

PERBANDINGAN GENDER DALAM PRESTASI LITERASI SISWA INDONESIA

Dr. Suhendra Yusuf, M.A.

Abstrak

Tingkat literasi membaca, matematika, dan sains siswa-siswi Indonesia termasuk rendah dibandingkan dengan tingkat literasi siswa seusia mereka di dunia. Makalah ini memerikan tingkat literasi hasil studi PISA 2000 dan 2003 dan mengkaji mengapa pencapaian siswa kita itu rendah. Makalah ini merekomendasikan langkah-langkah yang harus ditempuh untuk meningkatkan mutu pendidikan dasar-menengah kita sekaligus memberikan kompetensi global kepada siswa kita, yaitu pemetaan tingkat literasi antara lain melalui alihfungsi ujian nasional sebagai instrumen pemetaan mutu sekaligus pemetaan tingkat literasi siswa Indonesia.

A. Studi tentang Literasi

Tingkat literasi membaca, matematika, dan sains siswa di seluruh dunia dapat diketahui dari tiga studi internasional yang dipercaya sebagai instrumen untuk menguji kompetensi global, yaitu PIRLS, PISA, dan TIMSS.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) adalah studi literasi membaca yang dirancang untuk mengetahui kemampuan anak sekolah dasar dalam memahami bermacam ragam bacaan. Penilaiannya difokuskan pada dua tujuan membaca yang sering dilakukan anak-anak, baik membaca di sekolah maupun di rumah, yaitu membaca cerita/karya sastra dan membaca untuk memperoleh dan menggunakan informasi.

Kedua tujuan membaca ini telah dijadikan panduan dalam memilih bahan bacaan yang ada dalam masing-masing soal. Masing-masing bacaan yang terpilih memiliki karakteristik yang berbeda yang digunakan sesuai dengan kedua tujuan membaca di atas. Untuk masing-masing tujuan tersebut, diberikan empat jenis proses memahami bahan bacaan, yaitu mencari informasi yang dinyatakan secara eksplisit; menarik kesimpulan secara langsung; menginterpretasikan dan mengintegrasikan gagasan dan informasi; dan menilai dan menelaah isi bacaan, penggunaan bahasa, dan unsur-unsur teks. Setiap pertanyaan dirancang untuk menguji salah satu proses kemampuan membaca tersebut.

Studi dalam siklus lima tahunan yang dilaksanakan oleh IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) ini telah dilaksanakan pada tahun 2001 dan 2006. Pada studi tahun 2001 Indonesia tidak mengambil bagian karena pada tahun 1999 kita telah ikut serta dalam studi serupa. Dari studi tahun 1999 itu diketahui bahwa keterampilan membaca kelas IV Sekolah Dasar kita berada pada tingkat terendah di Asia Timur seperti dapat dilihat dari

perbandingan skor rata-rata berikut ini: 75.5 (Hong Kong), 74.0 (Singapura), 65.1 (Thailand), 52.6 (Filipina), dan 51.7 (Indonesia). Studi ini juga melaporkan bahwa siswa Indonesia hanya mampu menguasai 30% dari materi bacaan karena mereka mengalami kesulitan dalam menjawab soal-soal bacaan yang memerlukan pemahaman dan penalaran. Studi tahun 2006 sudah dilakukan tetapi hasilnya baru dapat diperoleh pada tahun mendatang.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) adalah studi literasi yang bertujuan untuk meneliti secara berkala tentang kemampuan siswa usia 15 tahun (kelas III SMP dan Kelas I SMA) dalam membaca (*reading literacy*), matematika (*mathematics literacy*), dan sains (*scientific literacy*). Penelitian yang dilakukan PISA meliputi tiga periode, yaitu tahun 2000, 2003, dan 2006. Pada tahun 2000 penelitian PISA difokuskan kepada kemampuan membaca, sementara dua aspek lainnya menjadi pendamping. Pada tahun 2003 aspek matematika menjadi fokus utama kemudian diteruskan aspek sains pada tahun 2006.

Studi PISA yang dilaksanakan oleh OECD (*Organisation for Economic Co-operation & Development*) dan *Unesco Institute for Statistics* itu mengukur kemampuan siswa pada akhir usia wajib belajar untuk mengetahui kesiapan siswa menghadapi tantangan masyarakat-pengetahuan (*knowledge society*) dewasa ini. Penilaian yang dilakukan dalam PISA berorientasi ke masa depan, yaitu menguji kemampuan anak muda itu untuk menggunakan keterampilan dan pengetahuan mereka dalam menghadapi tantangan kehidupan nyata, tidak semata-mata mengukur kemampuan yang dicantumkan dalam kurikulum sekolah.

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) adalah studi internasional untuk kelas IV dan VIII dalam bidang Matematika dan Sains. TIMSS dilaksanakan untuk mengetahui tingkat pencapaian siswa berbagai negara di dunia sekaligus memperoleh informasi yang bermanfaat tentang konteks pendidikan Matematika dan Sains. TIMSS dilaksanakan secara berkala di 50 negara juga dikoordinasikan oleh IEA, suatu badan kerjasama internasional independen untuk institusi dan badan pemerintah yang telah melakukan studi prestasi lintas negara sejak tahun 1959. TIMSS pertama kali diselenggarakan pada tahun 1995 kemudian 1999, setiap empat tahun sekali TIMSS memberikan kesempatan pada negara-peserta untuk memperoleh informasi tentang prestasi siswa di bidang Matematika dan Sains.

