

Model Pembelajaran Konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani

Soni Nopembri
Saryono



**Model Pembelajaran Konstruktivistik
dalam Pendidikan Jasmani**

**UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA
NOMOR 28 TAHUN 2014
TENTANG HAK CIPTA**

Pasal 2

Undang-Undang ini berlaku terhadap:

- a. semua Ciptaan dan produk Hak Terkait warga negara, penduduk, dan badan hukum Indonesia;
- b. semua Ciptaan dan produk Hak Terkait bukan warga negara Indonesia, bukan penduduk Indonesia, dan bukan badan hukum Indonesia yang untuk pertama kali dilakukan Pengumuman di Indonesia;
- c. semua Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dan pengguna Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait bukan warga negara Indonesia, bukan penduduk Indonesia, dan bukan badan hukum Indonesia dengan ketentuan:
 1. negaranya mempunyai perjanjian bilateral dengan negara Republik Indonesia mengenai perlindungan Hak Cipta dan Hak Terkait; atau
 2. negaranya dan negara Republik Indonesia merupakan pihak atau peserta dalam perjanjian multilateral yang sama mengenai perlindungan Hak Cipta dan Hak Terkait.

BAB XVII KETENTUAN PIDANA

Pasal 112

Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 7 ayat (3) dan/atau Pasal 52 untuk Penggunaan Secara Komersial, dipidana dengan pidana penjara paling lama 2 (dua) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp300.000.000,00 (tiga ratus juta rupiah).

- (1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
- (2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
- (3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
- (4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Model Pembelajaran Konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani

Soni Nopembri
Saryono

**Model Pembelajaran Konstruktivistik
dalam Pendidikan Jasmani**

Cetakan I, Januari 2022

Penulis: Prof. Soni Nopembri, Ph.D.

Saryono, M.Or.

Editor: Sismono La Ode, M.A.

Korektor: Rony K. Pratama

Ilham Dary Athala

Tata Letak: Danang Suryo

Desain Sampul: Surya Laksana

ISBN:

978-623-95760-5-9

Diterbitkan oleh:

Yasda Pustaka

Yayasan Darul Hikmah

Beluk Kenek, Ambunten, Sumenep,

Jawa Timur

Perpustakaan Nasional: Katalog Dalam Terbitan (KDT)

x + 189 hlm; 15,5 x 23 cm

PRAKATA

Kami panjatkan puji dan syukur kepada Allah SWT yang telah memberikan kekuatan untuk menyelesaikan buku ini. Ucapan terimakasih saya sampaikan kepada Wakil Rektor 1 UNY, Dekan Fakultas Ilmu Keolahragaan beserta jajarannya, Ketua Jurusan Pendidikan Olahraga, dan Kaprodi PJKR FIK UNY yang telah memberikan kesempatan kepada saya untuk menulis buku ini.

Buku yang berjudul “Model Pembelajaran Konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani” ini bertujuan untuk memberikan referensi bagi para praktisi pendidikan jasmani dalam mengembangkan pembelajaran lebih khususnya pembelajaran praktik pada materi Pendidikan Jasmani Olahraga Kesehatan di seluruh jenjang sekolah. Pembelajaran bukannya hanya sekedar menyenangkan bagi anak, akan tetapi harus memberikan dampak belajar yang lebih bermakna.

Saya berharap buku ini dapat menjadi referensi yang berarti bagi para pembaca. Kritik dan saran yang membangun terhadap buku ini akan senantiasa kami terima agar di kemudian hari dapat diperbaiki.

Penulis

DAFTAR ISI

Prakata	v
Daftar Isi	vii
BAB I	
Konstruktivisme dalam	
Pendidikan dan Pembelajaran	1
BAB II	
Perkembangan Pembelajaran	
Pendidikan Jasmani	17
BAB III	
Model Pembelajaran yang Diarahkan	27
BAB IV	
Model Pembelajaran Mandiri.....	41
BAB V	
Model Pembelajaran Sebaya	63

BAB VI	
Model Pembelajaran Pendekatan Taktik	81
BAB VII	
Model Pembelajaran Kooperatif.....	113
BAB VIII	
Model Pembelajaran Berbasis	
Kompetisi Olahraga.....	129
BAB IX	
Model Pembelajaran	
Konstruksi Tanggungjawab	143
BAB X	
Model Pembelajaran Berbasis Masalah Gerak...	155
Daftar Pustaka.....	181
Tentang Penulis	189

BAB I

Konstruktivisme dalam Pendidikan

A. Sejarah dan Filsafat Konstruktivisme

G agasan pokok konstruktivisme sebenarnya sudah dimulai oleh Giambattista Vico, seorang epistemolog dari Italia. Pada tahun 1710, Vico dalam *De Antiquissima Italorum Sapientia*, mengungkapkan filsafatnya dengan berkata, “Tuhan adalah pencipta alam semesta dan manusia adalah tuan dari ciptaan. Dia menjelaskan bahwa “mengetahui” berarti “mengetahui bagaimana membuat sesuatu. Ini berarti bahwa seseorang itu baru mengetahui sesuatu jika ia dapat menjelaskan unsur-unsur apa yang membangun sesuatu itu. Menurut Vico, hanya Tuhan sajalah yang dapat mengerti alam raya ini karena hanya dia yang tahu bagaimana membuatnya dan dari apa ia membuatnya. Sementara itu, orang hanya dapat mengetahui sesuatu yang telah dikonstruksikannya (von Glasersfeld, 1988). Bagi Vico, pengetahuan selalu menunjuk kepada struktur konsep yang dibentuk. Ini berbeda dengan kaum empirisme yang menyatakan bahwa pengetahuan itu harus menunjuk kepada kenyataan luar. Menurut Vico, pengetahuan tidak lepas dari orang (subjek) yang tahu. Pengetahuan merupakan struktur konsep dari pengamat yang berlaku. Sayangnya, bahwa Vico,

menurut banyak pengamat, tidak membuktikan teorinya.

Berdasarkan identifikasi “mengetahui sesuatu” dengan “membuat sesuatu, Vico mengatakan bahwa matematika adalah cabang pengetahuan yang paling tinggi. Alasannya, dalam matematika, orang menciptakan dalam pikirannya semua unsur dan aturan-aturan yang secara lengkap dipakai untuk mengerti matematika. Orang sendirilah yang menciptakan matematika, sehingga orang dapat mengerti secara penuh. Sedangkan dalam pengetahuan fisika dan terlebih humaniora, manusia tidak dapat mengerti secara penuh pengetahuan tersebut dan hanya Tuhan yang dapat mengerti secara penuh karena Tuhanlah yang menciptakan mereka. Karena itu bagi Vico, mekanika adalah kurang pasti daripada matematika, fisika kurang pasti daripada mekanika, dan kegiatan manusiawi kurang pasti daripada fisika. Dengan cara ini Vico membedakan taraf-taraf pengetahuan manusia (Pompa, 1990).

Rorty (dalam von Glasersfeld, 1988) menilai konstruktivisme sebagai salah satu bentuk pragmatisme, terlebih dalam soal pengetahuan dan kebenaran, pragmatisme hanya mementingkan suatu konsep itu berlaku atau dapat digunakan. Para konstruktivis sekarang melihat kesesuaian Vico dengan model ilmiah yang digunakan untuk menganalisis dan mengerti pengalaman/fenomena baru. Cukup lama gagasan Vico tidak diketahui orang dan seakan dipendam, Piaget menuliskan gagasan konstruktivisme dalam teori tentang perkembangan kognitif dan juga dalam epistemologi genetiknya. Piaget mengungkapkan teori adaptasi kognitifnya, yaitu bahwa pengetahuan diperoleh dari adaptasi struktur kognitif manusia terhadap lingkungannya, seperti suatu organisme harus beradaptasi dengan lingkungannya untuk dapat melanjutkan kehidupan. Gagasan Piaget ini lebih cepat tersebar, melebihi gagasan Vico. Tidak jelas apakah Piaget juga dipengaruhi Vico (von Glasersfeld, 1988).

Ada tiga taraf konstruktivisme: (1) konstruktivisme radikal, (2) realisme hipotetis, dan (3) konstruktivisme yang biasa. **Konstruktivisme**

radikal berpendapat bahwa pengetahuan selalu merupakan konstruksi dari seseorang yang mengetahui, maka pengetahuan tidak dapat ditransfer kepada penerima yang pasif. Penerima sendiri yang harus mengkonstruksi pengetahuan itu. Semua yang lain, entah objek maupun lingkungan, hanyalah sarana untuk terjadinya konstruksi tersebut. Dalam pandangan konstruktivisme radikal sebenarnya tidak ada konstruksi sosial, di mana pengetahuan itu dikonstruksikan bersama, karena masing-masing orang harus menyimpulkan dan menangkap sendiri makna dari pengetahuan itu sendiri. Pandangan orang lain adalah bahan untuk dikonstruksikan dan diorganisasikan dalam pengetahuan yang sudah dipunyai orang itu sendiri. Konstruktivisme ini tidak pernah mengklaim objektivitas.

Realisme hipotetis berpandangan bahwa pengetahuan (ilmiah) dipandang sebagai suatu hipotesis dari suatu struktur kenyataan dan berkembang menuju suatu pengetahuan yang sejati, yang dekat dengan realitas (Munevar, 1981 dalam Bettencourt, 1989). Menurut Manuvar, pengetahuan mempunyai relasi dengan kenyataan tetapi tidak sempurna. Menurutnya pula, Lorenz dan Popper dan banyak epistemolog evolusioner dapat dikatakan termasuk realisme hipotetis. Sementara **Konstruktivisme yang biasa** berpandangan bahwa pengetahuan merupakan gambaran dari realitas itu. Pengetahuan dipandang sebagai suatu gambaran yang dibentuk dari kenyataan suatu objek dalam dirinya sendiri.

Konstruktivisme beranggapan bahwa pengetahuan adalah hasil konstruksi manusia. Manusia mengkonstruksi pengetahuan melalui interaksi mereka dengan objek, fenomena, pengalaman, dan lingkungan yang ada di sekitarnya. Suatu pengetahuan dianggap benar bila pengetahuan itu dapat berguna untuk menghadapi dan memecahkan persoalan atau fenomena yang ada. Bagi konstruktivisme, pengetahuan tidak dapat ditransfer begitu saja dari seseorang kepada yang lain, tetapi harus diinterpretasikan sendiri oleh masing-masing orang. Setiap orang harus mengkonstruksi pengetahuan sendiri. Pengetahuan bukan

sesuatu yang sudah jadi, melainkan suatu proses yang berkembang terus-menerus.

Dalam proses tersebut keaktifan seseorang yang ingin tahu amat berperan dalam perkembangan pengetahuannya. Beberapa faktor seperti keterbatasan pengalaman konstruksi yang terdahulu ataupun struktur kognitif seseorang dapat membatasi pembentukan pengetahuan orang tersebut. Sebaliknya, situasi konflik atau anomali yang membuat orang dipaksa untuk berpikir lebih mendalam serta situasi yang menuntut orang untuk membela diri dan menjelaskan lebih rinci, akan mengembangkan pengetahuan seseorang. Konstruktivisme dibedakan dalam tiga taraf: radikal, realisme hipotetis, dan yang biasa. Pembedaan ini didasarkan pada hubungan antara pengetahuan dengan realitas yang ada.

B. Konstruktivisme dalam Pembelajaran

Sebuah pandangan tentang konstruktivisme menyebutkan bahwa *“all our concepts are constructed”* (Kukla, 2003). Hal tersebut dapat diartikan bahwa semua konsep yang didapat oleh setiap manusia merupakan suatu hasil dari proses konstruksi. Kukla beranggapan konsep yang dibangun berhubungan dengan suatu realitas. Lebih lanjut Kukla menganggap bahwa realitas merupakan hasil dari konstruksi setiap manusia. Menurut Kukla pada dasarnya setiap individu membentuk realitas dalam perspektif mereka masing-masing. Oleh karena itu realitas yang terbangun merupakan hasil interpretasi dari masing-masing manusia. Konstruktivisme memiliki karakteristik adanya perolehan pengetahuan sebagai produk dari kegiatan organisasi sendiri oleh individu dalam lingkungan tertentu (Bidell dan Fischer, 2005: 10).

Konstruktivisme juga merupakan perspektif psikologis dan filosofis yang memandang bahwa masing-masing individu membentuk atau membangun sebagian besar dari apa yang mereka pelajari dan pahami (Bruning dalam Schunk, 2012:320). Brooks dan Brooks

(2006: 35) menyatakan bahwa *“the constructivist approach stimulates learning only around concepts in which the students have a prekindled interest”*. Pernyataan tersebut bisa dimaknai bahwa konstruktivis adalah suatu pendekatan dalam proses pembelajaran yang mengarahkan pada penemuan konsep yang lahir dari pandangan, dan gambaran serta inisiatif peserta didik. Richardson (1997: 3) menyatakan bahwa *constructivism as the position that “individuals create their own understandings, based upon the interaction of what they already know and believe, and the phenomena or ideas with which they come in contact”*. Artinya, konstruktivisme merupakan sebuah keadaan dimana individu menciptakan pemahaman mereka sendiri berdasarkan pada apa yang mereka ketahui dan percayai, serta ide dan fenomena dimana mereka berhubungan.

Pritchard menyatakan bahwa ada dua ide dalam teori konstruktivisme (2010: 8-9) yakni konstruktivisme radikal dan konstruktivisme sosial. Konstruktivisme radikal menyatakan bahwa pembelajar menciptakan pengetahuan mereka sendiri tanpa bantuan dari orang lain. Pengetahuan dibangun dengan mengkognisi subjek. Dengan demikian fungsi kognisi adalah adaptif dan memberikan kesempatan bagi pembelajar untuk memahami dan mengalami realitas (von Glassersfeld, 1989: 162). Lebih lanjut von Glassersfeld (2002: xix) menyatakan bahwa *“Radical Constructivism.., a theory of active knowing, rather than a traditionall theory of knowledge or epistemology.. , as Piaget maintained fifty years ago, knowledge serves to organize experience, not to depict or represent an experience-independent reality”*. Hal ini dapat diartikan bahwa konstruktivisme radikal merupakan sebuah teori mengenai “mencari tahu” secara aktif yang lebih dari sekedar teori pengetahuan tradisional yang dinyatakan oleh Piaget dimana pengetahuan ada untuk membentuk pengalaman bukan untuk merepresentasikan realitas pembelajar secara independen.

Sebaliknya konstruktivisme sosial menyatakan pandangan bahwa pengetahuan diciptakan oleh pembelajar dengan melalui interaksi

sosial. Beck dan Kosnick (2006: 8) menyatakan bahwa “*encourages all members of a learning community to present their ideas strongly, while remaining open to the ideas of others*”. Pembelajaran hanya akan bisa terjadi ketika semua subjek belajar tersebut menyatakan pendapat atau ide mereka dan memiliki keterbukaan terhadap ide dari orang lain. Menurut Chaille dan Britain (2003: 5) terdapat dua perbedaan pandangan terhadap bagaimana peserta didik belajar. *Pertama* perspektif behavioral yang menganggap bahwa pengetahuan merupakan suatu proses pentransferan pengetahuan dari pendidik kepada peserta didik. *Kedua* adalah pandangan konstruktivis menyatakan bahwa pengetahuan merupakan hasil dari konstruksi pengetahuan yang aktif dan dinamis. Oleh karena itu, untuk memahami proses pengkonstruksian pengetahuan diperlukan pengkonsepan proses pembelajaran sebagai salah satu aspek dalam teori pembangunan konsep peserta didik.

Pandangan konstruktivisme didasarkan pada filsafat tertentu terkait dengan manusia dan pengetahuan. Artinya bahwa bagaimana manusia menjadi tahu dan memiliki pengetahuan menjadi kajian penting dalam konstruktivisme. Pengetahuan dalam pandangan konstruktivisme dibentuk dari pemahaman manusia melalui proses interaksi dengan lingkungan dan orang-orang di sekelilingnya. Titik krusial lain dalam pandangan konstruktivisme adalah terkait dengan proses pembelajaran. Pandangan konstruktivisme dalam pembelajaran lebih menekankan proses daripada hasil pembelajaran. Artinya bahwa hasil belajar yang merupakan tujuan pembelajaran tetap dianggap penting, namun di sisi lain proses belajar yang melibatkan cara maupun strategi juga dianggap penting. Pandangan konstruktivisme menganggap bahwa belajar merupakan proses aktif untuk mengkonstruksi pengetahuan. Proses aktif tersebut sangat didukung oleh terciptanya interaksi antara peserta didik dan guru, dan interaksi antar peserta didik.

1. Konstruktivisme sebagai sebuah Pendekatan Pembelajaran

Pendekatan (*approach*) menurut Sanjaya (2008: 127) dapat diartikan sebagai titik tolak atau sudut pandang terhadap proses

pembelajaran. Strategi pendidik dalam menentukan pendekatan yang digunakan pada saat proses pembelajaran harus tepat. Artinya bahwa dalam melakukan proses pembelajaran, konsep awal yang harus dilakukan adalah memahami dasar sudut pandang yang digunakan pendidik. Pendekatan juga memiliki berapa bentuk tergantung dari sudut pandang yang digunakan oleh seseorang. Anthony (1963: 63) mendefinisikan pendekatan (*approach*) sebagai “*a set of assumption dealing with the nature of language, learning, and teaching*”. Pendekatan sebagai seperangkat asumsi yang berkenaan dengan hakikat bahasa, pembelajaran, dan pengajaran. Sedangkan Richard dan Rogers (1982: 153) menyatakan bahwa “*approach is assumptions, beliefs and theories about the nature of language and the nature of language learning* (pendekatan adalah asumsi, kepercayaan dan teori mengenai hakikat bahasa dan pembelajaran bahasa). Dari dua pendapat mengenai *approach* tersebut terdapat penekanan pendekatan hakikat bahasa, pembelajaran dan pengajaran. Asumsi-asumsi tersebut digunakan sebagai dasar dalam praktik pembelajaran dan pengajaran.

Pendapat lain mengenai pendekatan datang dari Brown (2001:16) yang mendefinisikan *approach* sebagai *theoretically well informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning and the applicability of both pedagogical goal setting*. Menurut Brown pendekatan merupakan posisi dan keyakinan mengenai hakikat bahasa, hakikat pembelajaran dan pengaplikasiannya dalam mencapai tujuan pedagogis. Berbeda dengan dua pendapat sebelumnya yang menyatakan bahwa pendekatan adalah seperangkat asumsi, Brown menyatakan bahwa seperangkat asumsi saja masih belum cukup untuk dapat dinyatakan sebagai pendekatan, akan tetapi juga harus mendapatkan posisi yang secara teoritis bisa dipertanggungjawabkan. Jadi dari berbagai pendapat mengenai pendekatan (*approach*) tersebut didapatkan kesimpulan bahwa pendekatan adalah seperangkat asumsi yang secara teoritis bisa dipertanggungjawabkan mengenai hakikat bahasa, hakikat pembelajaran dan hakikat pembelajaran yang digunakan untuk mencapai tujuan pedagogis.

Pendekatan pembelajaran jika dilihat dari pusat pembelajaran dibedakan menjadi *teacher centered learning* dan *student centered learning*. Namun jika dilihat dari konsep pengetahuan dalam pembelajaran, maka teori belajar dibedakan menjadi seperti teori behavioristik dan konstruktivisme. Adapun jika dilihat dari cara belajar, maka pendekatan pembelajaran dapat dibedakan menjadi kooperatif dan individualism.

Pendekatan pembelajaran *teacher centered learning* memandang bahwa dalam proses pembelajaran guru adalah pusat pembelajaran (ilmu pengetahuan). Artinya bahwa guru memiliki peran yang sangat vital dalam proses interaksi di dalam kelas. Sedangkan pendekatan pembelajaran *student centered learning* memandang bahwa dalam proses pembelajaran siswalah yang harus menjadi pusatnya. Siswa yang lebih aktif untuk melakukan proses pembelajaran dengan bantuan guru sebagai fasilitatornya. Pembelajaran yang menggunakan pendekatan konstruktivisme menuntut agar seorang pendidik mampu menciptakan pembelajaran sedemikian rupa sehingga peserta didik dapat terlibat secara aktif dengan materi pelajaran melalui interaksi sosial yang terjalin di dalam kelas. Aktivitas siswa dalam pembelajaran konstruktivisme dapat dilakukan dengan kegiatan mengamati fenomena-fenomena, mengumpulkan data-data, merumuskan dan menguji hipotesis-hipotesis, dan bekerjasama dengan orang lain (Schunk, 2012:324).

2. Konstruktivisme berdasarkan Pandangan ahli Pendidikan

Konstruktivisme sebagai mazhab pemikiran saat ini menjadi paradigma baru yang dijadikan dasar dalam berbagai bidang kajian. Konstruktivisme memiliki karakter yang mampu menyatukan pandangan-pandangan dari bidang sosiologis ataupun psikologis. Menurut Brown (2008:13) konstruktivisme memiliki dua cabang kajian yaitu kognitif dan sosial. Konstruktivisme kognitif menekankan pada pentingnya pembelajar membangun representasi realitas mereka sendiri. Artinya pembelajar harus aktif dalam menemukan atau mengubah informasi kompleks agar mereka mampu menerima

menguasai informasi tersebut sebagai pengetahuan baru. Pandangan ini didasarkan pada pandangan Piaget yang menyatakan bahwa pembelajaran adalah proses perkembangan yang melibatkan perubahan, pemunculan diri, dan konstruksi, yang masing-masing dibangun di atas pengalaman-pengalaman pembelajaran sebelumnya.

Adapun konstruktivisme sosial menekankan pentingnya interaksi sosial dan pembelajaran kooperatif dalam membangun gambaran-gambaran kognitif dan emosional atau realitas yang ada. Pandangan ini didasarkan pada pandangan Vygotsky yang menyatakan bahwa pemikiran dan pembentukan makna pada diri anak-anak dibentuk secara sosial dan muncul dari interaksi sosial mereka dengan lingkungan mereka (Brown, 2008:13).

Berikut beberapa pandangan konstruktivisme dari para pakar Pendidikan ataupun psikologi yang berpengaruh dalam teori pembelajaran.

a. Lev Vygotsky

Psikolog Rusia Lev Vygotsky merupakan salah satu pakar pembelajaran yang hidup di abad ke-20. Vygotsky menjadi terkenal di dunia barat setelah karya terkenalnya dipublikasikan di tanah airnya. Teorinya tentang perkembangan sosial, khususnya mengenai belajar pada konteks sosial menjadi fokus dalam praktik dan pemikiran tentang pendidikan pada sekarang ini.

Ide dasar yang menjadi kajian penting pemikiran Vygotsky adalah ide bahwa potensi untuk perkembangan kognitif dan pembelajaran berdasarkan transisi di antara Zona of Proximal Development (ZPD). ZPD adalah area teoritis mengenai pemahaman atau perkembangan kognitif yang dekat tapi berada di luar level pemahaman pembelajar saat ini. Artinya bahwa jika pembelajar ingin membuat “kemajuan”, mereka harus dibantu untuk bisa berpindah dari zona ini dan kemudian masuk pada level yang lebih tinggi dan lebih baru. Dari level baru ini akan membentuk atau terdapat ZPD baru lagi. Dalam perkembangan kognitifnya individu atau pembelajar harus keluar

dari ZPD untuk menuju pada level berikutnya dan seterusnya.

Pendapat Vygotsky tentang ZPD (lihat gambar 1.1) merupakan aturan yang penting yang menjadi pusat bagi keseluruhan teori belajar konstruktivis sosial. Artinya bahwa teori belajar konstruktivis sosial mendasarkan pada kemampuan individu dalam mengembangkan kognitifnya dengan cara keluar dari ZPD dan membangun ZPD baru. ZPD mendeskripsikan perbedaan mengenai apa yang seseorang bisa pelajari sendiri dan apa yang seseorang bisa pelajari dengan didukung oleh orang yang lebih berpengalaman.

Proses mendapatkan pengetahuan baru yang dialami oleh pembelajar, merupakan proses perpindahan pengetahuan dari ZPD awal menuju ZPD baru sehingga terjadi perubahan pengetahuan atau pemahaman baru yang dimiliki pembelajar. Suksesnya perpindahan tersebut, atau terjadinya proses belajar dalam diri pembelajar dalam zona teoritis ini bergantung pada interaksi sosial. Pembelajar dalam proses belajar dapat dibantu seorang yang lebih berpengalaman melalui sebuah proses situasi yang dibuat pada ZPD mereka. Oleh karena itu dibutuhkan orang yang bisa memberikan dukungan untuk membuat progress ini menjadi mungkin. Dengan terjadinya suatu interaksi sosial antara individu dengan lingkungannya maka hal tersebut dapat dijadikan sebagai sarana untuk menuju terwujudnya kegiatan belajar dalam diri pembelajar.

Proses belajar yang dilakukan oleh individu membutuhkan interaksi sosial. Oleh karena itu, individu tersebut membutuhkan peranan orang lain dalam kegiatan belajar. Proses interaksi atau pemberian bantuan dari orang lain kepada pembelajar dikatakan oleh Vygotsky sebagai Scaffolding. Scaffolding menurut Vygotsky merupakan proses perbantuan belajar yang dilakukan oleh orang yang lebih ahli (orang dewasa) kepada individu yang dalam kegiatan belajar pada wilayah ZPD (Oakley, 2004:42). Artinya bahwa scaffolding” merupakan suatu dukungan dalam proses pembelajaran yang dilakukan oleh individu terhadap seseorang yang sedang belajar.

Proses Scaffolding dalam pembelajaran sangat membutuhkan scaffolder (orang yang memberikan dukungan dalam proses pembelajaran). Guru sebagai fasilitator dalam proses pembelajaran bukan menjadi satu-satunya scaffolder bagi para peserta didik. Artinya bahwa guru tidak secara eksklusif memiliki peran sebagai scaffolder. Scaffolder tidak selalu seorang guru atau orang dewasa. Akan tetapi scaffolder dapat berasal dari orang lain yang melakukan interaksi sosial dengan individu tersebut dan memiliki potensi untuk mendukung proses belajar. Tidak heran scaffolder dapat berasal dari peserta didik lain yang berinteraksi dengan teman-teman mereka dalam konteks kerja secara berkelompok atau berpasangan. Scaffolder dapat berasal dari individu manapun yang memberikan dukungan pada proses belajar yang dilakukan seseorang.

Menurut Vygotsky (dalam Oakley, 2004: 43) terdapat empat tahapan pembentukan konsep pengetahuan yaitu yang meliputi (a) 1, 2, 3, 4 pada tahap pertama anak-anak membentuk konsep dengan cara *trial and error*, kemudian tahap kedua menggunakan beberapa strategi namun tidak menggunakan atribut pokok yang pasti. Tahapan ketiga mengidentifikasi satu atribut ketika melakukan sesuatu. Tahapan yang keempat merupakan tahapan dimana orang memproses beberapa atribut yang berbeda dalam proses yang bersama-sama. Teori ini belum diuji secara teori perkembangan kognitif Piaget. Permasalahan yang menyebabkan teori tahapan pembentukan konsep Vygotsky tidak berkembang luas dikarenakan teori ini susah untuk diuji.

b. Jean Piaget

Prinsip-prinsip teori Piaget terkait dengan perkembangan kognitif. Menurut Oakley (2004: 14) teori perkembangan kognitif Piaget meliputi skema, asimilasi, akomodasi, ekuilibrisasi. Skema merupakan representasi kognitif dari kegiatan-kegiatan (aktivitas) atau sesuatu (benda). Ketika seorang lahir, mereka telah memiliki skema atau naluri yang telah ada sebelumnya. Contoh ketika bayi terlahir mereka telah memiliki skema untuk menyusui kepada ibunya. Piaget

berpandangan bahwa pembelajaran merupakan penyesuaian dari pengaruh terhadap lingkungan. Piaget mendeskripsikan tiga proses dalam penyesuaian yaitu proses asimilasi, akomodasi, dan equilibrasi (Pritchard dan Woollard, 2010:12-13). Asimilasi adalah pengumpulan dan pengelompokan informasi baru. Seorang individu dalam proses pembelajaran akan mendapatkan informasi baru yang kemudian akan dikumpulkan dan dikelompokkan kedalam skema yang telah ada. Informasi tersebut hanya bisa diasimilasikan jika tidak ada kontradiksi terhadap sesuatu hal yang sudah ada, yang merupakan bagian penting dari apa yang sudah ada di dalam skema individu yang bersangkutan. Skema merupakan elemen dalam struktur kognitif individu (*organisme*). Skema yang ada dalam individu akan menentukan perilaku yang akan dilakukan dalam rangka merespons lingkungan fisik.

Akomodasi merupakan modifikasi dari skema agar informasi yang baru dan kontradiktif bisa diterjemahkan. Informasi yang telah terkumpul dan dikelompokkan dalam skema-skema yang telah ada sebelumnya kemudian dimodifikasi menjadi suatu skema (*pengetahuan*) baru. Adapun equilibrasi merupakan dorongan secara terus-menerus ke arah keseimbangan atau *ekuilibrium*. Keseimbangan yang dimaksud yaitu keadaan di mana tidak ada kontradiksi yang terjadi pada representasi mental lingkungan individu.

Menurut Piaget proses perkembangan pengembangan intelektual manusia terdiri dari empat tahap perkembangan yaitu sensorimotor (lahir sampai dua tahun), praoperasional (dua sampai tujuh tahun), operasi konkret (tujuh sampai sebelas tahun) dan operasi formal (sebelas ke atas) - dideskripsikan dan perkembangan intelektual anak diukur. Tahap-tahap ini membuat dampak yang besar pada praktik pendidikan selama tahun 1950-an dan 1960-an. Akan tetapi, hal tersebut telah menjadi ketinggalan dan menjadi aspek yang kurang penting dalam karya Piaget. Hal ini dikarenakan bahwa perkembangan intelektual manusia dianggap tidak sesederhana dengan pandangan Piaget.

c. Jerome S. Bruner

Pandangan konstruktivisme yang diusung oleh Vygotsky dan Piaget didukung oleh pandangan Bruner (2006: 2) yang menyatakan bahwa belajar merupakan sebuah proses aktif di mana pembelajar mengkonstruksi ide atau konsep baru berdasarkan pengetahuan sebelumnya dan yang sekarang. Pembelajar memilih dan mentransformasikan informasi, mengkonstruksi hipotesis dan membuat keputusan dengan referensi dan berdasarkan pada struktur kognitif internalnya. Struktur kognitif yang Bruner maksud adalah jaringan skema yang memberikan makna dan struktur pengalaman dan membuat individu bisa membangun apa yang telah diketahui agar bisa terus berlanjut.

Dalam istilah mengajar, teori Bruner menyatakan bahwa guru harus mencoba untuk mendorong siswa mendapatkan prinsip dan menemukan mereka sendiri; guru dan siswa harus terlibat dalam dialog aktif agar bisa menghasilkan sebuah temuan (Bruner, 2006: 34). Peranan guru adalah membantu proses transformasi informasi apapun untuk dipelajari dalam format yang tepat dengan pemahaman siswa yang sekarang. Bruner merupakan orang pertama yang menyatakan bahwa kurikulum harus diorganisasika secara spiral agar siswa bisa terus-menerus mengingat ide dan fakta serta bisa membangun pemahaman berdasarkan apa yang telah mereka pelajari sebelumnya (Bruner, 2006: 56).

Menurut Bruner, belajar adalah proses sosial yang aktif di mana pembelajar mengkonstruksi ide dan konsep baru berdasarkan pengetahuan masa lampau dan masa yang sekarang. Kontak sosial dengan orang lain- guru, dalam konteks pembelajaran formal merupakan elemen kunci dalam proses ini. Siswa, dengan tidak sadar, menyeleksi informasi, menciptakan hipotesis dan mengintegrasikan materi baru dalam pengetahuan dan konstruk mental mereka skema. Media bahasa merupakan hal yang sangat penting menurut Bruner, seperti halnya pada konstruktivis sosial lainnya (Bruner, 1983: 129- 141).

3. Karakteristik Pendekatan Konstruktivisme

Karakteristik Pembelajaran dalam pendekatan konstruktivisme menurut Pritchard (2010:45) adalah berpikir kritis, motivasi, independensi pembelajar, *feedback*, dialog, penjelasan, bertanya, belajar melalui mengajar, kontekstualisasi, eksperimen dan/atau pemecahan masalah dalam dunia nyata. Secara pragmatis menurut Dewey karakteristik konstruktivisme antara lain (a) *meaning*, (b) *purposeful action*, (c) *cooperative labors*, dan (d) *the mind and the self* (Weber, 2010:57). Menurut Applefield, Huber dan Moallem karakteristik konstruktivisme meliputi empat karakteristik yaitu (1) *learners construct their own learning* (siswa mengkonstruksi pembelajaran mereka); (2) *new learning depends on students' existing understandings* (pembelajaran hal baru tergantung pada pemahaman yang ada); (3) *sosial interaction/ dialogue plays a critical role* (interaksi sosial atau dialog memiliki peranan penting); and (4) *authentic learning tasks are needed to ensure meaningful learning* (tugas belajar autentik diperlukan untuk meyakinkan adanya pembelajaran yang bermakna (Brophy, 2002: xi).

Pendekatan konstruktivisme memiliki berapa karakter yang dapat dilihat dari proses pembelajarannya. Karakteristik pendekatan konstruktivisme menurut Hanafiah dan Suhana (2010: 63) adalah sebagai berikut: (a) proses pembelajaran berpusat pada peserta didik; (b) proses pembelajaran merupakan proses integrasi pengetahuan baru dengan pengetahuan lama yang dimiliki peserta didik; (c) pandangan yang berbeda di antara peserta didik dihargai sebagai tradisi dalam proses pembelajaran; (d) dalam proses pembelajaran, peserta didik didorong untuk menemukan berbagai kemungkinan dan menyintesis secara terintegrasi; (e) proses pembelajaran berbasis masalah dalam rangka mendorong peserta didik dalam proses pencarian (*inquiry*) yang alami; (f) proses pembelajaran mendorong terjadinya kooperatif dan kompetitif di kalangan peserta didik secara aktif, kreatif, inovatif, dan menyenangkan; (g) proses pembelajaran dilakukan secara kontekstual, yaitu peserta didik dihadapkan ke dalam pengalaman nyata.

Pendapat lain terkait karakteristik konstruktivisme dinyatakan oleh Winataputra (2008: 6.19) meliputi: (a) mengembangkan strategi alternatif untuk memperoleh dan menganalisis informasi; (b) dimungkinkannya perspektif jamak (*multiple perspective*) dalam proses belajar; (c) peran utama siswa dalam proses belajar; (d) penggunaan scaffolding dalam pembelajaran; (e) pendidik lebih sebagai tutor, fasilitator dan mentor; (f) kegiatan dan evaluasi belajar yang otentik. Dari beberapa karakteristik pendekatan konstruktivisme yang telah dipaparkan sebelumnya dapat disimpulkan bahwa pendekatan konstruktivisme memiliki karakteristik dalam proses pembelajaran adalah berpusat pada siswa, adanya masalah, proses menemukan, interaksi sosial, dan pengetahuan atau pemahaman baru.

BAB II

Perkembangan Pembelajaran Pendidikan Jasmani

A. Latar Belakang

Pembelajaran sangat penting keberadaannya dalam upaya pencapaian tujuan pendidikan yang sebenarnya. Sejatinya pembelajaran dilakukan secara kreatif, kritis, dan interaktif demi tumbuh kembangnya kreativitas, berpikir kritis, dan percaya diri para peserta didik. Sebagai salah satu mata pelajaran di sekolah, pendidikan jasmani mempunyai pendekatan pembelajaran yang berbeda dengan mata pelajaran lainnya. Pembelajaran pendidikan jasmani bukan hanya menekankan aspek psikomotoris tetapi juga aspek kognitif dan afektif, yang dilakukan secara bersamaan. Oleh karena itu, pembelajaran pendidikan jasmani di sekolah harus menggambarkan disiplin pengetahuan, keterampilan, serta perilaku yang meliputi ranah psikomotoris, kognitif, dan afektif demi terwujudnya tujuan pendidikan jasmani.

Pembelajaran pendidikan jasmani telah mengalami perkembangan yang cukup pesat. Berbagai pemikiran lahir agar pembelajaran pendidikan jasmani lebih kreatif, atraktif, dan inovatif demi mencapai tujuan pendidikan jasmani yang sebenarnya. Perubahan

paradigma tujuan pendidikan berakibat pula pada perubahan tujuan pendidikan jasmani. Hal ini jelas berdampak pada perkembangan pendekatan pembelajaran pendidikan jasmani.

Lantas kapanakah pembelajaran tersebut dimulai? Tentu pembelajaran pendidikan jasmani, dimulai semenjak pendidikan jasmani itu sendiri ada dan dicetuskan sebagai salah satu bagian dari pendidikan. Jika dilihat dari perkembangannya, maka pembelajaran pendidikan jasmani sesungguhnya dimulai dari sistem senam Swedia dan Jerman. Kedua sistem ini telah merasuk ke program pendidikan jasmani di seluruh dunia. Sistem tersebut lebih menekankan pada *teacher-centered* dimana para siswa hanya mengikuti apa yang dilakukan oleh guru dan diharapkan para siswa mampu menguasai secara *mastery* semua bahan ajar. Hal ini terjadi karena pada saat itu pendidikan jasmani masih menekankan pada materi-materi pelajaran senam (*gymnastic*). Seiring dengan perubahan materi ajar dari senam ke pendidikan jasmani berbasis olahraga, pada tahun 1960-an muncullah metode mengajar (*teaching methods*). Sejak saat itu metode baru untuk mengajar pendidikan jasmani terus berkembang, seperti strategi mengajar *task/station teaching*, *reflective teaching*, *partner teaching*, *team teaching*, dan *inquiry-based teaching*.

Pada tahun 1966, Muska Mosston memperkenalkan *Spectrum of Teaching Styles* dalam bidang pendidikan jasmani. Dalam bahasa Indonesia, konsep ini dikenal dengan nama Spektrum Gaya Mengajar. Sebenarnya teori ini tidak hanya berlaku pada bidang pendidikan jasmani, namun juga untuk semua disiplin ilmu. Teori Spektrum Gaya Mengajar juga bisa digunakan sebagai langkah analisis pembuat keputusan dalam menentukan suatu pendekatan pengajaran yang baru muncul. Konsep Spektrum Gaya Mengajar memulai penekanan pengajaran yang berpusat pada guru (formal dan langsung) ke penekanan yang berpusat pada siswa (informal dan tidak langsung) yang didasarkan pada pengendalian pengambilan keputusan sebelum, selama dan setelah pembelajaran (Mosston, 1994).

Tahun 1980-an, diperkenalkan pendekatan pembelajaran pendidikan

jasmani yang lainnya, yakni *instructional model* (model pembelajaran). Model pembelajaran ini didasarkan pada pandangan pembelajaran yang memasukan pemikiran yang berkelanjutan dari teori belajar, tujuan pembelajaran jangka panjang, konteks, materi, manajemen kelas, strategi mengajar yang saling berhubungan, proses pembuktian, dan penilaian belajar siswa. Model dirancang untuk digunakan seluruh unit pembelajaran dan termasuk semua fungsi perencanaan, rancangan, implementasi dan penilaian untuk unit itu, termasuk didalamnya berbagai metode, strategi ataupun gaya mengajar. Model pembelajaran dianggap lebih menyentuh seluruh aspek perkembangan siswa, sehingga pengembangan aspek kognitif, afektif, dan psikomotoris secara bersamaan dikembangkan dalam model pembelajaran. Ada tujuh model pembelajaran yang sudah dikembangkan dan mungkin akan terus bertambah dikemudian hari. Di Indonesia sendiri, model pembelajaran masih merupakan sesuatu yang baru dan perlu untuk disosialisasikan kepada para guru pendidikan jasmani. Hal ini sebenarnya sejalan dengan perubahan kurikulum yang mengharuskan guru membuat program dan model kurikulum sendiri sesuai dengan keadaan sekolah. Penelaahan dan pemahaman lebih lanjut mengenai model pembelajaran harus dilakukan.

B. Spektrum Gaya Mengajar

Spektrum Gaya Mengajar dalam pendidikan jasmani diperkenalkan oleh Muska Mosston sekitar tahun 1966 melalui bukunya yang berjudul "*Teaching Physical Education*". Mosston mengemukakan berbagai gaya mengajar yang dikonseptualisasikan dari penekanan yang berpusat pada guru (langsung dan formal) sampai ke penekanan yang berpusat pada siswa (tidak langsung dan informal). Pada awalnya Spektrum Gaya Mengajar hanya terdiri dari delapan gaya mengajar yang saling berkaitan kemudian berkembang menjadi sebelas gaya mengajar yang saling berkaitan. Menurut Mosston dan Ashworth (1994:3), mengajar adalah *the ability to be aware of and utilize the possible connections with learners – in all domains*. Jadi, mengajar merupakan kemampuan untuk kesadaran dan

menggunakan kemungkinan hubungan-hubungan dengan siswa dalam semua ranah. Lebih lanjut Mosston dan Ashworth menegaskan bahwa interaksi antara guru dan siswa selalu menggambarkan fakta tingkah laku mengajar, fakta tingkah laku belajar, dan susunan fakta mengenai tujuan yang akan dicapai.

Secara garis besar, gaya mengajar dibagi menjadi 2 bagian, yaitu gaya langsung dan tidak langsung. Kelompok gaya langsung adalah kelompok gaya mengajar yang segala keputusan banyak dibuat oleh guru, siswa hanya melaksanakan perintah (*teacher-centered*). Gaya ini cocok untuk mengajarkan teknik dasar. Sedangkan kelompok gaya tak langsung adalah rangkaian gaya mengajar yang pengambilan keputusannya dikerjakan oleh siswa (*student-centered*), guru sebagai fasilitator. Gaya ini cocok untuk mengajarkan teknik lanjutan dan pengayaan. Ada tiga jenis keputusan yang harus diambil yaitu keputusan sebelum terjadi transaksi kedua belah pihak, selama melaksanakan tugas, dan sesudah pembelajaran, yaitu evaluasi kinerja selama melaksanakan tugas (*preimpact, impact, and postimpact sets*).

Kelompok gaya mengajar langsung terdiri atas lima gaya mengajar. *Gaya Komando*, siswa belajar menyelesaikan tugas secara akurat dalam periode waktu yang pendek, mengikuti segala petunjuk yang diberikan oleh guru. Hasil kegiatan harus akurat dan segera, dan merupakan peniruan terhadap contoh yang diberikan sebelumnya. *Gaya Latihan*, memberikan kesempatan bagi siswa untuk bekerja secara individual dan memberikan kesempatan bagi guru untuk memberikan umpan balik secara individual. *Gaya Resiprokal*, siswa bekerja berpasangan dan saling mengoreksi, berdasarkan kriteria yang disiapkan oleh guru. *Gaya Uji Diri*, siswa belajar melaksanakan tugas dan menguji sendiri hasil pekerjaannya. *Gaya Inklusi*, gaya ini bertujuan agar siswa mampu menguji sendiri hasil yang dicapai. Selanjutnya ditawarkan juga untuk menerapkan pola organisasi dan demonstrasi yang sesuai dengan ke-5 gaya tersebut.