Pada tahun 1999, hasil studi menunjukkan bahwa di antara 38 negara peserta, prestasi siswa SMP kelas VII Indonesia berada pada urutan ke-32 untuk sains dan ke-34 untuk Matematika. Hasil studi Tahun 2003 memperlihatkan bahwa pada kelas VIII dan IV Singapura menduduki posisi paling atas sebagai peserta dengan tingkat pencapaian rata-rata yang cukup tinggi dalam bidang Matematika. Untuk sains kelas VIII, Singapura dan Cina Taipei menduduki posisi paling atas sebagai peserta dengan tingkat pencapaian rata-rata yang tinggi dalam bidang sains.

Beberapa negara menunjukkan rata-rata prestasi yang cukup lebih tinggi di tahun 2003 dibandingkan dengan pengujian sebelumnya. Korea, Hong Kong, Malaysia, dan Filipina menunjukkan peningkatan yang cukup signifikan. Adapun Indonesia malah memperlihatkan penurunan prestasi dibandingkan dengan tahun sebelumnya.

Makalah ini hanya akan membahas salah satu dari tiga studi internasional tersebut, yaitu perbandingan pencapaian siswa Indonesia dalam uji literasi membaca, matematika, dan sains pada PISA 2000 dan PISA 2003. Makalah ini akan menjawab sebuah pertanyaan: bagaimanakah perbandingan pencapaian literasi siswa laki-laki dibandingkan dengan siswa perempuan dalam tiga bidang yang diujikannya itu?

B. Perbandingan Prestasi dalam Literasi Membaca

Dalam PISA, literasi membaca didefinisikan sebagai tingkat kemampuan dalam menggunakan informasi tertulis sesuai dengan situasi yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari. Kemampuan itu berkenaan dengan keterampilan memahami, menggunakan, dan melakukan refleksi terhadap bacaan sesuai dengan tujuan membacanya, yaitu untuk menambah dan mengembangkan pengetahuan dan potensi diri, serta untuk berperan di masyarakat (OECD, 2003).

Pengertian literasi di atas berbeda dengan definisi umum tentang literasi yang biasanya dibatasi hanya pada kemampuan membaca secara harafiah dari teks tertulis. Konsep literasi membaca dalam PISA dibatasi oleh tiga dimensi, yaitu format bahan bacaan, jenis tugas membaca atau aspek membaca, dan situasi kapan bacaan itu digunakan.

Dimensi pertama adalah format teks yang dibagi ke dalam teks berkelanjutan (*continuous texts*) dan teks tidak berkelanjutan (*non-continuous texts*). Teks berkelanjutan terdiri atas teks yang padat kalimat dan diatur dalam paragraf serta dapat dalam bentuk struktur yang lebih besar seperti bagian, bab, atau buku. Teks tak-berkelanjutan adalah teks yang tidak dalam bentuk kalimat yang padat kata melainkan dalam format non-teks yang biasanya memerlukan pendekatan atau cara membaca yang berbeda.

Dimensi kedua adalah tugas membaca yang dibagi ke dalam tiga aspek, yaitu (1) tugas untuk menemukan informasi – tepatnya mencari informasi di dalam suatu teks, (2) tugas untuk menginterpretasikan teks – kemampuan untuk membangun makna dan menarik kesimpulan dari informasi tertulis, dan (3) tugas melakukan refleksi dan mengevaluasi teks – untuk menghubungkan informasi tertulis dengan pengetahuan, gagasan, dan pengalaman sebelumnya.

Dimensi ketiga adalah situasi atau konteks yang merupakan kategorisasi teks berdasarkan pada tujuan teks itu ditulis, hubungan teks itu dengan orang lain, dan konteks yang sifatnya umum. Teks yang dipilih dalam PISA memaksimalkan keanekaragaman situasi, yaitu situasi pribadi, pendidikan, pekerjaan, dan umum.

2. Tingkat Literasi Membaca

Pencapaian rata-rata ditentukan pada nilai sekitar 500 dengan simpangan baku 100 untuk 27 negara OECD yang berperan serta dalam survey ini pada tahun 2000 dan menjadi 29 negara pada tahun 2003. Pencapaian ini dilaporkan menurut tingkat penguasaan sesuai dengan tingkat kesulitan, yaitu tingkat literasi-5 dengan nilai 625 atau lebih, tingkat literasi-4 nilai 553-625, tingkat literasi-3 nilai 481-552, tingkat literasi-2 nilai 408-480, dan tingkat literasi-1 nilai 335-407.

Para siswa yang dapat mencapai tingkat literasi tertentu tidak hanya mempertunjukkan keterampilan dan pengetahuan yang berhubungan dengan tingkat literasi tersebut, tetapi juga penguasaan tingkat yang lebih rendah. Artinya, semua siswa yang dapat mencapai tingkat literasi-3 adalah juga menguasai tingkat literasi-1 dan 2. Diharapkan para siswa itu dapat mengerjakan setengah dari semua soal untuk masing-masing tingkat literasinya.

Siswa yang berada di bawah nilai 335 – mereka yang tidak dapat mencapai tingkat literasi-1, pada dasarnya tidak mampu menunjukkan keterampilan yang paling mendasar yang ingin diukur dalam PISA. Artinya, siswa tersebut tidak memperoleh kemampuan dasar membaca yang akan digunakan untuk peningkatan pengetahuan dan keterampilan dalam

hidupnya. Hal yang sama dapat terjadi pada siswa yang dapat mencapai tingkat literasi-5 yang juga bisa berarti bahwa kemampuannya itu bisa lebih tinggi dari apa yang ingin dicapai dalam PISA.

Soal yang diberikan kepada siswa ditentukan berdasarkan tingkat kesulitan di atas yang dilakukan oleh panel ahli dari negara peserta. Tingkat kesulitan soal itu kemudian divalidasi dalam suatu uji coba di negara-negara peserta. Contoh soal dengan tingkat kesulitan yang beragam itu dapat dilihat dalam dokumen *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment—Reading Mathematical and Science Literacy* (OECD, 2002c). Setiap soal itu meliputi ketiga dimensi membaca, dan pengetahuan serta keterampilan membaca dalam beragam konteks dan format teks (www.pisa.oecd.org.)

3. Prestasi Siswa Kita

a. Pencapaian pada Tingkat Literasi-5 (di atas Nilai 625)

Para siswa yang dapat mencapai tingkat literasi-5 dalam PISA 2003 ini memiliki kemampuan membaca yang canggih, seperti menemukan informasi yang rumit dalam teks yang tidak dikenal sebelumnya, mempertunjukkan pemahaman yang terperinci, menarik kesimpulan dari informasi yang ada di dalam teks, dan mengevaluasi dengan kritis, membangun hipotesis, serta mengemukakan konsep yang mungkin bertentangan dengan harapannya sendiri. Siswa yang memiliki kemampuan membaca seperti ini diharapkan akan memberikan kontribusi pada negara dengan menjadi pemikir atau pekerja yang dapat disejajarkan dengan pekerja tingkat dunia di masa yang akan datang.

Pada negara-negara OECD, rata-rata sebanyak 8 persen siswanya dapat mencapai tingkat literasi-5. Lebih dari 16 persen siswa di Selandia Baru, dan lebih dari 12 persen siswa Australia, Belgia, Canada, Finlandia, Korea, dan negara non-OECD Liechtenstein, berada pada tingkat literasi ini. Sebaliknya, kurang dari 1 persen siswa di Mexico dapat mencapai tingkat literasi-5, seperti juga di Serbia, Thailand, Tunisia, dan Indonesia.

b. Pencapaian pada Tingkat Literasi-4 (Nilai 553 sampai 625)

Siswa yang dapat mencapai tingkat literasi-4 diharapkan mampu membaca ragam bacaan dengan kemampuan untuk mencari informasi yang ditanyakan, memahami ambiguitas atau ketaksaan, dan dengan kritis melakukan penilaian terhadap suatu teks. Pada umumnya, dari seluruh siswa negara OECD, sebanyak 28 persen siswa dapat mencapai tingkat literasi-4 atau lebih (yaitu, pada Tingkat literasi-4 dan 5).

Hampir setengah dari siswa di Finlandia dan antara 40-50 persen atau lebih siswa di Australia, Canada, Korea, dan Selandia Baru, serta negara non-OECD Liechtenstein mencapai sedikitnya tingkat literasi-4. Terkecuali di Mexico, Slovakia, dan Turki, sedikitnya satu dari lima orang siswa dari negara OECD dapat mencapai tingkat literasi-4.

Siswa di Indonesia, seperti juga di Serbia, Thailand, dan Tunisia, kurang dari 5 persen dapat mencapai tingkat literasi ini.

c. Pencapaian pada Tingkat Literasi-3 (Nilai 481 sampai 552)

Siswa yang dapat mencapai Tingkat literasi-3 pada umumnya mampu membaca teks dengan

tingkat kesulitan menengah, seperti menemukan informasi dalam berbagai jenis dan format teks, menghubungkan informasi dalam beragam teks dengan konteks dan pengetahuan umum yang dikenal oleh siswa sehari-hari.

Pada negara OECD, 55 persen dari siswanya dapat mencapai sedikitnya tingkat literasi-3 dan lebih, yaitu tingkat literasi-3, 4, dan 5. Siswa di 8 negara dari 30 negara OECD (yaitu Australia, Canada, Finlandia, Irlandia, Korea, Belanda, Selandia Baru, dan Swedia), dan dua negara non-OECD (Hongkong dan Liechtenstein), antara 65 dan 80 persen siswa usia 15 tahun dapat mencapai sedikitnya pada Tingkat literasi-3 ini. Tingkat literasi ini bagi para siswa di negara OECD adalah tingkat pencapaian rata-rata dengan penyebaran yang merata.

d. Pencapaian pada Tingkat Literasi-2 (Nilai 408 sampai 480)

Siswa yang dapat mencapai Tingkat literasi-2 pada umumnya mampu membaca untuk menemukan informasi yang dinyatakan secara langsung, membuat kesimpulan sederhana, mengartikan kata secara harafiah, dan menggunakan pengetahuan umum untuk memahami bacaan itu. Sebanyak 78 persen dari siswa di OECD dapat mencapai Tingkat literasi-2 atau lebih. Kecuali siswa di Mexico dan Turki, sedikitnya tiga dari empat siswa OECD dapat mengerjakan soal dengan tingkat kesulitan minimal Tingkat literasi-2.

e. Pencapaian pada Tingkat literasi-1 (Nilai 335 sampai 407) atau di bawah Nilai 335

Literasi membaca yang didefinisikan oleh PISA lebih mengarah pada pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan dalam menerapkan kemampuan membacanya untuk belajar lebih lanjut, dan bukan hanya keterampilan teknis dalam tingkat belajar membaca. Karena sedikit sekali siswa di negara OECD yang belum memperoleh keterampilan teknis membaca ini, PISA tidak dimaksudkan untuk mengukur hal-hal seperti bagaimana siswa dapat mengeja dengan baik, mengenal banyak kosakata, atau menjadi pembaca yang baik.