Perlu adanya perenungan falsafah *discovery* dan hasil yang

diperoleh dari pemanfaatan gaya-gaya mengajar. Mosston dan Ashworth (1994: 171) memberikan motivasi untuk melakukan pembaharuan dengan menyatakan bahwa *together, teacher and learner can reach new levels of motivation, excitement, and achievement*. Dalam kelompok gaya mengajar tidak langsung terdiri atas 6 gaya mengajar yang saling berkaitan. *Gaya Penemuan Terbimbing*, gaya ini memberikan kesempatan kepada siswa untuk menemukan suatu konsep dengan menjawab serangkaian pertanyaan yang diberikan oleh guru. *Gaya Penemuan Sejenis*, siswa diarahkan untuk menemukan jawaban atas sebuah kesimpulan dengan menggunakan prosedur logis, alasan-alasan, dan pemikiran yang kritis. *Gaya Penemuan Divergen*, gaya ini mendorong siswa untuk menemukan jawaban yang beragam atas sebuah masalah, semua jawaban yang diberikan tidak ada yang salah. *Gaya program* yang didesain oleh siswa secara individu, gaya ini bertujuan untuk mendorong siswa mendesain, mengembangkan, dan melakukan serangkaian tugas yang diorganisasikan menjadi program individu dengan konsultasi kepada guru. *Gaya Inisiasi Siswa*, siswa mengusulkan pengalaman belajar, mendesain, melakukan, dan mengevaluasinya bersama guru berdasarkan kriteria yang telah disepakati. *Gaya Mengajar Diri*, gaya ini memberikan kesempatan kepada siswa untuk membuat keputusan maksimal tentang pengalaman belajarnya tanpa keterlibatan langsung gurunya. Dua gaya terakhir jarang dipergunakan dalam sekolah formal.

C. Model Pembelajaran Pendidikan Jasmani

Pada tahun 1980-an, Joyce dan Well memperkenalkan *Model of Teaching* yang kemudian menjadi *Instructional Model*. Model didefinisikan sebagai rencana atau pola yang dapat digunakan untuk membentuk kurikulum (*long-term courses of studies*), merancang materi-materi pembelajaran, dan membimbing pembelajaran dalam kelas dan keadaan lainnya.

Metzler (2000: 12-13) mengungkapkan model dirancang untuk digunakan seluruh unit pembelajaran dan termasuk semua

fungsi perencanaan, rancangan, implementasi dan penilaian untuk unit itu. Model perencanaan mengacu pada rencana yang komprehensif dan koheren untuk mengajar yang meliputi dasar teoritis, pernyataan hasil belajar yang terarah, keahlian pengetahuan materi oleh guru, kesesuaian dengan perkembangan dan kegiatan pembelajaran yang dirangkaikan, kemungkinan tingkah laku guru dan siswa, struktur tugas yang khas, penilaian hasil belajar, dan cara untuk menguji kebenaran implementasi model itu sendiri. Lebih dari satu macam metode pembelajaran, gaya mengajar, maupun strategi pembelajaran dapat digunakan dalam satu model pembelajaran, termasuk pembelajaran pendidikan jasmani.

Kemunculan model pembelajaran dikarenakan tidak ada cara yang terbaik untuk mengajar yang lengkap dan efektif. Berbagai pendekatan pembelajaran masih terbatas pada metode, strategi, dan gaya. Untuk keefektifan mengajar dan untuk hasil pembelajaran yang bervariasi pada semua tiga domain dan mencapai keleluasan kemampuan siswa, guru pendidikan jasmani perlu untuk tahu dan banyak menggunakan model-model pembelajaran yang berbeda. Guru yang paling efektif akan lebih memahami dan mengimplementasikan model-model pembelajaran yang variatif, sekaligus mengetahui model apa yang cocok digunakan saat proses pembelajaran berlangsung.

Setiap model pembelajaran dapat juga dipertimbangkan sebagai instrumen setiap guru dalam memilih ataupun menggunakan model pembelajaran tersebut sesuai materi ajar yang ada. Guru yang baik adalah seseorang yang tahu dan dapat menggunakan “alat yang benar untuk kerja yang benar” dalam meningkatkan hasil belajar program pendidikan jasmani sekolahnya. Ada hubungan yang kuat antara materi pelajaran, kemampuan siswa, kedudukan hasil belajar, dan model pembelajaran untuk digunakan oleh guru dalam sebuah unit materi. Guru dapat memilih model terbaik untuk setiap unit materi dan memulai untuk memahami bagaimana merencanakannya, mengimplementasikannya, dan menilai keefektifannya dalam program guru. Dengan begitu,

setiap guru akan juga belajar bagaimana memodifikasi setiap model pembelajaran yang efektif dalam situasi apapun.

Metzler (2000:16-19) mengungkapkan bahwa ada beberapa alasan untuk menggunakan pendekatan berbasis model dalam pendidikan jasmani, yaitu: (1) guru diperbolehkan untuk mempertimbangkan dan menimbang beberapa faktor sebelum memutuskan model mana yang cocok digunakan dalam sebuah unit, (2) dengan menggunakan proses deduktif, guru lebih fleksibel dalam mengajar karena telah disesuaikan dengan konteks, materi, dan tujuan untuk setiap unit, (3) sebagian besar model-model pembelajaran mempunyai dasar argumen dan riset yang kuat untuk mendukung teori sebelumnya dan efektif dalam meningkatkan berbagai hasil belajar tertentu, (4) setiap model pembelajaran dapat dilihat sebagai rencana pendek untuk guru untuk ikut dalam merencanakan dan mengimplementasikan pembelajaran, (5) model pembelajaran yang baik adalah cara seorang guru mengetahui dirinya benar tidaknya menggunakan model pembelajaran demi membantu siswa mencapai status hasil belajar, (6) setiap model pembelajaran memfasilitasi guru dan siswa memahami gambaran perilaku, peranan, tanggung jawab setiap peserta didik, dan keputusan apa yang diambil meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas, (7) model pembelajaran memperbolehkan setiap guru untuk lebih fleksibel mengambil model pembelajaran apa yang sesuai dengan keunikan dan konteks sosial budaya para pembelajar.

Sampai saat ini ada delapan model pembelajaran untuk pendidikan jasmani yang ditawarkan, yaitu (1) Pembelajaran yang Diarahkan (*Direct Instruction*), (2) Pembelajaran Mandiri (*Personalized System for Instruction/PSI*), (3) Pembelajaran Kooperatif (*Cooperative Learning*), (4) Model Pembelajaran Berbasis Kompetisi Olahraga (*The Sport Education Model*), (5) Model Pembelajaran Sebaya (*Peer Teaching Model*), (6) Pembelajaran Berbasis Masalah (*Inquiry Teaching*), (7) Model Pembelajaran Taktik (*The Tactical Games Model*), dan (8) Model Pembelajaran Konstruksi Tanggungjawab.

Setiap model pembelajaran tersebut di atas mempunyai dasar pemikirannya, situasi belajar dan mengajar, kebutuhan keahlian guru dan konteks, pembuktian belajar dan mengajar, penilaian hasil belajar, serta pemilihan dan modifikasi. Penjelasan tersebut akan lebih mempermudah dan menegaskan kepada guru untuk menggunakan model dalam pembelajarannya.

BAB III

Pembelajaran yang Diarahkan

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Strategi belajar mengajar yang berevolusi menjadi Instruksi Langsung berasal dari teori pengkondisian operan B. F. Skinner, seorang eksperimental perilaku psikolog. Banyak operasi dalam instruksi langsung diekstrapolasi dari penelitiannya pada hewan laboratorium, yang menunjukkan hubungan yang jelas antara perilaku yang dipelajari dan konsekuensinya. Pada dasarnya respon yang diikuti oleh konsekuensi tertentu, yang disebut penguat, dapat meningkatkan kemungkinan bahwa perilaku akan dipancarkan ketika stimulus lingkungan hadir lagi. Respons yang diikuti konsekuensi lain, yang disebut punishers, akan cenderung menurun atau tidak terjadi sama sekali ketika stimulus lingkungan hadir lagi. Skinner dan rekan-rekannya menggunakan rangkaian hubungan sederhana ini sebagai dasar dari beberapa operasi yang bisa membuat hewan (dan juga manusia) memperoleh urutan perilaku belajar yang panjang dan kompleks. Dalam terminologi psikologi perilaku, proses ini disebut pelatihan perilaku dan mencakup lima konsep utama: pembentukan, pemodelan, praktik, umpan balik, dan penguatan.

Proses pembentukan terjadi dengan menentukan hasil akhir untuk prosedur pelatihan dan kemudian membawa pembelajaran melalui serangkaian langkah-langkah pembelajaran kecil, atau pendekatan yang berurutan, yang mengarah pada tujuan akhir. Pada awal proses pembentukan, bentuk keterampilan yang akan dipelajari mungkin hanya mendengar sedikit kemiripan dengan bentuk akhir. Namun, seiring berjalannya waktu, pelajar akan memperoleh pola gerakan terampil yang semakin mirip dengan hasil akhir yang diinginkan.

Penggunaan pemodelan dilakukan dengan memberikan contoh yang nyata, keterampilan yang mahir, dan contoh gerakan yang diinginkan kepada para pelajar. Setelah melihat atau mendengar kinerja yang dimodelkan, pelajar memiliki kerangka referensi yang lebih jelas – gambaran tentang apa yang harus dilihat dari praktiknya atau hasilnya. Tentu saja, sangat penting bahwa kinerja yang dimodelkan sesuai untuk tahap perkembangan siswa dan kesiapan untuk tugas itu.

Segmen praktik dalam instruksi langsung sangat terstruktur dan selalu memiliki kriteria penguasaan segala materi dan strategi pembelajaran. Terstruktur bukan berarti guru kaku dalam penerapan pembelajaran, namun guru harus pandai membuat rencana eksplisit untuk setiap aspek pembelajaran, mulai dari tugas belajar, struktur tugas, bahan yang akan digunakan, alokasi waktu, dan pola keterlibatan siswa. Segmen praktik dalam instruksi langsung harus dirancang untuk tingkat peluang yang sangat tinggi untuk merespon (OTR), memberikan siswa banyak pengulangan kinerja yang benar. Kriteria penguasaan yang baku memberi tahu para siswa tentang seberapa mahir mereka pada keterampilan atau tugas yang diberikan.

Tingkat OTR yang tinggi dicocokkan dengan tingkat **umpan balik** tambahan yang serupa yang diberikan oleh guru. Dua jenis **umpan balik** yang lebih disukai dalam instruksi langsung adalah positif dan korektif. Umpan balik positif melayani tujuan ganda memperkuat uji coba pembelajaran yang benar dan memberikan motivasi pelajar

untuk mempertahankan keterlibatan tugas. Ketika guru mengamati kesalahan, ia harus memastikan untuk memberi tahu siswa tidak hanya bahwa kesalahan telah terjadi (umpan balik negatif) tetapi bagaimana memperbaiki kesalahan itu pada percobaan berikutnya. Seorang guru mungkin menawarkan umpan balik korektif untuk servis tenis dengan mengatakan. “Anda membuat kontak dengan bola dibawah titik tertinggi; itu sebabnya masuk ke net [umpan balik negatif]. Lain kali, pukul bola di titik tertinggi, tepat di bagian paling atas dari jangkauan Anda “[guru mencontohkan pencapaian tinggi; perbaikan]. Isyarat kinerja ini untuk servis berikutnya mengubah umpan balik negatif menjadi umpan balik korektif yang dapat digunakan pelajar lebih baik.

Penguatan adalah fitur kuat dari instruksi langsung, dan digunakan tidak hanya untuk uji kinerja yang benar tetapi juga untuk menghargai berbagai jenis perilaku siswa, antara lain mendengarkan, belajar yang baik, tetap mengerjakan tugas, mengikuti arahan, dan memperhatikan aturan dan rutinitas kelas.

Dasar pemikiran untuk instruksi langsung cukup mudah, seperti yang dijelaskan sebelumnya oleh Morine-Dersheimer (1985). Guru membuat rencana eksplisit untuk serangkaian acara kelas yang akan memberikan gambaran yang jelas (model) dari hasil kinerja siswa yang diinginkan. Guru membuat pemodelan satu atau lebih kegiatan pembelajaran dimana guru dapat mempromosikan sejauhmana keterlibatan siswa ataupun umpan balik positif dan korektif dalam suatu pembelajaran. Setiap tugas pembelajaran, guru harus mengarahkan siswa menguasai materi (tingkat penguasaan materi) sehingga tujuan pembelajaran dapat mudah diraih. Upaya tersebut telah terbukti sangat efektif di banyak tingkatan kelas dan hampir semua bidang mata pelajaran sekolah, termasuk pendidikan jasmani.

Di dalam model pembelajaran instruksi langsung guru adalah pusat pembelajaran. Guru adalah sosok yang mengatur jalannya pembelajaran. Sementara siswa adalah subjek yang siap menerima pengetahuan dari gurunya. Beberapa asumsi tentang guru ataupun

aktivitas mengajar dalam pembelajaran langsung, sebagai berikut.

1. guru adalah sumber utama konten dan keputusan mengambil peran dalam perencanaan dan pelaksanaan dalam kelas.
2. guru menentukan konten dalam serangkaian tugas agar siswa mengalami kemajuan.
3. guru dipandang sebagai pemilik pengetahuan yang harus ditransfer ke siswa dengan cara efisien dan efektif.
4. guru menggunakan keahlian untuk mengelola secara efisien lingkungan belajar dengan memanfaatkan waktu dan sumber daya, dan memaksimalkan keterlibatan siswa.

Sementara itu, asumsi tentang siswa ataupun aktivitas belajar dalam model pembelajaran langsung, sebagai berikut.

1. belajar terjadi ketika siswa membuat kemajuan tambahan pada tugas kecil.
2. peserta didik harus memiliki pemahaman yang jelas tentang tugas belajar dan kinerja siswa.
3. belajar adalah fungsi dari konsekuensi mengikuti emisi perilaku yang dipertahankan dan atau dipancarkan tingkat yang lebih tinggi.
4. peserta didik membutuhkan OTR untuk membentuk pembelajaran mereka ke dalam bentuk kinerja atau hasil yang diinginkan.
5. tingkat OTR tinggi digabungkan dengan tingkat umpan balik positif yang sama yang menginformasikan pelajar tentang kecukupan uji coba

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Instruksi Langsung adalah model pendidikan berbasis prestasi, yang paling sering digunakan untuk mengajarkan pola dan konsep gerakan. Mulanya model ini dikembangkan untuk mendorong pembelajaran kognitif dalam mata pelajaran seperti membaca dan matematika ataupun lainnya. Dalam perkembangannya model ini cocok digunakan dalam

pendidikan jasmani terutama untuk hasil belajar di domain psikomotor, dimana prioritas pertama adalah psikomotor, prioritas kedua adalah kognitif, dan prioritas ketiga adalah afektif.

Terkadang, domain kognitif memiliki prioritas tertinggi dalam pembelajaran. Padahal dalam pendidikan jasmani aspek psikomotor sangatlah penting. Oleh karena itu, pengenalan siswa ada aspek kognitif dilakukan untuk membantu mereka lebih cepat mempelajari keterampilan motorik. Siswa yang memiliki keterlibatan dalam aspek kognitif, mereka akan lebih cepat menguasai tugas pembelajaran psikomotor. Para siswa harus mengenali, memproses, dan mempelajari?i konsep dan strateginya.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

Dalam setiap aktivitas pembelajaran langsung memiliki ciri khas tersendiri. Berikut 7 (tujuh) ciri dalam setiap aktivitas pembelajaran instruksi langsung.

1. Pemilihan konten. Guru mempertahankan kontrol penuh terhadap keputusan konten dalam model Instruksi Langsung. Guru memutuskan apa yang harus dipelajari, urutan tugas pembelajaran, dan kriteria kinerja untuk penguasaan konten siswa. Para siswa hanya menerima informasi dari guru dan mengikuti selama proses pembelajaran berlangsung.
2. Kontrol manajerial. Guru menentukan rencana pengelolaan kelas, peraturan kebijakan kelas, dan rutinitas khusus untuk suatu unit pengajaran. Guru mempertahankan kontrol manajemen untuk memberikan efisiensi pelaksanaan pembelajaran di kelas.
3. Presentasi tugas. Guru merencanakan dan mengendalikan semua presentasi tugas siswa. Namun, bukan berarti bahwa guru selalu bertindak sebagai model. Siswa lain atau materi audiovisual dapat menjadi model pembelajaran melalui penjelasan verbal tentang keterampilan yang akan datang atau tugas belajar. Dalam

pembelajaran Pendidikan jasmani guru dapat memberikan berbagai macam pola keterlibatan siswa, seperti: praktik individu, praktik kelompok, ataupun lainnya.

4. Guru adalah sumber utama umpan balik materi pembelajaran. Guru mengarahkan semua ekosistem kelas melakukan aktivitas tanya-jawab. Guru mengatur irama berlangsungnya tanya-jawab materi pembelajaran. Dalam posisi ini guru memiliki otoritas menetapkan waktu yang tepat untuk kapan siswa bertanya dan menjawab materi pembelajaran.
5. Pendampingan dan Kontrol Praktik Pembelajaran. Pada tugas-tugas pembelajaran awal guru melakukan kontrol yang baik dan terukur dari praktik siswa. Guru bahkan mungkin memilih untuk memberi isyarat pada setiap uji coba praktik di awal urutan pembelajaran dengan secara sengaja memberi tahu siswa kapan harus memulai dan menghentikan setiap kegiatan praktik pembelajaran (angka A dalam Tampilan 8.2). Kegiatan ujian memungkinkan guru untuk memonitor setiap percobaan yang dilakukan untuk memberikan analisis yang lebih baik dari upaya keterampilan siswa. Guru mungkin berkata, “Berlatih *overhand* Anda melayani 10 kali atau” Berlatih hanya *overhand* melayani untuk 5 menit berikutnya, “siswa sering menentukan kapan harus memulai setiap percobaan (lihat B dalam Tampilan 8.2). Perhatikan bahwa guru masih memutuskan berapa banyak percobaan atau berapa lama siswa akan berlatih.
6. Kemajuan tugas. Guru membuat jadwal kapan siswa akan pindah dari satu tugas belajar ke yang berikutnya. Penentuan itu dapat dibuat sesuai dengan kriteria guru untuk penguasaan tugas (misalnya, 80 persen percobaan benar). Ketika sebagian besar atau semua siswa telah memenuhi kriteria itu, guru memindahkan kelas ke tugas belajar berikutnya. Guru juga dapat memutuskan berapa banyak waktu yang akan diberikan

untuk setiap tugas dan kemudian mengarahkan siswa untuk mengubah tugas tersebut ketika waktu yang dialokasikan telah selesai, terlepas dari berapa banyak siswa telah mencapai penguasaan materi pembelajaran.

7. Tugas Belajar. Tugas belajar dapat diberikan sebelum dan sesudah siswa melakukan presentasi tugas. Saat melakukan presentasi tugas, guru dapat mengukur sejauhmana siswa tersebut menguasai materi atau tugas yang diberikan. Dalam pembelajaran langsung, guru juga dapat melakukan model presentasi tugas kepada siswa. Guru juga dapat menugaskan siswa yang telah mahir untuk menjadi model presentasi tugas, baik secara langsung ataupun melalui media audivisual. Tugas belajar ini biasanya diberikan kepada semua siswa dalam satu kelas sekaligus. Guru harus dapat memastikan sejauhmana siswa memahami dan menguasai tugas yang diberikan. Terlepas dari tugas apa yang diberikan guru, siswa wajib memahami tugas belajar yang diberikan.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. Perencanaan awal

Dalam merencanakan awal pembelajaran, guru perlu menentukan daftar (materi) pelajaran dan membuat rencana untuk setiap tugas belajar yang akan ditempuh siswa. Perencanaan awal pembelajaran itu meliputi penyajian tugas, struktur tugas, alokasi waktu, ruang dan kebutuhan perlengkapan, pengembangan konten, dan penilaian. Pembelajaran Instruksi Langsung memerlukan waktu pembelajaran yang lebih maksimum dan sumber belajar lainnya, serta membutuhkan perencanaan yang cermat dan detil untuk setiap pelajaran.

2. Manajemen waktu dan kelas.

Dalam pembelajaran instruksi langsung guru harus memiliki kecakapan dalam mengelola kelas dan waktu pembelajaran. Guru juga harus secara efektif memaksimalkan alokasi waktu di kelas untuk memberikan waktu belajar siswa (ALT) yang lama. Terkait agenda pembelajaran di kelas, guru

juga harus membuat proses belajar mengajar mengalir lancar dari satu agenda ke agenda berikutnya. Dalam memaksimalkan proses pembelajaran siswa, guru harus mampu melibatkan siswa dalam kegiatan belajar mengajar dan semua di bawah arahan guru.

3. Presentasi dan struktur tugas.

Presentasi tugas adalah segmen kunci dalam setiap pembelajaran Instruksi Langsung. Siswa harus diberi gambaran yang jelas tentang keterampilan, gerakan, atau konsep yang akan datang sehingga mereka dapat mencoba untuk melakukannya model pembelajaran dengan benar. Dalam kegiatan pembelajaran pendidikan jasmani terdapat delapan atribut dari penyajian tugas dan struktur yang efektif, yakni: (1) membuat instruksi secara eksplisit, (2) menekankan kegunaan konten yang disajikan, (3) penataan konten baru, (4) signaling untuk perhatian siswa, (5) meringkas dan mengulangi informasi, (6) memeriksa pemahaman iklim yang produktif untuk belajar, (7) menyajikan langkah-langkah akuntabilitas.

4. Persyaratan kontekstual

Dalam hal pertimbangan kontekstual, terutama menyangkut kemampuan untuk memberikan siswa dengan tingkat OTR yang tinggi, ada dua faktor penting yang harus diperhatikan yaitu jumlah peralatan dan ruang aktivitas yang cukup bagi siswa sehingga mampu mengurangi waktu tunggu siswa di kelas.

5. Memilih dan Memodifikasi Instruksi

Instruksi langsung merupakan metode pembelajaran yang telah digunakan oleh Guru Pendidikan jasmani selama bertahun-tahun dalam mengajar di hampir semua materi/konten di seluruh tingkatan kelas siswa. Pemilihan instruksi langsung tergantung pada tujuan pembelajaran guru untuk tiap-tiap materi/konten pelajaran dibandingkan faktor lainnya, dan dirancang untuk mengajarkan keterampilan dan konsep gerakan dasar.

6. Adaptasi tingkat kelas

Guru pendidikan jasmani menggunakan metode pembelajaran model instruksi langsung kepada siswa agar siswa mampu memahami presentasi

tugas, struktur tugas, dan arahan manajerial. Dengan begitu, siswa juga dapat melakukan adaptasi pembelajaran pada setiap tingkatan kelas. Adaptasi ini juga dapat mengakomodasi beragam kelompok pembelajar.

Adapun tahapan yang dilakukan: rencanakan terlebih dahulu seluruh isi unit di kelas, membuat garis besar ruang lingkup materi beserta urutannya, dan membuat perkiraan yang baik tentang berapa lama waktu yang dibutuhkan siswa. Jika Anda merencanakan unit sebelumnya, anda dapat menyesuaikan setiap pelajaran yang akan diberikan kepada siswa sesuai dengan materi yang ada. Anda juga menyediakan beberapa cara bagi siswa untuk mendapatkan tugas presentasi. Pastikan mereka mampu menggunakan instruksi yang Anda diberikan.

Gunakan penilaian berbasis siswa bila memungkinkan dan akan lebih baik jika penilaiannya bersifat membangun. Pastikan Anda merencanakan stasiun pembelajaran yang cukup sehingga siswa dapat beradaptasi dengan waktu dan konten yang tersisa untuk mempelajari materi pelajaran di setiap unit. Pastikan pula Anda tidak terjebak pada pembahasan konten, namun sediakan cara bagi siswa untuk menunjukkan penguasaan setiap keterampilan atau bidang pengetahuan dalam setiap unit pembelajaran di kelas.

E. Pelaksanaan Pembelajaran

1. Latihan individu (mandiri). Praktek Individual dilakukan secara berulang-ulang. Selain siswa lebih mudah menguasai materi pembelajaran, latihan berulang-ulang akan membentuk kebiasaan yang baik bagi siswa.
2. Sebagai model, siswa harus mencapai tingkat penguasaan materi 80 persen pada setiap unit pembelajaran sebelum masuk ke tugas berikutnya. Karena tiap-tiap siswa belajar dengan kecepatan yang berbeda, maka guru harus bisa menempatkan siswa dalam kelompok belajar yang seusia dengan tingkat pembelajaran yang sama. Selain itu, tugas belajar harus memiliki kriteria kinerja yang

spesifik sehingga tingkat keberhasilan dapat ditentukan. Dalam pendidikan jasmani, guru biasanya membuat dasar keberhasilan penguasaan materi pada alokasi waktu yang lebih lama. Guru memperkirakan berapa banyak waktu yang seharusnya dibutuhkan sebagian besar siswa dalam menguasai tugas pembelajaran yang telah dibuat pada alokasi waktu tertentu sebelum akhirnya pindah ke tugas berikutnya. Namun pada kenyataannya, praktik ini bertentangan dengan desain model Instruksi Langsung, karena hal itu dapat menyebabkan siswa yang lebih lambat dalam penguasaan materi akan tertinggal jauh terhadap setiap perubahan perkembangan konten. Pola Keterlibatan untuk Pembelajaran Instruksi Langsung menggunakan banyak jenis pola keterlibatan siswa, hal ini ditentukan oleh struktur tugas yang dipilih oleh guru untuk setiap kegiatan pembelajaran. Siswa berlatih sendiri dengan kelompok belajarnya, dalam kelompok kecil, dalam kelompok besar, atau pun secara keseluruhan siswa di kelas. Peran dan Tanggung Jawab Guru dan Siswa dalam Setiap model pembelajaran akan memiliki operasi tertentu yang perlu diselesaikan untuk memungkinkan model berfungsi sesuai dengan desainnya. Beberapa operasi dilakukan oleh guru sedangkan lainnya dilakukan oleh satu atau lebih siswa dapat menunjukkan operasi utama dalam model Instruksi Langsung dan menunjukkan siapa yang bertanggung jawab untuk menyelesaikannya selama pelajaran berlangsung.

3. Guru memulai kelas dengan mengumpulkan semua siswa secara bersama-sama dan memerintahkan mereka untuk menyiapkan peralatan. Lalu mereka berbagi tugas dalam menyiapkan, mengambil, dan mengembalikan peralatan. Di saat yang sama, guru memberikan arahan kepada siswa terkait rencana model kinerja apa saja yang akan diberikan, kriteria kinerja, dan prestasi siswa. Penilaian terhadap siswa mencakup penilaian formatif dan sumatif dari tugas belajar setiap siswa. Dengan memantau kinerja

- siswa, maka kegiatan guru dalam pembelajaran pun berakhir.
4. Verifikasi Proses Pembelajaran Guru yang menggunakan Instruksi Langsung dapat dilihat dari tolak ukur pola pengajaran dan pembelajaran yang harus secara konsisten terbukti dalam model pembelajaran. Kegiatan memantau dan mematuhi tolak ukur ini dapat dipastikan bahwa guru menggunakan model Instruksi Langsung, tidak hanya pengelompokan strategi pengajaran langsung dalam pendidikan jasmani.
 5. Penilaian Pembelajaran Model Instruksi Langsung memerlukan penilaian pembelajaran yang sering dilakukan untuk tugas pembelajaran yang telah direncanakan sebelumnya.

F. Evaluasi Pembelajaran

1. Penilaian Informal

Dalam model pembelajaran Instruksi Langsung, guru dapat secara informal memantau tingkat keberhasilan siswa dengan beberapa strategi praktis yang membutuhkan waktu tidak begitu banyak dan dilakukan melalui aktivitas pencatatan. Beberapa strategi praktis sebagai berikut.

- a. Siswa berlatih dalam “blok” uji coba tugas dan kemudian berhenti ketika semua siswa telah menyelesaikan satu blok. Jika setiap blok berisi lima percobaan dan tingkat keberhasilan kriteria adalah 80 persen (empat dari lima), guru dapat bertanya berapa banyak dari siswa yang berhasil melakukan percobaan. Idealnya mereka bisa berhasil melakukan 4 atau lima percobaan, jika tidak cukup, maka guru tetap memberikan tugas lanjutan. Namun jika 4 atau semua percobaan bisa dijawab dengan benar, maka guru bisa pindah ke tugas berikutnya.
- b. Guru dapat memantau pengambilan sampel siswa ketika kelas mempraktikkan tugas dan menghitung jumlah uji coba yang berhasil dan tidak berhasil yang diselesaikan oleh masing-masing yang terpilih. Ketika sampel dari semua atau hampir semua siswa telah mencapai tingkat kriteria, guru kemudian pindah ke tugas berikutnya. Penting bahwa sampel yang diambil siswa

harus mewakili seluruh kelas, yang berarti bahwa sampel harus mencakup lebih dari satu siswa dari berbagai pengelompokan kemampuan keterampilan di kelas dimana jumlah anak laki-laki dan perempuan sebanding dengan jumlah siswa di kelas.

2. Penilaian Formal

Penilaian informal biasanya sangat praktis, tetapi berisiko dalam memberikan informasi tentang tingkat keberhasilan siswa dalam tugas belajar. Meskipun mereka menyajikan beberapa masalah kelayakan untuk pendidikan jasmani sedangkan penilaian formal cenderung lebih sistematis, obyektif, dan keras. Strategi formal meliputi:

- a. Siswa diberi kartu untuk mencatat upaya keterampilan apa saja yang berhasil dan tidak berhasil untuk setiap tugas pembelajaran yang diperoleh. Ketika siswa telah mencapai tingkat kriteria, maka mereka menyerahkan kartu tersebut kepada guru. Ketika cukup banyak siswa telah menyerahkan kartu, maka guru dapat lanjut ke tugas berikutnya.
- b. Guru memberi siswa kuis kinerja singkat dan dengan cepat dapat diketahui skor mereka. Kuis ini dapat ditulis, dapat berupa lisan, atau pun berbasis keterampilan. Ketika semua atau hampir semua siswa mencapai skor kriteria, guru dapat lanjut ke tugas berikutnya.
- c. Guru dapat mengamati keterampilan siswa dengan point-point pencapaian keterampilan apa saja yang telah dibuat sebelumnya. Ketika semua atau hampir semua siswa telah menunjukkan kecakapan, guru dapat lanjut ke tugas berikutnya. 4. Sebagai pengganti guru, teman sebaya siswa juga dapat menggunakan strategi penilaian sebelumnya. Karena Instruksi Langsung melibatkan pendekatan penguasaan, penting bagi guru untuk mendokumentasikan bahwa siswa telah mencapai tingkat keberhasilan kriteria atau skor kinerja sebelum melanjutkan ke pembelajaran berikutnya. Fitur pembentukan perilaku dari Instruksi Langsung tidak akan bekerja jika siswa tidak

menguasai setiap pendekatan berturut-turut untuk hasil kinerja akhirnya. Jika dibiarkan berjalan tanpa penguasaan, siswa pada suatu saat akan “mandek” pada tugas belajar baru karena mereka belum menunjukkan kecakapan yang memadai dalam tugas-tugas awal (sebelumnya).

BAB IV

Model Pembelajaran Mandiri

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Gagasan pertama dari *Personalized System of Instruction* (PSI) telah dikembangkan dalam bidang analisis perilaku terapan yang merupakan salah satu cabang dari ilmu psikologi. Gagasan tersebut menambahkan bahwa pembelajaran manusia terjadi akibat interaksi antara seseorang dan lingkungan eksternal. Interaksi tersebut menimbulkan konsekuensi terhadap perilaku, yang disebut 'penguat' sehingga memungkinkan terjadinya perubahan perilaku secara signifikan. Konsekuensi lainnya yaitu 'punisher' cenderung mengurangi kemungkinan terjadinya perubahan perilaku. Ilmu perilaku manusia ini terjadi akibat adanya hubungan antara seseorang dan lingkungannya. B.F. Skinner adalah salah satu psikolog pertama yang menggunakan teori perilaku dalam desain pengajaran untuk mata pelajaran sekolah. Kunci pengajarannya yaitu memberikan penguatan positif terhadap pelajar yang membuat jawaban benar dengan cara menekan tombol, mendorong layar, atau menarik tuas. Sedangkan untuk desain dasar yang dilakukan oleh guru dengan menentukan pertanyaan dan jawaban yang benar sebagai fungsi utama untuk menyampaikan konten, umpan balik, dan penguatan

ke dalam mesin yang disediakan. Langkah tersebut menjadi sangat urgensi sebagai upaya mengarahkan pengembangan peran ke arah yang lebih luas untuk lingkungan pengajaran (di samping guru) terutama proses belajar-mengajar yang komprehensif.

Keller adalah kolega Skinner dan sebagai psikolog perilaku eksperimental dengan berbagi teori yang sama tentang lingkungan yang memiliki peran penting dalam proses belajar-mengajar. Jika siswa merancang lingkungannya—bukan hanya guru—terutama yang mengarah pada pembelajaran tentang individu, maka terbentuk sebuah rancangan lingkungan yang dapat menampilkan pembelajaran siswa dengan atau tanpa peran langsung dari guru. Keller dan Sherman (1974) mengakui bahwa PSI memiliki empat fitur yang memberikan para siswa jadwal penguatan yang lengkap dan tidak tersedia pada model fitur lain seperti kemampuan untuk melihat materi pembelajaran yang kreatif dan menarik, hasil ketercapaian kursus, penilaian pembelajaran yang *up to date*, dan perhatian instruktur terhadap masing-masing individu.

Model PSI memberi asumsi pada prinsip-prinsip tertentu tentang mengajar dan tentang pembelajaran; prinsip-prinsip tersebut tercantum secara terpisah dalam penjelasan bawah ini. Banyak fungsi dari mengajar, terutama presentasi tugas dan struktur tugas tersedia melalui media cetak, visual, dan audio (yaitu, bukan oleh guru). Fungsi utama guru adalah berinteraksi dengan siswa untuk pembelajaran dan motivasi, bukan untuk mengelola kelas; proses manajemen kelas dapat dikomunikasikan kepada siswa dalam bentuk cetak atau video dan dilakukan oleh siswa dengan sedikit arahan guru; keterlibatan dan pembelajaran siswa paling efektif saat siswa diberikan sedikit kebebasan oleh guru; keputusan perencanaan pembelajaran dibuat berdasarkan data yang dikumpulkan saat pembelajaran siswa dengan rancangan instruksi yang benar-benar individual.

Pembelajaran siswa dapat terjadi tergantung pada keterampilan guru. Siswa yang memiliki kemampuan lebih dalam mempelajari

konten diberi cukup waktu dengan percobaan, sehingga hampir rata-rata siswa dapat mencapai tujuan pengajaran yang disampaikan. Siswa akan sangat termotivasi dan bertanggung jawab sebagai pembelajar mandiri melalui rancangan dasar PSI yang memberi fasilitas bagi mereka berupa susunan lengkap instruksi materi pembelajaran, mencakup manajemen informasi, presentasi, tugas terstruktur, kegiatan belajar terhadap kriteria proyek, dan penilaian. Selanjutnya siswa melakukan aktivitas belajar secara bertahap dengan menyelesaikan tiap tahapan yang ada dalam kriteria proyek sebelum melanjutkan ke kegiatan selanjutnya. Siswa diizinkan untuk berkembang sesuai daya tangkapnya, kemampuan belajar di setiap unitnya. Siswa yang lebih terampil, lebih berpengalaman, dan lebih pandai diizinkan belajar materinya secepat yang mereka bisa. Sebaliknya, siswa yang tidak memenuhi kriteria tersebut dapat belajar secara bertahap sesuai waktu yang mereka butuhkan karena tidak ada tingkat kemajuan kelas atau grup. Oleh karena itu, tema PSI adalah “Siswa berkembang secepat yang mereka bisa atau bertahap sesuai waktu yang mereka butuhkan.”

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

PSI adalah keahlian pasti dan terukur dari prestasi berbentuk model pembelajaran. *Mastery-Based Instruction* berarti siswa harus memenuhi kriteria pembelajaran yang sedang ditempuh sebelum tahap tugas selanjutnya dalam rangkaian pembelajaran. *Achievement-Based Instruction* berfokus pada hasil akhir pembelajaran siswa yang didapat dari proses menilai kinerja siswa secara terbuka, baik dari penilaian kognitif maupun ranah psikomotor. Untuk pendidikan jasmani, hasil belajar siswa sering dinilai dalam ranah psikomotor. Oleh sebab itu, terdapat kategori ranah prioritas yang digunakan untuk membentuk Sistem Personal bagi Instruksi yang terdiri atas:

- *First priority*: psikomotor
- *Second priority*: kognitif
- *Third priority*: afektif

Ranah interaksi dalam PSI bekerja dengan cara sebagai berikut: Siswa harus mengerahkan kemampuan kognitif mereka untuk memahami media pembelajaran tertulis, visual, maupun elektronik yang digunakan dalam presentasi dan tugas terstruktur; Siswa juga harus menggunakan kemampuannya untuk menentukan strategi belajar dalam menyelesaikan tugas-tugasnya. Namun, pembelajaran yang berkaitan dengan kognitif juga menggunakan kinerja dari ranah psikomotor. Beberapa tugas pembelajaran dirancang untuk ranah kognitif seperti kuis komprehensif, uji strategi, dan uji aturan, tapi kebanyakan karakteristik dari agenda pembelajaran diperuntukan untuk ranah psikomotor. Cakupan interaksi PSI tidak mengabaikan pembelajaran afeksi, namun model PSI tidak memperuntukkan pembelajaran afeksi secara langsung. Siswa yang mampu berkembang sesuai keinginan mereka sendiri menikmati metode ini dan merasa sangat senang karena mencapai sesuatu dengan cara mereka berjalan dari materi lama ke materi yang baru. Hal ini memerlukan kebebasan yang luas dan keberhasilan siswa sendiri. Kedua hal tersebut membutuhkan fungsi maksimal ranah afektif.

Kesiapan siswa dalam belajar membantu siswa PSI bisa tetap terbebas dari guru karena diuntungkan oleh manajemen utama dan petunjuk informasi yang disajikan kepada siswa PSI dalam bentuk tertulis maupun visual. Harapannya, siswa menjadi mampu membaca dan memahami informasi agar siap dengan KBM yang terjadi bersama guru. Kebebasan yang luas di PSI juga memerlukan tanggung jawab siswa itu sendiri karena mereka akan tetap mengerjakan tugas tanpa pengawasan terus-menerus dari guru. Siswa yang tidak mampu melakukan tanggung jawab dinyatakan sebagai siswa yang tidak siap belajar dengan PSI karena pengaruh dari ketidakmampuan siswa menangkap informasi terkait model belajar guru. Berdasarkan rekomendasi dari rancangan Reichmann dan Grasha (1974), PSI memiliki profil untuk preferensi belajar siswa, PSI akan menarik sebagian besar siswa yang tergolong suka menghindari, kompetitif, dan

kurang mandiri. Seperti disebutkan di Bab 2, mereka yang tergolong demikian tidak boleh dianggap sebagai hal yang negatif sebab mereka ingin menunjukkan bahwa beberapa siswa lebih memilih lingkungan yang serba diarahkan namun juga terdapat siswa yang lebih memilih lingkungan yang menawarkan kebebasan. Meski PSI menawarkan kebebasan yang luas kepada siswanya tentang bagaimana cara mereka menempuh pembelajaran walaupun daftar tugas tetap ditentukan oleh guru, namun juga memberi kebebasan tentang apa dan bagaimana mereka belajar terutama pelajaran yang berkaitan dengan pendidikan jasmani.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

Berikut adalah deskripsi tiap bagian profil pengontrol PSI sebagaimana yang digunakan dalam pembelajaran pendidikan jasmani.

1. Seleksi Isi

Seleksi isi ini mencakup guru mengontrol penuh atas isi dan sub-isinya dalam PSI; guru menentukan apa yang akan dimasukkan dalam pembelajaran, urutan tugas pembelajaran yang tersusun, dan kriteria proyek yang digunakan untuk menilai penguasaan materi; dan siswa memahami konten dan daftar tugas dari guru dan mencarinya.

2. Pengaturan Manajerial

Pengaturan manajerial mencakup guru menentukan rancangan pembimbingan, aturan kelas, dan prosedur spesifik dalam model PSI. Namun, setelah semua ditentukan, siswa memiliki tanggung jawab yang besar dalam menerapkan manajemen kelas di setiap pelajaran

3. Presentasi

Dalam rancangan PSI yang sebenarnya, presentasi yang diberikan ke siswa berupa tertulis dan/atau visual yang telah disediakan oleh guru. Guru membuat atau mengadaptasi media instruksi dengan memberi petunjuk bagaimana cara mengerjakan tugas, cara memperbaiki kesalahan, dan bagaimana cara menyusun tugas. Hal ini memberi kebebasan siswa untuk bekerja secara individu

dan mencatat kemajuan secara individu berdasarkan isi, kemudian siswa bisa membaca atau melihat presentasi mereka sendiri, ketika mereka siap dengan itu.

Beberapa rancangan PSI menggunakan presentasi satu keseluruhan kelas bersama guru di awal pembelajaran, kemudian mereka membentuk presentasi kelompok kecil dengan gurunya berperan sebagai murid untuk mengawasi dan melihat tiap kemampuan baru dan pengetahuan baru yang tampak dalam pembelajaran. Dalam kasus ini, kontrol guru dalam presentasi lebih intens daripada saat PSI biasa.

4. Pola keterlibatan

Siswa berlatih secara mandiri bahkan bisa dilakukan hampir setiap waktu di PSI. Sebagian besar pembelajaran dirancang untuk latihan mandiri; sisanya dirancang untuk kegiatan berpasangan atau interaksi kelompok kecil. Terlepas dari rancangan tersebut, siswa biasanya berinteraksi secara mandiri sesuai arahan guru.

5. Interaksi instruksional

Dalam interaksi instruksional seorang guru dalam PSI memiliki sedikit kewajiban dalam mengatur kelas, guru dapat memberi siswa dengan interaksi instruksional tingkat tinggi, terutama yang berkaitan dengan isi. Metzler (1989) meneliti tentang penilaian umpan balik guru dalam pembelajaran PSI pada waktu lebih dari 3 (tiga) menit. Usai dilakukan lebih dari (3) tiga kali penilaian dalam pendidikan jasmani, hasil akhirnya umpan balik bukan satu-satunya keuntungan yang ada. Bahkan guru PSI terbebas dari kegiatan pengawasan secara keseluruhan dengan menciptakan "*tutoring time*" bersama siswa yang membutuhkan perhatian lebih di kelas.

6. Pewaktuan

Dalam rancangan PSI, setiap siswa bisa memutuskan berapa lama waktu yang mereka perlukan dalam belajar dan berkembang melalui isi pembelajaran. Siswa diijinkan untuk membuat keputusannya sendiri, terkait kapan ia harus mulai berlatih dan kapan harus berhenti, berapa kali percobaan yang dibuat, dan berapa waktu yang diperlukan selama

percobaan. Mereka bertanggung jawab penuh terhadap tiap-tiap tugas dalam kriteria kerja yang dilakukan bukan proses ketercapaian.