Sejalan dengan pandangan kontemporer tentang literasi membaca, PISA lebih memusatkan perhatiannya untuk mengukur kemampuan siswa dalam membangun, mengembangkan, dan melakukan penilaian dari apa yang mereka baca dengan jenis dan format teks yang biasa mereka temukan dalam kehidupan sehari-hari.

Kemampuan membaca yang masih pada tarap 'belajar membaca' inilah yang termasuk ke dalam Tingkat literasi-1. Siswa yang dapat mencapai tingkat literasi ini umumnya hanya mampu untuk membaca teks yang paling sederhana yang dikembangkan dalam PISA, seperti menemukan informasi yang ada di dalam bacaan sederhana, mengidentifikasi tema utama suatu teks atau menghubungkan informasi sederhana dengan pengetahuan sehari-hari.

Siswa yang memperoleh nilai di bawah 335– yaitu di bawah Tingkat literasi-1 – tidak akan dapat mengerjakan soal-soal PISA. Tetapi, tentu tidak berarti bahwa mereka tidak memiliki keterampilan membaca. Mereka hanya akan mampu mengerjakan setengah dari seluruh soal yang diberikan untuk Tingkat literasi-1. Siswa pada tingkat literasi yang rendah ini akan mengalami kesulitan dalam menggunakan kemampuan membacanya yang terbatas sebagai alat belajar, untuk menambah dan memperluas pengetahuan dan keterampilan dalam bidang studi yang mereka minati sendiri. Dengan pencapaian keterampilan di bawah Tingkat literasi-1 ini, mereka diperkirakan akan mengalami kesulitan dalam persiapan mereka melanjutkan pendidikan atau memasuki dunia kerja dan lebih jauh lagi tidak akan mampu memanfaatkan kemampuan membacanya untuk meneruskan belajar sepanjang hayat.

Sebanyak 14 persen siswa OECD berada pada Tingkat literasi-1, dan 8 persen di bawah Tingkat literasi-1. Di Finlandia dan Korea, hanya 5 persen dari siswanya yang berada pada Tingkat literasi-1, dan 1 persen di bawah itu. Pada negara OECD lainnya, persentase siswa yang hanya bisa mencapai atau di bawah Tingkat literasi-1 adalah antara 10 sampai 52 persen. Seperempat negara anggota OECD masih memiliki antara 2 sampai 5 persen siswa yang berada di bawah Tingkat literasi-1.

Pada negara-negara OECD Mexico, Turki, Yunani, Slovakia, Italia, Luxembourg, Jerman, Portugal, Spanyol, Austria, dan Hungaria, lebih dari 20 persen siswanya hanya berada pada Tingkat literasi-1. kondisi yang sama juga terjadi pada negara non-OECD Tunisia, Brazil, Serbia, Thailand, Uruguay, Federasi Rusia, dan Indonesia. Sebanyak 25 sampai 34 persen siswa Indonesia, sebagaimana juga siswa di Mexico, Brazil, dan Tunisia, tidak dapat mencapai Tingkat literasi-1.

Perbandingan pencapaian literasi membaca siswa kita dibandingkan dengan siswa di Asia lainnya dapat dilihat pada tabel berikut ini.

	< T-1	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	Skor
Indonesia	26.0	37.2	27.3	8.2	1.2	0.1	382
Thailand	13.5	30.5	34.3	17.0	4.1	0.5	420
Korea	1.4	5.4	16.8	33.5	30.8	12.2	534
Jepang	7.4	11.6	20.9	27.2	23.2	9.7	498
Hong Kong	3.4	8.6	20.0	35.1	27.1	5.7	510
OECD	6.7	12.4	22.8	28.7	21.3	8.3	494

T: Tingkat Literasi

4. Perbedaan Pencapaian PISA 2000 dan PISA 2003

Siswa di negara kita, seperti juga siswa di Polandia, Latvia, dan Liechtenstein mengalami kenaikan yang signifikan. Pada PISA 2000 nilai rata-rata yang diperoleh siswa Indonesia adalah 371, sedangkan pada PISA 2003 ini menjadi 382. Kenaikan nilai itu disebabkan oleh adanya penurunan siswa yang memperoleh nilai di bawah tingkat literasi-1, 3, dan 4 yang cukup signifikan. Perbandingan kedua PISA itu dapat dilihat dalam tabel berikut ini.

	< T-1	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	Skor
PISA 2003	26,0	37,2	27,3	8,2	1,2	0,1	382
PISA 2000	31,1	37,6	24,8	6,1	0,4	0,0	371