7. *Task Progression.*

Dengan berbagai cara, siswa juga dapat mengatur kecepatan mereka menyelesaikan isi pembelajaran berdasarkan seberapa cepat kemampuan dan kemauan untuk lanjut ke bagian tugas selanjutnya. Mereka dapat berkembang secepat yang mereka bisa atau bertahap sesuai waktu yang mereka butuhkan. Suka atau tidak, beberapa siswa tidak mampu berkembang secepat yang mereka inginkan, tapi tetap saja siswa berkuasa penuh atas perkembangan dirinya sendiri bukan gurunya.

8. Keinklusifan

Fokus PSI pada prestasi individu siswa membuat PSI menjadi model yang sangat inklusif untuk mengajar pendidikan jasmani. Seluruh siswa mampu mengikuti dan berkembang melalui aktivitas belajar secara bertahap sesuai dengan kemampuannya, jadi tidak ada yang tersingkirkan karena tertinggal di belakang. Sebagaimana saat guru hanya berfokus pada progress rancangan alokasi waktu.

Siswa yang memiliki kemampuan lebih rendah bisa mengikuti pembelajaran sesuai waktu yang ia perlukan untuk menguasainya. Sedangkan yang kemampuannya lebih tinggi bisa berkembang sesuai kecepatannya memahami materi. PSI juga memberi waktu untuk guru meneliti dan bertatap muka satu per satu dengan para siswa yang memerlukan penambahan interaksi instruksional dikarenakan siswa tahu apa yang harus mereka lakukan sedangkan guru dapat menghabiskan sebagian waktu untuk siswa yang membutuhkan lebih banyak perhatian tanpa harus melepas pengawasan di kelas.

D. Perencanaan Pembelajaran

Seorang guru akan menerapkan kemampuan mengajar efektifnya dengan cara yang unik ketika menerapkan PSI dalam pendidikan jasmani. Perencanaan dalam PSI memerlukan sejumlah besar perencanaan yang matang di setiap unitnya. Sebagaimana

rancangan manajerial, pendataan isi, analisis tugas, KBM, materi presentasi, dan kriteria proyek yang harus dirancang dan dibuat dalam bentuk buku pekerjaan siswa sebelum kegiatan per unit dimulai. Seorang guru PSI harus mempunyai ‘gambaran besar’ unit yang akan diajarkan secara jelas selama proses penyusunan perencanaan. Di sisi lain, merencanakan pembelajaran harian adalah hal yang sangat mudah di PSI sebab rencana tiap unit mengandung semua rencana seperti halnya KBM. Guru hanya perlu mengetahui apa tugas yang akan dikerjakan siswa di pelajaran berikutnya dan membawa peralatan yang diperlukan untuk kelas itu. Beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam perencanaan pembelajaran dalam pembelajaran PSI.

Manajemen waktu dan kelas. Manajemen waktu di PSI sangat mudah dan efisien. Mengapa demikian? Karena siswa benar-benar tahu apa yang akan mereka lakukan di kelas, semua informasi tugas muncul dalam buku pekerjaan siswa, dan guru tidak perlu mengawasi tugas atau membuat keputusan manajerial di kelas. Hal yang sama pun juga terjadi dalam manajemen kelas, karena siswa mempunyai semua informasi yang dibutuhkan pada saat menyelesaikan buku pekerjaan. Maka dari itu, pada dasarnya, informasi dalam buku pekerjaan siswa memudahkan guru dalam mengelola kelas, jadi *skill* guru dalam merancang dan menulis buku pekerjaan siswa juga menjadi sangat penting dalam kesuksesan PSI.

Presentasi dan tugas terstruktur. Sebagian besar atau semua informasi presentasi dan tugas terstruktur disajikan melalui media instruksional yang tertulis di buku pekerjaan siswa. Seorang guru PSI perlu tahu cara memilih dan/atau membuat materi ini sehingga para siswa dapat menggunakan informasi tersebut secara jelas tanpa harus bertanya ke guru lagi. Proses rancangan buku pekerjaan siswa akan sangat terbantu dengan *skill* guru dan pengetahuan dalam pemrosesan data dan teknologi informasi lainnya.

Komunikasi. Menulis adalah cara utama berkomunikasi dalam PSI. Dalam PSI, guru diminta untuk menentukan informasi apa yang

akan siswa dapatkan dalam unit dan menuliskan keterangan ke dalam buku pekerjaan siswa. Oleh karena itu, PSI juga menuntut *skill* menulis guru yang baik pada tingkat pemahaman siswa.

Interaksi instruksional. Interaksi instruksional ini membuat guru terbebas dari hampir seluruh kegiatan manajerial dalam PSI, guru mempunyai waktu lebih untuk berinteraksi di kelas guna mengembangkan *skill*, strategi, dan penampilan dalam *game*/pertandingan. Metzler dkk. (1989) menemukan kalau para guru PSI memberi lebih dari tiga kali petunjuk pengajaran dan umpan balik untuk para siswa dengan Instruksi Langsung. Interaksinya dapat terjadi karena PSI dapat menurunkan waktu manajemen kelas hingga hampir 1 persen dari waktu seluruh kelas. Sisa waktunya dapat digunakan untuk berinteraksi dengan para siswa saat pembelajaran berlangsung. Jadi, para guru PSI juga harus memiliki *skill* memperhatikan kinerja siswa dan memberi berbagai macam umpan balik supaya interaksi yang terjadi efisien dan efektif. Waktu interaksi yang berlebih membantu guru membentuk kemampuan bertanya yang baik sehingga seorang guru dapat membantu para siswa untuk berpikir lebih mandiri ketika mereka melakukan kegiatan belajar mandiri. Dampaknya, siswa akan lebih diuntungkan dengan PSI jika mereka mampu mencapai satu titik saat mengetahui cara belajar mereka sendiri tanpa ketergantungan pada bantuan guru.

PSI dapat dilakukan di segala *setting* pendidikan jasmani. Fasilitas dan faktor lingkungan tidak membatasi kerja PSI. Hanya persyaratan kontekstual utama yaitu harus ada ruang dan waktu yang cukup untuk memberi instruksi kepada seluruh siswa untuk berlatih mandiri. Selain itu, *setting* pendidikan dengan model PSI haruslah terdapat cukup peralatan sehingga seluruh siswa dapat mempelajari tugas yang sedang mereka kerjakan. Pada kegiatan tertentu, PSI bisa sangat membutuhkan lebih sedikit objek untuk melaksanakan kegiatannya. Sebagai contoh, dalam sebuah unit golf PSI, beberapa siswa mungkin mengambil bola, mungkin *chipping*, ada lagi mungkin menggunakan logam pendek, dan yang lain mungkin dengan penggerak, semua secara bersamaan,

jadi mengikuti tiap kelompok untuk tiap siswa. Namun, peralatan yang dimiliki cukup menjadi hal yang penting (contoh bola, kok, dsb.) karena struktur latihan mandiri akan memerlukan siswa untuk melakukan latihan yang banyak dengan beragam jenis peralatan.

Tingkat pemahaman siswa. Para siswa dalam PSI harus mampu membaca (atau melihat) dan menguasai presentasi tertulis dan visual serta informasi terstruktur dalam buku pekerjaan siswa. Disamping itu, guru dapat menulis informasi untuk siswa dengan kemampuan yang dimiliki saat berada di dalam kelas. Namun, siswa dengan kemampuan di bawah rata-rata atau mereka yang masih asing akan sangat tertantang dengan model ini. PSI tidak bisa diterapkan terhadap siswa yang memiliki kemampuan membaca yang kurang baik atau mereka yang tidak tertarik, terlepas dari tingkatan nilai mereka sehingga diperlukan teknologi untuk penambahan kosa kata terbaru dalam buku pekerjaan siswa terutama kosa kata dari berbagai bahasa.

Teknologi. Terdapat banyak teknologi yang menyajikan tugas PSI dan informasi terstruktur selain media cetak. Video, DVD, YouTube, dan bermacam sumber online dapat digunakan untuk menunjang belajar siswa. Siswa harus mampu mengoperasikan segala macam teknologi yang digunakan dalam satu unit PSI.

Tanggung jawab personal. Seperti yang diketahui sebelumnya, prinsip utama rancangan PSI adalah pembelajaran siswa individual, dengan arahan dari guru yang sangat sedikit. Siswa PSI harus cukup dewasa untuk membuat keputusan yang baik mengenai cara mereka menghabiskan waktu di kelas. Mereka harus mampu mengemban tanggung jawab pengawasan dalam latihan mereka sendiri dan memastikan tugas *mastery* mereka terselesaikan dengan akses *self-check*. Guru tidak boleh memilih PSI untuk kelas yang memiliki siswa tidak responsif dalam mengemban tanggung jawab.

Modifikasi kontekstual. PSI mengharuskan semua siswa berkesempatan berinteraksi secara mandiri, tanpa harus menunggu ruang kegiatan atau peralatan jika diperlukan. Namun, guru juga berhak

untuk mengeliminasi siswa yang menunggu. Beberapa cara modifikasi sederhana untuk melatih kemandirian siswa seperti memaksimalkan ruang berlatih dengan membagi lapangan, jaring, area, dan sebagainya, bahkan jika mereka mengerjakan hal berbeda. Modifikasi lain yaitu dengan memberikan ijin ke beberapa siswa untuk mengawasi instruktur dalam proses pengecekan secara berkala ketika para guru sedang berada dibelakang untuk melakukan penilaian. Guru juga memberi ijin pada siswa dengan *skill* tinggi untuk membuat presentasi siswa itu sendiri setelah melalui tahapan tertentu.

PSI dapat digunakan dalam banyak pendidikan jasmani dengan isi yang lebih luas. PSI cukup efektif dalam kegiatan yang menekankan *skill* terpisah atau pengetahuan yang harus dipelajari dalam tahapan khusus. PSI juga bisa dirancang untuk unit yang memerlukan penguatan hasil pembelajaran di ranah psikomotor yang ditambah dengan hasil pembelajaran dari ranah kognitif seperti *Individual Sports, Team Sports, Recreational Activity, Dance With Prescribed Steps, Personal Fitness Concepts, and Personal Fitness Program*.

Guru yang akan menggunakan model PSI akan mendapatkan kelebihan jika mengikuti beberapa tips tambahan yaitu: 1) Rancang seluruh kegiatan sepanjang waktu di satu unit, dan buat kerangka jangkauan dan tahapan; 2) perkirakan dengan baik berapa lama waktu yang dibutuhkan siswa untuk belajar setiap *skill* atau pengetahuan. Tetap ingat tidak semua siswa belajar secepat yang diinginkan oleh guru, jadi jangan mengira-ira dengan dasar kemampuan tertentu; 3) Hati-hati jangan sampai menjawab pertanyaan siswa yang jawabannya sudah ada dalam buku pekerjaan mereka sebab hal ini akan menyia-siakan waktu anda dan siswa; 4) Beri beberapa jalan untuk siswa dalam memahami presentasi, dan gunakan media instruksional jika memungkinkan; 5) Rancang tempat belajar yang cukup sehingga siswa tidak perlu menunggu atau tidak menunggu terlalu lama; 6) Kumpulkan buku pekerjaan siswa setelah pelajaran dengan rutin. Hal ini mengantisipasi kehilangan buku atau tertinggal di kemudian waktu; 7) Cek ulang

kemajuan belajar tiap siswa setiap setelah pelajaran sehingga guru dapat mengetahui pembelajaran mana yang akan digunakan sebagai latihan oleh siswa di kelas berikutnya dan terus lakukan perencanaan selanjutnya; 8) Di akhir setiap unit PSI, tinjau ulang pada kriteria tugas untuk melihat seberapa lama, rata-rata, waktu yang dibutuhkan siswa untuk menyelesaikan satu unit. Kemudian sesuaikan untuk tatap muka selanjutnya menggunakan unit PSI dengan isi yang sama.

E. Pelaksanaan Pembelajaran

1. Presentasi

Hal yang paling utama dalam PSI adalah siswa diizinkan secara sangat bebas oleh guru dalam pelaksanaan pengawasan kelas dan perkembangan KBM. Intinya adalah tidak membuat guru terbebani dengan kegiatan rutin. Dalam PSI, informasi tentang pembelajaran yang biasanya diberikan oleh guru ke siswa berubah menjadi demonstrasi diberikan ke siswa melalui media tertulis maupun visual. Hal tersebut terjadi karena mengingat fungsi terpenting presentasi yaitu (1) memberi gambaran yang benar kepada siswa untuk menyelesaikan tugas; (2) menyediakan petunjuk pembelajaran pada elemen utama *skill*; (3) memperingatkan siswa mengenai kesalahan yang sering dilakukan siswa saat melatih kemampuan. Dalam beberapa contoh, informasi semacam ini diberikan ke seluruh kelas, dengan guru bertugas menyediakan contoh. Dalam PSI pun, pemodelan presentasi sering di praktikkan melalui media instruksional yaitu beberapa gabungan text tertulis, fotografi, ilustrasi, video, dan DVD.

Namun, saat siswa terpisah dari siswa lainnya di kelas, maka setiap siswa yang sudah siap memulai representasi dapat melakukan aktivitas membaca ataupun melihat presentasi yang akan dimulai. Mereka memberi tahu gurunya bahwa mereka telah siap presentasi kerena mereka telah memahami dan mengulas tugas serta menyiapkan struktur media presentasi, dan kemudian melaksanakan belajar secara mandiri.

Gambar visual. Banyak siswa sulit mendapat informasi yang cukup dari membaca teks saja. Perpindahan dari membaca menjadi “gambaran di kepala” membantu kemampuan psikomotor yang masih terlalu abstrak bagi semua siswa baru sehingga teks harus dilengkapi pula dengan gambar visual.

Fotografi. Foto dan gambar tentang model latihan *skill* bisa berguna untuk banyak siswa. Gambar-gambar ini mampu menunjukkan detail dan dapat digabungkan dengan teks serta grafik sebagai informasi tambahan.

Animasi. Animasi seperti fotografi ketika hanya dalam frame tunggal, dan menampilkan pergerakan tubuh maupun pergerakan bertahap dapat disusun melalui animasi. Menambahkan teks dan grafik juga mampu menambah informasi yang diberikan kepada siswa dari animasi tersebut.

Video. Salah satu cara terbaik menunjukkan presentasi adalah menggunakan video karena memiliki elemen visual dan audio. Hal ini cukup mudah dilakukan guru karena hanya perlu merekam presentasi untuk setiap pembelajaran dan kemudian mengajak siswa menonton video tersebut ketika mereka mulai melatih *skill* baru atau tugas dari tahapan PSI. Guru tidak boleh khawatir mengenai kualitas materi video karena itu buatan sendiri dan akan dikerjakan dengan baik selama informasi terkait tugas disampaikan secara jelas. Banyak video instruksional berbayar dan website tersedia, namun tetap harus jeli dalam memilih video agar tidak salah materi.

Strategi penugasan yang disesuaikan. Jika tidak tersedia media pembelajaran seperti di atas, guru dapat menggunakan pendekatan lain untuk presentasi PSI saat pembelajaran di kelas, presentasi langsung di kelas hanya untuk *skill* yang pemula dalam pembelajaran. Semua siswa kemudian mengembangkannya secara mandiri melalui tugas-tugas bertahap lainnya. Ketika satu kelompok kecil siswa menyelesaikan tahap tersebut, guru harus memberi mereka presentasi materi kedua, dan kemudian mereka melakukannya ketika siswa lainnya masih

melakukan materi pertama. Skenario tersebut diulang selama ada satu kelompok siswa yang sudah menyelesaikan materi sebelumnya dan butuh materi lanjutannya. Para guru harus sadar jika pendekatan ini berpotensi mengacaukan sistem PSI karena butuh “presentasi kecil” yang membutuhkan waktu tidak sedikit untuk siswa berlatih. Tapi hal ini bisa menjadi alternatif yang mudah untuk mengatasi ketersediaan media instruksional yang mini

2. Tugas Terstruktur

PSI menggunakan daftar kegiatan belajar bertahap dalam setiap *skill* dan ilmu yang ada dalam konten pembelajaran. Misalnya, ketika kelas tenis, guru akan mendaftar kegiatan pembelajaran di bawah tiap area yang dimasukkan ke dalam unit pembelajaran. Tiap tugas yang diberikan harus melibatkan presentasi informasi, analisis kesalahan, kriteria kerja, dan detail informasi tentang tugas terstruktur. Informasi tugas terstruktur harus meliputi: alat yang dibutuhkan, lokasi berlatih, susunan tugas, kriteria untuk akurasi, konsistensi, waktu, dan petunjuk untuk memenuhi tugas, termasuk keamanan, prosedur untuk memastikan penyelesaian tugas (*self-check, partner check, instructor check*), serta informasi yang mudah dibaca oleh siswa mengenai bagaimana cara memperbaiki kesalahan yang sering terjadi secara umum selama praktik.

Seperti disebutkan di atas, siswa mampu memahami informasi presentasi dari berbagai macam sumber informasi tugas terstruktur yang terdapat dari petunjuk tertulis dan visual. Ketika siswa siap dengan tugasnya, siswa harus memahami petunjuk, memperhatikan presentasi, mengumpulkan keperluan dan melaksanakannya tanpa harus bergantung kepada gurunya. Enam macam tugas berbeda bisa dijadikan unit PSI yaitu: (1) latihan kesiapan; (2) tugas komprehensif; (3) tugas khusus; (4) tantangan; (5) kuis-kuis; dan (6) *game* atau *match play*. Semua tugas tersebut mempunyai struktur yang berbeda. Berikut beberapa hal yang perlu dipahami dalam tugas tersebut.

Latihan kesiapan. Siswa memahami presentasi, menyelesaikan tugas komprehensif, dan kemudian menghabiskan sedikit waktu dalam interaksi non-kriteria untuk dapat memahami objek, menerapkan, dan menjalankan pola. Mereka hanya memukul, melempar, menangkap, berlari, melompat, atau menembak dalam sedikit waktu untuk terbiasa dengan ruang, objek, dan perlengkapan.

Tugas komprehensif. Siswa mendemonstrasikan pemahaman mereka tentang hal utama dalam presentasi dengan membuat latihan untuk guru. Contohnya misal menunjukkan *grip* yang benar dalam *golf*, menggunakan *form* yang benar dalam *soccer trapping*, dan menunjukkan kuda-kuda dan ayunan servis yang tepat dalam bulu tangkis. Guru mengobservasi latihan tiap siswa dengan *checklist* hal-hal utama penilaian ketika elemen-elemen tersebut telah terdemonstrasi dengan benar, kemudian siswa dapat melanjutkan ke latihan mandiri.

Tugas khusus. Kebanyakan tugas-tugas PSI adalah tugas khusus di mana siswa harus mempraktikkan penguasaan *skill* untuk memenuhi KKM dari guru. Siswa berlatih materi ini hingga siap untuk diuji penguasaannya. Kriterianya bisa berupa akurasi, konsistensi, waktu, jarak, kelajuan, atau skor akhir.

Tantangan. Karena kecakapan dari setiap kriteria perlu di praktikkan secara terisolasi dan terkadang statis, siswa perlu mengembangkan lebih jauh penguasaan mereka. Tantangan mengarahkan dan mengubah permainan yang membuat siswa mampu berlatih untuk mengkombinasikan hal lain dari yang telah dipelajari agar mendapat *skill* baru.

Kuis-kuis. Beberapa konten pembelajaran akan mengembangkan pengetahuan siswa melalui sejarah permainan, aturan, *scoring*, dan strategi. Dalam PSI, siswa biasanya belajar materi yang berasal dari membaca atau menonton video yang terkait. Setelah mereka mempelajari materinya, mereka harus lulus satu kuis untuk menunjukkan kemampuan siswa.

Game atau Match play. Saat siswa sudah memenuhi semua kriteria dan semua materi yang ada dalam unit, mereka melanjutkan ke *game*

atau *matches*. Siswa yang telah menyelesaikan semua materi lebih cepat mendapatkan istirahat. Sedangkan, siswa yang butuh waktu lebih lama dalam menyelesaikan materi biasanya menggunakan waktu tambahan mereka untuk mengembangkan *skill* mereka, menyadari bahwa mereka butuh persiapan lebih untuk *game* atau *match* kapan saja. Ikut dalam pertandingan adalah hal yang penting bagi siswa, tidak peduli bagaimana *skill* mereka.

Pengujian *mastery/non-mastery*. Seperti disinggung sebelumnya, siswa berlatih atau mempelajari materi hingga dia merasa yakin untuk diuji penguasaan materinya. Saat itulah, baik instruktur maupun pengawas akan melihat berapa kali siswa akan menyelesaikan kriteria yang terdapat dalam tugas terstruktur. Jika kriteria sudah terpenuhi, siswa akan lanjut ke kriteria berikutnya. Jika belum terpenuhi, siswa akan terus mengulanginya hingga merasa cukup siap untuk kedua kalinya diuji penguasaannya. Proses yang sama juga bisa dilakukan untuk *non-mastery attempt*. Tes bisa dilakukan berulang-ulang tanpa harus dikenai hukuman. Ujian *mastery* dapat dilakukan berulang-ulang agar siswa dapat memenuhi kriteria proyek.

Memeriksa kecakapan. Dalam kelas kecil, guru menjadi penilai utama semua pengujian dan penguasaan materi. Di kelas yang lebih besar, siswa terpilih atau *partner* latihan bisa dijadikan sebagai pengawas bagi beberapa siswa yang memiliki kemampuan kurang cakap di kelas. Namun, hal terpenting adalah guru tidak menggunakan perannya sebagai penilai utama dalam ujian akhir di setiap materi, karena penyelesaian tugas tersebut dapat diawasi dari kemampuan dan kesiapan siswa tersebut untuk menerima materi baru.

Workbook. Semua operasi pengawasan, materi instruksional, pembelajaran, dan penilaian dalam unit PSI dijelaskan ke siswa dalam buku pelajaran yang mereka baca sebagai pengantar dan kemudian menjadi materi dasar yang dibutuhkan. Buku pelajarannya harus memenuhi kriteria sebagai berikut: aturan kehadiran, aturan kelas dan rancangan kedisiplinan, kebijakan ganti rugi peralatan, proses meminjam dan mengembalikan peralatan, rencana penilaian dan kebijakan yang berlaku, prosedur memulai

kelas, daftar silabus dan semua tugas pembelajaran PSI dengan kriteria kerja, pedoman tertulis semua yang diwajibkan (aturan, strategi, sejarah, dan sebagainya, dan tabel kemajuan siswa untuk tugas yang selesai.

3. Kemajuan isi

Seperti yang sudah diketahui, setiap siswa mengalami kemajuan melalui konten pembelajaran sesuai kecepatan individu. Urutan kemajuan materi siswa dalam pembelajaran bertahap via buku paket ditentukan oleh guru dan penyaji. Buku paket membuat urutan material sangat jelas. Dengan begitu materi pembelajaran di kelas tidak akan tertinggal.

4. Pola Interaksi Pembelajaran

Seperti yang bisa dilihat dari judulnya, PSI hampir selalu menggunakan interaksi latihan individual. Tiap siswa secara mandiri memahami informasi presentasi, mempersiapkan tempat berlatih, dan membuat prestasi. Dalam beberapa situasi mereka akan berlatih secara berpasangan, seperti *rallying* di tenis, membuat dan mengembalikan *servis* di bulu tangkis, atau *pitching* kepada *batter* di *softball*. Tantangannya berupa permainan modifikasi yang berfokus pada praktek *skill* yang sudah dipelajari, serta memberi siswa kesempatan untuk berlatih *skill* baru yang telah dikembangkan dalam permainan kecil dan permainan sederhana, dimana mampu mengembangkan kesadaran taktis dan penerapannya.

5. Peran dan Tanggung Jawab Guru dan Murid

Setiap model instruksional akan memerlukan cara pelaksanaan khusus yang membuat model berfungsi sesuai dengan rancangannya. Beberapa pekerjaan dibawa oleh guru sedangkan yang lainnya dibawa oleh satu atau lebih siswa. Perhatikan tabel 4.1 menunjukkan pekerjaan utama dalam model PSI dan menunjukkan siapa yang bertanggung jawab untuk menyelesaikan model PSI dalam setiap pembelajaran.

6. Pemeriksaan Proses Instruksional

Proses penilaian pembelajaran siswa PSI biasanya otomatis dan tertanam dalam rancangan model. Penilaian berkelanjutan terjadi ketika seorang siswa menyelesaikan tiap tugas pembelajaran yang mengacu pada kriteria khusus yang ditentukan.

Tabel 4.1. Tugas dan Tanggungjawab dalam Pembelajaran

Pengerjaan atau tanggung jawab	Penanggung Jawab
Dimulainya kelas	Setiap siswa memulai untuk praktik [di kelas] ketika mereka datang. Tidak ada yang dimulai—dipimpin oleh guru.
Membawa peralatan ke kelas	Guru memeriksa tugas-tugas yang akan dipraktikkan di kelas dan membawa alat-alat yang dibutuhkan.
Merapikan dan mengembalikan peralatan	Siswa mendapatkan peralatan yang dibutuhkan untuk tugas belajar mereka berikutnya dan mengembalikannya setelah selesai.
Presensi	Siswa menjaga tingkat kehadiran mereka di buku tugas mereka. Guru memverifikasi kedatangan siswa setelah kelas berakhir.
Presentasi tugas	Siswa membaca informasi presentasi tugas setelah mereka mulai mengerjakan tugas baru.
Struktur tugas	Siswa mengatur tiap-tiap tugas sesuai dengan arahan dalam buku tugas.
Penilaian	Siswa memeriksa kemampuan mereka di buku tugas mereka. Beberapa dapat diperiksa sendiri, beberapa diperiksa berpasangan, dan beberapa diperiksa oleh guru.
Pemantauan kemajuan belajar	Siswa yang memutuskan apakah mereka dapat menyelesaikan satu bab tepat waktu. Guru mengecek perkembangan siswa secara periodik dengan memeriksa buku tugas mereka.

F. Evaluasi Pembelajaran

Jika tugas terstruktur mengarahkan para siswa untuk mencatat keberhasilan mereka di tiap bagian, para guru bisa dengan mudah melihat seberapa banyak percobaan yang dilakukan siswa agar berhasil mencapai penguasaan di tiap tugas. Keunggulan penilaian ini yaitu memberi guru lebih banyak informasi yang berguna:

Tabel 4.2. Peran Guru dalam Penilaian

Acuan	Cara Pengujian
Guru memastikan kejelasan materi kelas PSI kepada siswa	Awasi jumlah dan tipe pertanyaan para siswa yang diajukan setelah membaca/melihat informasi di buku pekerjaan siswa
Guru memiliki waktu menejerial yang sangat rendah di kelas	Gunakan <i>stopwatch</i> untuk mengukur berapa lama waktu yang digunakan guru untuk mengatur kelas
Guru memiliki rasio yang sangat tinggi dalam interaksi instruksional individu di dalam kelas	Rekam satu pelajaran dan hitung jumlah petunjuk, umpan balik, dan pertanyaan-pertanyaan yang ditujukan untuk tiap siswa
Guru merancang kriteria kerja untuk tugas-tugas pada tingkat atau kesulitan yang sesuai	Arahkan mahasiswa untuk berlatih tugas-tugas dalam blok-blok dan mencatat jumlah tugas yang berhasil di kerjakan dalam tiap blok. Jika kebanyakan siswa mencapai mastery setelah melewati satu atau dua blok, tugasnya berarti terlalu mudah. Jika banyak siswa terhambat dalam tugas itu, berarti itu terlalu sulit. Sesuaikan tugas atau kriteria kerja
Guru tidak membuang banyak waktu untuk menguji dan membuktikan penguasaan materi	Hitung jumlah waktu guru membuktikan penguasaan materi dalam tiap kelas. Jika melewati waktu yang disediakan: [1] rancang lebih banyak tugas meneliti sendiri atau berpasangan atau [2] pilih beberapa siswa terpercaya untuk melakukan pengawasan sementara hingga <i>backlog</i> hilang
Guru membuat sedikit presentasi atau tidak sama sekali	Hitung jumlah presentasi yang dilakukan di kelas. Jika presentasi waktunya melebihi waktu yang sudah disediakan dan memotong waktu individu siswa, rancang dan buat media yang berdasar presentasi

Penilaian seperti tabel di atas memberi ruang untuk guru mengoreksi tugasnya apakah terlalu mudah atau terlalu sulit bagi siswa, sehingga guru bisa membuat penyesuaian, menghapusnya, menambahkan yang baru, atau mengkombinasikannya. Penilaian ini dapat digunakan untuk menghitung angka rata-rata percobaan siswa dalam menyelesaikan tiap tugas. Selain itu, penilaian ini dapat digunakan untuk menentukan *range* percobaan guna

mencapai *mastery* (dari yang terendah hingga tertinggi). Penilaian ini juga memberi ruang untuk guru mengidentifikasi siswa mana saja yang tergolong siswa yang kemajuannya terlalu lambat dan butuh perhatian khusus.

Tabel 4.3. Peran Siswa dalam Penilaian

Acuan	Cara Pengujian
Para siswa harus memahami presentasi tertulis dan visual	1. Uji pemahaman 2. Awasi siswa atau pemahaman tugas yang mendemonstrasikan elemen-elemen utama dari presentasi 3. Catat jumlah dan susunan pertanyaan siswa
Para siswa tetap mengerjakan tugas	Awasi berkala dan hitung jumlah siswa yang sedang menugas di kelas
Para siswa dapat membuat aktivitas pembelajaran yang baik dari informasi tugas terstruktur tertulis	Tinjau beberapa siswa yang membuat tempat belajar. Catat berapa lama untuk membuat satu dan bagaimana menyelesaikannya
Para siswa tidak membuat "kemajuan yang kurang pantas" [curang dalam penilaian mastery]	Ulas tabel kemajuan siswa tiap hari, pilih yang lebih cepat daripada kemajuan yang diinginkan
Para siswa membuat kemajuan pribadi	Awasi jumlah pertanyaan pertanyaan menejerial siswa yang ditanyakan guru. Terlalu percaya pada guru akan memperlambat kemajuan siswa
Kemajuan siswa kurang lebih sama	Sering ulas tabel kemajuan personal

Keunggulan penilaian berkelanjutan sebagaimana tabel di atas juga menguntungkan para siswa: Mereka mendapat ilmu yang runtut di akhir dan dapat memberi informasi jika mereka butuh bantuan lebih dari guru. Mereka bisa tatap muka setiap hari jika mereka berencana untuk menyelesaikan studi tepat waktu. Selain itu siswa lebih berpengalaman dan mampu menentukan prediksi untuk keberhasilan belajarnya.

BAB V

Model Pembelajaran Sebaya

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Dalam pembelajaran instruksi langsung, model pembelajaran sebaya berupaya untuk mencapai tingkat OTR yang tinggi pada siswa. Tingginya tingkat umpan balik antar siswa, sekaligus juga berperan sebagai tutor membuat model pembelajaran jauh lebih menyenangkan. Dalam pengajaran sebaya mengatur agar siswa saling bertukar pikiran ataupun saling mengajar, terutama tentang pembelajaran sosial, perkembangan kognitif, dan konstruktivisme. Guru dalam posisi pembelajaran sebaya, berperan penting dalam memberi instruksi (rambu-rambu pembelajaran) sekaligus mengatur jalannya pembelajaran antarsiswa.

Teori pembelajaran sosial menyatakan bahwa manusia belajar melalui interaksi dengan lingkungan sosial mereka, terutama interaksi dengan orang lain. Albert Bandura (1977) mengatatakan bahawa orang belajar dari orang lain dengan cara meniru mereka, mendengarkan mereka, berbicara dengan mereka, dan mengamati hasil perilaku mereka sendiri. Teori ini tidak lepas dari psikologi perilaku, yamanusia lain dalam proses pembelajaran. Formalisasi interaksi tutor-pelajar dalam model pengajaran sebaya mengakui peran penting orang lain dalam pembelajaran kita sendiri.

Pengembang teori kognitif, Jean Piaget juga berkontribusi dalam perkembangan dalam model pengajaran sebaya. Piaget berteori bahwa manusia mengalami kemajuan melalui serangkaian tahapan dalam pengembangan kemampuan intelektual mereka. Piaget menuturkan, “Kami mengembangkan skema kognitif yang memungkinkan kami memberikan makna dan struktur dunia di sekitar kita, dan kita maju melalui tahap-tahap itu dalam prediksi yang agak mampu, berdasarkan faktor fisiologis dan lingkungan.” Menurut teori pembelajaran kognitif, siswa yang terlibat dalam pembelajaran bersama mengembangkan keterampilan memecahkan masalah yang mendorong perkembangan intelektual yang membutuhkan guru dan sekaligus siswa untuk “mencari tahu” lebih banyak dari pada instruksi yang diarahkan oleh guru. Hanya dengan menempatkan seorang siswa dalam peran guru/tutor, maka akan menyajikan satu model baru dalam meningkatkan kecerdasan siswa, sekaligus memberi tantangan sosial yang harus dipenuhi untuk memenuhi peran itu dengan baik.

Teori pembelajaran konstruktivis memberikan kontribusi pada ketiga teori yang mendukung model pengajaran sebaya. Konstruktivis sosial menempatkan penekanan yang kuat pada proses pembelajaran, terutama proses-proses yang menumbuhkan lingkungan yang demokrasi dan memungkinkan siswa untuk menggunakan apa yang sudah mereka ketahui sebagai dasar interaksi dengan teman sebaya. Karena itu, konstruktivis sosial akan mendukungnya model pengajaran sebaya yang memisahkannya dari instruksi langsung. Namun, konstruktivis sosial akan banyak berselisih dengan model pengajaran sebaya yang lainnya, yang menempatkan guru dalam peran langsung paling banyak.

Fakta bahwa model pembelajaran sebaya menggambarkan tiga teori pembelajaran yang berbeda dapat menjadi masalah bagi guru yang sangat percaya hanya pada satu pandangan pembelajaran— kecuali mereka bisa mengenali kesamaan diantaranya dan tidak membiarkan perbedaan menghalangi mereka. Kekuatan model pembelajaran sebaya sebenarnya berasal dari kesamaan tiga teori model pembelajaran di atas. Mengapa

demikian? Karena ketiga teori model pembelajaran ini merupakan penggabungan tiga domain kecerdasan manusia, yakni psikomotor, kognitif, dan afektif, yang sangat bermanfaat bagi kepentingan pembelajaran siswa.

Dasar pemikiran yang mendasari model pengajaran sebaya cukup sederhana. Guru dapat menggunakan keahlian konten, manajerial, dan pengawasannya untuk membuat keputusan perencanaan utama dalam unit pengajaran untuk setiap mata pelajaran. Karena satu guru tidak dapat mengamati dan memberikan umpan balik untuk banyak siswa, maka dalam model pembelajaran sebaya sangat relevan bagi guru memaksimalkan proses pembelajaran. Dalam pembelajaran praktiktikum pada pendidikan jasmani, maka peran model pembelajaran sebaya sangat penting. Hanya saja, dibutuhkan persiapan yang matang, dimana siswa harus lebih dulu dilatih menguasai materi pembelajaran (praktikum), sehingga mereka mampu menjalankan fungsi-fungsi tersebut sebagai tutor siswa lain (pelajar) yang terlibat dalam upaya praktik. Peserta didik yang berlatih mendapatkan manfaat peningkatan interaksi instruksional yang mengarah pada peningkatan pembelajaran.

Model pembelajaran sebaya mengasumsikan prinsip-prinsip tertentu tentang mengajar dan tentang belajar; prinsip-prinsip ini tercantum secara terpisah di bawah ini.

1. Guru harus memegang banyak kendali dalam mengambil keputusan terkait konten pembelajaran, manajemen kelas, presentasi tugas, dan pengembangan konten untuk memaksimalkan penggunaan waktu dan sumber daya lainnya.
2. Guru dapat melatih tutor untuk melaksanakan fungsi utama dalam menyediakan peserta didik informasi instruksional.
3. aktivitas belajar dan mengajar mendorong pengembangan di ketiga domain kecerdasan: kognitif, afekrtif, dan psikomotoris.
4. Pembelajaran dalam domain psikomotor terfasilitasi dari peningkatan pemantauan dan umpan balik yang diberikan oleh tutor.
5. Pembelajaran dalam domain kognitif terfasilitasi ketika para tutor

mengamati, menganalisis, dan menginstruksikan peserta didik berlatih.

6. Pembelajaran afektif/sosial terfasilitasi saat para peserta didik mengambil dua peran berbeda dalam proses belajar mengajar.
7. Tutor dan peserta didik mengembangkan keterampilan memecahkan masalah melalui kolaborasi/kerjasama untuk saling membantu dalam menyelesaikan tugas belajar yang ditugaskan.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Karena siswa akan mengambil dua peran yang sangat berbeda dalam model pembelajaran sebaya perlu untuk membahas prioritas domain belajar dan interaksi domain dari kedua perspektif itu. Model ini menumbuhkan pembelajaran di ketiga domain, tetapi jenis pembelajaran yang terjadi akan tergantung pada peran siswa mana yang terpenuhi pada waktu tertentu. Sebagai peserta didik, siswa akan dilibatkan terutama dalam domain psikomotor saat mereka mempraktikkan upaya keterampilan motorik dalam belajar kegiatan. Mungkin bagi seorang guru untuk menggunakan pengajaran sebaya untuk konsep-konsep kognitif, tetapi strategi tersebut akan menjadi kurang efisien karena semua siswa mempelajari konsep pada waktu yang sama, hal ini tidak akan menambah apapun dari instruksi rekan. Maka untuk pelajar dalam model pengajaran sebaya, prioritas domain biasanya:

- *Prioritas pertama:* psikomotorik
- *Prioritas kedua:* kognitif
- *Prioritas ketiga:* afektif / sosial

Prioritas kedua dan ketiga untuk pelajar sering terbalik, ketika berinteraksi dengan tutor belajar untuk mendengarkan, percaya dan keahlian afektif/sosial lainnya dalam hubungan keduanya. Sebagai tutor, siswa akan memiliki prioritas domain yang berbeda dalam model pengajaran sebaya. Mereka akan fokus terutama pada komponen kognitif tugas: memahami isyarat kinerja utama yang diberikan

oleh guru, memahami tuntutan tugas struktur, mengamati upaya kesalahan keterampilan pelajar, dan mengkomunikasikan hasil setiap upaya keterampilan kembali ke pelajar dalam bentuk umpan balik dan isyarat untuk percobaan berikutnya. Dalam mencoba belajar dan melaksanakan tanggung jawab sesaat, tutor sangat terlibat dalam domain afektif-pembelajaran tentang diri mereka sendiri dan kebutuhan pelajar. Padahal itu mungkin bagi tutor untuk memperoleh beberapa pengetahuan kognitif yang dapat membantunya ketika tiba gilirannya untuk mempraktikkan, hal tersebut menghubungkan ketiga domain psikomotor di dalam model ini. Jadi, prioritas-prioritas domain untuk tutor model pengajaran sebaya itu khas.

- *Prioritas pertama:* Pembelajaran kognitif
- *Prioritas kedua:* Pembelajaran afektif / sosial
- *Prioritas ketiga:* Pembelajaran psikomotor

Interaksi domain untuk pelajar dalam model pengajaran sebaya bekerja dengan baik melalui cara ini: harus menerima dan memproses informasi verbal dan model (kognitif) dari tutor untuk menguasai tugas psikomotorik ini. Proses- proses tersebut memiliki “hamparan” interaksi afektif / sosial antara tutor dan pelajar yang menentukan atmosfer untuk komunikasi dan berdampak pada kemampuan pelajar untuk menguasai tugas saat itu. Interaksi domain dimulai untuk tutor dalam domain kognitif, sebagaimana mereka memperoleh semua informasi tugas dan konten yang diperlukan untuk peran itu. Hal tersebut ketika mereka menyediakan informasi instruksional untuk pelajar jadi mereka harus menggambarkan pengetahuan afektif/ sosial dan psikomotor untuk melakukannya secara efektif. Jika tutor tidak peka terhadap kemampuan dan perasaan pembelajar, pelajar cenderung akan mengabaikan atau menolak umpan balik tutor. Jika tutor tidak dapat menyediakan alasan yang paling dekat terkait kesalahan pelajar dan/atau isyarat yang layak untuk percobaan yang berikutnya, pelajar akan membuat kemajuan sangat lambat atau bahkan tidak sama sekali. Jadi, pengetahuan kognitif tutor akan menjadi sumber interaksi dengan

pelajar, disampaikan melalui kombinasi kemampuan afektif / sosial dan psikomotor.

Persyaratan perkembangan siswa. Seperti yang telah anda pelajari, banyak fitur pengajaran sebaya yang harus didiskusikan dari dua perspektif: perspektif tutor dan pengajar. Hal yang sama berlaku pada kesiapan siswa untuk belajar melalui model ini. Tutor akan perlu untuk dapat memikul tanggung jawab khusus mereka sebagai guru periode waktu yang singkat. Mereka harus mampu memahami penyajian tugas dan struktur tugas serta memiliki keterampilan komunikasi yang diperlukan untuk meneruskannya kepada pelajar. Mereka harus mengetahui isyarat kinerja utama dari tugas yang akan dilakukan saat belajar dan bagaimana mengenali kesalahan ketika mereka mengamatinya. Untuk itu, mereka membutuhkan keterampilan verbal dan pemodelan yang baik untuk menyampaikan informasi yang jelas dan benar untuk pelajar tentang tugas yang lengkap. Sebagai tutor mereka juga harus memahami dan sabar terhadap pelajar yang lambat untuk menguasai tugas. Pendek kata, mereka harus siap menjadi *guru*, seperti guru dewasa didalam kelas.

Sebagai pelajar, siswa harus mau mengambil arahan dari teman sebaya dan terkadang rekan-rekan yang tidak begitu terampil seperti mereka. Dan, seperti para tutor harus mengerti, sabar dan kooperatif terhadap beberapa tutor yang masih belajar untuk mengajar mereka untuk pertama kalinya. Mereka juga harus siap menerima baik pujian dan kritik dari tutor mereka, yang bertujuan untuk memperbaiki kesalahan-kesalahan yang terlihat dalam kinerja pelajar. **Penerimaan siswa terhadap model.** Karena peran ganda yang siswa asumsikan dalam model pengajaran sebaya, profil untuk preferensi belajar tutor dan pelajar akan berbeda. Berdasarkan skema Reichmann dan Grasha (1974), tutor kemungkinan besar akan lebih memilih untuk partisipatif, kolaboratif, dan independen terhadap model atribut. Pelajar kemungkinan besar akan lebih memilih atribut dari peserta, kolaboratif, dan tergantung, seperti siswa di model instruksi langsung.