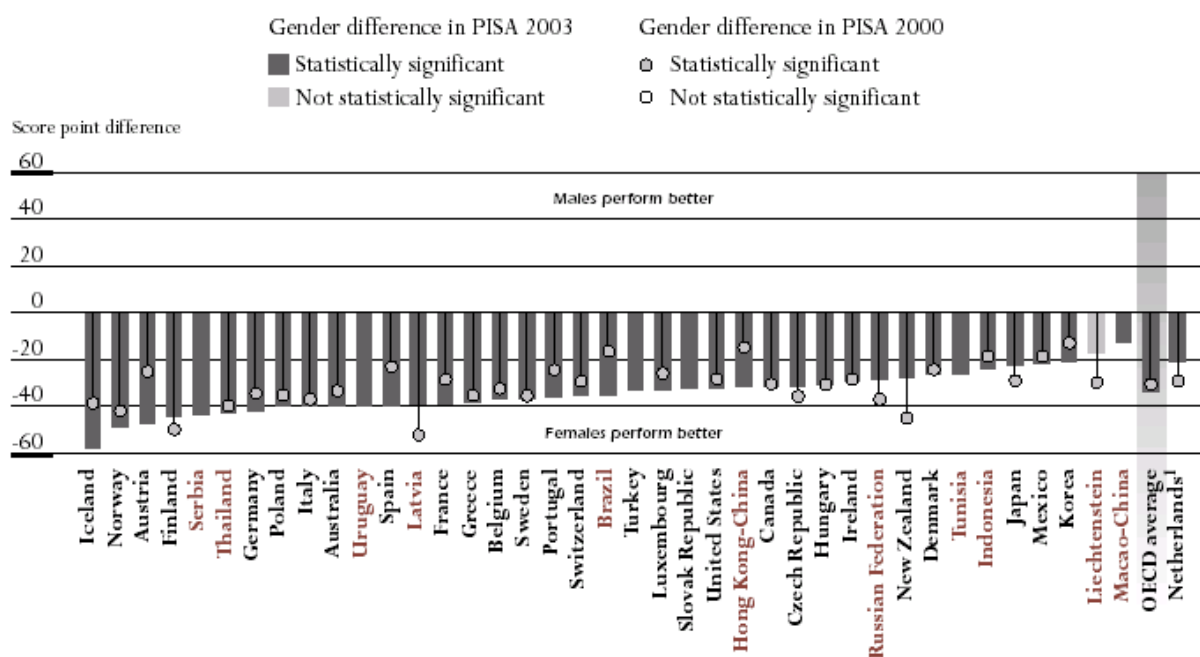
Sebagai perbandingan, siswa di Korea secara statistik signifikan meningkat pada kelompok siswa dengan pencapaian menengah ke atas. Pada PISA 2000, hanya 5 persen siswa yang dapat mencapai tingkat literasi tertinggi, sementara pada PISA 2003 meningkat menjadi 10

persen. Latvia, dan Liechtenstein menunjukkan peningkatan yang merata pada semua tingkat literasi.

Negara-negara dengan pencapaian yang lebih rendah pada PISA 2003 dibandingkan dengan PISA 2000 adalah Austria, Islandia, Irlandia, Italia, Jepang, Mexico, dan Spanyol (OECD) dan Hongkong, Federasi Rusia, dan Thailand (non-OECD). Untuk Austria, Islandia, Italia, Jepang, dan Spanyol, penurunan terjadi pada awal distribusi antara persentil-5 sampai 25, yang membuat distribusinya menjadi lebih luas. Federasi Rusia adalah satu-satunya negara yang menunjukkan penurunan pencapaian yang merata pada semua tingkat literasi.

5. Perbandingan Gender

Pada umumnya, siswa perempuan memperoleh nilai rata-rata yang lebih tinggi di semua negara terkecuali di Liechtenstein. Perbedaan itu rata-rata mencapai 34 poin, tetapi di Austria, Finlandia, Jerman, Islandia, Norwegia, Polandia, Serbia, dan Thailand, siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki lebih dari 40 poin. Siswa di Islandia memperlihatkan perbedaan pencapaian yang paling tinggi, dengan perbedaan mencapai 58 poin. Gambar di bawah ini memperlihatkan perbedaan pencapaian literasi laki-laki dan perempuan serta signifikansi tingkat perbedaannya.



Pada negara-negara ini, umumnya nilai rata-rata untuk siswa perempuan pada tingkat literasi-3 lebih tinggi dibandingkan dengan tingkat literasi lainnya, sedangkan untuk siswa laki-laki, tingkat literasi-2 lebih banyak dikuasai daripada tingkat literasi lainnya. Hanya di Finlandia siswa perempuannya lebih baik pada tingkat literasi-4 dan siswa laki-laki pada rata-rata tingkat literasi-3 dibandingkan dengan rata-rata tingkat literasi lainnya.

Keadaan siswa kita dapat dilihat pada tabel di bawah ini. Siswa perempuan mendapatkan kenaikan nilai yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa laki-laki dengan perbedaan nilai sebesar 16 poin untuk siswa perempuan dan 11 poin untuk siswa laki-laki. Pencapaian untuk masing-masing tingkat literasi menunjukkan bahwa pencapaian siswa