Guru yang menggunakan pengajaran sebaya mengharapkan siswa akan lebih suka menjadi tutor tetapi bukan pelajar, dan sebaliknya.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

Ciri-ciri model Pengajaran Sebaya seperti yang digunakan dalam pendidikan jasmani dijelaskan secara rinci di bawah ini:

1. **Pemilihan Konten.** Guru mempertahankan kontrol penuh terhadap konten dan pengurutannya dalam model Pengajaran Sebaya. Dia memutuskan apa yang akan dimasukkan dalam unit, urutan tugas belajar yang akan diurutkan, dan kriteria kinerja yang digunakan untuk menentukan penguasaan setiap tugas. Semua siswa hanya menerima daftar konten dari guru dan melanjutkan melalui itu.
2. **Kontrol Manajerial.** Guru menentukan rencana manajerial, kebijakan kelas, dan prosedur khusus yang diikuti siswa dalam model Pengajaran Sebaya. Tutor diberi sedikit tanggung jawab manajerial dalam tugas instruksional, seperti mengatur area praktik, mengarahkan pelajar ke tugas, dan memantau keselamatan.
3. **Presentasi Tugas.** Hal ini terjadi dalam dua cara. Pertama dikendalikan oleh guru saat dia memberi tahu tutor tentang isyarat kinerja, struktur tugas, dan kriteria penguasaan dan kemudian memeriksa pemahaman (A). Setelah itu, hal tersebut dikendalikan oleh tutor individu yang menyampaikan informasi itu kepada pelajar untuk memulai praktik pada tugas yang ditugaskan (B).
4. **Pola Keterlibatan.** Guru memutuskan dan kemudian menugaskan siswa untuk setiap peran dan menentukan rencana rotasi dalam setiap tugas. Jelas, struktur tugas utama adalah dengan berpasangan, tetapi dimungkinkan untuk menggunakan kelompok dengan bertiga ketika kelas terdiri dari jumlah siswa yang tidak merata. Siswa bergantian antara peran tutor dan

pelajar sesuai dengan rencana guru.

5. **Interaksi instruksional.** Dua jalur digunakan untuk interaksi instruksional dalam model Pengajaran Sebaya. Jalur pertama (A) adalah antara guru dan tutor itu sendiri. Komunikasi awal dikendalikan oleh guru yang memberi tutor presentasi tugas dan informasi struktur tugas yang diperlukan, memeriksa pemahaman, dan kemudian membiarkan mereka mengejar perannya. Guru hanya terus berinteraksi dengan tutor, *bukan para pelajar*, kecuali pada kesempatan tertentu. Komunikasi guru dengan tutor harus sangat interaktif, menggunakan lebih banyak pertanyaan daripada pernyataan langsung untuk mengembangkan keterampilan pengamatan, analisis, dan komunikasi tutor (B). Idenya adalah untuk mendorong keterampilan pemecahan masalah daripada hanya menggunakan tutor sebagai “saluran” untuk pelajar. Sebagai contoh, jika guru mengamati bahwa pelajar tidak melakukan langkah yang benar dalam urutan tarian, dia tidak boleh memberi komentar kepada pelajar. Sebagai gantinya, guru harus meminta tutor “memperhatikan dengan seksama” untuk melihat apakah para pelajar melakukan kesalahan dan kemudian meminta tutor untuk mengidentifikasi pola gerakan yang salah dan mengomunikasikannya kepada pelajar. Jalur kedua (B) adalah antara tutor dan para pelajar. Ini juga harus sangat interaktif, karena mereka bekerja secara kooperatif untuk menyusun dan mengejar kegiatan pembelajaran yang ditugaskan. Tutor bebas (dan diharapkan) untuk memberikan komentar kepada pelajar dan mengajukan pertanyaan. Pelajar diharapkan melakukan hal yang sama. Tutor harus memberikan kepada pelajar semua informasi yang biasanya diberikan oleh guru selama kegiatan belajar: isyarat, panduan, umpan balik, pertanyaan, dan dorongan harus semua terjadi pada tingkat yang sangat tinggi sebelum dan setelah setiap upaya latihan.
6. **Langkahan.** Setelah guru memberikan presentasi tugas dan

informasi struktur tugas kepada tutor dan tutor menyampaikan bahwa kepada para pelajar, mereka dapat mulai berlatih dengan langkah mereka sendiri. Seiring dengan tutor, pelajar menentukan kapan setiap upaya latihan akan dimulai dan berapa lama itu akan berlangsung.

7. **Kemajuan tugas.** Guru memutuskan daftar konten untuk setiap unit dan kapan kegiatan pembelajaran akan berubah di dalamnya. Guru juga memutuskan kapan masing-masing pasangan berpindah dari tutor ke pelajar, dan sebaliknya. Namun, mungkin bagi guru untuk menyatakan kriteria kinerja setiap tugas dan memungkinkan pasangan siswa untuk melanjutkan ke tugas berikutnya sendiri ketika mereka berdua telah menyelesaikan tugas saat ini. Ini dapat mengurangi waktu manajemen secara signifikan.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. **Perencanaan.** Model pengajaran sebaya mengharuskan guru untuk memecahkan konten unit ke dalam tugas-tugas terpisah yang mengarah pada tujuan pembelajaran yang diidentifikasi (lihat rencana unit untuk pengajaran sebaya di situs web IMPE). Guru perlu merencanakan semua aspek tugas-tugas itu sehingga tutor dan peserta didik dapat terlibat dengan cepat sekali ketika guru menyelesaikan presentasi tugas.
2. **Manajemen waktu dan kelas.** Model pengajaran sebaya membutuhkan beberapa tambahan perhatian tentang bagaimana waktu dialokasikan untuk segmen pelajaran dan bagaimana manajemen transisi. Karena siswa berganti-ganti antara peran tutor dan pelajar, ada lebih banyak transisi selama kelas---dengan potensi kehilangan momentum. Guru harus menetapkan rutinitas dan prosedur untuk transisi ini untuk memastikan bahwa sedikit waktu latihan hilang ketika siswa mengubah kegiatan dan peran. Perhatian khusus harus diberikan untuk menyediakan siswa

jumlah waktu yang kira-kira sama dalam setiap peran.

3. **Presentasi tugas dan struktur tugas.** Ini adalah area kritis kemampuan pengajaran efektif yang diperlukan untuk model pengajaran sebaya. Guru harus membuat presentasi tugas yang baik kepada tutor dan memeriksa pemahaman dengan sering sehingga tutor tahu apa yang harus dicari ketika mereka mengamati pelajar dan dapat memberikan komentar yang bermanfaat. Struktur tugas sama pentingnya, karena guru akan melakukannya biarkan setiap pasangan siswa mengatur lingkungan belajar dan menjadi terlibat dalam tugas sesuai keinginan guru. Jika guru telah memberikan tutor dengan informasi tentang penyajian tugas dan struktur tugas dengan baik, tutor akan lebih efektif karena mereka memikul tanggung jawab mengajar sementara. Guru harus berhati-hati untuk memberikan informasi keselamatan yang diperlukan kepada semua siswa dan harus memastikan bahwa tutor memahami dan mengikuti pedoman keselamatan ini.
4. **Komunikasi.** Komunikasi verbal sering digunakan dalam pengajaran sebaya, ketika guru mengkonfirmasi tutor mengenai tugas presentasi dan tugas struktur. Kunci utama yang perlu diingat disini adalah guru harus mengkomunikasikan dengan cukup baik jadi tutor dapat *mengajar* konten kepada pengajar, jadi merupakan hal yang penting untuk memeriksa pemahaman secara berkala.
5. **Informasi instruksional dan kegunaan pertanyaan.** ketika keduanya terikat dalam tugas, guru hanya berinteraksi dengan tutor—dengan menggunakan mode tidak langsung. Karena guru mencoba untuk meningkatkan analisa tutor dan kemampuan komunikasi, mode dasar dari interaksi yang mengandung pertanyaan yang mempromosikan kemampuan pemecahan masalah. Guru tidak seharusnya mengatakan hal seperti, “Billy tidak menggunakan pegangan yang benar pada kelelawar. Pergi

dan tunjukkan padanya bagaimana melakukannya dengan benar. “Sebaliknya, guru itu seharusnya berkata, “Saya pikir Billy memiliki beberapa masalah dengan itu ayunan. Perhatikan percobaan berikutnya dengan cermat, dan lihat apakah Anda menemukan kesalahan dalam genggamannya. “Billy (pelajar) mengambil ayunan lagi, setelah itu Debbie (tutor) berkata kepada sang guru, “Dia memiliki celah antara tangan atasnya dan tangan bawahnya — aku akan pergi katakan padanya”. Guru itu berkata, “Belum. Mengapa itu bukan cara yang baik untuk menahan kelelawar? “Debbie berpikir sejenak dan menjawab, “Karena itu menyebabkannya kehilangan kendali dan ketinggalan bola”. Guru mengakui bahwa jawabannya benardan kemudian berkata, “Bagus. Sekarang pergi dan katakan padanya bagaimana cara memperbaikinya, dan terus menonton untuk memastikan dia tidak terus melakukannya”.

6. **Ulasan dan penutupan.** Segmen ulasan dari pelajaran dalam model pengajaran sebaya membahas semua jenis pembelajaran yang terjadi di kelas: apa yang siswa pelajari ketika mereka berlatih, apa yang mereka pelajari ketika mereka mengajar, dan apa yang mereka pelajari saat berinteraksi dengan pasangannya. Semua hasil ini terkait, dan guru harus mengikat mereka bersama agar siswa melihat “gambaran besar” atas apa yang terjadi ketika mereka bergantian mengajar satu sama lain di dalam kelas pendidikan jasmani.
7. **Persyaratan Kontekstual.** Kebutuhan kontekstual utama dalam pengajaran sebaya adalah memiliki ruang dan peralatan untuk setengah kelas untuk dipraktekkan sekaligus: Persyaratan itu tidak dapat dikompromikan sama sekali dalam model ini. Di luar itu, model pengajaran sebaya dapat digunakan untuk berbagai konten gerakan dan hampir setiap jenis area aktivitas di sekolah. Hal ini bekerja sangat efektif dengan kelas yang besar, karena menyediakan setiap siswa berlatih dengan guru sendiri dan hanya

membutuhkan peralatan dan ruang yang cukup untuk setengah kelas untuk setiap kegiatan belajar.

- 8. Memilih dan Memodifikasi Pengajaran Sebaya.** Model pengajaran sebaya dapat digunakan dalam berbagai area pengaturan dan konten dalam program pendidikan jasmani. Faktor utama yang harus dipertimbangkan ketika memutuskan apakah akan menggunakan pengajaran sebaya adalah tingkat pembelajaran siswa yang guru ingin capai, lebih dari konten itu sendiri. Misalnya, pengajaran sebaya dapat digunakan secara efektif dalam semua olahraga individu dan tim, tetapi demikian harus terbatas pada kegiatan yang tidak kompetitif karena dinamika situasi permainan yang memungkinkan siswa untuk berinteraksi dalam peran tutor — pelajar. Karena itu, pengajaran sebaya akan menjadi model yang tepat untuk level pemula dan menengah tetapi tidak untuk siswa tingkat lanjut yang akan terlibat dalam permainan kompetitif yang lebih sering. Berkaitan dengan fitur pengajaran sebaya, direkomendasikan jenis unit konten pendidikan jasmani berikut: Keterampilan dan konsep gerakan, Olahraga individual (pembelajaran keterampilan), Olahraga tim (pembelajaran keterampilan), Aktivitas rekreasi, Tarian dengan langkah yang ditentukan (mis., Garis, bujur sangkar, tarian rakyat), Kinerja kebugaran, Konsep kebugaran pribadi, Program pelatihan kebugaran pribadi, Olahraga air (berenang dan menyelam).
- 9. Tingkat—level adaptasi.** Model pengajaran sebaya akan lebih efektif ketika tingkat perkembangan siswa dapat mengakomodasi berbagai pengamatan, komunikasi, dan kemampuan pemecahan masalah yang dibutuhkan untuk peran tutor. Namun demikian, sangat mungkin untuk mengurangi jumlah dan kompleksitas persyaratan peran untuk tutor, jadi Anda dapat menggunakan model pengajaran sebaya dengan beberapa level kelas yang lebih rendah. Peragaan 12.8 menunjukkan beberapa ayingkat-lever

adaptasi untuk menggunakan pengajaran sebaya dalam pendidikan jasmani.

E. Pelaksanaan Pembelajaran

1. Tugas Belajar

Pengaturan pasangan dalam model Pengajaran Sebaya meningkatkan efisiensi praktik bagi pelajar dan memberi tutor peluang untuk mengembangkan pengetahuan analisis keterampilan gerakan. Ini juga memberikan kedua siswa dalam pasangan kesempatan untuk mengembangkan keterampilan komunikasi pribadi, sosial, dan verbal. Semua manfaat itu diperoleh dengan beberapa batasan dalam operasi utama presentasi tugas dan struktur tugas ketika model Pengajaran Sebaya digunakan dalam pendidikan jasmani.

2. Presentasi Tugas

Proses memberikan informasi presentasi tugas kepada tutor cukup langsung dalam model ini: guru menunjukkan kepada tutor model keterampilan atau tugas yang akan dipraktikkan, bersama dengan isyarat kinerja utama yang harus mereka sampaikan kepada para pelajar dan diperhatikan selama setiap upaya latihan. Proses presentasi pada dasarnya sama dengan yang ada di Instruksi Langsung. Sangat penting untuk guru secara teratur memeriksa pemahaman untuk memastikan bahwa tutor mengetahui informasi instruksional apa yang harus disampaikan kepada para pelajar, dan bagaimana melakukannya. Guru dapat menggunakan media pembelajaran, seperti video, gambar, dan foto, untuk memberikan presentasi tugas kepada tutor.

Guru memiliki beberapa pilihan ketika saatnya bagi tutor dan peserta didik untuk beralih peran, karena kelompok tutor sudah mengetahui tugas dan isyarat kinerja utamanya:

- a. Sebelum mereka beralih, guru dapat meminta tutor untuk mengulangi semua isyarat kinerja kepada siswa mereka.
- b. Guru dapat melakukan presentasi tugas singkat sendiri untuk para pelajar baru, sering memeriksa pemahaman.

- c. Guru dapat meminta tutor baru untuk mengingat apa yang baru mereka pelajari, mendengar kutipan isyarat kinerja utama mereka untuk tugas yang sekarang akan mereka ajarkan.

3. Struktur Tugas

Pola pasangan dari Pengajaran Sebaya membatasi jenis struktur tugas bagi mereka yang memungkinkan satu pelajar untuk berlatih sementara satu tutor mengamati. Latihan, tugas ruang-diri, kedudukan, dan tugas-tugas kognitif singkat di kelas merupakan jenis struktur tugas yang digunakan dalam Pengajaran Sebaya. Guru dapat mengembangkan daftar periksa pengamatan sederhana untuk digunakan oleh tutor ketika mereka menyaksikan upaya praktik setiap pelajar. Daftar periksa akan menampilkan semua isyarat kinerja utama dan memungkinkan tutor untuk memeriksa setiap kali dia melihat pelajar melakukan isyarat dengan benar. Strategi ini sangat membantu bagi siswa yang lebih muda yang mungkin melupakan satu atau lebih isyarat kunci dari presentasi tugas.

4. Kemajuan Konten

Guru menggerakkan kelas melalui kegiatan pembelajaran yang direncanakan dengan cara yang sama seperti dalam Instruksi Langsung. Unit ini dipecah menjadi serangkaian tugas belajar yang semakin sulit atau rumit secara progresif, dan siswa berkembang melaluinya dalam urutan yang direncanakan. Guru dapat merencanakan rotasi kedua pada tugas yang sedikit lebih singkat karena siswa baru sudah menjadi tutor untuk tugas itu dan tutor baru tidak harus membuat presentasi tugas baru. Pelajar baru dapat segera mulai berlatih.

5. Pola Keterlibatan untuk Pembelajaran

Seperti arti dari nama model, pola keterlibatan utama dalam Pengajaran Sebaya adalah berdua, atau pasangan. Ketika jumlah siswa menentukan, dimungkinkan untuk menempatkan mereka dalam kelompok bertiga, dengan masing-masing mengambil giliran sebagai tutor. Guru memberikan presentasi tugas dan informasi struktur tugas kepada tutor, yang pada gilirannya menyampaikan informasi itu

kepada para pelajar. Ketika pelajar telah menyelesaikan tugas, atau guru memutuskan sudah saatnya, tutor dan para pelajar beralih peran.

6. Peran dan Tanggung Jawab Guru dan Siswa

Setiap model pembelajaran akan memiliki operasi tertentu yang perlu diselesaikan untuk memungkinkan model berfungsi sesuai dengan desainnya. Beberapa operasi dilakukan oleh guru; lainnya dilakukan oleh satu atau lebih siswa.

Tampilan 1 menunjukkan operasi utama dalam model Pengajaran Sebaya dan menunjukkan siapa yang bertanggung jawab untuk menyelesaikannya selama setiap pelajaran.

Tabel 1. Peran guru dan siswa dalam Pembelajaran Sebaya

Operasi atau Tanggung Jawab	Orang yang Bertanggung Jawab dalam Pengajaran Sebaya
Memulai kelas	Guru memulai pelajaran.
Membawa peralatan ke kelas	Guru membawa peralatan yang dibutuhkan ke kelas.
Membagikan dan mengembalikan peralatan	Setiap kelompok mengambil peralatan yang dibutuhkan untuk aktivitas dan mengembalikannya ketika selesai.
Absensi [jika dibutuhkan]	Guru memanggil bergiliran.
Presentasi tugas	Guru menunjukkan dan menjelaskan keterampilan atau konsep gerakan kepada tutor. Para tutor kemudian menunjukkan dan menjelaskan setiap keterampilan atau konsep gerakan kepada para pelajar.
Struktur tugas	Guru menjelaskan struktur tugas pada tutor. Kemudian tutor menjelaskan struktur tugas pada para pelajar.
Interaksi instruksional	Jalur A: Guru menggunakan pertanyaan untuk berinteraksi dengan tutor. Jalur B: Para tutor memberi isyarat, petunjuk, dan dorongan kepada para pelajar.
Penilaian	Guru menentukan bagaimana setiap tugas akan dinilai Tutor menilai pelajar [misal dengan daftar periksa]
Pemantauan kemajuan belajar	Guru menentukan kapan waktunya untuk melanjutkan ke konten baru.

F. Evaluasi Pembelajaran

Peer teaching paling sering direkomendasikan untuk digunakan dengan kegiatan pembelajaran diskrit yang dapat ditempuh dengan pola keterlibatan siswa secara individu: satu pelajar praktik sementara tutornya mengamati. Fitur itu menyarankan menggunakan *Peer Teaching* untuk pola dan konsep gerakan yang relatif sederhana yang dapat dilihat oleh tutor ketika pelajar mempraktikkannya. Pola keterlibatan yang lebih dinamis, seperti permainan kompetitif, tidak memungkinkan banyak kesempatan bagi tutor untuk berinteraksi dengan pelajar sementara tindakan terjadi meskipun mungkin bagi mereka untuk berinteraksi setelah permainan berhenti atau berhenti. Secara desain, tolok ukur Mengajar Sebaya.

Model pengajaran sebaya memungkinkan banyak kesempatan bagi tutor untuk mengamati pelajar yang terlibat dalam kegiatan gerakan yang berulang dan relatif sederhana di dalam situasi statis, membuat penggunaan daftar periksa observasional menjadi paling tepat untuk tujuan penilaian.

Daftar periksa banyak digunakan sebagai perangkat penilaian dalam pendidikan jasmani karena mudah bagi tutor untuk memperhatikan kinerja di domain psikomotor dan kemudian untuk mengingat bagian mana dari gerakan atau keterampilan yang dilakukan dengan benar.

Daftar periksa juga dapat digunakan untuk menilai tutor. Berdasarkan informasi yang diberikan dalam presentasi tugas, guru dapat memberi daftar semua isyarat kinerja bahwa tutor harus memberi tahu pelajar dan memantau setiap upaya latihan. Guru dapat mengamati tutor yang berinteraksi dengan pelajarnya dan menggunakannya daftar periksa untuk mencatat jenis interaksi, akurasinya, dan “nada” mereka (baik negatif atau positif).

Teknik penilaian daftar periksa dapat membantu pelajar dan tutor. Pelajar mendapat manfaat dari mendapatkan umpan balik yang spesifik untuk setiap komponen kinerja, sedangkan item pada daftar periksa mengingatkan tutor terhadap isyarat kinerja untuk tugas saat peran berubah.

BAB VI

Model Pembelajaran Pendekatan Taktik

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Bagian terpenting dari program pendidikan jasmani adalah pengajaran permainan, serta pembelajaran yang berkaitan dengan olahraga. Namun di sisi lain baik di tingkat sekolah menengah maupun kuliah, Permainan tradisional masih menjadi komponen yang mendominasi kurikulum pendidikan jasmani meskipun beragam jenis gerakan telah dikenalkan dalam pengajaran dan pembelajaran. Kurikulum berupa model instruksi dari pendidikan olahraga yang telah divariasi (Bab 11) mengalami sedikit perubahan baik dalam perencanaan maupun proses implementasi. Perubahan tersebut dapat terlihat dari pengenalan peraturan permainan yang justru mendapatkan tambahan waktu lebih banyak dibandingkan dengan mempraktikkan keterampilan atau bakat. Proses tambahan waktu di sesi pengenalan peraturan menyebabkan siswa yang sulit berkembang selama permainan berlangsung mengalami kesulitan dalam mengikuti aturan permainan karena tidak memiliki kesempatan selama proses permainan. Namun, pendekatan seperti ini justru lebih menguntungkan siswa yang memiliki kemampuan dan penguasaan permainan sebelum diajarkan sebab fokus utamanya adalah sebatas strategi yang diterapkan dan mengesampingkan perkembangan keterampilan.

Konsep ini pun sepenuhnya tidak menyalahkan seorang guru. Bahkan, terdapat beberapa siswa yang menyukai permainan melebihi dari apa yang mereka praktikkan saat instruksi permainan dilakukan secara berulang-ulang. Bahkan terkadang berdampak pada seringnya siswa melakukan penolakan keras ketika diarahkan untuk melakukan keterampilan yang berlawanan dengan apa yang dipelajari dalam permainan pendidikan jasmani. Ketika seorang guru memberitahu sebuah kelas bahwa mereka akan memulai sebuah unit permainan (misalnya sepak bola), ada satu pertanyaan yang mungkin akan ditanyakan para siswa, “Kapan kami akan mulai bermain?” Pertanyaan tersebut akan selalu ditanyakan ketika berada di sesi pembukaan permainan sebelum permainan berlangsung. Salah satu kecerobohan dalam pendidikan jasmani adalah mengawali sebuah permainan dengan langsung mengarahkan para siswa ke latihan akhir dari sebuah permainan. Dari kecerobohan tersebut, terjadilah penolakan para siswa yang bisa jadi sebuah bentuk pemberontakan!

Bagian tersulit dari kegiatan pendidikan jasmani adalah saat sesi permainan dari pengajaran jasmani dimulai dan siswa tidak memiliki kesiapan. Banyak dari mereka yang bahkan tidak memiliki keterampilan atau pengetahuan taktik yang dibutuhkan untuk melakukan sebuah permainan, sehingga mengakibatkan permainan berlangsung secara sia-sia dan hampir membuat putus asa siswa. Dampaknya permainan siswa menjadi sangat buruk sehingga menimbulkan perspektif pada siswa bahwa cara terbaik untuk mempelajari suatu permainan dengan cara memainkan secara utuh terlebih dahulu tanpa melalui latihan yang berkesinambungan. Akibat dari perspektif tersebut, mereka lebih suka mempertahankan struktur permainan daripada sekedar mengasah keterampilan melalui latihan, memimpin permainan, maupun memodifikasi permainan.

Di samping itu, model permainan taktik juga memanfaatkan ketertarikan siswa pada struktur permainan guna meningkatkan keterampilan dan pengetahuan taktik yang dibutuhkan untuk

mendapatkan performa permainan yang lebih kompeten. Pada unit permainan secara tradisional, guru masih merencanakan proses pengajaran pendidikan jasmani dari latihan dasar hingga keterampilan yang lebih kompleks yang diikuti dengan penjelasan aturan dan memberi contoh secara lengkap. Namun pada model permainan taktik, guru justru merencanakan urutan tugas pembelajaran yang terstruktur guna meningkatkan keterampilan dan taktik siswa yang mengarah pada versi modifikasi permainan atau yang sering disebut bentuk permainan (*game forms*). Model permainan taktik lebih menekankan perkembangan pengetahuan taktik yang mempermudah penerapan keterampilan dalam versi lebih kecil dari suatu permainan sehingga siswa dapat menerapkan pembelajaran tersebut untuk versi penuh di waktu yang tepat. Hal tersebut memiliki tujuan para siswa mengerjakan keterampilan dan taktik dalam urutan sesuai perkembangannya.

Model pembelajaran pendekatan taktik menekankan pada permainan taktik. Permainan taktik memiliki pengertian tentang kombinasi dari strategi dan keterampilan yang dibutuhkan untuk melakukan sebuah permainan. Sebagai contoh, dalam unit *softball*, tujuannya bukan para siswa belajar “bagaimana caranya melempar *ground ball*”. Sebaliknya, para siswa akan berusaha mempelajari tentang penerapan situasional yang tersirat dari permainan melempar *ground ball* seperti penempatan, pengambilan keputusan, dan pemahaman yang mengarah kepada eksekusi yang tepat tentang keterampilan melempar sesuai dengan tuntutan situasi dari bentuk permainan tersebut. Taktik dan keterampilan berkembang secara beriringan dalam sebuah permainan. Baik taktik maupun keterampilan mengandung *masalah taktik* yang sering disebut dengan strategi menentukan tujuan pembelajaran untuk tugas yang sedang dikerjakan (Griffin, Mitchell, dan Oslin, 1997).

Penting bagi para siswa untuk mempelajari cara memecahkan masalah taktik dengan mengetahui posisi, pilihan, dan permainan yang tepat pada situasi yang didapat. Pengetahuan tentang cara

pemecahan masalah itulah yang disebut dengan performa permainan yang mengikuti pemahaman siswa. Sebagai contoh, dalam unit *softball* yang diajarkan secara tradisional, guru akan membagi konten menjadi keterampilan yang dikenal seperti menangkap, melempar, memukul, dan mencuri base. Namun dalam unit softball versi permainan taktik, konten akan ditentukan oleh masalah taktik seperti pelari cepat, pukulan situasional, dan penempatan bertahan. Ketika siswa paham akan pentingnya masing-masing konsep, mereka akan memperoleh pengetahuan dan keterampilan taktik yang dibutuhkan untuk mengeksekusi strategi permainannya baik dalam bentuk permainan modifikasi maupun permainan secara utuh penuh.

Model Pembelajaran Pendekatan Taktik juga dikenal dengan istilah Model Instruksi Permainan Taktik berasal dari konsep pengajaran permainan dari Inggris yang disebut konsep pengajaran untuk pemahaman (*teaching for understanding*) (Bunker dan Thorpe, 1982). Akibat dari ketidakpuasan terhadap cara konten permainan yang telah diajarkan dari versi tradisional yang dideskripsikan di atas, Bunker dan Thorpe beranggapan bahwa program pendidikan jasmani harus berusaha mengajarkan prinsip dasar dari permainan agar siswa benar-benar memahami struktur setiap permainan dan taktik, seiring dengan keterampilan performa yang dibutuhkan.

Pendekatan yang dikemukakan oleh Bunker dan Thorpe juga menekankan penggunaan versi permainan sesuai perkembangan pada seluruh tingkat kelas sehingga siswa dapat memainkan permainan setara dengan permainan versi penuh orang dewasa. Thorpe mengenalkan gagasan *klasifikasi permainan* untuk membantu para siswa memahami struktur mendasar dari setiap permainan dengan mengidentifikasi ciri-ciri umum dari permainan. Almon (1986) menyatakan bahwa hampir semua permainan yang diajarkan dalam program pendidikan jasmani bisa diklasifikasikan menjadi satu dari empat jenis yaitu *invasi*, *net/dinding*, *melempar/mencetak angka*, dan *target*. Contoh dari masing-masing jenis dapat dilihat pada Tabel 6.1.

Tampilan 6.1. Klasifikasi dan Contoh Permainan

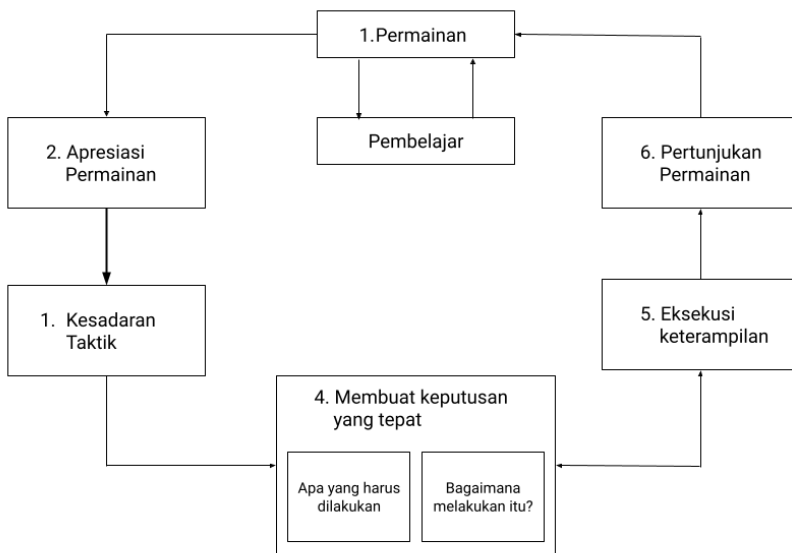
Permainan	Contoh	
Invasi	Bola basket Sepak bola Bola jaring Ultimate games	Hoki (es, lapangan, lantai) Lacrosse Sepak bola
Net/dinding	Net: Bulu tangkis Pickleball Tenis meja Bola voli	Dinding: Bola tangan Racquetball Squash
Melempar/ mencetak angka	Baseball Kickball	Kriket Softball
Target	Croquet Bowling	Biliar Golf

Permainan dengan klasifikasi dan ciri-ciri yang sama secara umum bisa diajarkan kepada para siswa. Tujuannya adalah agar para siswa dapat mengenali permainan dan memahami konsep dasar dari permainan seperti penempatan, gerakan lepas bola, keterampilan dengan bola, memainkan serangan, memainkan pertahanan, dan taktik. Konsep dasar itu semua dilakukan dengan usaha langsung untuk mengajarkan siswa bagaimana cara menggeneralisasi konsep dan menerapkannya pada permainan sejenis. Sebagai contoh, konsep penempatan bertahan cukup mirip dengan sepak bola, bola basket, dan hoki. Para siswa akan diajarkan konsep penempatan dan bertahan dengan cara yang bisa mereka terapkan langsung di dalam tiga permainan tersebut sehingga terbangun kesadaran dan keterampilan taktik dari satu permainan ke permainan lain.

Bunker dan Thorpe (1982) menggunakan sebuah permainan tertentu sebagai pusat pengorganisasian dalam unit instruksi yang menjadi dasar dari Model Pengajaran Permainan Untuk Pemahaman (*Teaching Games for Understanding/TGFU*). Enam komponen penting dalam sebuah permainan adalah sebagai berikut (**lihat skema 6.2**).

1. Langkah 1 mengenalkan permainan, termasuk klasifikasi dan ringkasan tentang bagaimana memainkannya.

- Langkah 2 mengenalkan sejarah dan tradisi permainan, berfungsi untuk meningkatkan ketertarikan siswa pada permainan tersebut.
- Langkah 3 menyajikan masalah taktik terbesar dalam permainan, berfungsi untuk mengembangkan kesadaran taktik para siswa.
- Langkah 4 mengenalkan kapan dan bagaimana menerapkan pengetahuan taktik, berfungsi untuk mengajarkan siswa tentang aktivitas pembelajaran seperti permainan (bentuk permainan) dan mengatasinya.
- Pada langkah 6, meminta siswa untuk menerapkan dan mengembangkan kemampuan serta kecakapan performa berdasarkan kombinasi dari pengetahuan taktik dan keterampilan di bentuk permainan terstruktur maupun versi penuh.



Skema 6.2. Model Pengajaran Permainan untuk Pemahaman

Sejak 15 tahun terakhir, beberapa pendidik jasmani dari Amerika Serikat telah berkolaborasi dengan pengembang model TGFU Inggris. Versi yang dibentuk oleh Amerika sudah berkembang menjadi model instruksi yang lebih resmi yang disebut permainan

taktik meskipun masih banyak berdasarkan karya Rod Thorpe, David Bunker, dan Len Almond (Griffin, Mitchell, dan Oslin, 1997). Pendekatan permainan taktik saat ini semakin banyak digunakan oleh guru pendidikan jasmani di semua jenjang kelas. Pendekatan yang ditawarkan pun dilakukan dengan cara yang menarik dan efektif untuk mengajarkan konten permainan tradisional namun tidak dengan cara yang tradisional. Model yang dibuat oleh Griffin, Mitchell, dan Oslin akan menjadi model yang dijabarkan dalam bab ini. Namun yang harus diperhatikan bahwa model mereka berhutang besar pada karya Thorpe, Bunker, dan Almond.

Model permainan taktik sendiri didasarkan pada urutan aktivitas permainan sesuai perkembangan dan aktivitas pembelajaran seperti bentuk permainan yang fokus pada masalah taktik untuk dipecahkan para siswa. Proses pemecahan tersebut diawali dengan proses secara kognitif lalu menuju eksekusi performa secara motorik terlatih. Guru memulai dengan ketentuan taktik yang paling penting dan diperlukan saat memainkan permainan. Pengenalan tersebut menjadi daftar utama dari setiap unit instruksi. Sebagai contoh, pada bola basket untuk siswa sekolah menengah, taktik paling penting bisa meliputi:

1. Menggerakkan bola untuk menyerang
2. Pilihan lemparan
3. Gerakan lepas bola
4. Penjagaan bertahan (area bermain dan pemain dengan pemain)
5. Penempatan pantulan
6. Serangan cepat
7. Permainan dan pertahanan di luar jangkauan

Guru kemudian merancang serangkaian aktivitas pembelajaran dalam setiap bagian taktik. Aktivitas pembelajaran pertama dari setiap bagian akan berbentuk permainan, dimulai dengan bentuk permainan sederhana dan berlanjut ke bentuk permainan yang lebih kompleks. Di masing-masing bentuk permainan, guru menganalisis pengetahuan

dan kemampuan taktik para siswa, mengidentifikasi celah pemahaman dan keterampilan siswa yang perlu dilatih. Guru kemudian menentukan apakah siswa dapat menguasai bentuk permainan tersebut atau keterampilan siswa harus dilatih saat latihan terstruktur. Ketika guru menggunakan model tersebut, guru harus menggabungkan struktur permainan sebanyak mungkin agar fokus latihan tertuju pada penerapan keterampilan taktik. Latihan berulang-ulang dan statis boleh digunakan sesekali hanya untuk mengembangkan keterampilan dasar yang diperlukan serta saat dilakukan aktivitas simulasi.

Menurut Griffin, Mitchell, dan Oslin (1997), bentuk permainan harus merupakan *perwakilan* dari permainan penuh dan juga harus memanfaatkan waktu serta situasi secara maksimal agar fokus pada perkembangan keterampilan taktik tercapai. Permainan yang menjadi keterwakilan dari permainan lainnya memiliki arti bahwa bentuk permainan harus mengandung situasi yang realistis yang bisa dihadapi para siswa saat permainan penuh berlangsung. Waktu dan situasi maksimal memiliki arti bahwa bentuk permainan dibentuk sedemikian rupa sehingga dapat memacu para siswa untuk tetap fokus pada masalah taktik dan cara mengatasi permainan yang dilakukan. Sebagai contoh, ketika mengajarkan para siswa taktik menyerang dan bertahan pada permainan “*rundown*” di baseball, guru harus menyajikan aktivitas pembelajaran sehingga terlihat seperti *rundown* sungguhan; jarak di antara *base* merupakan aturan, semua pemain mulai di posisi lemparan yang benar, dan aturan lari *base* diterapkan. Hal tersebut merupakan salah satu bentuk permainan yang terwakilkan. Melalui proses pemisahan permainan *rundown* dan mempraktikkannya berulang-ulang, para siswa tetap fokus pada permasalahan taktik pada periode waktu yang lebih lama daripada hanya beberapa kali saja sebagaimana yang terjadi dalam model permainan sebelumnya. Melalui pengulangan tersebut, setiap siswa akan memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam semua posisi yang termasuk dalam *rundown*. Aktivitas tersebut adalah sesuatu yang tidak mungkin terjadi dalam permainan sungguhan yang cenderung waktu dan situasinya lebih sedikit.

Doolittle dan Girard (1991) membahas peran dari masalah taktik dalam model permainan dan bagaimana guru dapat memicu para siswa untuk memecahkan masalah melalui pertanyaan yang disusun. Masalah taktik merupakan konsep inti dari siswa harus memiliki pemahaman agar bisa mengeksekusi keterampilan dalam situasi tertentu dengan mahir saat terlibat dalam sebuah posisi. Pikirkan kembali contoh sebelumnya mengenai permainan *rundown* dalam *baseball* atau *softball*. Jika Anda merupakan seorang pelari, kemungkinan masalah taktik yang harus dipecahkan ketika Anda berada dalam posisi tersebut? Bagaimana cara yang Anda akan tingkatkan untuk mencapai *base* dengan selamat? Guru akan menanyai siswa untuk mempertimbangkan beberapa taktik yang akan diterapkan dipertandingan tersebut sebelum dan selama permainan itu dimulai. Setelah para siswa memberi tahu guru tentang solusi yang dipikirkan, kemudian siswa akan mencoba untuk mengeksekusi solusi tersebut saat melakukan permainan. Semua permainan tersebut dimulai dengan memecahkan masalah taktik secara kognitif.

Model pengajaran permainan untuk pemahaman dan model permainan taktik yang dijelaskan dalam bab ini mengakui bahwa harus adanya peran utama dalam permainan di hampir semua program pendidikan jasmani. Akan tetapi, upaya untuk meningkatkan ketertarikan siswa terhadap pembelajaran yang menggunakan kedua model tersebut dilakukan secara berbeda-beda melalui cara-cara yang telah dilakukan dalam pengajaran permainan. Pengembangan model tersebut dapat dilakukan dengan istilah sederhananya yaitu “*membuang hal baik tidak bersamaan dengan hal buruk*”. Dalam artian bahwa inti dari sebuah permainan merupakan bidang terbesar dari pendidikan jasmani yang mana penting bagi kita untuk mempelajari cara-cara alternatif dan efektif untuk mengajarkan permainan tersebut ke siswa.

Teori dasar tentang permainan taktik tidak secara jelas disebutkan oleh Griffin, Mitchell, dan Oslin, tetapi teori ini dapat dikemukakan dengan menganalisis ciri-ciri utama pada rancangan model. Rancangan model tersebut mengandung banyak ciri-ciri konstruktivisme yang

memiliki artian sebuah teori pembelajaran kognitif yang memungkinkan pembelajar memperoleh pembelajaran baru dari pengetahuan sebelumnya, dapat meningkatkan pemahaman tidak hanya untuk mengingat fakta yang terekam melainkan dapat mengeksekusi keterampilan statis. Penggunaan permasalahan taktik dalam sebuah permainan situasi menekankan pada pembelajaran kognitif yang melampaui performa motorik menjadi dasar dari teori pembelajaran konstruktif di pendidikan jasmani.

Griffin, Mitchell, dan Oslin (1997) memberikan tiga dasar teori besar di balik model permainan taktik. Pertama, *ketertarikan dan antusias* para siswa dalam permainan menjadi motivasi positif terhadap struktur tugas utama yang disusun pada model tersebut. Para siswa dapat memainkan permainan atau beberapa versi permainan, menjaga ketertarikan dan antusias mereka tetap tinggi dengan cara siswa selalu menerapkan taktik dan keterampilan dalam situasi kehidupan yang mirip dengan permainan yang pernah dilakukan. Siswa juga memungkinkan untuk melihat lebih jelas dan lebih segera kebutuhan akan perkembangan pengetahuan, dan selanjutnya dapat meningkatkan ketertarikan mereka pada aktivitas pembelajaran. Kedua, *pengetahuan adalah memberdayakan*. Pemahaman siswa yang meningkat mengenai permainan memungkinkan mereka menjadi pemain yang lebih baik dan lebih sedikit bergantung pada guru karena mereka berpartisipasi langsung terhadap penentuan keputusan mereka. Ketiga, para siswa bisa *mentransfer pemahaman dan performa mereka* dari satu permainan ke permainan lain. Permainan dengan klasifikasi yang sama mengandung banyak masalah taktik yang mirip, hal tersebut memungkinkan siswa untuk transfer pengetahuan dan konsep ke para siswa lain bahkan ke permainan lain sehingga siswa lebih cepat untuk mahir dalam permainan baru.

Model permainan taktik mengasumsikan prinsip tertentu tentang pengajaran dan pembelajaran atau yang bisa disebut sebagai *Asumsi Pengajaran*. Prinsip ini dijabarkan secara terpisah di bawah ini:

1. Guru mampu mengidentifikasi masalah taktik besar dalam suatu permainan dan mengatur setiap tugas pembelajaran untuk

- memberi siswa fokus pada perkembangan solusi terhadap masalah yang ada.
2. Guru menggunakan permainan dan bentuk permainan modifikasi untuk merancang tugas pembelajaran guna mengembangkan kesadaran taktik dan keterampilan motorik yang dibutuhkan oleh siswa untuk melakukan permainan tersebut.
 3. Guru merupakan sumber utama ahli permainan namun juga memberikan para siswa kesempatan pembelajaran secara tidak langsung agar terlibat dengan permasalahan taktik.
 4. Semua permainan dan bentuk permainan harus merupakan versi yang sesuai perkembangan siswa dan tingkat kelas yang sedang diajarkan guna meminimalisir ekspektasi bahwa siswa harus belajar permainan skala penuh versi orang dewasa.

Asumsi mengenai pembelajaran

1. Kebanyakan siswa menganggap partisipasi permainan lebih menarik, memotivasi, dan otentik daripada latihan perkembangan keterampilan yang hanya memiliki sedikit penerapan terhadap permainan.
2. Siswa dapat mengembangkan kesadaran taktik dan kemampuan mengambil keputusan ketika hal tersebut menjadi tujuan utama instruksi yang diberikan.
3. Kesadaran taktik merupakan syarat utama untuk keterampilan performa, tetapi siswa pada akhirnya harus mengkombinasikan kesadaran taktik dan keterampilan performa agar tampil baik dalam permainan.
4. Kesadaran taktik dan pengambilan keputusan harus diajarkan dengan pendekatan konstruktif yaitu dengan cara menggunakan aktivitas pembelajaran progresif yang direncanakan berdasarkan permasalahan taktik.
5. Kesadaran taktik dari pembelajaran siswa akan berpindah dari

satu permainan ke permainan lain dalam lingkup kategori klasifikasi yang mirip.

Seperti yang bisa Anda lihat, tema besar untuk model permainan taktik adalah sebuah label yang digunakan oleh pendahulunya yaitu Bunker dan Thorpe (1982) mengenai “pengajaran permainan untuk pemahaman”. Tema ini merangkum hasil pembelajaran tunggal yang paling penting dalam model permainan taktik, yakni memfasilitasi pemahaman lebih mendalam yang bisa diterapkan di permainan dan situasi tertentu dan juga bisa ditransfer ke permainan lain yang mirip. Tema ini juga menunjukkan penekanan utama pada kesadaran taktik dan kemampuan mengambil keputusan para siswa.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Asumsi paling dasar mengenai model ini adalah bahwa performa keterampilan motorik menjadi lebih mahir jika keterampilan tersebut beriringan dengan pembelajaran kognitif. Penting bagi para siswa untuk tahu apa yang harus dilakukan dan bagaimana melakukan permainan, tetapi dalam model permainan taktik, apa yang harus dilakukan muncul lebih dulu ditekankan (Griffin, Mitchell, dan Oslin, 1997). Hal ini menunjukkan pernyataan yang jelas tentang skala prioritas dari domain model permainan taktik:

- Prioritas pertama: kognitif
- Prioritas kedua: psikomotorik
- Prioritas ketiga: Pembelajaran afektif

Interaksi domain dalam permainan taktik juga cukup jelas. Para siswa mula-mula memecahkan permasalahan taktik yang diberikan atau yang disebut dengan domain kognitif guna memfasilitasi performa permainan yang berada di domain psikomotorik. Pada beberapa kesempatan, penting bagi para siswa untuk mengeksekusi keputusan taktik sebagai perwujudan dari seberapa baik mereka dalam memecahkan permasalahan yang ada. Namun, perlu ditekankan bahwa komponen perkembangan keterampilan mengikuti aktivitas

pemecahan masalah yang menggunakan domain kognitif sebagai permulaannya.

Domain afektif datang ketika para siswa belajar untuk mengkombinasikan kesadaran taktik dengan penampilan motorik untuk mencapai hasil pembelajaran yang otentik guna meningkatkan apresiasi siswa terhadap permainan dan kepercayaan diri. Seperti di beberapa model pembelajaran, domain afektif sebagian besar terjadi melalui interaksi dengan pembelajaran dalam domain lain.

Kesiapan siswa dalam pembelajaran. Model permainan taktik bergantung pada kemampuan siswa untuk memahami tugas pembelajaran dari sebuah permainan dan tugas pembelajaran yang menyerupai permainan serta permasalahan taktik yang mengiringi permainan. Oleh karena itu, siswa harus memiliki kemampuan mendengar serta kemampuan intelektual yang cukup agar bisa memanfaatkan pendekatan dalam permainan taktik. Tentu saja, instruksi dan semua tugas pembelajaran dapat disesuaikan dengan tingkat para siswa itu sendiri. Namun, ketika siswa tersebut tidak memiliki kapasitas untuk membuat keputusan taktik di semua tingkat, model tersebut tidak perlu digunakan.

Penerimaan siswa terhadap model tersebut. Model permainan taktik sebagian besar menggunakan pengajaran langsung. Strategi model dilakukan dengan pertanyaan interaktif yang mendorong siswa untuk memecahkan permasalahan taktik akan tetapi pada umumnya guru lebih banyak mengatur lingkungan pembelajaran. Hal tersebut menyebabkan penjabaran keinginan pembelajaran oleh siswa untuk mengikuti Instruksi Langsung tersebut akan terlihat dalam diri para siswa sebagaimana yang dikategorisasikan oleh Reichmann dan Grasha (1974) sebagai penghindaran, kompetitif, dan kebergantungan. Seperti yang disebutkan pada **Bab 2**, label tersebut tidak boleh diinterpretasikan secara negatif pada siswa. Hal tersebut dikarenakan bahwa pada dasarnya beberapa siswa lebih suka rancangan lingkungan yang instruksional dan dapat digunakan sebagai bahan pertimbangan dalam menentukan

siswa mana yang paling bisa menerima pembelajaran melalui model permainan taktik.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

1. **Pemilihan konten.** Konten dalam model permainan taktik meliputi urutan permasalahan taktik yang harus diselesaikan siswa sepanjang permainan berlangsung. Setelah memilih permainan yang akan dipelajari dalam sebuah sesi, guru membuat daftar permasalahan taktik dan merencanakan permainan dan situasi yang menyerupai permainan sehingga dapat digunakan oleh siswa untuk mengembangkan kesadaran taktik dan pengambilan keputusan. Fungsi semacam ini dikendalikan seluruhnya oleh guru.
2. **Kontrol manajerial.** Guru mengontrol keputusan tentang rencana manajerial, aturan kelas, dan prosedur spesifik dalam model permainan taktik. Dengan membiarkan guru mempertahankan kontrol manajerial, maka dapat meningkatkan efisiensi seiring para siswa berproses melalui serangkaian bentuk permainan dan latihan. Model ini memerlukan jumlah waktu manajerial lebih untuk menjalankan setiap aktivitas pembelajaran dan membuat para siswa terlibat dalam latihan sehingga sangat direkomendasikan bagi guru untuk mengontrol secara langsung prosedur tersebut.
3. **Presentasi tugas.** Guru dianggap sebagai sumber utama dari pengetahuan terkait permainan sehingga dia akan menjadi seseorang yang merencanakan dan mengimplementasikan tugas pembelajaran untuk meningkatkan kesadaran taktik dan pengambilan keputusan. Guru mengemukakan permasalahan taktik dengan mengajukan pertanyaan di awal agar para siswa memecahkan permasalahan tersebut sebelum terlibat dalam simulasi yang akan mengkombinasikan taktik dan keterampilan. Oleh karena itu, bagian presentasi tugas penjabaran ini benar-benar harus dikontrol oleh guru dengan beberapa interaksi dengan siswa ketika mereka menanggapi pertanyaan yang diajukan oleh guru tersebut.

4. **Pola keterlibatan.** Guru menentukan semua tugas pembelajaran dan strukturnya, meminta para siswa untuk memecahkan permasalahan taktik, lalu mengarahkan mereka untuk mempraktikkan sebuah bentuk permainan berupa latihan. Di tahap ini, pola keterlibatan sangat dikontrol oleh guru. Setelah itu, siswa dapat melakukan praktik sendiri dan diperbolehkan membuat beberapa keputusan yang menentukan pola keterlibatan mereka.
5. **Interaksi instruksional.** Guru menginisiasi sebagian besar interaksi instruksional, mula-mula dengan menggunakan pertanyaan di awal untuk membantu siswa memecahkan permasalahan taktik lalu dengan memberikan siswa isyarat dan timbal balik selama bentuk permainan atau latihan. Penjabaran itu mengindikasikan bahwa model tersebut cukup interaktif dalam dimensi ini karena bahkan setelah permasalahan taktik dipecahkan, guru harus terus menggunakan pertanyaan di awal untuk meningkatkan pemahaman lebih lanjut para siswa.
6. **Melangkah.** Ketika terlibat dalam bentuk permainan, siswa mengambil keputusan mereka sendiri tentang kapan akan mulai dan mengakhiri percobaan latihan.
7. **Perkembangan tugas.** Guru menentukan kapan setiap aktivitas pembelajaran selesai dan kapan siswa akan berpindah ke permasalahan taktik dan pembelajaran selanjutnya. Oleh karena itu, model ini sangat dikontrol oleh guru.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. **Perencanaan.** Model Permainan Taktis memerlukan beberapa perencanaan dahulu di awal sesi, namun kebanyakan dari rencana tersebut akan berlaku ketika guru sudah menilai pengetahuan taktis initial dan keterampilan siswa. Guru dapat merencanakan kedepan untuk bentuk permainan pertama, yang digunakan dalam menentukan pengetahuan taktis siswa dan keterampilan. Apa yang guru amati dalam bentuk permainan akan memutuskan apa yang

akan terjadi selanjutnya apakah bentuk permainan modifikasi (apabila siswa sudah siap) atau rangkaian latihan pengembangan keterampilan. Dari sana, guru wajib memahami apa yang siswa butuhkan dan tugas pembelajaran mana yang paling baik yang dapat membantu mereka belajar. Permasalahan taktis bertindak sebagai poin awalan dari setiap tugas pembelajaran setelah bentuk permainan initial. Guru perlu memformulasikan permasalahan taktis sesuai waktu dan menyiapkan rangkaian pertanyaan deduktif dan tugas pembelajaran yang akan mengarahkan siswa menuju solusinya.

2. Manajemen Waktu dan Kelas. Tugas pembelajaran harus didesain untuk menstimulasi suatu permainan, dan guru perlu menaruh perhatian tertentu terhadap detail dalam merencanakan setiap latihan pengembangan keterampilan, bentuk permainan, dan permainan modifikasi. Perencanaan yang baik akan memfasilitasi tingkat keterlibatan yang lebih tinggi dan kesempatan yang lebih untuk para siswa agar mempraktikkan keterampilan permainan mereka yang disituasikan. Tugas pengajaran harus diorganisasikan sehingga semua siswa terlibat secara aktif dan transisi antara tugas menjadi efisien. Hal ini akan mengurangi kemungkinan bahwa proses transisi akan menyebabkan kehilangan momentum dalam pembelajaran.

3. Struktur dan Penyajian Tugas. Penyajian tugas dalam model taktis hampir menyerupai banyak hal yang digunakan dalam Instruksi Langsung, dengan elemen yang ditambahkan terhadap pertanyaan deduktif untuk membantu para siswa memecahkan permasalahan taktis sebelum tugas pembelajaran dimulai. Penyajian tugas harus termasuk sebuah penjelasan dari masalah taktis tentang keterampilan maupun situasi untuk dipraktikkan, serta kunci dari keputusan taktis yang dibuat. Guru perlu berhenti memberitahu siswa tentang keputusan taktis yang perlu diambil, mengizinkan siswa untuk memecahkan permasalahan taktis sendiri. Guru perlu *me-review* pedoman tentang teknik bertanya yang efektif dalam Bab 5. Hal ini penting terutama untuk menggunakan teknik *wait time* dengan pertanyaan deduktif

untuk memastikan semua siswa mendapat kesempatan dalam memformulasikan solusi milik mereka sebelum disampaikan secara umum.

4. Komunikasi. Keterampilan komunikasi penting dalam model permainan taktis karena banyak tugas pembelajaran yang diberikan kepada siswa. Tugas-tugas tersebut diperlukan guru untuk memberikan penjelasan yang penuh dan jelas untuk dipraktikkan serta menjadi hal utama yang diperlukan untuk dibuat. Apabila siswa tidak memahami situasi atau permasalahan taktis, mereka akan cenderung menemukan solusi yang mudah diterima.

5. Informasi Instruksional. Kebanyakan informasi instruksional datang dari guru dalam bentuk penyajian tugas dan interaksi lisan ketika siswa sedang berlatih. Keterampilan menjadi kunci bagi guru untuk mengenali kapan waktunya “bertanya, bukan memberitahu” kepada siswa tentang solusi dari permasalahan taktis tersebut. Model ini mengharapakan siswa untuk menghasilkan solusi mereka sendiri, sebuah proses yang meningkatkan pemahaman dan pembelajaran mereka.

6. Ulasan dan penutupan. Permasalahan taktis yang disajikan kepada siswa dalam sebuah pelajaran harus membentuk poin yang terfokus pada ulasan pelajaran. Guru dapat menyatakan kembali masalah-masalah tersebut dan membiarkan siswa merespon dengan solusi yang tepat sebagai proses konfirmasi terakhir tentang pemahaman siswa. Ulasan tersebut juga dapat digunakan untuk meninjau permasalahan taktis dan tugas pembelajaran yang direncanakan untuk pelajaran berikutnya. Guru juga dapat memilih untuk memberikan masalah taktis selanjutnya kepada siswa dan meminta mereka untuk berpikir tentang solusi sebelum pelajaran selanjutnya, ataupun menyediakan cara yang baik untuk memulai kelas selanjutnya. Saat penutupan, guru juga harus memberikan waktu yang cukup bagi siswa untuk mengembalikan alat ke tempat yang seharusnya dan harus diakhiri dengan pembubaran siswa yang tertib.

7. Persyaratan Kontekstual

Model Permainan Taktis dapat digunakan dalam hampir seluruh program pendidikan jasmani. Syarat utamanya adalah memiliki peralatan yang cukup dan ruang mengajar yang memperbolehkan seluruh siswa untuk terlibat tanpa menunggu giliran. Ketika tidak ada cukup peralatan atau ruang untuk semua siswa ikut terlibat dalam tugas pembelajaran dengan situasi yang sama, maka direkomendasikan oleh guru untuk merencanakan tugas lain yang memiliki peralatan yang berbeda dan syarat ruang yang lengkap. Model Permainan Taktis mendukung fleksibilitas yang tinggi, namun dalam program pendidikan jasmani model ini memberinya batas kontekstual yang sangat sedikit. Tidak heran model ini memungkinkan menggunakan siswa yang sangat muda, bahkan kelas satu atau dua dalam praktiknya. Apabila permainan yang akan mereka mainkan sesuai perkembangan usianya, mereka akan memiliki masalah taktis yang sederhana untuk menjadi siaga ataupun belajar memecahkan situasi permainan yang dihadapi. Contoh banyak guru program pendidikan jasmani sekolah dasar menggunakan *tag games* dalam program mereka. Permainan tersebut terlihat sederhana namun mengandung banyak masalah taktis, seperti mengenali dan berpindah ke ruang yang “aman”; mengantisipasi pergerakan lain (e.g, penanda) dalam lingkungan yang dinamis; dan memilih dan mengeksekusi tindakan menghindar seperti *dodging*, memalsukan arah, dan mengubah kecepatan.

8. Memilih dan Memodifikasi Permainan Taktis

Dalam konteks bermain, model permainan taktis didesain untuk mengajarkan siswa bagaimana membuat dan mengeksekusi keputusan taktis. Berikut beberapa tipe program pendidikan jasmani dalam model permainan taktis yang bisa Anda lakukan.

- Permainan dengan organisasi rendah (*tag games*, permainan kelompok)
- Permainan baru dan permainan kreatif lainnya
- Olahraga individu dan ganda
- Olahraga tim

E. Pelaksanaan Pembelajaran

1. Tugas Pembelajaran

Jenis tugas pembelajaran dalam model permainan taktik terdiri atas 4 (empat) jenis, yakni: bentuk permainan, latihan perkembangan keterampilan yang disituasikan, permainan modifikasi, dan permainan penuh. Setiap jenis tugas memiliki presentasi tugas dan struktur tugasnya sendiri, tetapi semuanya akan terpusat pada solusi siswa mengatasi permasalahan taktik. Urutan keempat tugas yang disebutkan di atas tidak merepresentasikan perkembangan tugas yang digunakan dalam model permainan taktik. Menurut Griffin, Mitchell, dan Oslin (1997), guru mempresentasikan permasalahan taktik yang akan terus dibawa dengan urutan tugas secara penuh. Urutan tersebut dimulai dengan bentuk permainan, sebuah versi modifikasi dari permainan penuh yang digunakan untuk menilai pengetahuan taktik dan pengetahuan keterampilan siswa dalam bidang yang ditargetkan dalam permainan itu. Tabel 6.1 menyajikan beberapa contoh bentuk permainan di awal dan elemen kesadaran taktik yang bisa dinilai pada siswa.

Tabel 6.1. Contoh Pengembangan Bentuk Permainan

Permainan	Bentuk Permainan	Digunakan Untuk Menilai
Bola basket	<i>Three-on-three</i> setengah lapangan	Penempatan bertahan Gerakan lepas bola Penempatan untuk pantulan Membebaskan shooter Komunikasi bertahan
Bola voli	Dua lawan dua	Penempatan bertahan melawan serangan Passing menyerang Komunikasi tim Taktik servis
Golf	Putt-putt [golf mini, hanya memukul]	Cara berdiri dan garis tujuan Penilaian kecepatan bola Penilaian "break"
Lacrosse	Latihan separuh lapangan [satu tim menyerang, satu tim bertahan]	Membangun posisi bertahan Menandai Gerakan lepas bola Mencari celah dalam pertahanan Komunikasi tim

Setelah bentuk permainan sudah dimainkan, guru mengidentifikasi kebutuhan siswa berkaitan dengan taktik dan keterampilan, guru kemudian membentuk satu atau lebih latihan keterampilan yang disituasikan dengan menargetkan ke bagian-bagian tertentu. Setelah mengikuti latihan tersebut, siswa dapat kembali ke bentuk permainan semula atau perkembangan untuk *permainan modifikasi*. Sebuah permainan modifikasi menggunakan banyak aspek dari permainan secara penuh-tetapi lebih cenderung menggunakan beberapa perubahan terencana dalam hal peraturan, penilaian/*scoring*, ukuran lapangan, dan lama permainan. Modifikasi-modifikasi ini harus merefleksikan kesiapan perkembangan siswa dan harus melibatkan aspek permainan untuk ikut serta dengan memberikan siswa latihan keterampilan lebih banyak dalam *game* dan pengulangan taktik-taktik sebagai kunci dari permainan.

Jenis akhir dari tugas pembelajaran pendidikan jasmani ini adalah *permainan penuh*. Versi permainan secara penuh tersebut tidak harus berbentuk permainan layaknya yang dilakukan oleh orang dewasa namun dapat berupa versi yang sesuai dengan perkembangan siswa memperkenankan siswa untuk mempraktikkan taktik dan keterampilan dengan cara keterlibatan siswa secara maksimal dan totalitas. Kadang kala hal ini sulit untuk dijelaskan perbedaan diantara permainan modifikasi dan permainan versi penuh sesuai dengan perkembangan. Namun, hal yang terpenting adalah siswa dapat terlibat dalam versi penuh dari permainan tersebut. Hal ini juga penting untuk melibatkan sisi formalitas siswa saat mengikuti permainan versi penuh tersebut, seperti halnya model Pendidikan Jasmani telah lakukan. Pada intinya adalah harapannya siswa dapat bermain dengan cepat dan memberikan mereka banyak kesempatan untuk belajar taktik dan kemampuan mengatasi sebuah situasi dari permainan.

2. Penyajian Tugas

Penyajian tugas didalam model Permainan Taktik bergantung pada tipe pembelajaran yang dikenalkan oleh guru. Hal tersebut dikarenakan setiap tipe tugas memiliki tujuan dan mengarah kepada struktur tugas yang bermacam-macam, penyajian tugas juga akan menghasilkan model yang bermacam-macam.

Tabel 6.2. Contoh Modifikasi Permainan

Permainan	Modifikasi	Fokus penilaian
Hockey lantai	Regu dilarang shoot ke gawang sampai semua pemain menyentuh keping tersebut	Bersikap terbuka Kerjasama Komunikasi
Sepak bola (tingkat dasar)	Mengurangi lebar dan panjang lapangan menjadi setengahnya, dan mengurangi ukuran gol	Menambah kesempatan untuk menyentuh bola dan pertahanan Pergerakan off-the-ball Ketepatan shooting
Ultimate Frisbee	Menambah waktu kepemilikan yang diperkenankan setelah mendapatkan bola frisbee	Pergerakan off-the-disk Keputusan passing Komunikasi
Bulutangkis	Tidak diperbolehkan melakukan smash melebihi kepala	Ketepatan penyerangan dan menyentuh titik Pukulan yang lebih lama

a. *Penyajian tugas dari bentuk-bentuk permainan.* Pengajar dapat menjelaskan perspektif taktik tentang bagaimana sebuah permainan dapat berkaitan erat dengan versi lama dari permainan tersebut dan kenapa hal tersebut menjadi hal yang penting untuk dipelajari. Guru memberikan informasi yang dibutuhkan siswa untuk menggambarkan dan memahami bentuk atau situasi permainan (peraturan yang dapat diaplikasikan, bagaimana situasi permainan tersebut, dan pemain mana saja yang terlibat). Lantas guru menggunakan pertanyaan-pertanyaan yang bersifat menyimpulkan untuk membantu siswa mendapatkan satu atau lebih solusi yang memungkinkan (lihat contoh rencana pengajaran untuk Permainan Taktik di website IMPE). Ketika para siswa sampai dititik tersebut, guru menjelaskan struktur tugas dan membuat siswa aktif dalam membuat keputusan dan praktik kemampuan dalam tugas pengajaran, mengamati para siswa yang memiliki tingkat kesiagaan dan kecakapan dalam sebuah kondisi (lih Tampilan 14.5). Para guru dan siswa dapat mengakhiri tugas ini dengan mengidentifikasi respon kesiagaan dan kemampuan taktik dari siswa yang wajib dikembangkan dalam tugas pembelajaran dengan proses pengulangan yang sering dilakukan.

- b. Penyajian tugas tentang latihan keterampilan yang disesuaikan dengan keadaan.** Ketika kebutuhan para siswa akan pengembangan kemampuan dan kesiagaan taktik sudah diidentifikasi, guru mengakhiri penugasan bentuk permainan dan merencanakan sebuah perkembangan tentang tugas pembelajaran dari kemampuan yang dimiliki oleh siswa tersebut (lih rencana pembelajaran di website IMPE). Saat sebuah permainan dimulai, guru dapat mengidentifikasikan kebutuhan pembelajaran yang otentik dari para siswa dan membuat siswa memahami bagaimana pentingnya kebutuhan-kebutuhan tersebut bagi siswa agar dapat bermain dengan baik. Hampir sama dengan Instruksi Langsung, guru menunjukkan latihan keterampilan kepada para siswa dengan menjelaskan dan memperagakan pola pergerakan sekaligus isyarat lisan kepada para siswa. Latihan tambahan ini dibuat agar para siswa lebih siaga terhadap kepentingan taktik dari kemampuan diri mereka sendiri dan bagaimana kemampuan tersebut digunakan untuk memecahkan masalah taktik dalam tugas permainan. Oleh sebab itu, penting bagi guru untuk menjelaskan tidak hanya bagaimana menjalankan kemampuan tersebut, namun juga mengapa dan bagaimana hal tersebut seharusnya digunakan oleh para siswa kembali di dalam sebuah permainan atau hanya sekedar melanjutkan permainan ke permainan modifikasi ataupun permainan penuh.
- c. Penyajian tugas dari permainan modifikasi.** Permainan modifikasi didesain untuk mengurangi kerumitan taktik dan pelaksanaan permainan yang dilakukan secara penuh, mengizinkan para siswa untuk fokus terhadap aspek-aspek tertentu dengan berbagai *trial n error* saat permainan modifikasi juga menjadi sangat diperlukan. Penyajian tugas untuk permainan modifikasi wajib memasukkan penjelasan tentang bagaimana permainan modifikasi dapat berkaitan juga dengan permainan yang dilakukan secara menyeluruh atau penuh (perbedaan dan kesamaanya), bagaimana peraturan tersebut dapat diubah, dan tujuan taktik dari versi permainan modifikasi

tersebut. Berlandaskan pada tujuan taktik, guru dapat langsung tertuju ke satu atau lebih masalah-masalah taktik yang disajikan dalam permainan modifikasi. Sebagaimana disebutkan sebelumnya, guru wajib menjelaskan permainan modifikasi terlebih dahulu namun juga diikuti dengan pemberian izin ke para siswa untuk menarik kesimpulan dari jawaban tentang masalah-masalah taktik.

- d. *Penyajian tugas dari permainan penuh atau menyeluruh.*** Penyajian tugas ini terkesan sama dengan permainan modifikasi. Guru mengatur tempat untuk permainan, menjelaskan tujuan taktik, dan mengajukan masalah-masalah taktik yang wajib dipecahkan para siswa sebelum permainan dimulai. Ketika guru yakin bahwa para siswa memiliki kesiagaan taktik dan kemampuan prasyarat sebelum permainan dimulai maka permainan penuh menjadi sebuah lingkungan belajar yang tepat.

3. Struktur Tugas

Struktur penugasan tergantung dari jenis tugas yang direncanakan oleh guru pada setiap tahap model: bentuk permainan, latihan keterampilan yang disituasikan, permainan modifikasi, dan permainan penuh. Secara keseluruhan penugasan juga seperti permainan, hal tersebut lebih mengarah kepada struktur yang akan diungkap oleh para siswa selama penyajian tugas dan pemecahan masalah-masalah taktik. Para siswa tidak diperbolehkan menarik kesimpulan dari jawaban tentang masalah taktik secara mandiri tanpa mengetahui bagaimana struktur tersebut terjadi. Setelah masalah taktik dipecahkan dan struktur dasar dijelaskan, guru hanya tinggal memberikan informasi kepada para siswa tentang waktu yang dialokasikan, keamanan, dan tempat yang cocok untuk segala pangkalan pengajaran.

- a. *Struktur tugas dari sebuah bentuk permainan.*** Di beberapa hal, bentuk-bentuk permainan merupakan simulasi umum yang dapat terjadi dari konteks permainan modifikasi maupun permainan penuh. Sebagai contoh, sebuah *rundown* dalam

permainan softball, pertahanan garis goal dalam permainan sepakbola bendera, sebuah *breakaway* dalam hockey, atau musuh yang mendekati net dalam permainan tenis. Guru membuat sebuah tugas pembelajaran yang akan diberikan kepada siswa sebagai sebuah contoh yang masuk akal terhadap situasi tersebut agar para siswa dapat mempraktikannya dan menilai kesiagaan taktik, pengambilan keputusan, dan kemampuan-kemampuan yang dibutuhkan. Guru wajib mengetahui situasi dengan baik dan seksama guna mengidentifikasi pemain mana yang sebaiknya diikutsertakan; situasi seperti apa yang diharapkan dalam sebuah permainan, dan bagaimana mempersiapkan siswa untuk menghadapi sebuah bentuk permainan yang otentik dan menantang. Namun ingat, ketika para siswa sudah memecahkan masalah taktik dalam hal ini melibatkan domain kognitif, siswa diberikan kesempatan berulang untuk membuat dan mengambil keputusan taktik yang dibutuhkan sebagai tujuan dasar dari penugasan tugas tersebut.

b. Struktur tugas untuk keterampilan yang berulang-ulang.

Terdapat beragam jenis pengulangan yang didesain untuk membantu para siswa mengembangkan kemampuan yang diperlukan dalam pengambilan keputusan taktik. Struktur tugas yang digunakan pun beragam seperti praktik individual, praktik berpasangan, grup kecil maupun grup besar. Instruksi untuk latihan keterampilan juga hampir menyerupai model Instruksi Langsung yang mana guru memiliki masalah-masalah taktik untuk para siswa sebelum pengulangan dimulai. Dalam Instruksi Langsung, guru akan menunjukkan dan memberitahu bagaimana cara untuk memainkan gerakan dengan mahir, kemudian meminta para siswa untuk menirukan. Dalam model Permainan Taktik, guru mendorong para siswa untuk memahami apa itu kemampuan dan bagaimana kemampuan tersebut digunakan ketika bertemu dengan tuntutan taktis dari

latihan yang sedang dipraktikkan. Guru juga berusaha keras untuk membantu para siswa memahami kebutuhan lalu bagaimana menerapkannya dalam permainan. Ketika para siswa mencapai tingkat pemahaman memecahkan masalah taktik, guru wajib mengikutsertakan para siswa dalam sebuah latihan yang sengaja didesain untuk mengembangkan pengetahuan taktik sekaligus keterampilan di saat yang bersamaan. Oleh karena itu, struktur penugasan wajib memberikan kesempatan yang banyak bagi para siswa untuk membuat dan mengeluarkan keputusan taktik, daripada hanya bermain beberapa pengulangan otomatis.

- c. ***Struktur tugas untuk permainan modifikasi.*** Struktur penugasan untuk permainan modifikasi, keduanya harus *representative* dan *exaggerated* (Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997). *Representative* dapat berarti bahwa permainan modifikasi hampir menyerupai satu atau lebih aspek-aspek berdasarkan standar versi penuh dari sebuah permainan sehingga para siswa dapat berlatih dalam lingkungan yang nyata dan dapat membuat keputusan taktik yang otentik. Ketika memodifikasi peraturan permainan diperlukan batasan, ukuran gawang, dan lain lain, guru wajib menaruh perhatian terhadap hal yang paling dari sebuah permainan dalam bentuk modifikasi yaitu aspek-aspek yang tidak dapat diprediksi akan berkembang. Di saat yang bersamaan, struktur tugas dituntut untuk memaksimalkan perkembangan aspek-aspek penting dengan mengurangi kemungkinan-kemungkinan aspek yang tidak mendukung dari sebuah alur permainan. Contohnya, apabila guru mendorong para siswa dalam permainan basket setengah lapangan, kedua tim akan memiliki banyak kesempatan untuk mempraktikkan dan mengeluarkan keputusan taktik tentang strategi yang bisa mengganggu, cara mempertahankan set, dan *rebounding*. Saat dilakukan perenungan sejenak untuk mengurangi kerumitan dalam mengatasi permainan di lapangan guru menggunakan

“momen mengajar” tentang pengetahuan taktik dan keterampilan yang akan dipelajari. Selain menjaga agar masalah taktik dapat teratasi saat aktivitas pembelajaran dari sebuah permainan sebelum dimulai, guru juga menjelaskan permainan modifikasi, lalu menyajikan masalah taktik kepada para siswa sebelum permainan dimulai. Apabila sedang menyiapkan permainan basket setengah lapangan, guru dapat menanyakan beberapa pertanyaan taktik penting:

- 1) Guru menanyakan kepada offense, “Apa tujuan utama dari setiap kepemilikan bola?” Offense menjawab, “Untuk mencetak skor.” Guru kemudian bertanya, “Bagaimana caranya menambah kesempatan dalam melakukan hal tersebut?”
- 2) “Siapa yang mendapatkan keuntungan dari permainan setengah lapangan, offense atau defense?”
- 3) Guru bertanya kepada defense, “Apa perbedaan utama diantara zone defense dan *player-to-player* defense? Kapan sebaiknya tipe tersebut digunakan?”

Struktur penugasan permainan modifikasi adalah hal penting dalam model Permainan Taktik karena hal tersebut menghasilkan sebuah penghubung langsung antara tugas keterampilan dan cara melakukan permainan yang nyata. Hal tersebut memperbolehkan para siswa untuk mengembangkan kemampuan dengan cara mengambil keputusan berdasarkan sebuah permainan dan mengaplikasikan keterampilan dalam situasi yang sangat otentik ketika mereka bermain permainan secara langsung. Guru wajib menekankan pada pemikiran siswa bahwa struktur permainan modifikasi akan menjadi struktur puncak dalam beberapa sesi terutama ketika para siswa masih berada di tahap pemula dari pengembangan keterampilan dan taktik.

d. Struktur tugas untuk permainan penuh (nyata). Ketika para siswa telah mendemonstrasikan kompetensi berkelanjutan ke dalam permainan modifikasi yang dilakukan, mereka dapat

bermain ke dalam permainan versi penuh. Di permainan modifikasi, guru dapat membuat penilaian formal maupun informal terhadap pengetahuan siswa, yang mana kemudian membantu guru memutuskan apakah mereka dapat melanjutkan ke permainan penuh atau tidak, sehingga tidak dimainkan secara otomatis dalam setiap sesi oleh para siswa yang belum memiliki kesiapan struktur penugasan terlebih dahulu. Struktur penugasan untuk permainan penuh bermaksud untuk menyerupai latihan praktik yang digunakan para pelatih di banyak permainan. Guru harus mengawasi “momen-momen pengajaran” yang terjadi dalam permainan dan menyela ketika sudah sesuai dengan standar yang ditentukan oleh guru seperti kesiagaan taktik, keputusan taktik, dan keterampilan permainan. Namun, ketika permainan dihentikan secara tiba-tiba, setiap momen haruslah mengajarkan tentang cara bersikap terhadap masalah taktik yang ditimbulkan.

4. Pola Keterlibatan untuk Pembelajaran

Empat struktur tugas utama dari model Permainan Taktis, yang berbentuk permainan, latihan perkembangan keterampilan yang direkayasa, permainan keterampilan, dan permainan penuh tentu mengarah ke tiga pola keterlibatan para siswa. Dalam latihan keterampilan, siswa hampir melakukan tugas yang sama secara individual dengan ruang praktik dan perangkat yang telah disediakan dan diperlukan masing-masing siswa. Pola keterlibatan siswa pun dalam Latihan keterampilan seperti menyerupai *game* dan permainan modifikasi dengan kelompok kecil. Di setiap kelompoknya, siswa membuat simulasi atau permainan modifikasi yang berfokus pada masalah taktis yang terjadi saat itu. Guru mungkin menggunakan tipe terakhir dari pola keterlibatan ini ketika melihat kesiapan siswa terhadap peraturan permainan yang tentu saja bentuk tiga pola keterlibatan ini dimainkan baik secara individu, dua orang, kelompok kecil (e.g., permainan bola basket), atau kelompok besar (e.g. permainan sepak bola).

5. Peran dan Tanggung Jawab Guru dan Siswa

Setiap model yang memiliki instruksi akan memiliki pengerjaan tertentu yang harus dipenuhi untuk membuat model permainan tersebut berfungsi berdasarkan rancangannya. Beberapa pengerjaan dimunculkan oleh guru; lainnya dimunculkan satu persatu oleh para siswa. Tampilan 14.7 menunjukkan pengerjaan utama dari model Permainan Taktik dan menunjukkan siapa yang bertanggung jawab untuk memenuhi mereka selama pelajaran.

F. Evaluasi Pembelajaran

Tujuan pembelajaran utama dalam model Permainan Taktik adalah untuk membuat siswa mampu membuat dan mengeluarkan keputusan taktik dalam permainan dan aktifitas pembelajaran seperti *game*. Capaian siswa akan mewakili kombinasi dari apa yang harus dilakukan dan bagaimana mengeksekusi hal itu dengan baik dalam konteks permainan. Tujuan yang sudah didefinisikan dengan baik tersebut membantu guru untuk merancang teknik penilaian yang sah dan otentik ketika menggunakan model ini, karena “pertanyaan penilaian” tersebut jelas dan lugas: “Dalam tingkat apa siswa dapat membuat keputusan taktik dan mengeluarkannya dalam alur permainan?” Penilaian dalam model taktik harus berfokus pada kemampuan siswa dalam membuat dan mengeksekusi keputusan taktik ketika memainkan permainan tersebut. Permainan tersebut dapat berupa permainan penuh, permainan modifikasi, atau bentuk permainan yang mewakili aspek yang spesifik dari sebuah permainan. Lagipula, penilaian tersebut harus otentik berdasarkan pengamatan selama permainan berlangsung. Dengan hal tersebut, ada dua bentuk utama dari penilaian dalam model Permainan Taktik: statistik permainan obyektif dan evaluasi dari pengambilan keputusan dan kemampuan permainan siswa.

1. Penilaian dengan statistik permainan

Apabila Anda sedang melatih sebuah tim (contohnya, hockey

lantai), bagaimana Anda akan menjawab seseorang yang bertanya kepada Anda, “Bagaimana tim Anda bermain pada saat-saat terakhir?” Sepertinya Anda akan menggunakan skor permainan sebagai indikator utama dari permainan/pertandingan. Menang atau kalah dalam suatu permainan/pertandingan bukan menunjukkan seberapa baik tim Anda bermain, namun menunjukkan sejauhmana tujuan utama kita telah tercapai. Untuk mengetahui sejauhmana tim Anda bermain dengan baik, Anda dapat melihat ringkasan statistik permainan/pertandingan, baik itu berupa angka shoot dari setiap gol yang dibuat, dimana gol tersebut dibuat, pemain mana yang membuat shoot, waktu yang dibutuhkan, pergantian, kesalahan lain, dan total waktu penalti untuk kedua tim. Dengan seluruh statistik *game* yang lengkap, Anda akan dapat menilai banyak aspek dari setiap permainan pemain, berdasarkan posisi mereka. Untuk kelas-kelas dalam model Permainan Taktis, setiap siswa dapat memberikan laporan ringkas yang dapat dimasukkan kedalam statistik yang relevan tentang posisi siswa, dengan penilaian tertulis dari pemain tersebut

2. Penilaian dari pengambilan keputusan taktik dan kemampuan permainan siswa

Menilai permainan pemain dengan statistik permainan dapat sangat berguna, namun informasi tersebut tidak akan memberitahukan guru seberapa baik siswa membuat dan mengeluarkan keputusan taktik selama permainan. Contohnya, statistik ringkas dari pertahanan gol dalam hockey lantai akan menunjukkan berapa banyak shoot yang diambil, tapi hal tersebut tidak akan menunjukkan seberapa sering penjaga gawang membuat aksi. Griffin, Mitchell, dan Oslin (1997) telah merancang sistem otentik yang valid untuk menilai pengetahuan taktik dalam variasi yang luas tentang permainan yang sering diajarkan dalam pendidikan jasmani. GPAI adalah *template* umum yang dapat disesuaikan kepada beragam tipe permainan untuk menilai pengetahuan taktik siswa. Di dalam GPAI juga termasuk tujuh komponen umum dari permainan, yang ditunjukkan dalam Tabel 6.4.

Tabel 6.4. Komponen GPAI dalam Permainan

Komponen	Kriteria dalam Menilai Permainan
Dasar	Pengembalian pemain yang tepat ke <i>home</i> atau posisi yang tepat diantara upaya keterampilan
Penyesuaian	Pergerakan pemain, antara menyerang atau bertahan, seperti yang disyaratkan dalam alur permainan
Pengambilan keputusan	Membuat pilihan yang sesuai tentang apa yang harus dilakukan dengan bola [atau proyektil] selama permainan berlangsung
Eksekusi keterampilan	Permainan yang efisien dengan keterampilan yang dipilih
Dukungan	Pergerakan off-the-ball ke posisi untuk menerima <i>passing</i> ketika pemain tim membawa bola
Cover	Memberikan bantuan pertahanan untuk pemain yang memainkan bola atau memindahkan bola [atau proyektil]
Pelindung atau Tanda	Mempertahankan melawan musuh yang mungkin mengambil bola [atau proyektil]

Ketika menggunakan GPAI untuk permainan yang spesifik atau bentuk permainan, guru akan mengidentifikasi mana dari tujuh komponen yang diterapkan dalam situasi tersebut dan menentukan satu atau lebih kriteria dari setiap komponen yang mengindikasikan keputusan dan permainan taktik yang baik. GPAI berfokus pada tiga aspek permainan yang setiap komponennya: keputusan yang dibuat (sesuai atau tidak sesuai), eksekusi keterampilan (efisien atau tidak efisien), dan dukungan (sesuai atau tidak sesuai). Guru lalu mengamati setiap siswa dalam permainan dan mencatat kejadian kesesuaian/ketidaksesuaian dan keefisien/ketidakefisien dari pengetahuan dan permainan taktik dari setiap komponen yang dipilih.

BAB VII

Model Pembelajaran Kooperatif

A. Dasar Konstruktivisme Pembelajaran

Salah satu permasalahan utama yang dialami oleh guru dalam proses kegiatan pembelajaran adalah penentuan cara yang bisa melibatkan semua siswa di dalam proses pembelajaran tanpa membuat salah satu atau beberapa anak mendominasi aktivitas dan interaksi yang dilakukan sehingga mengurangi kesempatan belajar bagi siswa yang lainnya. Sebagai contoh: Bu Prusak bertanya kepada siswanya kelas 5 SD, “Siapa yang bisa menyebutkan tiga hal penting yang perlu dilakukan saat kita melempar bola?” Beberapa siswa yang tahu jawabannya mengangkat tangan dengan serentak. Bu Prusak memilih Roberto untuk menjawab, dia bilang, “Kita harus melangkah dengan kaki yang satunya, Bu” lalu ia memperagakan langkah yang dia maksud di depan teman-temannya. Setelah itu Bu Prusak memanggil Mara, dan dia menjawab: “Kita harus mengikuti ke mana arah targetnya.” sambil memperagakan teknik tersebut dengan benar. Akhirnya, Bu Prusak memanggil Madison, ia menambahkan: “Kita harus mengarahkan lengan kiri (kecuali kidal) kita ke arah target seperti ini, Bu” sambil memperagakan gerakannya juga seperti Mara. Karena menilai ketiganya sudah memberikan jawaban yang bagus, Bu

Prusak melanjutkan ke materi selanjutnya. Kejadian tersebut sangat umum dilakukan di hampir semua pelajaran pendidikan jasmani berbagai tingkatan.

Namun, pendekatan mengajar tersebut menimbulkan beberapa pertanyaan penting. Pertama, kegiatan pembelajaran menjadi sebuah kompetisi karena para siswa yang memiliki jawaban pasti akan berebut untuk mendapatkan perhatian guru dan semua anggota kelas. Kedua, pada saat siswa tersebut mengangkat tangannya, siswa lainnya akan cenderung kehilangan motivasi untuk mencari jawaban dengan cara mereka sendiri, sehingga mereka menjadi lebih pasif dalam proses pembelajaran. Dampaknya, siswa yang belum atau tidak tahu jawabannya tidak belajar sendiri, mereka hanya belajar dari siswa yang sudah menjawab. Ketiga adalah fakta bahwa pendekatan pembelajaran seperti ini tidak memberi kesempatan kepada siswa untuk berinteraksi satu sama lain. Pendekatan ini menciptakan semacam isolasi di antara mereka bahkan saat mereka sangat dekat. Bukan berarti pendekatan ini buruk hanya saja pendekatan ini berisi beberapa aspek yang dapat dikembangkan untuk teknik atau model lain dalam kegiatan pembelajaran.

Salah satu cara tersebut adalah Model Pembelajaran Kooperatif yang dikembangkan pada awal 1970-an dan digunakan banyak sekolah pada semua tingkat kelas untuk setiap mata pelajaran, termasuk pendidikan jasmani.

Pembelajaran Kooperatif merupakan model pembelajaran yang tidak berdiri sendiri. Model ini mencakup beberapa perangkat strategi pengajaran yang mempunyai atribut utama serupa. Strategi yang paling penting yaitu pengelompokan siswa ke dalam *tim belajar* untuk beberapa tugas dalam jangka waktu yang ditetapkan. Hal ini dilakukan dengan tujuan bahwa semua siswa akan berkontribusi saat proses belajar dan mencapai hasil pembelajaran bersama. Kata *tim* dalam tim belajar mempunyai makna yang sama seperti halnya istilah *tim* di olah raga. Dalam model pembelajaran kooperatif ini tujuan pembelajarannya adalah penyelesaian tugas belajar

secara bersama yang diberikan ke tim oleh guru. Tugas tersebut dapat berupa permintaan untuk mendasarkan pencapaian mereka pada kinerja *intra-group* (berusaha menjadi tim terbaik sebisa mereka), kinerja *inter-grup* (bersaing dengan tim lain), atau kinerja *shared-group* (mempelajari sebuah konten sehingga mereka dapat mengajarkannya ke seluruh kelas atau grup lainnya).

Model Pembelajaran Kooperatif pada awalnya dikembangkan dan diteliti di Universitas Johns Hopkins pada pertengahan 1970-an. Dipimpin oleh Robert Slavin, model ini pertama kali dilaporkan dalam serangkaian penelitian dan artikel dalam jurnal pendidikan. Saat ini model pembelajaran kooperatif menjadi salah satu model pembelajaran yang paling terkenal dalam pendidikan di seluruh dunia. Pada awal pengembangannya Slavin memberi nama model ini sebagai *Student Team Learning (STL)*. Slavin (1983) menyatakan bahwa STL didasarkan pada tiga konsep: apresiasi/hadiah kepada tim (*team rewards*), tanggung jawab individu (*individual accountability*), dan peluang yang sama untuk semua tim untuk berhasil (*Equal opportunities for success*).

1. Team Rewards.

Aspek utama dalam STL adalah tugas yang guru berikan kepada masing-masing tim (terdiri dari 4 sampai 6 siswa). Semua tim dapat mengerjakan tugas yang sama atau tugas yang berbeda namun masih berkaitan. Guru bertugas untuk memberikan satu atau lebih kriteria kinerja yang harus dipenuhi oleh semua tim. Di samping itu, guru juga menyiapkan hadiah (*reward*) bagi tim yang memenuhi standar kriteria tersebut. Hadiah dapat berupa poin kumulatif, hak istimewa di kelas, pengumuman pencapaian secara publik, ataupun nilai.