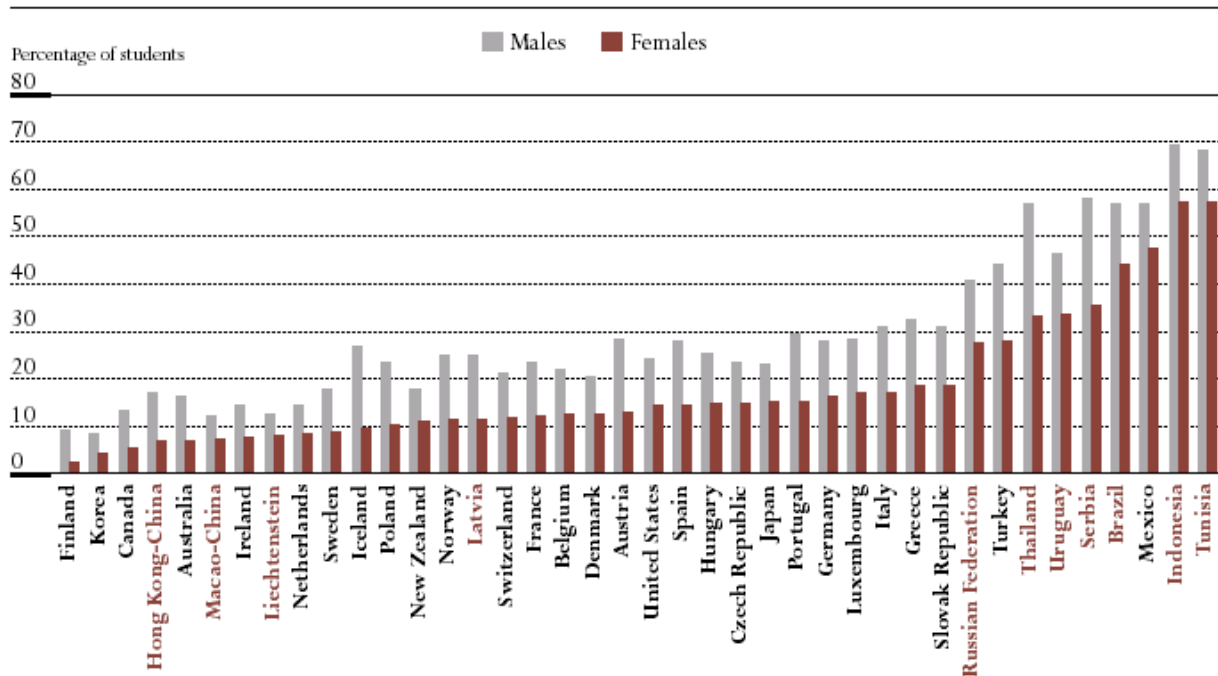
perempuan di bawah tingkat literasi-1 bertambah dengan drastis dengan penurunan pencapaian pada tingkat literasi-3 sampai 5. Tabel di bawah ini memperlihatkan keadaan kemampuan siswa perempuan yang lebih baik pada tingkat literasi-1 dan 2, sedangkan kemampuan siswa laki-laki menumpuk pada tingkat literasi-1 ke bawah.

PISA	Jenis Kelamin	< T-1	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	Skor
2000	Perempuan	1,2	26,4	36,7	28,8	7,5	0,6	378
	Laki-laki	36,0	38,6	20,7	4,5	0,2	0,0	357
2003	Perempuan	21,3	36,0	30,7	10,4	1,6	0,1	394
	Laki-laki	30,9	38,5	23,9	6,0	0,7	0,0	368

Tabel di atas memperlihatkan pencapaian siswa kita yang masih menumpuk pada tingkat literasi-2 ke bawah, sesuai dengan nilai rata-rata yang diperoleh siswa kita. Yang lebih krusial adalah semakin bertambahnya jumlah siswa kita yang berada pada tingkat literasi-1 ke bawah. Pada tahun 2000, siswa perempuan kita yang berada pada tingkat literasi ini sebanyak 27.6 persen, tetapi pada tahun 2003 meningkat dua kali lipat menjadi 57.3 persen. Siswa laki-laki jauh lebih banyak lagi, kendati mengalami penurunan, yaitu dari 74.6 persen pada tahun 2000 menjadi 69.4 persen pada tahun 2003. Pencapaian pada tahun 2003 ini menempatkan siswa kita pada urutan terbanyak yang berada pada tingkat literasi yang paling bawah – bersama dengan siswa dari Tunisia.