2. Individual Accountability.

Kunci lain dari pembelajaran ini adalah semua kinerja dan kontribusi setiap anggota dalam tim akan dipertimbangkan dalam penilaian skor tim keseluruhan. Oleh karena itu, semua siswa harus

berkontribusi dalam timnya. Hal ini penting sehingga semua anggota dapat belajar dan mencapai potensi penuh mereka. Dengan begitu akan terjadi interaksi belajar antar siswa di dalam grup atau disebut *peer teaching*. Siswa yang mempunyai kemampuan kurang bisa berinteraksi dan belajar bersama siswa yang mempunyai kemampuan lebih tinggi. Secara tidak langsung proses ini dapat meningkatkan performa tim secara keseluruhan. Selanjutnya, *peer teaching* menjadi faktor besar dalam model ini untuk meningkatkan kemampuan sosial di dalam tim.

3. *Equal Opportunity for success*. Kesempatan yang sama untuk berhasil.

Proses pemilihan siswa dalam satu tim sangat diperhatikan dalam STL. Model ini membagi grup yang terdiri dari 4 hingga 6 siswa yang heterogen, terdiri dari siswa dengan kemampuan beragam agar semua tim mendapat peluang yang sama dan mempunyai performa yang sebanding dengan tim lain. Tim belajar siswa ini harus terdiri dari campuran siswa laki-laki dan perempuan, level keterampilan, pengalaman sebelumnya dengan materi, kecerdasan, dan tingkat motivasi. Keragaman dalam tim ini memungkinkan pembelajaran sosial dalam tim. Begitu pula, kegiatan menyeimbangkan kemampuan antar tim dapat memungkinkan kompetisi yang adil dan meningkatkan motivasi siswa dalam proses pembelajaran. Begitu keseimbangan tersebut tercapai, dimana kontribusi semua anggota tim diperhitungkan, maka kemungkinan besar siswa akan memiliki peluang yang sama untuk berhasil. Bahkan, masing-masing kontribusi setiap siswa pun akan dihargai oleh anggota tim lainnya.

Dengan semakin banyaknya teknik yang dikembangkan dari tiga konsep utama di atas, akhirnya nama yang lebih inklusif diberikan untuk model pembelajaran ini: Pembelajaran Kooperatif (*Cooperative Learning*) (Slavin, 1983). *Cooperative Learning* adalah nama yang sekarang paling sering digunakan oleh Slavin dan banyak pendukung lainnya di seluruh dunia, sehingga istilah pembelajaran kooperatif akan digunakan dalam buku ini, bahkan untuk sejarah perkembangannya sebelum tahun 1983.

Penting untuk dicatat bahwa ada perbedaan antara pembelajaran kooperatif (model) dan pembelajaran kolaboratif (berbagai strategi pembelajaran kelompok). Sesuai dengan namanya, model pembelajaran kooperatif menetapkan bahwa ketiga konsep desain utama yang telah disebutkan di atas harus ada. Model ini juga mencakup sejumlah struktur tugas pembelajaran yang diakui, memenuhi ketiga konsep, dan telah divalidasi oleh penelitian. Selain itu, enam elemen prosedural di bawah ini memberi model pembelajaran kooperatif identitas dan keunikan tersendiri (Cuseo, 1992):

1. Pembentukan kelompok yang direncanakan
2. Kelangsungan interaksi kelompok
3. Hubungan saling ketergantungan antar anggota kelompok
4. Tanggung jawab kontribusi individu
5. Pengaruh eksplisit terhadap pengembangan keterampilan sosial
6. Instruktur sebagai fasilitator

Sebaliknya, teknik pembelajaran kolaboratif mewakili lebih sedikit struktur formal dan kurang tahan lama. Teknik ini membagi ke dalam kelompok kecil bersama hanya untuk waktu yang singkat terkait manajemen, bukan untuk pembelajaran sosial dan kinerja kelompok. Kerja kolaboratif dapat dikatakan sebagai “siswa yang bekerja bersama atau saling membantu”, sementara teknik pembelajaran kooperatif dapat dicirikan sebagai “siswa belajar bersama, dengan, dan untuk satu sama lain”.

Desain model pembelajaran kooperatif didasarkan pada konvergensi empat teori utama: motivasi, kognisi, pembelajaran sosial, dan behaviorisme. Hal tersebut merupakan fitur yang membedakan, karena sebagian besar model lain hanya berasal dari satu atau dua teori tentang pembelajaran. Namun, keempat teori memainkan peran kunci yang sama dalam desain dan operasi model khusus ini. Lantas bagaimana keempat teori tersebut bekerja?

Teori motivasi digunakan untuk menunjang semangat belajar siswa dalam satu tim belajar. Melalui motivasi setiap potensi siswa dalam satu tim dapat dimaksimalkan untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Dengan begitu, setiap siswa dapat memberikan yang terbaik dan memulai interaksi kelompok untuk memenuhi tujuan bersama.

Teori kognitif digunakan untuk memberi siswa tugas pembelajaran kooperatif. Tugas ini bertujuan untuk membantu mempercepat perkembangan tim mencapai tujuan. Jika tugasnya terlalu mudah, tim tidak perlu menggunakan semua sumber dayanya untuk mencapai tujuan. Akan tetapi jika tugas itu terlalu sulit, anggota tim akan menjadi frustrasi, yang menyebabkan perbedaan pendapat dan bahkan menarik diri dari tugas itu.

Teori pembelajaran sosial kerap menjadi model pembelajaran karena pembelajaran terjadi dengan mendengarkan dan menonton anggota tim lainnya. Proses pembelajarannya menjadi saling timbal balik ketika satu siswa membuat kemajuan dan kemudian membagikan pembelajaran itu dengan yang lain, dengan menunjukkan dan menjelaskan kepada mereka. Guru berkontribusi pada agenda pembelajaran sosial terutama ketika mereka menyaksikan contoh positif dan negatif dari keterampilan sosial para siswa. Momen ini juga bisa digunakan sebagai “momen mengajar” untuk menyoroti yang diinginkan dan tidak diinginkan dan memahami keterampilan interaksi.

Teori perilaku memberikan hubungan antara proses kerjasama, keterlibatan siswa saat penugasan, dan penghargaan atas prestasi tim. Tugas kooperatif yang baik menjelaskan kepada siswa keterampilan sosial (perilaku) yang diperlukan dalam situasi itu, tujuan pembelajaran, dan konsekuensi untuk mencapai atau gagal pada tugas yang diberikan. Perhatikan bahwa siswa tidak secara langsung diberitahu tentang cara menyelesaikan tugas, hanya parameter saja.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Pembelajaran kooperatif didesain untuk meningkatkan kemampuan siswa yang difasilitasi dalam interaksi grup kecil dan

kemampuan sosial. Poin pertama tersebut tidak bisa terlaksana jika poin kedua tidak terjadi. Penguasaan kemampuan sosial adalah syarat untuk pembelajaran individu dan kelompok. Hal tersebut membuat prioritas domain dalam Pembelajaran Kooperatif menjadi agak rumit. Misalnya domain afeksi akan selalu memiliki prioritas dengan tujuan utama dari tugas belajar yang ditugaskan. Prioritas pertama (dibagi) pembelajaran afektif dan kognitif. Prioritas ketiga Pembelajaran psikomotorik. Jika tugas yang diberikan memiliki fokus pembelajaran terutama psikomotor, maka prioritas domain Prioritas pertama (dibagi): Pembelajaran afektif dan psikomotor. Prioritas ketiga Pembelajaran kognitif.

Lebih rumit lagi, tugas Pembelajaran Kooperatif yang baik dalam pendidikan jasmani akan menantang siswa secara merata di ketiga domain, membalas interaksi kelompok yang baik dan refleksi (afektif), tingkat kekakuan intelektual (kognitif) yang tepat, dan akhirnya menunjukkan gerakan yang terampil (Psikomotor). Ketika ini terjadi, ketiga domain menerima kira-kira tingkat penekanan dan pengembangan yang sama. Jika siswa atau kelompok tidak dapat belajar di ketiga domain dengan sama baiknya, mereka tidak akan berhasil pada tugas yang ditugaskan.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

Pemilihan konten. Komponen model Pembelajaran Kooperatif ini di bawah kendali guru. Guru menentukan serangkaian tugas yang akan diikuti oleh tim dalam unit dan mengkomunikasikannya kepada siswa. Daftar konten sulit untuk ditentukan karena guru sering tidak dapat memprediksi keterampilan belajar sosial yang diperlukan di awal pembelajaran. Kebutuhan itu akan menjadi jelas ketika tim mengerjakan tugas yang ditugaskan. Konten akademik juga sulit untuk didaftarkan sebelumnya karena setiap tugas mungkin akan cukup besar untuk memuat banyak hasil di dalamnya. Karena itu, daftar konten biasanya diwakili oleh serangkaian tugas pembelajaran yang akan ditugaskan guru kepada kelompok. Proses itu hampir selalu dikendalikan oleh guru.

Kontrol manajerial. Para guru mempertahankan kontrol manajerial yang kuat sebelum tim terlibat dalam tugas belajar mereka. Guru memilih tim berdasarkan sumber daya yang akan tersedia, menentukan jumlah waktu yang dialokasikan untuk setiap tugas, dan memutuskan parameter apa yang harus dilakukan tim. Begitu tim mulai mengerjakan tugas, kontrol ini menjadi hak siswa dalam setiap kelompok kooperatif. Mereka membuat keputusan tentang bagaimana mengatur diri mereka sendiri, bagaimana membagi pekerjaan yang harus dilakukan, dan bagaimana menggunakan waktu dan sumber daya yang tersedia.

Presentasi tugas. Tidak ada presentasi tugas oleh guru dalam pembelajaran kooperatif. Namun, guru “membangkitkan masalah” dengan menjelaskan tugas yang diberikan dan tim harus mengikuti narasi tersebut dalam pengerjaan mereka. Setelah itu, tergantung pada siswa, dalam kelompok mereka, untuk saling menjelaskan apa yang perlu dilakukan dan bagaimana untuk melakukannya. diharapkan siswa akan menggunakan pengajaran sebaya sebagai mode utama pengajaran mereka.

Pola keterlibatan. Ada dua pola keterlibatan utama dalam model ini. Salah satu polanya sangat dikendalikan oleh siswa, terjadi di antara siswa di masing-masing tim kooperatif. Mereka memutuskan siapa yang memimpin setiap saat, dan mereka membuat rencana keterlibatan mereka sendiri untuk menyelesaikan tugas. Pola lainnya adalah interaktif: guru menggunakan pertanyaan untuk mengembangkan keterampilan sosial siswa ketika masalah terjadi ataupun saat memberikan penjelasan setelah pelajaran selesai. Agar lebih efektif, pemrosesan ini harus memberi siswa waktu untuk merefleksikan pola perilaku mereka saat ini dan untuk menghasilkan solusi mereka sendiri ketika mereka tidak bekerja secara kooperatif dalam kelompok.

Interaksi instruksional. Seperti halnya pola keterlibatan, interaksi instruksional dalam Pembelajaran Kooperatif memiliki dua jenis metode pembelajaran. Pertama, hampir sepenuhnya pembelajaran dikontrol oleh siswa ketika tim mengerjakan tugas yang ditugaskan; dan kedua

interaktif ketika guru berusaha mengembangkan keterampilan sosial siswa. Sementara siswa bekerja dalam tim mereka, guru berperan sebagai fasilitator dan narasumber utama. Guru memfasilitasi proses kerja sama, membuat tim bekerja sesuai kapasitas penuh mereka; guru juga berfungsi sebagai “pakar” ketika tim membutuhkan nasihat atau ingin seseorang mendengarkan gagasan mereka. Peran guru yang paling efektif adalah yang dapat memfasilitasi proses pembelajaran tanpa memberikan informasi atau bantuan yang terlalu banyak kepada tim.

Langkah-langkah. Hingga tim dipilih dan masalah pembelajaran dibingkai, langkah-langkah pembelajaran kelas dikendalikan oleh guru. Setelah guru memperkenalkan tugas belajar dan memberi tahu tim tentang berapa lama mereka harus menyelesaikan tugas, langkah belajar menjadi sangat dikontrol oleh siswa. Dalam tim mereka, para siswa memutuskan berapa banyak pekerjaan yang harus dilakukan dan berapa lama mereka berencana untuk menghabiskan waktu pada setiap bagian dari tugas. Guru campur tangan hanya ketika dirasa tim tidak dapat menyelesaikan tugas sebagaimana waktu yang telah direncanakan.

Kemajuan tugas. Guru memutuskan kapan tugas baru akan diberikan dan berapa lama siswa harus mengerjakannya. Seperti dengan langkah-langkah, begitu tim bekerja bersama, masing-masing tim menentukan langkah-langkah yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas dan kapan harus mempertimbangkan setiap bagian tugas selesai. Memiliki rencana kerja dan melakukan evaluasi secara teratur adalah bagian penting dari partisipasi siswa dalam proses pembelajaran kooperatif.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. Perencanaan awal

Sebagian besar perencanaan dalam pembelajaran kooperatif terjadi dalam tahapan pembelajaran, saat menentukan tugas yang akan diberikan kepada tim-tim kelas. Guru harus menentukan tindakan berdasarkan pertanyaan-pertanyaan berikut:

1. Apa masalah yang ada dalam setiap tugas? Tantangan keahlian kognitif, psikomotor, dan sosial apa yang akan dihadapi di dalam tugas?
2. Strategi pembelajaran kooperatif mana yang akan bekerja dengan maksimal sesuai tugas?
3. Bagaimana tim dibentuk? Kriteria-kriteria apa saja yang perlu dipertimbangkan?
4. Berapa waktu yang dibutuhkan tim untuk menyelesaikan tugas?
5. Sumber daya apa yang akan disediakan untuk tim untuk tugas ini?
6. Hasil atau kinerja-kinerja apa yang akan dihasilkan oleh masing-masing tim?
7. Bagaimana kinerja masing-masing tim dan pembelajaran sosial dinilai?
8. Peran apa yang akan dimainkan guru ketika tim mengerjakan tugas?

Setelah semua pertanyaan itu dijawab, guru dapat memilih tim dan mempresentasikan tugas belajar kepada mereka. Saat itu, perencanaan menjadi proses yang pasif karena guru mencari hal-hal yang perlu disesuaikan ketika tim mengerjakan tugas yang diberikan. Ketika tugas yang ditugaskan akan berlangsung selama lebih dari satu periode kelas, guru dapat merencanakan brifing singkat setiap hari untuk memberikan umpan balik kepada siswa tentang kerja tim mereka dan untuk menilai kemajuan yang telah dicapai.

2. Manajemen waktu dan kelas.

Keputusan utama manajemen waktu guru menyangkut berapa lama waktu yang dialokasikan untuk setiap tugas yang ditugaskan. Beberapa tugas akan singkat, mungkin 10 hingga 15 menit. Tugas-tugas lain, seperti yang menggunakan investigasi kelompok, dapat berlangsung selama beberapa pelajaran, termasuk waktu di luar periode

pendidikan jasmani (penelitian perpustakaan, riset *online*, penulisan laporan). Manajemen kelas dalam pembelajaran kooperatif sebagian besar menjadi tanggung jawab siswa begitu mereka berada dalam tim dan mengerjakan tugas. Setiap tim dapat memutuskan bagaimana cara menetapkan pekerjaan yang dibutuhkan pada tugas, bagaimana mengatur kecepatan sendiri, dan bagaimana membagi waktu yang dialokasikan. Guru memang memainkan peran kunci, jika tidak langsung, dengan memonitor interaksi siswa di dalam tim dan dengan menggunakan proses reflektif untuk membantu tim menjadi lebih efisien dan efektif. Guru dalam pembelajaran kooperatif perlu terampil dalam mengenali interaksi tim yang buruk dan mengetahui bagaimana membantu tim menjadi lebih produktif tanpa melakukan intervensi langsung atau mengambil tindakan hukuman.

3. Presentasi dan struktur tugas

Tidak ada presentasi tugas seperti yang digunakan dalam banyak model lain, di mana guru menunjukkan siswa bagaimana melakukan keterampilan presentasi dengan benar. Guru memilih tim, meringkaskan tugas yang ditugaskan, dan mengarahkan tim untuk memulai pembelajaran. Keterampilan yang dibutuhkan di sini adalah informasi yang cukup untuk mulai mengerjakan tugas, tanpa memberi mereka petunjuk tentang caranya untuk menyelesaikannya. Struktur tugas dalam pembelajaran kooperatif tergantung pada strategi yang dipilih untuk setiap tugas yang ditugaskan. Semua strategi yang disajikan sebelumnya dalam bab ini mempromosikan jenis interaksi tertentu dan hasil kinerja, guru pembelajaran kooperatif harus mengetahui desain dan prosedur untuk setiap strategi dan kemudian memilih strategi terbaik untuk setiap situasi.

4. Persyaratan kontekstual

Pembelajaran Kooperatif dapat digunakan dalam setiap

aktivitas manajemen pembelajaran pendidikan jasmani di mana siswa memiliki kemampuan untuk belajar bagaimana bekerjasama secara kooperatif. Namun bukan berarti siswa harus memiliki keterampilan belajar sosial yang baik. Siswa hanya perlu untuk belajar bagaimana cara berkontribusi pada keberhasilan kelompok. Setelah kondisi itu terpenuhi, pembelajaran kooperatif dapat digunakan untuk tujuan di hampir semua pembelajaran manajemen pendidikan jasmani di tingkat kelas apa pun. Kebutuhan peralatan dan fasilitas ditentukan oleh tugas yang ditentukan, sehingga guru dapat dengan mudah merencanakan tugas yang dapat diselesaikan, dengan sumber daya yang ada. Guru harus memiliki cukup waktu yang dialokasikan bagi kelompok untuk menyelesaikan tugas yang diberikan, terlebih ketika guru menggunakan strategi investigasi kelompok. Namun ketika hanya memiliki waktu terbatas, maka guru boleh menggunakan strategi lainnya.

5. Memilih dan Memodifikasi Instruksi

Model Pembelajaran Kooperatif mempromosikan hasil domain kognitif, afektif, dan psikomotor. Tidak heran jika model ini dapat bekerja untuk berbagai tujuan dan konten dalam pendidikan jasmani. Model ini akan efektif dalam banyak bidang materi pembelajaran pendidikan jasmani, antara lain:

1. Olahraga tim
2. Kegiatan rekreasi tim ganda dan kecil
3. Tarian (terutama tarian sosial)
4. Kebugaran pribadi
5. Konsep kebugaran pribadi
6. Sejarah olahraga
7. Tren dan masalah saat ini dalam olahraga dan pendidikan jasmani
8. Inisiatif kelompok dan Petualangan Proyek
9. Game baru

6. Adaptasi tingkat kelas

Versi Pembelajaran Kooperatif yang sesuai dengan perkembangan dapat digunakan di banyak tingkatan kelas dalam pendidikan jasmani. Contoh table 10.7 menunjukkan cara yang mungkin untuk mengadaptasi model ini untuk tingkat kelas yang berbeda.

Tabel 10.7: Tingkatan pendidikan yang mengadopsi Pembelajaran Kooperatif

Grade Level	Memilih atau tidak memilih Model ini	Penerapan yang mungkin
Paud/preschool	tidak	
sekolah dasar awal	Ya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membentuk tim tidak lebih dari tiga orang 2. Tidak melakukan kompetisi antar tim 3. Membuat tugas pendek dan sederhana 4. Tidak menggunakan penilaian kerja yang eksplisit, tapi menggunakan checklist
Sekolah dasar lanjut	Ya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tidak melakukan kompetisi antar tim 2. Membuat tugas yang pendek 3. Menggunakan rubrik simpel untuk proses penilaian
Sekolah menengah	Ya	Tidak diperlukan adaptasi jika tugas yang diberikan sesuai dengan perkembangan siswa
Sekolah menengah atas	Ya	Tidak diperlukan adaptasi jika tugas yang diberikan sesuai dengan perkembangan siswa
Kuliah/dewasa	Ya	Tidak diperlukan adaptasi

E. Pelaksanaan Pembelajaran

Guru yang memilih untuk menggunakan model pembelajaran kooperatif dapat memperoleh manfaat dengan mengikuti beberapa tips perencanaan tambahan, seperti berikut:

1. Pastikan untuk memberikan tugas tim yang beragam dalam faktor pengelompokan utama: tingkat keterampilan, jenis kelamin, ras/etnis, pengembangan kognitif, kreativitas, kepemimpinan/pengikut, penguasaan bahasa Inggris, dan sebagainya. Ketika siswa melihat pembagian tim adil, mereka akan lebih berkonsentrasi pada kemajuan tim mereka sendiri dan kurang peduli dengan tim lain.
2. Setelah tim ditugaskan, jangan izinkan siswa untuk fokus pada kekurangan tim mereka; buat mereka untuk fokus pada kemampuan unik dari setiap anggota tim dan untuk bekerja dengan mereka untuk mencapai tujuan tim.
3. Pilih dengan cermat strategi Pembelajaran Kooperatif (misalnya Turnamen Permainan Tim, Jigsaw) yang kemungkinan besar akan mempromosikan jenis pengembangan yang Anda cari di unit itu. Ingat, bagaimana siswa terlibat dalam pembelajaran tersebut dan apa yang akan mereka pelajari.
4. Rancang tugas/masalah pembelajaran yang memberikan tingkat tantangan yang tinggi dan yang membutuhkan berbagai kemampuan siswa (untuk setiap tim) untuk mencapainya. Jangan takut untuk menyesuaikan tugas jika Anda melihat bahwa itu tidak sesuai dengan tantangan dan partisipasi terhadap peluang keberhasilan tim yang masuk akal.
5. Rangka tugas/masalah pembelajaran dengan jelas, dan tawarkan banyak peluang bagi siswa untuk meminta klarifikasi.
6. Masukkan rubrik atau strategi penilaian lainnya dalam membingkai tugas/masalah. Siswa dan tim akan menjadi lebih cepat terlibat dan tetap bertunangan lebih lama ketika mereka tahu harapan guru.
7. Rubrik atau strategi penilaian harus mencakup cara untuk memantau kerjasama siswa dan tim, serta kinerja mereka.
8. “Trik” kunci adalah memberi tim informasi dan arahan yang cukup untuk membuat mereka maju, tanpa memberi tahu mereka cara menyelesaikan tugas/masalah.

9. Pastikan untuk mencari contoh kerjasama siswa dan tim yang baik, sorot itu sebagai bagian dari penutup dan ulasan pelajaran.

F. Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran dalam model ini dapat dilakukan melalui pemilihan rubrik atau strategi penilaian lainnya dalam membingkai tugas/masalah yang dihadapi siswa. Siswa dan tim akan menjadi lebih cepat terlibat dan tetap bekerja sama lebih intens ketika mereka tahu harapan guru. Rubrik atau strategi penilaian harus mencakup cara untuk memantau kerja sama siswa dan tim serta kinerja siswa untuk memperoleh evaluasi pembelajaran yang memadai.

BAB VIII

Model Pembelajaran Berbasis Kompetisi Olahraga

A. Dasar Konstruktivisme Pembelajaran

Dasar-dasar Model Berbasis Kompetisi Olahraga dapat ditemukan dalam beberapa tulisan Daryl Siedentop sebelumnya tentang isu-isu filosofis di bidang pendidikan jasmani. Pendidikan Jasmani: Pengajaran dan Kurikulum, Strategi untuk Kelas S-12 (Siedentop, Mand, & Taggart, 1986) berisi referensi teori bermain yang akhirnya akan menjadi dasar dari kurikulum ini dan model pengajaran beberapa tahun kemudian. Dalam tradisi Johan Huizinga dan Roger Caillois, Siedentop mengakui olahraga sebagai bentuk permainan yang telah menempati tempat khusus dalam masyarakat di seluruh dunia dan sepanjang sejarah. Karena bermain adalah usaha manusia yang mendasar, sehingga penting bahwa masyarakat mewariskan (melalui pengajaran) aktivitas tersebut dari satu generasi ke generasi berikutnya. Bentuk permainan lainnya seperti musik, seni, dan drama, memiliki banyak karakteristik inti yang sama dengan kegiatan olahraga dalam budaya kita.

Alasan Model Berbasis Kompetisi Olahraga cukup sederhana. Olahraga sebagai bentuk permainan yang diterima, dihargai oleh

masyarakat dan menjadi tanggung jawab masyarakat (dan demi kepentingan terbaik) untuk menemukan cara memformalkan proses busur orang yang datang untuk belajar dan berpartisipasi dalam budaya olahraga. Sederhananya, kita harus menjangkau setiap generasi baru budaya olahraga kita, dan salah satu tempat terbaik untuk melakukannya adalah dalam kurikulum sekolah. Tentu saja, anak-anak dan remaja dapat mempelajari budaya spora dalam banyak cara dan tempat lain (olahraga pemuda, liga gereja, les privat, taman bermain, dan rumah). Namun, tempat terbaik untuk memberikan pengalaman olahraga berbasis pendidikan, dan egaliter yang luas adalah melalui sistem sekolah. Oleh karena itu Model Berbasis Kompetisi Olahraga adalah cara untuk mewariskan budaya olahraga dan mempromosikan karakteristik olahraga yang paling positif.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Prioritas Model Berbasis Kompetisi Olahraga adalah mempromosikan hasil belajar siswa yang melintasi ketiga domain pembelajaran utama. Meskipun dari waktu ke waktu belajar dalam satu domain akan menjadi tujuan utama, umumnya akan ada keseimbangan di antara ketiga domain saat musim berlangsung dari awal hingga akhir. Tema tiga bagian dari model ini menunjukkan hal itu dengan jelas: kompetensi mengacu pada kemampuan untuk membedakan dan melakukan gerakan strategis yang terampil (psikomotor, dengan dukungan kognitif yang kuat); kemampuan membaca mengacu pada kemampuan seseorang untuk memahami dan menghargai suatu bentuk dan budaya olahraga (kognitif dan afektif); antusiasme mengacu pada menjadikan olahraga sebagai bagian sentral dari kehidupan dan aktivitas sehari-hari seseorang (afektif). Guru harus mengatasi semua domain ini saat melansir unit Model Berbasis Kompetisi Olahraga (disebut “musim”), sehingga peluang pembelajaran yang disediakan cukup untuk setiap bidang pengembangan siswa. Karena siswa akan memiliki banyak jenis kegiatan pembelajaran, dengan menggeser

prioritas domain untuk masing-masing kegiatan, bukan hal yang tepat untuk membuat daftar prioritas domain yang tegas seperti yang telah kita lakukan dengan model lain. Sebaliknya, guru harus memahami jenis pembelajaran apa yang menjadi tujuan di setiap bagian model dan harus memastikan bahwa siswa mendapatkan keseimbangan penekanan domain selama musim.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

1. Pemilihan konten. Guru memiliki dua opsi untuk memutuskan olahraga yang akan ditawarkan dalam musim. Satu opsi langsung; yaitu, guru membuat keputusan dan memberi tahu siswa. Opsi kedua adalah memberi siswa berbagai pilihan dan membiarkan mereka memilih olahraga untuk setiap musim. Opsi ini menjadi interaktif karena guru menyarankan siswa tentang setiap pilihan yang mungkin sambil mempertimbangkan faktor kontekstual.
2. Kontrol manajerial. Guru membuat sebagian besar keputusan manajerial awal yang memberi musim struktur keseluruhan: bagaimana tim akan dipilih, tugas yang akan dibutuhkan dan bagaimana siswa ditugaskan, berapa lama musim akan berlangsung, bagaimana mempersiapkan peralatan dan fasilitas, dan aturan dasar keseluruhan untuk musim ini. Setelah keputusan itu dibuat dan dikomunikasikan kepada siswa, siswa mengambil hampir semua kendali untuk menjalankannya. Siswa akan merencanakan dan melakukan banyak tugas manajerial sehari-hari selama musim.
3. Presentasi tugas. Sebagian besar presentasi tugas untuk pengembangan keterampilan dan strategi akan berlangsung dalam konteks sesi latihan tim sebelum dan selama musim. Ini kemungkinan mengambil bentuk pengajaran sebaya dan pembelajaran kooperatif kelompok yang dilakukan oleh siswa. Guru akan melakukan presentasi tugas untuk peran tugas dalam bentuk loka-karya mini untuk setiap pekerjaan yang dibutuhkan (melatih pe-

jabat, menunjukkan kepada manajer bagaimana mempersiapkan lapangan, menjelaskan aturan pemberian skor kepada ahli statistik, dan sejenisnya). Karena sebagian besar siswa memiliki sedikit atau tidak ada pengalaman dalam peran tersebut yang waktunya singkat, instruksi guru biasanya merupakan cara paling efektif untuk mengajarkan peran kepada siswa. Guru juga dapat mengundang pembicara tamu untuk melakukan “klinik” di kelas untuk mengajarkan peran tugas siswa. Beberapa contoh pembicara akan menjadi pejabat berlisensi untuk memimpin peran, pelatih atletik sekolah untuk pertolongan pertama dasar, dan penulis olah raga lokal untuk penilaian dan pelaporan permainan. Klinik-klinik ini cenderung menggunakan instruksi langsung, tetapi pakar tamu akan meminta perhatian yang bertahap dari siswa.

4. Pola keterlibatan. Seperti presentasi tugas, pola keterlibatan siswa akan berbeda antara peran mereka bermain dan tidak bermain. Sebagai anggota tim, siswa akan terlibat dalam tugas pembelajaran kooperatif teman sebaya dan kelompok kecil. Setiap tim memiliki tanggung jawab untuk mempersiapkan musim ini, sehingga setiap anggota harus dapat membuat keputusan kelompok dan mengambil peran yang sangat aktif dalam mengajar rekan satu tim mereka. Dalam peran non-bermain mereka, siswa akan terlibat sebagai peserta aktif saat mereka mempelajari pengetahuan, keterampilan, dan prosedur untuk setiap tugas. Pada awalnya, mereka cenderung mendapatkan instruksi langsung dari guru untuk menjadi terbiasa dengan dasar-dasar setiap pekerjaan. Setelah itu, mereka akan mendapatkan banyak pembelajaran di tempat saat mereka menjalankan tugas yang ditugaskan selama kompetisi. Sebagian besar interaksi mereka akan berlangsung dengan siswa lain dalam konteks permainan.
5. Interaksi instruksional. Sebagian besar interaksi pengajaran akan dikontrol oleh siswa ketika mereka bekerja pada tim dalam kegiatan pembelajaran kooperatif teman sebaya dan kelompok kecil.

Satu atau lebih siswa di setiap tim akan ditunjuk sebagai kapten dan akan menjalankan banyak fungsi pengajaran. Guru berperan sebagai narasumber, tetapi sebagian besar instruksi dilakukan melalui interaksi antar siswa.

6. Langkah. Anggota tim akan memutuskan apa yang diperlukan untuk mempersiapkan musim kompetisi dan membuat rencana pra musim. Mereka juga dapat memutuskan berapa banyak waktu yang akan mereka perlukan untuk persiapan, memberi mereka kendali total atas langkah sebelum dan di antara pertandingan.
7. Kemajuan tugas. Tim membuat keputusan tentang urutan tugas latihan saat mereka mempersiapkan sebelum musim dan di antara pertandingan. Daftar isi untuk masing-masing tim di kelas mungkin agak berbeda, tergantung pada kemampuan spesifik para pemain.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. Perencanaan. Kebanyakan dari perencanaan membutuhkan satu guru dan/atau murid yang telah memutuskan permainan apa yang akan dimainkan dalam sesi mata pelajaran olahraga. Hal itu akan memandu kepada periode intens dalam perencanaan formal bagi guru, diikuti dengan periode yang lebih panjang tentang bagaimana rencana-rencana harus diperbaharui secara reguler sebagai perkembangan sesi. Periode awal perencanaan akan menentukan struktur keseluruhan tentang sesi yang akan datang dan termasuk banyak pertimbangan:
 - 1) Untuk berapa lama sesi berlangsung?
 - 2) Apa saja barang dan fasilitas yang diperlukan?
 - 3) Apa modifikasi, jika ada, yang akan dibuat dalam permainan?
 - 4) Apa yang akan menjadi format kompetitif?
 - 5) Bagaimana tim akan ditentukan?
 - 6) Apa tugas yang diperlukan, dan bagaimana siswa-siswa akan dipilih untuk itu?

- 7) Bagaimana siswa dilatih untuk melakukan tugas tersebut?
- 8) Jika akan ada “wakil olahraga” bagaimana hal tersebut akan dipilih?
- 9) Apa jadwal sesi tersebut?
- 10) Bagaimana pertunjukan permainan dan tugas akan dilakukan?
- 11) Bagaimana struktur setiap pelajaran/praktik?
- 12) Apa hadiah yang akan diberikan?

Ketika struktur secara keseluruhan telah ditetapkan dan tim telah bersiap-siap untuk sesi tersebut, perencanaan formal akan diubah menjadi seperti yang dibutuhkan dan kadang menjadi perencanaan yang tidak dapat diperkirakan. Jones dan Ward (1998) mengatakan bahwa rencana sang guru hanya garis besar untuk setiap kelas dan memperbolehkan setiap tim untuk membuat pre sesi dan struktur praktik mereka sendiri. Tugas sang guru adalah untuk mengetahui apa yang dibutuhkan siswa setiap hari dan memastikan hal tersebut terpenuhi. Ketika jadwal kompetitif dimulai, rencana utama tanggung jawab guru adalah mengatur tugas siswa (beberapa dari mereka membawa peralatan yang dibutuhkan dan mempersiapkan tempat), mengalokasikan waktu untuk permainan, dan menyiapkan kebutuhan yang akan diperlukan. Lebih jauh dari itu, sedikit dari yang bisa direncanakan; kebanyakan keputusan guru dan aksi akan mempengaruhi dalam waktu nyata sebagai pembuka acara kelas.

2. Waktu dan manajemen kelas. Guru perlu untuk menyiapkan keseluruhan rencana untuk setiap kelas dan acara kompetitif, tapi kebanyakan dari manajemen kelas akan ditinggalkan pada siswa setelah praktik dan sesi dimulai. Tanggung jawab utama guru adalah untuk memastikan bahwa jadwal sesuai, sehingga sesi kompetitif tidak akan tertinggal.
3. Menentukan secara bertahap peran yang tidak dimainkan yang disetujui. Seperti telah disebutkan sebelumnya, kebanyakan dari presentasi tugas dan struktur akan ditentukan oleh siswa ketika

setiap tim bersiap untuk sesi. Bagaimanapun, guru tetap mempunyai tanggung jawab untuk melatih siswa untuk tugas yang berhubungan dengan cara kerja sesi. Kunci untuk guru yang harus diingat adalah siswa dilatih untuk peran yang secara tipikal diasumsikan sebagai orang dewasa dalam kebanyakan peraturan olahraga: pelatih, manajer, *trainers*, dan pencetak gol. Guru harus mengerti seberapa banyak setiap peran siswa dapat dipelajari dan cara terbaik untuk mengajarkan hal itu kepada mereka. Sering kali, tugas tersebut tidak dapat dipresentasikan secara ‘resmi’ kepada atau dalam versi dewasa; mereka harus mempresentasikan kepada murid-murid agar mereka mengerti dan mengaitkannya. Sama pula, kebanyakan siswa tidak akan bisa menunjukkan aspek teknis dari pekerjaan seperti orang dewasa terlatih, maka guru harus menunjukkan pada mereka secara bertahap cara yang tepat “menyelesaikan tugas”.

4. Komunikasi. Guru mata pelajaran Olahraga perlu menjadi efektif baik dalam komunikasi langsung maupun tidak langsung kepada siswa. Guru akan lebih langsung ketika mereka menjelaskan organisasi tentang sesi tersebut dan ketika mereka melatih siswa melakukan peran tugasnya. Banyak dari komunikasi tersebut menunjukkan apa yang digunakan dalam instruksi langsung. Guru juga perlu bagus dalam kemampuan komunikasi tidak langsung, kebanyakan dalam format pertanyaan. Selagi tim berlatih dan siswa sedang melaksanakan tugas, lebih baik untuk meningkatkan pendekatan pemecahan masalah pada pembelajaran, menyediakan lebih banyak pertanyaan daripada pembicaraan atau instruksi langsung.
5. Informasi instruksional. Sebagaimana dengan presentasi tugas dan struktur tugas, operasi untuk menyediakan siswa dengan informasi instruksional akan membedakan belajar sebagai pemain dan belajar untuk tugas. Untuk pemain, hampir semua informasi instruksional akan sampai melalui pembelajaran kooperatif dan pelajaran pembuka. Siswa (sebagai pelatih dan teman satu tim) akan

mengobservasi tiap pertunjukan dan menyediakan petunjuk yang dibutuhkan dan timbal balik untuk mempromosikan keuntungan. Untuk peran tugas, kebanyakan petunjuk instruksional akan sampai melalui guru, yang menjadi *trainer* dan pengawas.

6. Ulasan dan penutup. Bagian ulasan dan penutup menghadirkan tujuan yang sama dalam mata pelajaran Olahraga. Dalam pra sesi, guru akan membuat komentar umum tentang bagaimana perkembangan tim dan menjawab pertanyaan dari siswa secara individual atau tim. Guru juga dapat mengulas pelajaran hari berikutnya untuk mengizinkan tim untuk berinteraksi di luar kelas jika mereka mau. Sepanjang bagian kompetitif dari sesi, guru menggunakan ulasan dan segmen penutup sebagai rangkuman dari acara utama dan hasil dan untuk memberikan pemain yang layak dan tim yang dikenali publik untuk permainan bagus dan sikap olahraga yang baik. Hicks (1998) menggunakan “Penjaga Olahraga yang Baik” ketika ia di kelas empat pada sesi terakhir *Frisbee*, menanyakan monitor untuk membuat laporan jelas tentang sikap olahraga yang positif dan negatif dalam ulasan. Ketika seluruh tim pergi sepanjang pelajaran tanpa observasi tentang sikap olahraga yang negatif, wajah tersenyum akan terpajang dalam poster, dan mereka diberikan poin ekstra dalam sesi tersebut. Bagian penutup dari pelajaran adalah dapat mengizinkan siswa yang telah ditentukan tugasnya untuk berkumpul dan menyerahkan alat-alat ke tempat semula ketika yang lain bubar atau istirahat.

E. Pelaksanaan Pembelajaran

Setiap model pembelajaran akan memiliki operasi tertentu yang perlu diselesaikan untuk memungkinkan model berfungsi sesuai dengan desainnya. Beberapa operasi dilakukan oleh guru yang lain dilakukan oleh satu atau lebih siswa. Menunjukkan operasi utama dalam model pembelajaran dan menunjukkan siapa yang bertanggung jawab untuk menyelesaikannya selama setiap pelajaran.

Peran dan tanggung jawab guru dan siswa dalam Model Berbasis Kompetisi Olahraga Pameran 11.4	
Operasi atau tanggung jawab	Orang yang bertanggung jawab dalam Model Berbasis Kompetisi Olahraga
Tentukan olahraga untuk setiap musim	Guru dapat memberi siswa daftar pilihan
Atur musimnya	Guru memberikan struktur dasar dan kemudian membiarkan siswa memilih “dewan olahraga” yang terdapat banyak aturan di musim ini.
Pilih kapten dan tim	Guru membuat beberapa aturan dasar dan mengizinkan siswa (atau dewan olahraga) menentukan prosedur
Tentukan aturan dan permainan modifikasi	Siswa (dewan olahraga) dapat membuat saran dan guru yang menyetujui
Atur dan lakukan praktik tim	Pelatih/ kapten bertanggung jawab (guru sebagai sumber)
Siapkan tim untuk kompetisi dan latih mereka selama pertandingan	Pelatih/ kapten bertanggung jawab (guru sebagai sumber)
Latih siswa untuk pekerjaan tugas	Guru berfungsi sebagai sumber utama
Bawa peralatan, siapkan permainannya	Manajer siswa bertanggung jawab
Mainkan permainan	Wasit siswa bertanggung jawab
Pertahankan skor	Ahli statistik siswa bertanggung jawab
Nilai pembelajaran	1. Pelatih atau kapten siswa mengevaluasi permainan mereka 2. Ahli statistik siswa dapat menganalisis kinerja pemain dengan statistik game

F. Evaluasi Pembelajaran

Penilaian dalam Model Berbasis Kompetisi Olahraga harus mencakup hasil untuk kedua peran kunci yang siswa lakukan selama musim: sebagai pemain dan dalam pekerjaan tugas mereka. Penilaian pada keduanya harus mencerminkan tujuan utama dari model Model Berbasis Kompetisi Olahraga: menjadi peserta yang kompeten, terbuka, dan antusias (Siedentop, 1994). Untuk menilai tujuan-tujuan tersebut

dengan benar, perlu menggunakan berbagai penilaian, yang sebagian besar harus otentik. Menilai pemain belajar menjadi pemain dalam olahraga membutuhkan beberapa jenis pengetahuan dan kemampuan, keterampilan dasar, pengetahuan tentang aturan dan strategi, kinerja dan taktik permainan, keanggotaan tim, dan perilaku olahraga yang baik. Beberapa di antaranya dapat dinilai dengan cara tradisional, tetapi sebagian besar akan mengharuskan guru untuk merancang penilaian yang inovatif dan otentik untuk memantau pembelajaran siswa.

1. *Keterampilan dasar* dapat dinilai dengan daftar periksa sederhana yang dilaksanakan oleh pelatih siswa dan rekan satu tim. Satu pemain dapat melakukan keterampilan sementara siswa lain mengamati untuk isyarat kinerja utama selesai ke tingkat kemahiran awal.
2. *Pengetahuan tentang aturan dan strategi* dapat dinilai dengan tes tertulis singkat atau kuis yang mencakup aturan utama yang akan digunakan di musim ini. Penting bahwa aturan yang dinilai cocok dengan cara di mana aturan akan berlaku untuk kompetisi. Tidak masuk akal untuk menilai siswa tentang aturan permainan resmi saat aturan dan kompetisi yang dimodifikasi akan digunakan di musim ini.
3. *Performa permainan dan taktik* dapat dinilai dalam beberapa cara, tetapi penting bahwa penilaian berlangsung selama pertandingan aktual. Statistik permainan yang diambil oleh pencatat angka pekerjaan dapat digunakan sebagai salah satu jenis penilaian ketika mereka secara akurat mencerminkan persyaratan kinerja dari posisi masing-masing pemain. Daftar periksa dapat dibuat untuk setiap pemain (berdasarkan posisi) yang mewakili kinerja yang baik, dan pencatat angka tugas pekerjaan lainnya dapat mengamati elemen-elemen daftar periksa saat permainan berlangsung. Instrumen (GPAI) (Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997) dapat dirancang untuk permainan yang sedang dimainkan dan tugas siswa yang dilatih untuk menggunakannya. GPAI adalah sistem daftar periksa yang

memonitor posisi pemain, eksekusi, keputusan, dan keterlibatan untuk menentukan Indeks Kinerja Game secara keseluruhan. Karena hanya digunakan selama pertandingan, itu adalah teknik penilaian otentik.

4. *Keanggotaan tim* dapat dinilai dengan mengamati interaksi antara pemain dan pelatih siswa sepanjang musim. Daftar perilaku yang mencerminkan partisipasi positif dalam tim dapat dibuat, dengan anggota tim mengisinya secara berkala pada diri mereka sendiri dan satu sama lain. Guru dapat meninjau laporan-laporan ini untuk mencegah potensi masalah dan memperkuat tim yang baik.
5. *Perilaku olahraga yang baik* dapat dinilai setidaknya dalam tiga cara. Guru dan siswa dapat menyusun daftar perilaku olahraga yang baik untuk olahraga tertentu sebelum musim dimulai. Tim dapat melengkapi daftar periksa selama pra musim dengan cara yang sama seperti mereka melakukan daftar periksa keanggotaan tim pada diri mereka sendiri dan pada sesama anggota tim. Tim dapat melengkapi daftar periksa pada tim lain di akhir pertandingan selama musim. Hicks (1998) melatih siswa dalam peran pekerjaan tugas “Good Sport Checkers” selama pertandingan. Good Sport Checkers menonton dari pinggir lapangan dan mencatat setiap contoh perilaku olahraga positif yang mereka lihat atau dengar dari kedua tim. Mereka akan mencatat hal-hal seperti, “Bulldogs berjalan tepat setelah pertandingan untuk mengocok tangannya dengan Eagles” atau “Jimmy (Hawks) membantu Paul (Yellow jackets) naik ketika ia jatuh selama pertandingan” atau “Melissa memberi tahu Danielle (rekan tim),” bagus pekerjaan, terus berusaha ‘ketika dia melewatkan tiga tembakan pertamanya. “Perekam kemudian akan membuat laporan singkat setelah setiap pertandingan selesai”.

Model Berbasis Kompetisi Olahraga sangat bergantung pada penilaian otentik kinerja siswa, pengetahuan, dan perilaku. Di satu sisi, Model Berbasis Kompetisi Olahraga sepenuhnya otentik karena selalu

memberikan siswa dengan konteks yang realistis (tim dan musim) di mana mereka mempersiapkan dan menerapkan kemampuan mereka. Untuk memantau permainan pemain, para guru dapat merancang sistem yang digunakan oleh ahli statistik terlatih untuk membuat catatan kinerja setiap pemain pada aspek-aspek utama. Menyimpan catatan-catatan tersebut selama musim menyediakan gambaran yang jelas untuk menilai kinerja masing-masing pemain. Daftar periksa dapat dibuat untuk menilai kinerja siswa dari tugas seperti deskripsi pekerjaan. Guru dapat mengamati seorang siswa ketika dia melakukan pekerjaannya dan memeriksa setiap bagian yang telah diselesaikan masing-masing waktu. Watts (1998) meminta siswa untuk memeriksa diri mereka sendiri setiap hari setelah pekerjaan mereka telah selesai, membebaskan guru untuk melakukan hal-hal lain saat kelas berakhir.

Sumber utama pengetahuan penilaian dalam Model Berbasis Kompetensi Olahraga adalah kemampuan untuk mengenali aspek paling penting dari permainan dan prestasi kerja. Setelah seorang guru mengidentifikasi mereka, ia kemudian dapat merancang sistem yang dibuat sendiri untuk memantau kinerja dengan cara yang paling otentik ketika siswa menerapkan pengetahuan dan keterampilan mereka sendiri dalam konteks musim dan acara kompetitif.

BAB IX

Model Pembelajaran Konstruksi Tanggungjawab

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Model untuk pengajaran pribadi dan tanggungjawab sosial telah diikutsertakan sejak publikasi *Beyond Balls and Bats: Alienated (and Other) Youth in the Gym* oleh Don Hellison pada 1978. Dr. Hellison pertama mengembangkan model sebagai cara untuk mengajarkan pendidikan fisik pada remaja perkotaan yang diketahui sebagai resiko di beberapa tempat: di sekolah, di rumah, sebagai anggota *genk*, dan sebagai partisipan (dan korban) dalam kekerasan. Banyak dari mereka menghadiri sekolah hanya karena pilihan mereka yang lain hanya penahanan; satu lagi kesalahan akan menyebabkan hasil yang berat. Hellison dengan cepat menyadari bahwa kebutuhan siswa ini lebih dari apa yang bisa disediakan cara tradisional pada pendidikan fisik, menurut judul, *Beyond Balls and Bats*, pada buku pertamanya. Dengan penerimaannya sendiri, tujuan awal Hellison adalah untuk mempromosikan pengembangan karakter dalam pendidikan fisik, berharap untuk membuat muridnya “orang yang lebih baik” yang bisa menahan berbagai ketidakadilan sosial dalam dunia mereka. Tetapi pendekatan tersebut tidak terlihat cukup; masalahnya terlalu parah, dan efeknya secara langsung sangat terbatas. Dia harus menemukan

pandangan lain:

Saya membutuhkan tujuan yang lebih jelas dan mengatur tujuan sebagaimana beberapa strategi intervensi, dan secara cepat! Saya menyadari bahwa membantu siswa saya untuk mengambil lebih banyak tanggungjawab untuk perkembangan mereka dan kesejahteraan dan untuk berkontribusi kepada kesejahteraan orang lain mungkin adalah kontribusi terbaik yang pernah saya lakukan, terutama memberikan masalah pribadi dan sosial yang dialami murid saya. (Hellison, 2003, p.5)

Tempat untuk versi terbaru ini adalah kelas pelajaran fisik; medianya adalah konten aktifitas yang akan diajarkan pada program pendidikan fisik miliknya. Pendekatannya adalah model *the Teaching Personal and Social Responsibility*. Ide utama dibalik Model Konstruksi Tanggungjawab adalah banyaknya konten yang diajarkan pada program pendidikan fisik mengizinkan kesempatan siswa untuk berlatih dan belajar untuk mengambil tanggungjawab untuk diri mereka sendiri dan orang lain. Tapi kunci dari tanggungjawab dan aktifitas fisik tersebut (kemampuan dan pengetahuan) tidak memisahkan *outcomes* pengajaran, mereka harus terpengaruhi dan mencapai Model Konstruksi Tanggungjawab dalam waktu yang bersamaan. Kita semua tahu bahwa pencapaian dalam semua format aktifitas fisik, olahraga tertentu, bergantung pada demonstrasi dari kedua inisiatif pribadi dan sosial. Individu tahu bahwa banyak kesuksesan pribadi mereka bergantung pada pengetahuan kemampuan teman satu tim dan penerimaan terhadap tanggungjawab mereka sendiri untuk bekerja dengan teman tim mereka untuk mencapai satu tujuan. Belajar untuk mengenali, menerima, dan bergerak pada tanggungjawab pribadi dalam pengaturan pelajaran fisik adalah *outcomes* yang paling utama dalam model Model Konstruksi Tanggungjawab. Tapi, seperti yang akan kamu pelajari pada bab ini, obyektifitas ini jauh lebih mudah untuk guru memutuskan daripada menyelesaikan.

Model Model Konstruksi Tanggungjawab bekerja dengan konten reguler dari program pelajaran fisik dan dapat disederhanakan dalam perencanaan aktifitas pelajaran dari pelajaran pendidikan fisik (Hellison,

2011, p. 24). Strategi dan aktifitas pembelajaran pada Model Konstruksi Tanggungjawab digunakan ketika perkembangan pribadi dan sosial adalah tujuan utama pembelajaran. Sebagai contoh, seorang guru dapat menggunakan *Peer Teaching* dalam bagian *fitness* di sekolah dasar dan inkorporasi beberapa strategi Model Konstruksi Tanggungjawab untuk membantu siswa mengambil pilihan yang lebih baik untuk dirinya sendiri dan untuk orang lain ketika mereka sedang bertugas sebagai *tutor*.

Harus diingat bahwa Model Konstruksi Tanggungjawab bukanlah model dengan kekurangan, digunakan hanya ketika siswa menunjukkan pola sikap yang tidak sesuai dan membuat keputusan yang buruk. Strategi Model Konstruksi Tanggungjawab menyediakan semua siswa sebuah lingkungan yang aman dimana untuk berlatih, belajar sikap positif, dan mengembangkan kebiasaan produktif dari membuat keputusan.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Prioritas Domain Model Konstruksi Tanggungjawab menawarkan sebuah pendekatan holistik dalam mengajar. Hal ini mencoba mempromosikan tujuan dalam tiga domain utama dalam pembelajaran yang secara konstan berintegrasi dalam pembelajaran afektif dengan pertunjukan motorik dan pengetahuan kognitif. Berbeda dengan banyak kepercayaan orang, model ini tidak memprioritaskan tujuan afektif diatas segalanya. Banyak guru yang mendengar pesan Model Konstruksi Tanggungjawab hanya mendengar bagian sosial/afektif pesan tersebut; mereka tidak menyadari bagian yang mengatakan bahwa guru harus tetap berjuang untuk membantu siswa agar kompeten, punya banyak pengetahuan, dan sehat.

Prioritas domain diputuskan dengan fokus pada aktifitas pembelajaran yang sedang terjadi, yang mana secara jelas berubah banyak kali dalam pelajaran dan bagian. Sebagaimana yang diindikasikan Hellison, prioritas domain yang paling awal diputuskan oleh status pelajaran guru yang obyektif dalam domain kognitif atau psikomotorik; pada poin tersebut, Model Konstruksi Tanggungjawab terlihat tidak berbeda dari semua model

lain di buku ini. Tetapi bagaimanapun, ketika penggabungan siswa dalam tugas pelajaran yang direncanakan memperlihatkan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan pribadi dan sosial, kemampuan tersebut mempunyai hak yang lebih tinggi tapi ditangani dengan aktifitas yang sama seperti sebelumnya. Maka dari itu, siswa mungkin tetap berpartisipasi dalam latihan awal yang sama, namun tujuan yang berkaitan dengan isu, seperti menjadi aman diantara yang lain, bersikap baik, dan membantu orang lain belajar, menerima tekanan yang meningkat.

C. Ciri-ciri Pembelajaran.

1. Penentuan tingkatan. Guru menentukan tingkatan untuk setiap fokus pelajaran setelah mengidentifikasi tingkatan siswa sekarang dan kemudian merencanakan aktifitas pelajaran yang tepat. Perlu diingat, tingkatan ini tergantung pada tanggungjawab pribadi dan sosial, bukan tipe konten kognitif dan psikomotorik yang ditemukan pada model instruksional lainnya.
2. Kontrol pengaturan. Ketika siswa berada pada tingkatan tanggungjawab yang lebih rendah, guru menetapkan kontrol langsung terhadap pengaturan keputusan dan tindakan .
3. Presentasi tugas. Pada Model Konstruksi Tanggungjawab, presentasi tugas yang ditempatkan tanggungjawab pribadi dan sosial dimulai secara tipikal oleh pengamatan guru dan penilaian pada tingkatan siswa sementara. Secara instan, guru mungkin saja mengamati terlalu banyak siswa yang beradu argumen dengan *official* pada pertandingan voli dan menghentikan pertandingan untuk memberikan perhatian pada kelas. Guru kemudian menentukan sikap tersebut menurut tingkat 2 (usaha dan kerjasama) dan memberitahu siswa bahwa menurutnya sekarang mereka harus berada pada tingkat yang selanjutnya (pengarahan diri). Jadi, agar hal itu bekerja, guru memutuskan menggunakan *Goal-Setting Plan* pada 15 menit selanjutnya dalam pertandingan, menjelaskan rencana tersebut pada siswa sebagai presentasi tugas.
4. Polapenyesuaian. Model Konstruksi Tanggungjawab menggunakan

berbagai tipe penyesuaian, tetapi guru memutuskan bagaimana siswa akan menyesuaikan dengan waktu yang diberikan. Karena guru mengetahui tingkatan siswa sekarang, sebagaimana baik dengan strategi yang tepat untuk bekerja dalam mengembangkan tanggungjawab pribadi dan sosial, guru membuat keputusan pola penyesuaian dan mengkomunikasikannya dengan siswa. Seperti yang diindikasikan, guru dapat memberikan beberapa kontrol ini kepada siswa, ketika mereka telah menunjukkan kemampuan untuk membuat dan menanggung keputusan pada tingkatan tanggungjawab yang lebih tinggi.

5. Instruksi interaksi. Salah satu keunggulan dari Model Konstruksi Tanggungjawab adalah cara dimana guru berinteraksi dengan siswa dalam dasar menit ke menit. Perlu diingat bahwa salah satu kunci tema dalam model ini adalah hubungan antar guru dan murid. Hubungan ini dibangun dari pola interaksi verbal dan nonverbal anatar guru dengan siswa. Hanya pada kasus ketika keamanan siswa tiba-tiba terancam sebaiknya guru Model Konstruksi Tanggungjawab secara langsung memerintahkan siswa untuk melakukan sesuatu atau berhenti melakukan sesuatu. Dalam situasi yang lain, interaksi guru dan siswa dalam sikap yang mengizinkan mereka untuk melihat sikap yang tepat untuk hal ini, mengerti konsekuensi, dan menegosiasikan pola sikap yang baru. Dalam banyak cara peran guru yang mirip dengan konselor, yang menolong seseorang melihat apa yang dilakukan dan bagaimana hal itu mempengaruhi hidup mereka dan apa yang ada di sekitar mereka dan mendorong ia untuk menginisiasi pola sikap yang baru.
6. Pergerakan. Guru menentukan kapan waktunya untuk siswa pindah ke tingkatan selanjutnya. Ketika siswa telah menunjukkan pola keputusan dan tindakan yang konsisten pada tingkatan mereka saat ini, guru mulai menggunakan strategi pada tingkatan selanjutnya untuk memindahkan siswa sedikit lebih jauh dalam perkembangan pribadi dan sosial.

7. Perkembangan tugas. Dalam Model Konstruksi Tanggungjawab, tugas pelajaran direncanakan oleh guru dengan setiap tingkatan. Semua tugas dalam satu tingkatan mengandung derajat yang kompleksitas dan tanggung jawab individu yang sama untuk perkembangan pribadi dan sosial. Guru Model Konstruksi Tanggungjawab merencanakan jumlah tugas dalam setiap tingkatan, mencari perkembangan dalam perkembangan afektif sepanjang jalannya. Keputusan untuk pindah dari satu tugas ke yang lain bergantung pada sebgas apa tanggapan siswa pada setiap tugas dan kapan guru berpikir bahwa tugas yang sekarang telah terlaksana seperti yang diharapkan.

D. Perencanaan Pembelajaran

Guru yang memilih untuk menggunakan Model Konstruksi Tanggungjawab dapat mengambil keuntungan dengan mengikuti beberapa saran tambahan:

1. Selalu ketahui setiap tingkatan siswa sementara, dan rencanakan aktifitas utama dalam pelajaran dalam tingkatan utama di kelas
2. Sediakan waktu yang cukup untuk strategi Model Konstruksi Tanggungjawab agar bekerja. Dalam model ini, proses akan menuntun pada perkembangan, jadi berikan strategi waktu yang cukup untuk bekerja
3. Prediksi dan rencanakan untuk *backsliding*--ketika sikap siswa dan membuat keputusan pada tingkatan yang lebih rendah. Hal ini harus diprediksi
4. Gunakan kontrak tertulis sebanyak mungkin. Hal ini akan menghapuskan praduga tentang kamu dan siswa setuju untuk lakukan dan mencengah interaksi yang berpotensi negatif

E. Pelaksanaan Pembelajaran

1. Keahlian Guru. Guru yang menggunakan model TPSR akan perlu untuk mempunyai beberapa keahlian pada beberapa bidang pengetahuan.

2. Konten aktifitas fisik. Guru TPSR harus mengetahui perbedaan konten aktifitas TPSR dibanding model lain. Mereka harus tahu bagaimana setiap bidang konten yang berpotensi cocok dalam lima tingkatan tanggungjawab. Maka dari itu, apa yang dimaksud dengan konten dapat digunakan untuk menyediakan kesempatan tingkatan yang tepat untuk siswa? Sebagai contoh, ketika siswa semakin perkembangan pada tingkat 1, guru harus memilih konten yang sangat menarik bagi siswa. Jika mereka tidak tertarik, mereka tidak ingin untuk berpartisipasi. Dan, secara instan, jika mayoritas siswa tidak di tingkat 1, guru seharusnya tidak memilih kesempatan yang untuk siswa saling melukai satu sama lain dengan alat peraga, termasuk aktifitas seperti *softball* (pemukul dan bola), tenis (raket) atau hoki (tongkat).
3. Perkembangan siswa. Guru TPSR yang efektif akan memiliki pengetahuan yang baik tentang anak dan remaja, terutama kedewasaan emosi dan kemampuan sosial. Jika siswa tidak mempunyai kedewasaan emosi untuk memegang keputusan dan sikap pada tingkatan tertentu, guru tidak boleh memaksa mereka untuk sampai ke sana.
4. Faktor lingkungan. Banyak sikap dan perilaku yang ditunjukkan siswa yang berhubungan dengan tanggungjawab pribadi dan sosial tidak dipelajari di sekolah. Mereka belajar dirumah atau dalam komunitas dan kemudian mengirim itu ke pengaturan sekolah. Dalam rangka guru TPSR untuk memakai pendekatan holistik untuk mengatasi masalah tersebut, ia harus mempunyai pengertian yang kuat dari faktor yang dapat mempengaruhi sikap siswa.
5. Komunikasi. Jantung dari TPSR dalam tindakan adalah dialog antara guru dan siswa. Guru harus bisa mengekspresikan dirinya dengan jelas, langsung, jujur, dan konsisten untuk menghindari mengirimkan sinyal yang berbeda-beda pada siswa atau membuat persetujuan yang tidak dapat dilakukan nanti.

6. Memberdayakan siswa. Salah satu hasil kunci pada TPSR adalah memberdayakan siswa untuk membuat dan menanggung keputusan mereka sendiri dalam pengaturan aktifitas fisik. Hal ini berarti bahwa guru harus membantu siswa membuat pilihan tersebut dan harus mengizinkan mereka untuk merasakan konsekuensinya, positif dan negatif. Siswa dapat belajar menuju sukses dan kegagalan, jika mereka mengerti kontribusi mereka pada hasil. Jadi, guru TPSR tidak hanya memberika siswa pengarahan untuk membuat banyak keputusan sendiri tetapi juga untuk menyiapkan untuk menyediakan siswa dengan kesempatan untuk melihat pilihan tersebut setelah menyediakan tujuan.

F. Evaluasi Pembelajaran

Penilaian pada Model Konstruksi Tanggungjawab berdasar pada lima tingkatan tanggungjawab. Siswa harus tahu apa sikap yang mengindikasikan setiap tingkatan (terutama tingkatan mereka sekarang) dan menunjukkan bahwa mereka dapat mendemonstrasikan sikap pada tingkatan mereka secara konsisten. Ketika mereka menunjukkan konsistensi pada tingkatan mereka sekarang, mereka dapat secara bertahap diberikan kesempatan untuk mendemonstrasikan keputusan dan sikap mereka pada tingkatan selanjutnya.

Meskipun begitu, pengetahuan siswa pada tingkatan tidaklah cukup pada model ini;siswa harus mendemonstrasikan perkembangan mereka melalui tingkatan dengan keputusan dan sikap yang tepat. Maka dari itu, banyak penilaian dalam Model Konstruksi Tanggungjawab harus otentik, dilakukan dalam aktifitas pelajaran itu sendiri.

Menilai pengetahuan dari tingkatan. Karena tingkatan dari perkembangan dasar melalui Model Konstruksi Tanggungjawab, siswa akan perlu mengetahui apa maksud setiap tingkatan dan apa keputusan serta keputusan yang dimasukkan dalam setiap tingkatan. Guru dapat dengan mudah menulis ujian kemudian meminta siswa untuk cocok

dengan label tiap tingkatan dengan keputusan tingkatan dan sikap. Guru juga dapat melakukan penilaian pengetahuan secara interaktif dengan memeriksa pengertian dengan siswa (contohnya minta mereka untuk mengkategorikan sebuah contoh dari keputusan dan sikap dari tingkatan tertentu).

Menilai keputusan dan sikap siswa. Lima tingkatan tanggungjawab dapat digunakan untuk mendesain rubrik untuk menilai keputusan dan tindakan siswa dalam Model Konstruksi Tanggungjawab. Mengacu kembali pada untuk penjelasan yang digunakan disetiap tingkatan. Siswa dapat dinilai dari kemampuan mereka untuk mendemonstrasikan keputusan dan sikap yang tepat yang mana sesuai dengan tingkatan mereka dengan mencatat apa yang mereka lakukan dikelas dan mencari kesepakatan atau ketidaksetujuan yang instan dengan karakteristik tingkatan tersebut. Penilaian itu dapat ditunjukkan oleh guru, di depan kelas, atau dengan penilaian pribadi. Sebagai contoh, jika siswa berada di tingkat 3, pengarahan diri, dia harus bisa mendemonstrasikan keputusan dan sikap berikut dalam pelajaran tenis:

1. Menyelesaikan tugas tanpa pengawasan guru
2. Dapat melakukan penilaian diri
3. Dapat menentukan tujuan pribadi
4. Dapat melawan pengaruh eksternal yang buruk

Dia dapat mengambil beberapa menit sebelum kelas berakhir untuk melakukan refleksi dan peninjauan kembali secara spesifik dan instan ketika dia menyelesaikan petunjuk untuk tingkat tersebut:

1. Aku menyelesaikan pereganganku tanpa meminta bantuan dari guru
2. Setelah peregang, aku pergi berlatih sendirian
3. Aku memutuskan bahwa aku akan mendapat lima *serve* yang baik dalam satu putaran sebelum pelajaran berakhir
4. Jerry berusaha membuatku berhenti berlatih dan bercanda dengan Hector, tapi aku mengatakan tidak padanya dan melanjutkan latihan.

Cara yang mirip untuk menilai adalah menggunakan sebuah *checklist* untuk mencatat apakah siswa membuat keputusan atau sikap sesuai dengan tingkatan mereka di kelas. Sebagai contoh, seorang siswa pada tingkat 1 pelajaran sepakbola dapat meminta pengamatan yang jelas terhadap dirinya selama kelas dan merekam apakah sikap yang dicatat itu diamati.

Strategi lain yang efektif adalah kontrak sikap. Dinegosiasikan antara guru dengan siswa, kontrak memutuskan secara jelas apa yang diharapkan dari siswa (dalam tingkatan mereka) dan apa yang menjadi konsekuensi jika akan sukses atau tidak sukses untuk penyelesaian kontrak. Hal ini ditandai oleh guru dan siswa, membuat kontrak yang sesungguhnya, bukan hanya persetujuan secara verbal. menunjukkan sebuah contoh dari kontrak yang digunakan untuk membuat siswa memiliki lima 'hari bersih' dalam satu putaran. 'hari bersih' pada hari apa saja dimana siswa tidak *backslide* dari tingkatan yang sekarang dengan membuat keputusan dan sikap yang mengindikasikan tingkatan yang lebih rendah.

Dengan mengambil bagian dalam proses, siswa mendapatkan kesempatan untuk membuat keputusan yang akan mempunyai efek langsung pada mereka dalam pendidikan fisik. Mereka juga dapat belajar bagaimana membuat keputusan yang realistis yang mana akan mereka lakukan secara perhitungan yang mana menjadi dasar dari Model Konstruksi Tanggungjawab.

BAB X

Model Pembelajaran Berbasis Masalah Gerak

A. Dasar Konstruktivistik Pembelajaran

Model Pengajaran Masalah gerak yang dijelaskan dalam bab ini memiliki beberapa kesamaan dengan model lain dalam buku ini, terutama Pembelajaran Kooperatif dan Pendekatan Taktis. Model-model tersebut menggunakan strategi pengajaran pemecahan masalah. Namun, ada banyak perbedaan yang membuat model berbasis masalah gerak unik. Pembelajaran Kooperatif didasarkan pada struktur tim untuk kegiatan pembelajaran. Pengajaran inkuiri menggunakan banyak jenis struktur, tetapi paling sering itu bergantung pada pemikiran masing-masing siswa. Karena rubrik penilaian yang digunakan oleh guru dan dikomunikasikan kepada siswa dalam model Pembelajaran Kooperatif dan kegiatan berbasis situasi dalam model Permainan Taktis, model-model tersebut biasanya mengarah pada rentang jawaban dan gerakan yang lebih sempit. Pengajaran inkuiri dapat memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi berbagai jawaban (baik kognitif dan psikomotor), terutama yang kreatif yang “tidak jelas.”

Semua pendidik jasmani menggunakan masalah dalam pengajaran mereka. Tanya-tanya adalah keterampilan pedagogis dasar. Namun, hanya menggunakan pertanyaan dari waktu ke waktu bukan merupakan

pengajaran oleh model Pengajaran Inkuiri. Ini menjadi Pengajaran Inkuiri ketika seluruh unit pengajaran didasarkan pada strategi pertanyaan dan ketika pertanyaan diajukan digunakan hampir secara eksklusif sebagai cara untuk mengembangkan kemampuan intelektual, fisik, dan emosional siswa dalam pendidikan jasmani. Seperti semua model lain dalam buku ini, menggunakan sesuatu “sedikit” atau “dari waktu ke waktu” tidak berkualitas sebagai instruksi berbasis model. Seperti yang akan Anda lihat dalam bab ini, Pengajaran Inkuiri lebih dari sekadar mengajukan pertanyaan kepada siswa dan “membiarkan mereka melakukannya.” Ketika diterapkan sesuai dengan model yang diuraikan di sini, Pengajaran Inkuiri meminta jenis pelatihan khusus dan keterampilan pedagogis yang sangat berbeda dari model-model lain dan yang sama menarik bagi guru maupun bagi siswa.

Sebagaimana dinyatakan dalam pengantar bab ini, tidak ada model Pengajaran Pertanyaan yang dirancang secara formal untuk pendidikan jasmani. Model yang disajikan di sini berasal dari sejumlah strategi penyelidikan dan penyelesaian masalah yang telah digunakan pendidik fisik selama bertahun-tahun dengan banyak nama berbeda: Berpusat pada siswa, Penyelesaian masalah, Pengajaran eksplorasi (Barrett, 1970), Penemuan terbimbing (Mosston & Ashworth, 2002). Karena masing-masing istilah tersebut menggambarkan satu atau lebih strategi yang digunakan untuk waktu singkat di kelas saya, mereka tidak terdiri dari model pengajaran di dalam dan tentang diri mereka sendiri. Dalam rangka untuk membentuk mereka menjadi model sebenarnya dari mengajar, yang paling umum karakteristik-menggunakan pertanyaan untuk membimbing belajar akan menggunakan landasan mereka. Desain model Pengajaran Pertanyaan berutang banyak pada strategi-strategi tersebut, tetapi seperti yang akan Anda lihat, model Pengajaran Pertanyaan mencakup lebih banyak daripada salah satu dari mereka.

Mungkin fitur paling penting dari Pengajaran Inkuiri adalah bahwa pembelajaran siswa terjadi dalam ranah kognitif terlebih dahulu dan kadang-kadang, secara eksklusif. Siswa ditanyai pertanyaan yang

membuat mereka berpikir sendiri atau, mungkin, bersama dengan satu atau lebih teman. Pembelajaran kognitif terkadang merupakan satu-satunya jenis pembelajaran yang dicari oleh guru. Lebih khusus, bagaimanapun, keterlibatan kognitif digunakan sebagai prasyarat atau stimulus untuk jawaban yang dinyatakan dalam domain psikomotorik: siswa berpikir terlebih dahulu, kemudian mengekspresikan jawaban mereka melalui beberapa jenis gerakan. Interaksi antara domain kognitif dan psikomotor akan tergantung pada jenisnya siswa belajar keinginan guru.

Ada beberapa cara untuk mengklasifikasikan perkembangan pembelajaran siswa, dan dengan demikian jenis pertanyaan yang digunakan, dalam model Pengajaran Inkuiri. Seperti dibahas dalam Bab 5, salah satu skema yang paling umum adalah taksonomi yang dirancang oleh Bloom et al. (1956), yang memiliki enam tingkat pengetahuan kognitif. Berdasarkan pada jenis pengetahuan yang dicari dengan kegiatan pembelajaran, guru menekankan pertanyaan pada satu tingkat lebih dari yang lain, untuk memastikan bahwa siswa memiliki pengetahuan yang diperlukan untuk tugas itu. Taksonomi Bloom dapat digunakan untuk membedakan antara pengetahuan tingkat rendah dan tingkat tinggi, berdasarkan posisi dalam taksonomi. Pembelajaran tingkat rendah mencakup pengetahuan (pengenalan dan mengingat), pemahaman (terjemahan, interpretasi, dan ekstrapolasi), dan aplikasi (menggunakan pengetahuan sebelumnya untuk memecahkan masalah). Pembelajaran dengan tingkat tinggi meliputi analisis (penjelasan bagian dan fungsi), sintesis (kreativitas digunakan untuk membuat sesuatu yang baru), dan evaluasi (menilai nilai atau pantasnya sesuatu). Seorang guru menargetkan tingkat pengetahuan yang dimaksudkan dalam kegiatan pembelajaran yang diberikan dan menggunakan pertanyaan yang mempromosikan jawaban verbal dan gerakan pada tingkat itu. Pertanyaan tingkat tinggi belum tentu lebih baik daripada pertanyaan tingkat rendah; yang priateness appro dari pertanyaan tergantung pada sejauh mana cocok tingkat pengetahuan yang ditargetkan dan mempromosikan jenis belajar siswa.

Beberapa kurikulum pendidikan jasmani sepenuhnya didasarkan pada Pertanyaan Pengajaran. Gerakan pendidikan, permainan pendidikan, dan tema keterampilan (Graham, Holt / Hale, & Parker, 2009) semuanya mempromosikan pengembangan kemampuan intelektual, yang kemudian bekerja untuk membantu siswa menjadi ekspresif, kreatif, dan terampil dalam domain psikomotor. Kurikulum ini digunakan di banyak sekolah di Amerika Serikat dan luar negeri, paling sering di tingkat sekolah dasar. Peran guru-sebagai-penanya-pertanyaan dan siswa-sebagai-pemecah masalah adalah pusat dalam program ini, membuat Pengajaran inkuiri menjadi model yang efektif bagi mereka. Tetapi, seperti yang akan Anda lihat dalam bab ini, model Pengajaran Pertanyaan juga bisa efektif dengan cakupan konten yang lebih luas dan di semua tingkatan kelas.

Model Pengajaran Inkuiri yang dijelaskan dalam bab ini didasarkan pada sejumlah teori pembelajaran kognitif yang dapat dikenali. Di antara beberapa teori yang berkontribusi pada model Pengajaran Penyelidikan adalah teori penemuan penemuan Bruner (1961), pembelajaran penerimaan yang bermakna dari Ausubel (1968), dan baru-baru ini, konstruktivisme yang didukung oleh banyak ahli teori pendidikan kontemporer. Karena keunggulannya saat ini, konstruktivisme akan digunakan di sini sebagai teori utama yang menginformasikan model Pengajaran Inkuiri. Sebenarnya, ada banyak sudut pandang konstruktivis, tetapi mereka semua memiliki kesamaan, yang diuraikan dalam bagian selanjutnya tentang asumsi.

Dasar pemikiran di balik model Pengajaran Penyelidikan adalah bahwa peserta didik perlu memproses konten secara kognitif sebelum mereka dapat mengekspresikan pengetahuan itu melalui gerakan. Oleh karena itu guru harus mengajukan pertanyaan agar peserta didik mendapatkan jawaban yang memungkinkan dan kemudian memberikan waktu kepada siswa untuk mentransfer jawaban tersebut ke dalam gerakan. Bagian dari transfer itu terjadi ketika pelajar didorong untuk mengeksplorasi dan mengembangkan beberapa pola gerakan yang menjawab pertanyaan yang mendorong.

Model Pengajaran Pertanyaan mengasumsikan prinsip-prinsip tertentu

tentang mengajar dan, tentang belajar; prinsip-prinsip ini tercantum secara terpisah di bawah ini.

Asumsi tentang mengajar

1. Fungsi pedagogis utama guru adalah untuk merangsang pemikiran siswa, yang kemudian mengarah pada pengembangan dalam ranah psikomotorik.
2. Pertanyaan adalah jenis wacana yang paling menonjol dari guru ke siswa.
3. Guru memfasilitasi pembelajaran siswa, mendorong siswa dengan pertanyaan yang dipikirkan dengan matang yang mendorong eksplorasi dan kreativitas siswa.
4. Pertanyaan guru harus sesuai dengan kemampuan intelektual siswa.
5. Peran guru menggabungkan instruksi langsung dan tidak langsung. Ini langsung ketika guru merencanakan dan mengarahkan siswa ke jenis keterlibatan tertentu dengan konten. Ini tidak langsung begitu guru telah mendorong siswa untuk memikirkan dan mengeksplorasi masalah gerakan untuk solusi.

Asumsi tentang belajar

1. Pembelajaran paling baik terjadi ketika kegiatan belajar memiliki makna pribadi bagi siswa.
2. Peserta didik memasuki suatu kegiatan dengan berbagai sumber pengetahuan sebelumnya yang mereka gunakan untuk membangun pengetahuan dan makna baru.
3. Belajar di ranah kognitif mendahului pembelajaran di ranah psikomotor.
4. Belajar pada dasarnya adalah proses pemecahan masalah di mana pelajar menggunakan pengetahuan dan makna sebelumnya untuk menciptakan solusi yang dapat diekspresikan secara verbal dan / atau melalui gerakan fisik.
5. Seperti semua jenis pembelajaran lainnya, pengembangan

kognitif terjadi terbaik saat kompleksitas tugas penyelesaian masalah sangat cocok dengan kemampuan perkembangan pembelajar.

Meskipun ada banyak strategi pengajaran berbasis inkuiri yang diakui yang digunakan dalam pendidikan jasmani saat ini, mereka semua memiliki satu karakteristik yang sama : mereka mendekati pembelajaran sebagai prosedur penyelesaian masalah . Guru membuat kerangka masalah dengan mengajukan pertanyaan, memberi siswa waktu untuk membuat dan mengeksplorasi satu atau lebih solusi yang masuk akal, dan kemudian meminta siswa untuk menunjukkan solusi mereka sebagai bukti bahwa pembelajaran telah terjadi. Biasanya, siswa harus menyelesaikan masalah dalam ranah kognitif sebelum mereka dapat merumuskan “jawaban gerakan” yang menunjukkan bahwa mereka memahami konsep kunci dan telah memecahkan masalah yang ditimbulkan oleh pertanyaan guru. Tullotson (1970) menginduksi bahwa proses pemecahan ptoblem memiliki lima langkah:

1. Saya mengidentifikasi masalah. guru mengetahui konsep yang perlu dipelajari siswa, keterampilan yang harus dikuasai, dan bagaimana mendorong siswa dengan pertanyaan yang mengarahkan mereka melalui urutan yang terencana dengan baik.
2. Penyajian masalah. Guru menanyakan satu atau lebih pertanyaan terfokus yang membingkai tugas belajar dan masalah yang tertanam bagi siswa.
3. Eksplorasi yang dipandu dari masalah. Guru mengamati siswa ketika mereka berusaha memecahkan masalah, memberikan isyarat, umpan balik, dan pertanyaan fasilitatif.
4. Mengidentifikasi dan menyempurnakan solusi akhir. Guru menggunakan isyarat, umpan balik, dan pertanyaan fasilitatif untuk memperbaiki pemikiran siswa dan mengarahkan mereka ke satu atau lebih solusi yang masuk akal.
5. Demonstrasi untuk analisis, evaluasi, dan diskusi. Setelah mereka

menyelesaikan tugas dengan menemukan solusi untuk masalah, siswa (secara individu atau dalam kelompok) menunjukkan solusi mereka ke seluruh kelas. Demonstrasi-demonstrasi itu berfungsi sebagai dorongan bagi guru dan siswa lain untuk menganalisis — bukan untuk menjadi kritis, tetapi untuk memungkinkan seluruh kelas untuk mengubah pemikiran dan gerakan mereka.

B. Pengembangan Aspek Pembelajaran

Model Pengajaran Inquiry sangat berbasis di domain kognitif, bahkan untuk instruksi pendidikan jasmani. Siswa didorong ke tingkat pemikiran tertentu oleh masalah atau pertanyaan yang diberikan guru kepada mereka. Mereka kemudian memecahkan masalah atau menjawab pertanyaan secara kognitif dan membuat satu atau lebih jawaban gerakan dari itu. Biasanya, prioritas domain untuk model Pengajaran Kirim adalah:

- Prioritas pertama: kognitif
- Prioritas kedua: psikomotor
- Prioritas ketiga: afektif

Namun, banyak guru yang menggunakan Pengajaran Inkuiri akan menempatkan pembelajaran afektif di depan pembelajaran psikomotor untuk meningkatkan kesadaran diri siswa, eksplorasi, kreativitas, dan harga diri. Domain kognitif mempertahankan prioritas tertinggi, tetapi prioritas berikutnya lebih untuk membantu siswa merasa nyaman dengan diri mereka sendiri di lingkungan gerakan daripada mengembangkan pola gerakan yang terampil. Alasannya adalah untuk memberikan siswa dengan pengalaman gerakan yang merangsang dan positif yang akan mengarah pada peningkatan kenikmatan dan partisipasi tambahan.

Interaksi domain, kemudian, akan tergantung pada domain mana yang memiliki prioritas kedua untuk setiap kegiatan pembelajaran. Sebagai contoh, jika guru berusaha membuat siswa untuk memecahkan masalah dan kemudian menunjukkan gerakan terampil setelah beberapa “waktu berpikir,” maka belajar dalam domain kognitif harus memfasilitasi pembelajaran dalam domain psikomotor. Pembelajaran afektif kemudian

terjadi ketika siswa merasa baik tentang kemampuan mereka untuk “berpikir lebih baik dan bergerak lebih baik.” Jika guru ingin mempromosikan pembelajaran afektif sebagai prioritas kedua, maka pemikiran siswa dapat memberikan sejumlah solusi kreatif yang memungkinkan siswa untuk merasa baik tentang “berpikir dan bergerak, ‘meskipun jawaban motorik mereka tidak sangat terampil atau cakap.

Kesiapan belajar siswa. Pengembangan siswa dalam ranah kognitif dan psikomotor, secara terpisah dan bersama-sama, menentukan kesiapan mereka untuk model Pengajaran Inkuiri. Pertama-tama, siswa harus dapat memahami masalah sebagaimana yang dikemukakan oleh guru - untuk memahami tugas atau pertanyaan penyelesaian masalah harus memiliki peluang yang masuk akal untuk mengerjakan jawaban di tingkat kognitif yang ditargetkan. Guru harus mengetahui kemampuan siswanya dalam bidang-bidang ini dan menyiapkan tugas belajar yang cocok dengan Tahap Perkembangan Siswa pada saat itu. Tetapi tidak cukup bahwa siswa sampai pada jawaban: hanya dalam domain kognitif. Mereka harus memiliki tingkat perkembangan psikomotor yang akan memungkinkan mereka bergerak dengan cara yang memanifestasikan jawaban kognitif mereka. Mereka harus “mengetahui” jawaban mereka di kedua domain untuk mencapai tujuan utama model Pengajaran Inkuiri — untuk “berpikir dan kemudian bergerak.” Ketika Siswa telah mempelajari jawaban dalam semacam pemikiran linier mode-pertama, kemudian bergerak- mereka siap belajar secara interaktif di domain-domain itu. Itu berarti mereka akan dapat menggabungkan pemikiran mereka dengan gerakan mereka dengan cara yang membuat diperdebatkan pertanyaan “Apakah mereka berpikir atau bergerak sekarang?” Pada titik ini, mereka melakukan keduanya, dan masing-masing domain memfasilitasi yang lain untuk membuat pembelajaran yang unik pengalaman. Berpikir dan bergerak dalam permainan yang kompleks mewakili interaksi semacam ini. Oleh karena itu, guru harus mengetahui persyaratan perkembangan untuk setiap tugas / masalah yang diberikan kepada siswa dan memastikan bahwa siswa siap untuk tingkat tantangan tersebut.

Penerimaan siswa terhadap model. Menggunakan profil Reichmann dan Grasha (1974) untuk preferensi belajar siswa, model Pengajaran Inkuiri akan paling menarik bagi siswa yang diklasifikasikan sebagai partisipan, kolaboratif, dan mandiri. Harus ditekankan bahwa profil ini berlaku lebih ketika siswa terlibat dalam proses pemecahan masalah dan agak kurang ketika guru membingkai masalah yang harus dipecahkan. Pembingkaiannya itu akan sering mengambil banyak atribut dari model Instruksi Langsung, karena guru mengendalikan langkah pelajaran dan interaksi dengan siswa.

C. Ciri-ciri Pembelajaran

1. **Pemilihan konten.** Dalam model Pengajaran Inkuiri, konten merupakan pengetahuan kognitif, konsep, dan pola gerakan yang diinginkan guru untuk dipelajari siswa, yang terkandung dalam setiap masalah yang harus dipecahkan. Guru menentukan semua konten dalam model ini dengan memutuskan apa yang akan diajarkan (dieksplorasi, dipecahkan, dan sebagainya) dalam unit dan setiap pelajaran.
2. **Kontrol manajerial.** Guru menentukan rencana manajerial dan prosedur kelas khusus dalam model Pengajaran Inkuiri. Ketika tugas manajerial tumpang tindih dengan tugas belajar, seperti mendirikan stasiun pembelajaran, memilih peralatan, dan membuat tim, guru memungkinkan siswa untuk membuat beberapa keputusan.
3. **Presentasi tugas.** Guru memutuskan presentasi tugas apa yang akan digunakan untuk membingkai masalah yang akan diminta siswa untuk diselesaikan dalam tugas belajar. Presentasi tugas mengambil bentuk pertanyaan yang disampaikan oleh guru untuk merangsang pemikiran siswa dan kemudian gerakan mereka. Guru akan merencanakan perkembangan konten untuk setiap kelas dan menggunakan pertanyaan untuk menggerakkan siswa melalui perkembangan itu. Penting untuk dicatat bahwa presentasi tugas harus memberikan siswa hanya dengan informasi yang cukup untuk memperjelas tugas dan parameter; guru harus berhenti

memberikan informasi kepada siswa bahwa ia ingin siswa belajar sendiri. Jadi, meskipun presentasi tugas mengarah pada keterlibatan yang dikontrol siswa, guru masih mempertahankan kontrol atas fungsi ini dalam model ini.

4. **Pola keterlibatan.** Ketika guru telah mbingkai masalah, siswa diberikan banyak kontrol dalam mengejar solusi (s), terutama untuk tugas kognitif tingkat tinggi. Siswa dapat mengeksplorasi solusi yang mungkin, bekerja dengan siswa lain, mencoba hal-hal baru, mengganti peralatan, atau mengubah posisi tubuh ketika mereka berusaha untuk “memikirkan” masalah saat ini.
5. **Interaksi instruksional.** Model Pengajaran Inkuiri menjadi sangat interaktif setelah siswa terlibat dalam pemecahan masalah, terutama ketika masalahnya kompleks atau memiliki beberapa langkah di dalamnya. Sifat interaksi ini adalah interogatori, bukan didaktik. Artinya, guru menggunakan pertanyaan, bukan pernyataan langsung, untuk merangsang pemikiran siswa dan eksplorasi pola gerakan.
6. **Tahapan.** Guru mengendalikan langkah keseluruhan dalam unit dan setiap pelajaran. Dia memutuskan kapan tugas atau masalah baru akan dimulai dan berapa banyak waktu yang akan dialokasikan untuk masing-masing (A). Siswa mengendalikan langkah dalam waktu yang dialokasikan untuk setiap tugas dengan memutuskan berapa lama mereka perlu memikirkan solusi, berapa kali untuk mempraktikkan solusi yang mungkin, dan kapan mereka selesai dengan tugas-yaitu, ketika mereka memiliki masalah diselesaikan (B).
7. **Kemajuan tugas.** Guru menentukan daftar dan urutan tugas pembelajaran untuk unit dan setiap pelajaran. Kemajuan ini harus mengarahkan siswa ke masalah yang semakin kompleks untuk dipecahkan, mengembangkan kemampuan kognitif, psikomotorik, dan afektif. Siswa mungkin ditanya secara berkala, “Menurut Anda apa yang harus terjadi selanjutnya?” Tetapi guru tetap memegang kendali.