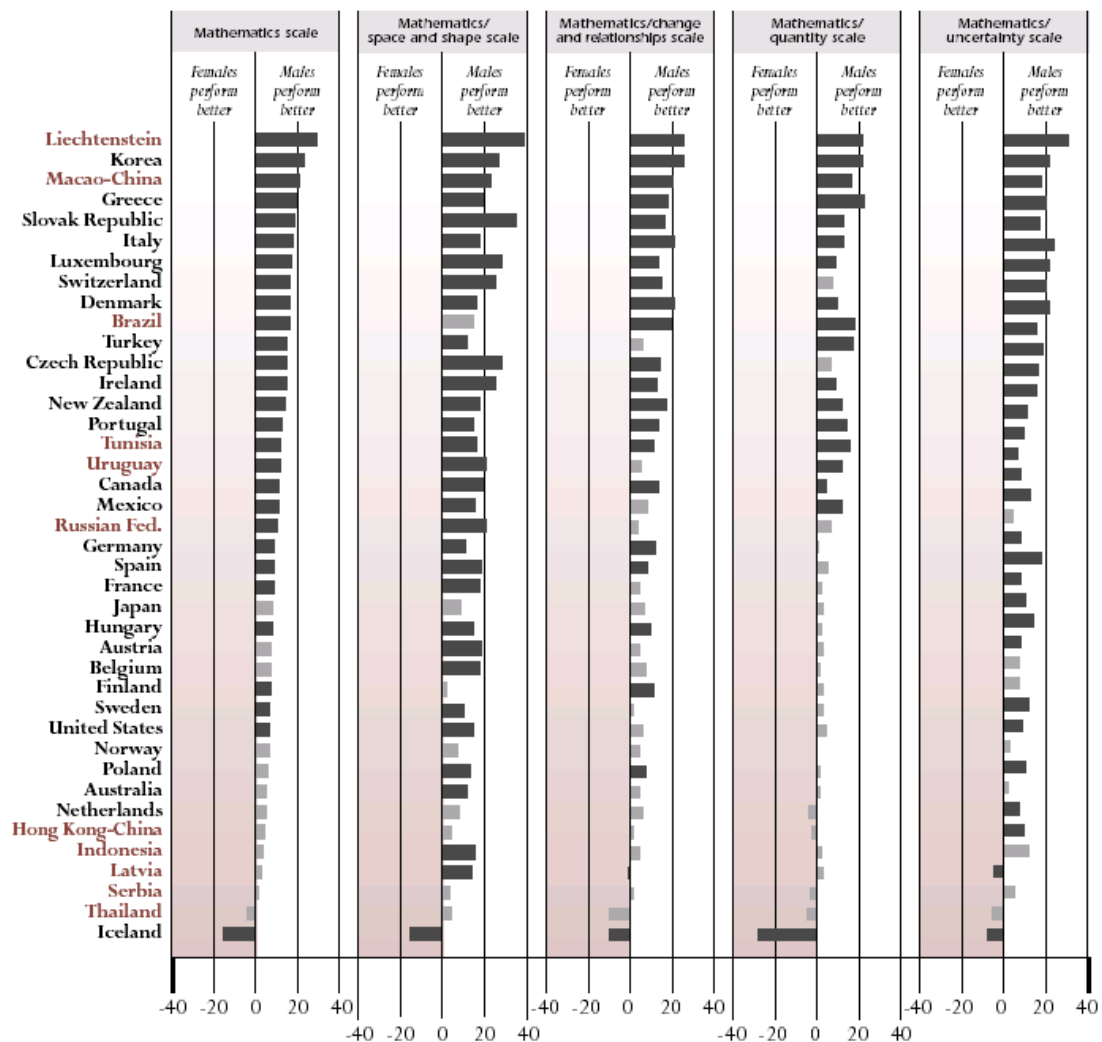
Gambar berikut ini juga memperlihatkan pencapaian siswa-siswa dalam perbandingan antarnegara lainnya. Di Islandia, misalnya, 10 persen dari siswa perempuan berada pada atau di bawah Tingkat literasi-1, sedangkan jumlah siswa laki-laki pada tingkat literasi ini lebih banyak hampir tiga kali lipat, yaitu sebanyak 27 persen. Di Serbia dan Thailand, jumlah siswa laki-laki pada tingkat literasi ini 20 persen lebih banyak dibandingkan dengan siswa perempuannya. Di antara negara-negara OECD, perbedaan yang paling kecil antara siswa laki-laki dan siswa perempuan pada tingkat literasi ini ada di Korea, Belanda, Liechtenstein, dan Macao-China.

Perbandingan Gender Literasi Membaca pada Tingkat-1 ke Bawah



Sebagai perbandingan, pada literasi matematika, pencapaian siswa laki-laki masih lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan pada hampir semua negara peserta. Gambar di bawah ini memperlihatkan perbandingan pencapaian gender untuk keempat konten matematika. Tampak bahwa siswa perempuan itu di beberapa negara mengungguli siswa laki-laki, terutama di Islandia, dan sebagian di Thailand, Serbia, Belanda, dan Indonesia.

Perbandingan pencapaian gender



Kebanyakan siswa laki-laki lebih unggul dibandingkan dengan siswa perempuan memang tidak hanya dalam studi ini, melainkan juga dalam studi lainnya. Pada studi TIMSS tahun 1994-1995, untuk Kelas 4, perbedaan gender ini signifikan di tiga negara, yaitu Jepang, Korea, dan Belanda dari 16 negara peserta. Sedangkan untuk Kelas 8, perbedaan itu signifikan pada enam negara dari 16 negara peserta.

Tetapi, hanya Islandia satu-satunya negara OECD yang siswa perempuannya secara konsisten lebih baik daripada siswa laki-laki. Di Australia, Austria, Belgia, Jepang, Belanda, Norwegia, dan Polandia, seperti halnya di negara non-OECD Hong Kong-China, Latvia, Serbia, Thailand, dan Indonesia, perbedaan gender secara keseluruhan tidaklah terlalu signifikan. Di Canada, Denmark, Yunani, Irlandia, Korea, Luxembourg, Selandia Baru, Portugal dan Slovakia dan di negara non-OECD Liechtenstein, Macao-China, dan Tunisia, siswa laki-laki unggul siswa perempuan dalam semua konten.

Sebaliknya, di Austria, Belgia, Amerika Serikat, dan Latvia, siswa laki-laki unggul siswa perempuan hanya pada konten ruang dan bentuk, dan di Jepang, Belanda dan Norwegia hanya pada konten ketidakpastian. Persentase siswa laki-laki dan siswa perempuan di tingkat literasi terbawah tidak merata pada setiap negara. Sebagai contoh, di Islandia, siswa laki-laki lebih banyak 7 persen dibandingkan siswa perempuan yang hanya dapat mengerjakan soal pada

tingkat literasi-1 ke bawah; sedangkan di Yunani dan Turki siswa perempuan lebih banyak 6 persen dibandingkan siswa laki-laki yang dapat mencapai tingkat literasi-1.