D. Perencanaan Pembelajaran

1. **Perencanaan.** Daftar guru bidang pengetahuan yang harus dipelajari oleh siswa memberikan titik awal untuk perencanaan unit dengan model Pengajaran Inkuiri. Guru memutuskan perkembangan dan tingkat pengetahuan yang akan dicakup dalam unit dan kemudian merencanakan urutan pertanyaan, masalah yang harus dipecahkan, dan kegiatan pembelajaran khusus untuk keterlibatan siswa. Ini akan terlihat seperti proses perencanaan untuk Instruksi Langsung dalam banyak hal, kecuali bahwa konten akan menjadi kombinasi yang kuat dari hasil kognitif dan kinerja. Perencanaan pembelajaran dalam model Pengajaran Inkuiri kurang terstruktur daripada model lainnya, karena seringkali sulit untuk mengantisipasi berapa lama waktu yang dibutuhkan siswa untuk menyelesaikan setiap tugas pemecahan masalah dan berapa lama interaksi berbasis pertanyaan perlu untuk membantu siswa memahami pengetahuan saat ini. Karena kemampuan siswa untuk mengambil masalah baru yang diberikan oleh guru sangat tergantung pada pengetahuan mereka sebelumnya, guru harus memastikan bahwa siswa telah memahami pengetahuan prasyarat. “Meliputi konsep tidak harus didahulukan dari meminta siswa mempelajari konsep yang ditargetkan dalam setiap pelajaran. Sangat disarankan bahwa guru inkuiri tidak” menerbangkan itu “melalui perkembangan pemecahan masalah dalam pelajaran. Rencana pelajaran harus mencakup bagaimana setiap masalah akan dibingkai, masalah khusus yang harus dipecahkan, daftar pertanyaan untuk ditanyakan kepada siswa sebelum mereka terlibat, pola gerakan siswa untuk dipantau, dan tindak lanjut pertanyaan untuk ditanyakan ketika siswa terlibat dalam kegiatan pembelajaran. dapat mempersiapkan guru inkuiri untuk banyak kemungkinan jawaban siswa dan pola gerakan, memberikan waktu padanya untuk merencanakan beberapa interaksi sebelum kelas dimulai. Kebanyakan pelajaran inkuiri tidak bisa paling efektif adalah yang sepenuhnya ditulis sebelum kelas dimulai, tetapi di mana guru telah

mengantisipasi dengan benar sejumlah besar jawaban verbal dan gerakan siswa dan siap untuk menggunakan jawaban itu sebagai “momen mengajar.” Misalnya, ketika mencoba untuk mengajarkan siswa sekolah menengah konsep jarak ofensif yang benar dalam sepak bola, guru dapat mengantisipasi bahwa siswa awalnya akan “berkumpul” di sekitar bola dan tidak memiliki jalur passi terbuka. Dari harapan itu, guru dapat bersiap untuk mengajukan pertanyaan seperti, Mengapa tim Anda tidak melakukan operan? “Atau Apakah itu cara terbaik untuk menggerakkan bola ke arah gawang?” atau “Bagaimana Anda membantu pertahanan ketika Anda melakukan itu?” atau, setelah berhenti bermain, “Bisakah Anda menunjukkan kepada saya di mana Anda harus berada di mana bola berada di tengah?”

2. **Manajemen waktu dan kelas.** Dalam pelajaran inkuiri, guru memiliki kendali atas aliran dan langkah kegiatan pembelajaran yang direncanakan. Manajemen waktu dan kelas mungkin terlihat agak informal, tetapi dalam kenyataannya guru tetap menjaga kontrol dekat tentang bagaimana pelajaran berlangsung dan sangat menyadari waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan setiap kegiatan. Guru akan memantau siswa untuk memastikan mereka terlibat dengan benar selama kegiatan belajar dan mengikuti semua aturan kelas. Adalah penting bahwa guru memiliki rencana manajemen yang tegas tetapi fleksibel yang memungkinkan siswa waktu untuk mengembangkan kemampuan pemecahan masalah mereka dan juga mempertahankan kecepatan yang stabil untuk kelas.
3. **Presentasi tugas dan struktur tugas.** Guru inkuiri harus memiliki tiga keterampilan peda- gogis utama: kemampuan untuk meringkai masalah bagi siswa, keterampilan bertanya yang sangat baik, dan kemampuan untuk mendesain tugas belajar yang secara bersamaan menantang minat siswa pandai dan sehat jasmani.
4. **Kerangka masalah pembelajaran.** Guru inkuiri harus dapat

“mengatur panggung” untuk masalah pembelajaran yang akan datang, terlepas dari ukuran masalah dan kompleksitasnya. Set induksi dapat digunakan secara efektif untuk mengingatkan siswa akan pentingnya pengetahuan yang akan mereka pelajari dan konteks di mana mereka akan menerapkannya. Ini juga akan meningkatkan minat siswa pada tugas yang akan datang. Ketika mengajar siswa yang lebih muda, sering kali membantu untuk membuat alur cerita yang sesuai dengan urutan tugas pelajaran, yang memungkinkan anak-anak untuk menempatkan diri dalam cerita dan memerankan bagian dari karakter tertentu. Ini juga membantu mereka menghubungkan kegiatan kelas dengan cerita, orang, karakter yang akrab, dan tempat.

5. **Pertanyaan siswa.** Keahlian bertanya yang baik mencakup sejumlah elemen yang berbeda, seperti tingkat pertanyaan, jenis pertanyaan, waktu tunggu, dan penggunaan penelitian.
 - a. Tingkat pertanyaan. Guru harus menerapkan keterampilannya dalam menggunakan pertanyaan sebanyak tiga kali: pada akhir masalah membingkai ketika pertanyaan awal mengarahkan siswa untuk dilibatkan, selama keterlibatan dalam proses pemecahan masalah, dan selama ulasan pelajaran. Ketiganya keterampilan guru yang paling kritis adalah mencocokkan pertanyaan tingkat dengan tingkat pembelajaran siswa yang dimaksudkan. Pertanyaan untuk setiap tingkat berbagi beberapa batang umum yang dapat digunakan untuk mendorong keterlibatan siswa terlepas dari konten tertentu. Tampilan 13.10 menunjukkan beberapa contoh batang pertanyaan yang dapat digunakan dalam pendidikan jasmani.
 - b. Jenis pertanyaan. Pertanyaan pada tingkat pengetahuan, pemahaman, dan aplikasi biasanya mengarah pada satu atau beberapa jawaban yang benar. Ini disebut pertanyaan konvergen, karena mereka membutuhkan pelajar untuk memilah dan mengidentifikasi satu atau sejumlah jawaban yang berpotensi benar. Pertanyaan pada tingkat analisis, sintesis, dan evaluasi

biasanya mengarah pada sejumlah jawaban masuk akal yang menyelesaikan masalah yang diajukan. oleh guru. Karena mereka merangsang peserta didik untuk “bercabang” dalam pemikiran mereka, mereka diberi label pertanyaan yang berbeda. Teacher inkuiri yang terampil harus menyadari jenis pertanyaan yang diajukan kepada siswa, sehingga jawaban dapat dinilai dengan tepat.

- c. Waktu tunggu. Tujuan utama dari model Pengajaran Inkuiri adalah untuk membuat siswa menggunakan kemampuan intelektual mereka untuk menyelesaikan masalah secara diam-diam atau secara lisan dan kemudian mengikuti dengan “jawaban gerakan.” Oleh karena itu penting bahwa siswa memiliki waktu untuk merumuskan jawaban mereka sendiri, sebelum siswa lain diizinkan untuk memberi tahu atau menunjukkan jawaban mereka. Penelitian telah menunjukkan bahwa menunggu setidaknya lima hingga delapan detik sebelum mengizinkan siswa mana pun untuk menjawab pertanyaan konvergen meningkatkan kinerja akademik semua siswa. Waktu tunggu 15 detik atau lebih harus digunakan untuk pertanyaan yang berbeda (Tobin, 1987).
- d. Pemeriksaan. Borich (1992) merekomendasikan bahwa guru inkuiri secara teratur menggunakan probe, atau pengalihan. Probe adalah pertanyaan yang mengikuti jawaban siswa untuk:
 - a) Dapatkan klarifikasi. Mintalah siswa untuk menguraikan kembali, menulis ulang, atau memperbaiki jawaban asli (mis., “Saya tidak mengerti jawaban itu. Bisakah Anda mengatakannya dengan cara lain untuk saya?”).
 - b) Dapatkan informasi baru. Ketika siswa telah memberikan jawaban yang benar sebagian atau hampir dapat diterima, guru meminta lebih banyak detail (misalnya, “Itu sudah dekat. Bisakah Anda memberi saya informasi lebih lanjut?”).
 - c) Alihkan aliran. Guru dengan lembut; secara positif

mengulangi pertanyaan ketika siswa belum membuat jawaban yang benar. Tanpa menggunakan bahasa yang kasar atau kasar, guru memberi isyarat kepada siswa untuk “berpikir lagi (mis.” Itu bukan jawaban yang saya cari. Bisakah Anda memikirkannya lagi dan mencoba lagi?)

6. **Mendesain tugas yang menantang.** Pertanyaan-pertanyaan yang digunakan dalam Pengajaran inkuiri menentukan struktur tugas untuk tingkat yang besar. Beberapa pertanyaan mengharuskan siswa untuk bekerja sendiri, sementara pertanyaan lain mengarahkan siswa untuk bekerja berpasangan, kelompok kecil, atau kelompok besar. Beberapa pertanyaan menuntut periode keterlibatan yang sangat singkat (terutama yang konvergen), sementara pertanyaan lain (orde tinggi yang berbeda) akan membutuhkan lebih banyak waktu — mungkin selama tiga hingga lima menit.
7. **Persyaratan Kontekstual.** Model Pengajaran Pertanyaan memiliki beberapa tuntutan kontekstual, sehingga dapat digunakan di hampir semua pengaturan pendidikan jasmani. Tiga faktor utama yang perlu dipertimbangkan adalah ruang aktivitas, peralatan, dan waktu. Struktur tugas akan menentukan kebutuhan ruang kegiatan. Itu dapat berkisar dari hanya membutuhkan ruang yang cukup bagi setiap siswa untuk bergerak dengan aman di ruang pribadinya hingga membutuhkan ruang besar untuk eksplorasi kelompok dan pemecahan masalah. Adalah penting bahwa, semua siswa (atau kelompok siswa) memiliki peralatan yang cukup untuk mencegah harus menunggu untuk bergiliran. Proses penemuan akan menjadi tidak efektif jika satu siswa harus menunggu dan menonton siswa lain menyelesaikan masalah. Untuk siswa yang menunggu, proses pembelajaran kemudian akan menjadi imitasi, bukan pemecahan masalah yang kreatif. Akhirnya, semua siswa harus memiliki waktu yang cukup untuk terlibat dalam proses penyelesaian masalah.

Beberapa siswa akan membutuhkan waktu lebih lama daripada yang lain, tetapi semua siswa harus diberikan waktu yang cukup untuk “berpikir dan kemudian bergerak” untuk diri mereka sendiri. Sekali lagi, jika kelas berkembang dengan kecepatan yang terlalu cepat untuk beberapa siswa, siswa-siswa itu akan belajar hanya dengan meniru jawaban rekan-rekan mereka, atau mereka mungkin tidak belajar sama sekali.

- 8. Memilih dan Memodifikasi Pengajaran Pertanyaan.** Seperti yang Anda pelajari di awal bab ini, model Pengajaran Inkuiri yang disajikan di sini menggabungkan strategi yang digunakan dalam beberapa model kurikulum pendidikan jasmani, seperti kurikulum pendidikan gerakan dan kurikulum pembelajaran tema keterampilan yang terutama digunakan dalam program sekolah dasar. “Mengajar dengan bertanya” digunakan secara teratur dalam kurikulum tersebut, tetapi juga dapat diterapkan di banyak bidang konten pendidikan jasmani lainnya dan tingkat kelas. Saya akan merekomendasikan pengajaran inkuiri sebagai model yang efektif untuk bidang konten pendidikan jasmani berikut: Gerakan pendidikan/konsep gerakan, senam pendidikan, game edukatif, menari, inisiatif grup dan Game Baru, konsep kebugaran pribadi, konsep olahraga dan aktivitas, dan tema keterampilan.

Hal utama yang perlu diingat adalah bahwa model ini menekankan proses “berpikir, lalu bergerak,” sehingga dapat bekerja dengan hampir semua bentuk konten-tidak hanya yang terdaftar. Jika guru ingin mengembangkan pengetahuan kognitif siswa dengan cara yang mengarah pada peningkatan kinerja gerakan, maka Model pengajaran inkuiri adalah pilihan yang tepat.

E. Pelaksanaan Pembelajaran

- 1. Peserta Didik.** Guru inkuiri perlu mempertimbangkan kemampuan kognitif dan psikomotor siswa untuk menggunakan model secara efektif. Kemampuan siswa akan menentukan tingkat dimana siswa

dapat memahami pertanyaan yang digunakan oleh guru dan untuk terlibat dalam proses pemecahan masalah. Guru harus memiliki pengetahuan yang baik tentang tahapan perkembangan kognitif dan dapat menempatkan siswa pada tahap yang benar.

2. **Teori belajar.** Ada banyak teori belajar kognitif dalam pendidikan saat ini. Guru inkuiri harus akrab dengan mereka yang berkontribusi pada landasan model Pengajaran Inkuiri: konstruktivisme, pembelajaran penemuan (Bruner, 1961), dan teori-teori Jean Piaget tentang pertumbuhan dan perkembangan anak. Kuncinya di sini adalah agar guru mengenali bagian mana dari masing-masing teori diterapkan dalam model pembelajaran inkuiri. Tidak ada teori tunggal, maupun strategi pengajaran yang ditetapkan di dalamnya, yang dapat sepenuhnya mencakup ruang lingkup model Pengajaran Inkuiri.
3. **Kesesuaian perkembangan.** Penekanan kuat pada pembelajaran kognitif yang kemudian mengarah ke hasil dalam domain psikomotor membuat pengetahuan guru tentang tingkat pembelajaran menjadi penting dalam model ini. Guru tidak hanya harus mengetahui tingkat kognitif di mana setiap pertanyaan ditujukan, tetapi juga memahami bagaimana tingkat itu akan memanifestasikan dirinya melalui gerakan; kedua level harus sesuai dengan tahap perkembangan siswa. Menentukan kepastian perkembangan sangat rumit dalam model ini, karena guru harus tahu apakah siswa secara intelektual siap untuk menghadapi masalah dan, yang paling penting, jika mereka mampu melaksanakan jawaban gerakan yang sesuai. Tidak ada manfaatnya bagi siswa jika mereka dapat memikirkan jawaban tetapi tidak memiliki kemampuan untuk menunjukkan pengetahuan itu dalam domain psikomotor.
4. **Taksonomi pembelajaran kognitif dan psikomotor.** Model Pengajaran Inkuiri sangat didasarkan pada tingkat pembelajaran kognitif Bloom. Oleh karena itu, guru harus mengetahui sistem klasifikasi ini dengan baik dan dapat mengenali indikator

pembelajaran kognitif dan psikomotorik di setiap tingkat. Misalnya, jika guru mengajukan pertanyaan pengetahuan sederhana (“Bisakah Anda menunjukkan kepada saya di mana harus melakukan kontak bola ketika Anda menendang itu?”) Tetapi jawaban gerakan siswa hanya tetap pada tingkat pemahaman (siswa menunjukkan dan menjelaskan perbedaan antara lulus dan menendang sasaran), guru harus dapat mengidentifikasi kesalahan dan mengarahkan pertanyaan sehingga siswa merespons pada tingkat yang sesuai di waktu berikutnya.

- 5. Analisis tugas dan pengembangan konten.** Analisis tugas untuk Pengajaran Inkuiri melibatkan kombinasi konsep kognitif dan tuntutan kinerja psikomotorik. Daripada mendaftar urutan keterampilan yang harus dikuasai dan kriteria kinerja yang harus dipenuhi, guru menganalisis setiap bagian dari isi unit untuk jenis pengetahuan kognitif yang siswa perlu dapatkan saat mereka berkembang melalui unit. Ini mengharuskan guru untuk memiliki pengetahuan tentang konsep-konsep tersebut, bersama dengan isyarat kinerja motorik yang termasuk di dalamnya. Tabel 1 menunjukkan contoh analisis tugas tipikal untuk tenis, termasuk keterampilan dan konsep yang dibutuhkan oleh setiap tugas. Guru akan menginstruksikan siswa dalam setiap komponen tugas, bekerja menuju kemahiran kinerja. Analisis tugas semacam ini akan mengarahkan guru untuk merancang pengembangan konten dua dimensi: satu berdasarkan konsep yang dibutuhkan untuk keterampilan dan satu berdasarkan kinerja pola gerakan yang dicakupnya. Rangkaian tugas belajar akan memungkinkan siswa pertama-tama mempelajari setiap konsep dengan menjawab pertanyaan yang diajukan oleh guru dan kemudian mengeksplorasi pola gerakan yang diperlukan untuk melaksanakan setiap konsep dalam servis tenis.

Tabel 1. Contoh Analisis Keterampilan dan Konsep

No	Ketrampilan	Konsep
1.	Kekuatan	Berdiri, keseimbangan, perpindahan berat
2.	Pegangan	Kekuatan, gesekan, efek pegangan pada sudut kontak dan putaran bola
3.	Melemparkan	Ekstensi lengan, akurasi, ketepatan
4.	Titik kontak	Sudut kontak
5.	Gerakan kelanjutan	Momentum, kekuatan, akurasi, persiapan untuk kembali
6.	Strategi	Servis pertama, servis kedua, tunggal, ganda,antisipasi pengembalian, "tanah tak bertuan"

Kemajuan konten didasarkan pada kemajuan siswa melalui berbagai tingkatan taksonomi Bloom, hingga mereka telah mencapai tingkat yang ditargetkan oleh guru. Siswa pemula kemungkinan akan mengalami kemajuan melalui jenis pembelajaran tingkat rendah, sementara siswa yang lebih maju akan fokus pada masalah tingkat tinggi dan tugas dalam setiap area yang termasuk dalam konten.

6. Gerakan konten. Sekarang Anda mendapatkan gagasan bahwa konten yang diajarkan dalam model Pengajaran Inkuiri bukan hanya kinerja keterampilan dalam sport, kebugaran, game, menari, dan sebagainya. Ini adalah kinerja keterampilan dalam kombinasi dengan pengetahuan tentang konsep-konsep yang diperlukan untuk memahami setiap bentuk gerakan dan yang berkontribusi pada kinerja yang mahir. Ketika tujuan pembelajaran adalah untuk mempromosikan ekspresi dan makna siswa, itu menjadi titik fokus saat itu. Oleh karena itu, untuk menjadi guru yang efektif dalam model ini, guru inkuiri harus memiliki pengetahuan yang lebih komprehensif tentang pendidikan jasmani (gerakan) daripada, misalnya, seorang guru hanya menggunakan instruksi langsung. Pengetahuan ini akan mengarahkan guru untuk mengamati pergerakan siswa dari perspektif yang berbeda. Ketika kesalahan diamati, guru inkuiri hanya akan memberikan siswa dengan umpan balik korektif. Guru harus menentukan pengetahuan apa yang kurang dimiliki siswa dan mengajukan

pertanyaan kunci yang membuat siswa berpikir melalui pola respons alternatif yang akan ditransformasikan menjadi gerakan yang sesuai untuk menjawab di waktu berikutnya.

7. **Penilaian.** Pembelajaran siswa dalam model Pengajaran Inkuiri dapat dinilai dengan teknik tradisional dan alternatif. Dimungkinkan untuk menilai pembelajaran tingkat rendah dengan tes tertulis dan pemahaman pemeriksaan reguler selama pelajaran. Daftar periksa juga dapat memverifikasi bahwa siswa telah menunjukkan jawaban verbal dan gerakan untuk konsep-konsep utama dalam sebuah unit. Pembelajaran tingkat tinggi lebih sulit untuk dinilai, karena sering membutuhkan penilaian subyektif guru dan interpretasi jawaban siswa. Kunci untuk semua jenis penilaian dalam model Pengajaran Inkuiri adalah pengetahuan guru sendiri tentang jawaban kognitif dan gerakan yang diberikan oleh siswa sesuai atau tidak tepat dan, khususnya, bagaimana jawaban tersebut mewakili siswa yang mempelajari konsep tertanam. Dalam banyak hal, ini adalah proses yang cocok: guru mengajukan pertanyaan yang mengarah pada respons siswa. Guru kemudian harus menentukan jawaban mana yang termasuk dalam jawaban yang dapat diterima, yang akan menunjukkan jenis pembelajaran siswa yang diinginkan yang ditargetkan oleh guru.
8. **Kurikulum.** Dimungkinkan untuk menggunakan model Pengajaran Inkuiri untuk mengajarkan konten gerakan apa pun di tingkat kelas apa pun. Namun, asal-usul model ini sangat mengakar dalam beberapa program kurikulum yang sangat bergantung pada pendekatan pengajaran ini: Pendidikan gerakan, Senam pendidikan, Tema keterampilan, Tarian pendidikan, Inisiatif kelompok dan Permainan Baru. Guru akan membutuhkan untuk menjadi akrab dengan prinsip-prinsip dan isi rahasia yang diajarkan dalam kurikulum ini, untuk mengadopsi model Pengajaran Inkuiri untuk masing-masing.

- 9. Kunci Mengajar Keterampilan.** Guru yang menggunakan model Pengajaran Inkuiri harus menerapkan keterampilan mengajar yang efektif dengan cara unik untuk memungkinkan model memfasilitasi tujuan pembelajaran yang direncanakan dalam unit konten.

Tabel 2. Beberapa pertanyaan yang umum untuk pengajaran inkuiri

Level	Beberapa Pertanyaan Umum	Contoh
Pengetahuan	<p>“Siapa yang bisa menunjukkanku...?”</p> <p>“Siapa yang bisa menceritakanku...?”</p>	<p>“Siapa yang bisa menunjukkan saya cara yang tepat dalam melakukan bagian pertama di ‘electric slide’?”</p> <p>“Siapa yang bisa menceritakanku dimana kamu berdiri ketika temanmu servis dalam pertandingan tennis ganda?”</p>
Pemahaman	<p>“bisa kamu jelaskan...?”</p> <p>“kenapa kamu mau...?”</p> <p>“bagaimana kamu mendapatkan sesuatu itu terjadi?”</p>	<p>“bisa kamu jelaskan kenapa temanmu tetap menembak di luar garis?”</p> <p>“kenapa kamu mau bermain zona bertahan di dalam basket?”</p> <p>“bagaimana kamu mendapatkan lawan bulutangkismu di dalam posisi untuk membuat smash di atas kepalanya?”</p>
Penerapan	<p>“bisakah kamu kombinasikan...?”</p> <p>“dari yang yang kamu tahu sekarang, bisakah kamu ceritakan...?”</p> <p>“bagaimana sesuatu itu mirip...?”</p>	<p>“bisakah kamu mengkombinasikan meluncur dan berpacu? Jika begitu, tolong perlihatkan kepadaku”</p> <p>“kita baru saja mendiskusikan strategi penyerangan untuk operan di dalam sepakbola. Mengetahuinya, dan jika kamu di dalam posisi bertahan, bagaimana kamu akan mencoba untuk bertahan dari serangan yang berhasil?”</p> <p>“bisakah kamu tunjukan tiga langkah bermain bertahan di dalam hoki itu sama dengan bermain bertahan di dalam permainan bola tangan?”</p>

Level	Beberapa Pertanyaan Umum	Contoh
Analisis	<p>“bagaimanan sesuatu itu berbeda dari...?”</p> <p>“kenapa kamu tidak...?”</p> <p>“analisis...”</p>	<p>“bagaimana dalam bulutangkis, servis pendek mengatur lawan daripada yang panjang, servis dalam? Mana yang akan kamu gunakan salah satunya?”</p> <p>“kenapa kamu tidak pemanasan otot-otot yang dingin?”</p> <p>“saya membuat bentuk dengan tubuh saya. Bisakah kamu analisa untuk kelas? Seberapa stabil itu? Apakah seimbang baik atau buruk? Kenapa?”</p>
Perpaduan	<p>“apa yang akan terjadi jika...?”</p> <p>“bisakah kamu membuat sesuatu yang baru...?”</p> <p>“jika sesuatu berubah, bagaimana kamu akan mengimbangnya?”</p>	<p>“apa yang kamu pikir akan terjadi jika kamu menggunakan implementasi yang lama untuk memukul bola yang lebih ringan?”</p> <p>“bisakah kamu dan temanmu membuat dansa baru dari music ini?”</p> <p>“jika kamu mengubah titik tengah dari gravitasi, apa yang kamu butuhkan untuk mempertahankan keseimbangan?”</p>
Evaluasi	<p>“apakah seseorang telah selesai...?”</p> <p>“apakah lebih baik... atau...?”</p> <p>“apakah kamu...?”</p> <p>“apakah ini jalan yang benar untuk...?”</p>	<p>“ketika Molly bermain basket di posisi sayap kanan ketika penyerangan cepat, apa yang harus dia lakukan untuk menggerakkan pemain bertahannya bergerak lebih?”</p> <p>“apakah lebih baik untuk memukul dengan cepat atau lambat? Kenapa?”</p> <p>“saya melihat kamu berlari secara teratur. Kenapa kamu sering melakukannya?”</p> <p>“saya melihatmu menggunakan dua tangan pegangan untuk tembakan forehand. Apakah itu cara yang benar?”</p>

F. Evaluasi Pembelajaran

Penilaian dalam model Pengajaran Inkuiri mengambil beberapa bentuk, karena berbagai tingkat pengetahuan yang akan dinilai dan kebutuhan untuk menilai pembelajaran kognitif dan psikomotorik-kadang-kadang secara terpisah dan kadang-kadang secara bersamaan. Tidak ada teknik penilaian tunggal yang akan memadai untuk semua jenis pembelajaran yang mungkin terjadi dalam model ini. Dengan menggunakan berbagai pendekatan informal, formal, tradisional, dan alternatif, guru perlu mengembangkan teknik penilaian mereka sendiri yang fokus pada setiap hasil pembelajaran yang ditargetkan.

Seorang guru juga dapat memeriksa pemahaman di tingkat kelas sebagai strategi penilaian informal dengan meminta kelas untuk menanggapi pertanyaan yang sama di satu mencatat berapa banyak siswa memberikan jawaban yang benar atau dapat diterima. dilakukan dengan cepat dan sering di kelas, dengan pertanyaan sederhana seperti waktu dan tahu ...? atau “Siapa yang bisa memberitahuku ...?” atau “Berapa banyak dari Anda yang mampu ...?” Penting untuk memberikan waktu tunggu yang cukup sehingga setiap siswa dapat merumuskan jawabannya sendiri, memberikan guru gambaran yang lebih baik tentang pembelajaran siswa. Waktu tunggu adalah periode lima hingga delapan detik yang berlalu dari akhir pertanyaan kepada guru mengambil jawaban dari siswa.

1. Penilaian formal dan tradisional

Sangat tepat bagi seorang guru untuk menggunakan teknik penilaian formal tradisional, untuk menilai beberapa hasil pembelajaran tingkat rendah dalam model Pengajaran Inkuiri. Kuis, tes berbasis komputer, penyelesaian worksheet, dan tes keterampilan sederhana dapat memberi guru informasi penilaian ketika pembelajaran ditargetkan pada tingkat pengetahuan, pemahaman, dan aplikasi. Teknik-teknik ini kurang valid dan sering tidak praktis dalam penilaian hasil tingkat tinggi.

2. Penilaian alternatif

Teknik penilaian alternatif dapat digunakan untuk semua tingkat pembelajaran dalam model Pengajaran Inkuiri, terutama untuk hasil tingkat tinggi. Ketika pertanyaan dibingkai secara kreatif untuk mencerminkan pembelajaran “dunia nyata”, penilaian akan menjadi sangat otentik juga. Guru inkuiri dapat menggunakan beberapa cara alternatif untuk menilai pembelajaran dalam model ini:

- a. Pengamatan rekan-rekan dengan daftar periksa
- b. Kritik teman-teman terhadap jawaban siswa lain
- c. Penilaian mandiri siswa dengan daftar periksa
- d. Jurnal siswa yang menjelaskan bagaimana mereka sampai pada jawaban
- e. Instrumen Analisis Kinerja Game (GPAI) (Griffin, Mitchell, & c Oslin, 1997) untuk game dan hasil tingkat aplikasi lainnya (sce Bab 14)
- f. Gerakan yang dihasilkan siswa dan presentasi media
- g. Lembar periksa berdasarkan tingkat pengetahuan yang relevan

Penilaian terakhir dapat digunakan guru dalam satu unit pengajaran atau menyimpan lebih lama-bahkan dua atau tiga tahun-untuk mendokumentasikan perkembangan siswa melalui tingkat pengetahuan di satu bidang. Bagian atas lembar centang menunjukkan area yang sedang dinilai-saldo. Kolom dibagi menjadi dua domain utama pembelajaran yang akan dinilai: kognitif (melalui verbalisasi jawaban siswa) dan psikomotor (melalui kemampuan siswa untuk bergerak). Setiap tingkat pengetahuan mencantumkan satu indikator pembelajaran siswa yang harus diperhatikan (didengar dan dilihat) oleh guru. Guru menentukan apakah indikator-indikator ini membuktikan bahwa siswa telah belajar tentang keseimbangan di setiap tingkat dan di kedua domain.

Daftar Pustaka

- Allison, P.C., Pissanos, B.W., & Turner, A.P. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 141-161.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A gamrs classification. In R. Zthorpe, D. Bunker, and L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Loughborough, England: University of Technology, Department of Physical Education and Sports Science.
- Barrett, K.R., & Collie, S. (1997). *Teaching materials for STXBALL-LACROSSE*. STX, Inc. & U.S. Lacrosse, Inc.
- Barrett, K.R., & Turner, A.P. (2000). Sandy's challenge: New game, new paradigm a correspondence. *Journal of Teaching in Physical Educatio, 19*, 162-181.
- Beck, Clive and Clare Kosnik. 2006. *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach*. New York State University of New York Press.
- Berkowitz, R.J. (1996). A pratitioner's journey from skill to tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67* (4), 44-45.
- Bettencourt, A. (1989). *What is Konstruktivism and Why Are They All Talking about It?* Michigan State University.
- Bidell, Thomas R dan Kurt W. Fischer. (2005). Cognitive Development in Educational Contexts Implications of Skill Theory. In *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development*. Ed. Adreas Demetriou. New York: Routledge.
- Brooks, Jacqueline Grennon dan martin G. Brooks. (2006). *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Fransiscos Longman.

- Brown, D. (2008). *Prinsip Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa*. Terj. Noor Choliz Yusi Avianto P. Jakarta: Kedutaan Besar Amerika Serikat.
- Bruner, Jerome S. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues*. 39: 129-141.
- Bruner, Jerome S. (2006). *I Search of Pedagogy*. New York: Routledge
- Bruner, Jerome S. (2006). *In Search of pedagogy*. Volume I. New York: Routledge
- Bruner, Jerome S. (2006). *Readiness for Learning*. In *Search of Pedagogy*. New York: Routledge. 47-56
- Bruner, Jerome S. 2006. *The Function of Teaching*. In *Search of Pedagogy*. New York: Routledge. 31-39.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Chaille, Christine dan Lory Britain. 2003. *The Young Child As Scientist: A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. Boston: Pearson Education. Inc.
- French, K., & Thomas, J. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Graham, G. (2000). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G., Holt-Hale, S., & Parker, M. (2001). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (5th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2000). Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71, 85-91.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Griffin, L.L, Oslin, J.L., & Mitchell, S.A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (Suppl. 1), A-64.

- Griffin, L.L., & Oslin, J.L. (1990). Take a minute: Knowledge testing in physical education. *Strategies: A Journal for Physical Education and Sport Educators*, 4, 7, 23.
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A., & Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hanafiah, Nanang dan Cucu Suhana. 2010, *Konsep Strategi Pembelajaran*. Bandung: Refika Afitama.
- Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a Sport Education session. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Joyce, Bruce., Weil, Marsha., & Calhoun, Emily. 2000. *Models of Teaching*. Boston. Allyn and Bacon.
- Kirk, D., & McPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kukla, Andre. 2000. *Social Constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Lauder, A.G. (2001). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lawson, A. (1994). "Research on the Acquisition of Science Knowledge: Epistemological Foundations of Cognition". In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. (pp. 131-176). New York: Macmillian Publishing Company.
- Mahendra, Agus. 2006. *Belum terasa, manfaat pendidikan jasmani*. Pikiran Rakyat. Rabu, 01 Februari 2006.
- Matthews, M. (Ed.). (1994). *Science Teaching*. New York: Routledge.
- McPherson, S. (1994). The development of sport expertise: Mapping the tactical domain. *Quest*, 46, 223-240.
- McPherson, S., & Thomas, J.R. (1989). Relation of knowledge development and performance in boys' tennis: Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Metzler, M.W. (1990). Teaching in competitive games—Not just playin' around. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (8), 57-61.

- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Metzler, M.W. (2006). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mitchell, S., & Clemens, L. (2003). Introducing game play in elementary physical education: A net/wall games example. *Teaching Elementary Physical Education*, 14 (1), 12-15.
- Mitchell, S., & Oslin, J. (1999). An investigation of tactical understanding in net games. *European Journal of Physical Education*, 4, 162-172.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S.A., & Oslin, J.L. (1999). *Authentic assessment in games teaching: The Game Performance Assessment Instrument (NASPE Assessment Series)*. Reston, VA: NASPE.
- Mitchell, S.A., Griffin, L.L., & Oslin, J.L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1 (1), 36-48.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L., & Griffin, L.L. (2003). *Teaching sport concepts and skills in elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, Muska and Ashworth, Sara. 1994. *Teaching Physical Education 4th Ed*. New York: Macmillian College Publishing.
- Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M., & McCaughtry, N. (2001). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 352-369.
- Oakley, Lisa. 2004. *Cognitive Development*. London Routledge.
- Osborne, J. (1993). "Beyond Constructivism". In *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, New York: Misconceptions Trust, August 1-4.

- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 231-243.
- Pitchard, Alan dan John Woollard, 2010. *Psychology for the classroom: Construcrivism and social learning*. London and New York: Routledge.
- Pompa, L. (1990). *Vico: A Study of the New Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prawat, R.S. (1999). Dewey, Pierce and the learning paradox. *American Educational Research Journal*, 36, 47-76.
- Richardson, V. (Ed) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: Falmer.
- Rink, J.E., French, K.E., & Graham, K.C. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 490-502.
- Rovegno, I., Nevitt, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341-351.
- Sanjaya, Wina. 2008. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media Group.
- Schuldheisz, J.M., & van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 75-90.
- Schunk, Dale H. 2012. *Learning Theories an Educational Perspective*. Terj. Eva Hamidah dan Rahmat Fajar. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Shutler, C.C., Turner, A.P., & Allison, P.C. (2001). Teaching basketball tactics to students with disabilities using the games for understanding model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (Suppl. 1), A-104.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Staver, J. R. (1986). "The Constructivist Epistemology of Jean Piaget: Its Philosophical Roots and Relevance to Science Teaching and Learning". Paper presented at *The United States – Japan Seminar on Science Education*. Honolulu, HI, September 14-20.
- Sullivan, L.H., & Wright, R.M. (1956). *Autobiography of an idea* (rev. ed.). New York: Dover.
- The International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance (ICHPER–SD) United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). *Standar Internasional Pendidikan Jasmani dan Olahraga bagi siswa sekolah*. Dokumen.
- Thorpe, R.D., Bunker, D.J., & Almond, L. (1984). A change in focus for the teaching of games. In M. Pieron & Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings*, vol. 6 (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Torres, C.R. (2000). What counts as part of a game? A look at skills. *Journal of the Philosophy of Sport*, XXVIII, 81-92.
- Turner, A. & Martinek, T. (1992). A Comparative Analysis of Two Models for Teaching Games. *International Journal of Physical Education*. 24(4), 15-31.
- Turner, A. & Martinek, T. (1992). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making during Game Play. *Quest*. 47, 44-63.
- Turner, A.P. (1996). Teaching for understanding: Myth or reality? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 46-48, 55.
- Turner, A.P. (2004). Teaching striking/fielding concepts in cricket. *Teaching Elementary Physical Education*, 15 (4), 10-14.
- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.

- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 286-296.
- Turner, A.P., Allison, P.C., & Pissanos, B.W. (2001). Constructing a concept of skillfulness in invasion games within a games for understanding context. *European Journal of Physical Education*, 6, 38-54.
- Von Glasersfeld, E. (1988). *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*. National Science Foundation, Washington D.C.
- Von Glasersfeld, E. (1989) "Constructivism in education" in Kusen, T. and Poslethwaite, N.(eds) International. Encyclopedia of Education (supplementary volume 162-163). Oxford: Pergamon.
- Von Glasersfeld, E. (1989). "Knowing Without Metaphysics: Aspects of the Radikal Constructivist Position". In F. Steier (Ed.) *Research and Reflexivity: Toward a Cybernetic/Social Constructivist Way of Knowing*. London: Sage
- Von Glasersfeld, E. 2002. *Radical Constructivism In Mathematics Education*. New York. Kluwer Academic Publishers.
- Weber, Eric Thomas. 2010. Rawls, Dewey, and constructivism: *on the epistemology of justice*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Werner, P., & Almond, L. (1990). Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (4), 23-27.
- Wilson, G.E. (2002). A framework for teaching tactical game knowledge. *Journal of Pzysical Education, Recreation and Dance*, 73 (1), 20-26, 56.
- Winataputra, Udin S. 2008. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Universitas Terbuka.

Tentang Penulis



Prof. Soni Nopembri, S.Pd., M.Pd., Ph.D. lahir di Bandung pada tanggal 12 November 1979. Sarjana Pendidikan (S1) diperoleh pada tahun 2002 dari program studi Pendidikan Jasmani, Kesehatan, dan Rekreasi Fakultas Ilmu Keolahrgaan Universitas Negeri Yogyakarta. Pada tahun 2008 menyelesaikan program Magister Pendidikan (S2) pada Program Studi Pendidikan Olahraga Sekolah Pasca Sarjana Universitas Pendidikan Indonesia. Pada tahun 2017 mendapatkan gelar *Doctor of Philosophy* dari *Department of Behavioral and Health Sciences Kyushu University*, Jepang. Saat ini mengabdikan di Jurusan Pendidikan Olahraga Fakultas Ilmu Keolahrgaan Universitas Negeri Yogyakarta sebagai dosen dengan jabatan Guru Besar dalam bidang Ilmu Pendidikan Jasmani. Saat ini masih menjadi pengelola Jurnal Pendidikan Jasmani Indonesia. Beberapa buku yang pernah ditulis adalah Model Pembelajaran Pendidikan Jasmani: Fokus pada Pendekatan Taktik, Olahraga dan Bencana: Kontribusi Olahraga dalam Pemulihan Pasca Bencana, Model Aktivitas Jasmani yang Edukatif dan Atraktif Berbasis Dolanan Anak, Aktivitas-Aktivitas Jasmani Berbasis Psikososial, dan Pendidikan Jasmani dan Olahraga untuk Kesiapsiagaan.



Saryono, S.Pd.Jas, M.Or, lahir di Yogyakarta pada tanggal 21 Oktober 1981. Jenjang Pendidikan yang telah dilalui yaitu Sarjana Pendidikan Jasmani pada Program Studi Pendidikan Jasmani Kesehatan dan Rekreasi (PJKR), Jurusan Pendidikan Olahraga (POR), Fakultas Ilmu Keolahragaan (FIK), Universitas Negeri Yogyakarta (UNY). Gelar Magister Olahraga pada Program Studi Ilmu Keolahragaan (IK), Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta dengan konsentrasi Olahraga Usia Dini. Staf Pengajar pada Jurusan Pendidikan Olahraga dengan Mata Kuliah Pokok adalah Teknologi Pembelajaran Pendidikan Jasmani. Alamat Kantor yaitu di Fakultas Ilmu Keolahragaan UNY, Adapun karya ilmiah yang telah dihasilkan diantaranya Gagasan dan Konsep Dasar *Teaching Games for Understanding* (2009), Peningkatan Pembelajaran Pendidikan Jasmani Dengan Model Pembelajaran Berbasis *Teaching Games for Understanding (TGfU)* Kelas Bawah di SDN Caturtunggal III Yogyakarta (2010).

Model Pembelajaran Konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani

Buku “Model Pembelajaran Konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani” memberikan referensi bagi para praktisi pendidikan jasmani dalam mengembangkan pembelajaran lebih khususnya pembelajaran praktik pada materi Pendidikan Jasmani Olahraga Kesehatan di seluruh jenjang sekolah.

Dari beberapa karakteristik pendekatan konstruktivisme yang disajikan dalam buku ini, penulis merangkumnya dalam sebuah kesimpulan bahwa sesungguhnya pendekatan konstruktivisme dalam proses pembelajaran harus memiliki karakteristik berpusat pada siswa, adanya masalah, proses menemukan, Interaksi sosial, dan pengetahuan atau pemahaman baru.

Melalui karakteristik tersebut, maka pembelajaran konstruktivistik dalam Pendidikan Jasmani bukannya hanya sekedar menyenangkan bagi anak, akan tetapi harus memberikan dampak belajar yang lebih bermakna.



Prof. Soni Nopembri, S.Pd., M.Pd., Ph.D., saat ini mengabdikan di Jurusan Pendidikan Olahraga Fakultas Ilmu Keolahragaan Universitas Negeri Yogyakarta sebagai dosen dengan jabatan Guru Besar dalam bidang Ilmu Pendidikan Jasmani. Saat ini masih menjadi pengelola Jurnal Pendidikan Jasmani Indonesia. Beberapa buku yang pernah ditulis adalah Model Pembelajaran Pendidikan Jasmani: Fokus pada Pendekatan Taktik, Olahraga dan Bencana: Kontribusi Olahraga dalam Pemulihan Pasca Bencana, Model Aktivitas Jasmani yang Edukatif dan Atraktif Berbasis Dolanan Anak, Aktivitas-Aktivitas Jasmani Berbasis Psikososial, dan Pendidikan Jasmani dan Olahraga untuk Kesiapsiagaan.



Saryono, S.Pd.Jas, M.Or., Staf Pengajar pada Jurusan Pendidikan Olahraga dengan Mata Kuliah Pokok adalah Teknologi Pembelajaran Pendidikan Jasmani. Alamat Kantor yaitu di Fakultas Ilmu Keolahragaan UNY, Adapun karya ilmiah yang telah dihasilkan diantaranya Gagasan dan Konsep Dasar *Teaching Games for Understanding* (2009), Peningkatan Pembelajaran Pendidikan Jasmani Dengan Model Pembelajaran Berbasis *Teaching Games for Understanding (TGfU)* Kelas Bawah di SDN Caturtunggal III Yogyakarta (2010).