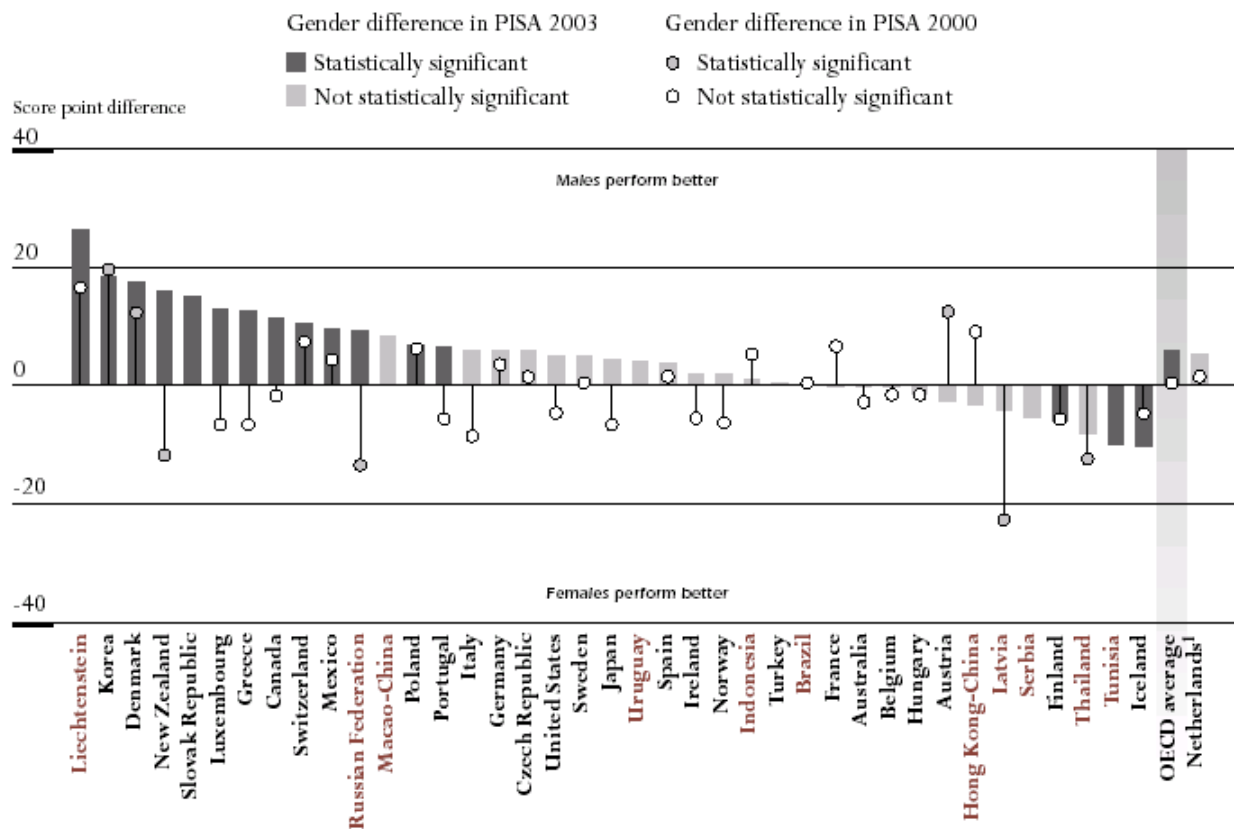
Pada PISA 2003 ini, siswa laki-laki Indonesia sedikit mengungguli siswa perempuan, kecuali pada konten-4 (konten ketidakpastian) yang unggul pada tingkat literasi-2, 3, dan 4. Secara keseluruhan, siswa perempuan unggul pada tingkat literasi ke-3, terutama pada konten-3 dan konten-4. Demikian pula, siswa perempuan unggul pada tingkat literasi-4 dalam konten-2, 3, dan 4. Tabel di bawah ini memperlihatkan perbedaan pencapaian siswa laki-laki dan perempuan dalam masing-masing konten dan pada tingkat literasi yang berbeda.

		< T-1	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	T-6	Skor
Konten-1	Laki-laki	45.7	27.2	17.2	7.2	2.1	0.5	0.1	369
	Perempuan	53.7	24.6	13.9	5.9	1.6	0.3	0.0	353
Konten-2	Laki-laki	58.6	21.1	12.4	5.5	1.8	0.5	0.1	336
	Perempuan	60.6	19.2	12.3	5.3	1.9	0.6	0.1	332
Konten-3	Laki-laki	50.6	26.0	14.9	5.8	2.0	0.6	0.1	359
	Perempuan	52.5	23.5	14.8	6.4	2.2	0.5	0.1	356
Konten-4	Laki-laki	36.1	36.9	20.4	5.6	1.0	0.1	-	382
	Perempuan	34.5	36.6	20.5	6.7	1.6	0.1	-	387
Semua Konten	Laki-laki	49.2	28.8	15.2	5.1	1.4	0.2	-	362
	Perempuan	51.8	26.5	14.3	5.8	1.3	0.2	-	358

Perbedaan ini mengindikasikan adanya keragaman minat, bakat, gaya dan strategi belajar, dan bahkan kemampuan tersembunyi (*underlying capacities*) siswa Indonesia dalam mempelajari matematika. Dapat juga diduga bahwa konteks sosial dan budaya memerankan peranan yang sangat penting dalam pelaksanaan program pendidikan pada umumnya, baik pada pendidikan formal maupun non-formal.

Dalam literasi sains, Gambar di bawah ini memperlihatkan perbedaan pencapaian siswa laki-laki dan perempuan dalam literasi sains 2003. Seperti juga pada PISA 2000, pencapaian siswa laki-laki dan perempuan dalam literasi sains menunjukkan perbedaan yang paling kecil bila dibandingkan dengan literasi membaca dan matematika. Untuk siswa di negara OECD rata-rata perbedaan antara siswa laki-laki dan perempuan hanya enam poin, dengan siswa laki-laki lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan.

Perbandingan Gender dalam Literasi Sains



Perbedaan pencapaian yang secara statistik signifikan ditemukan di Kanada, Denmark, Yunani, Korea, Luxembourg, Mexico, Selandia Baru, Polandia, Portugal, Slovakia, Swiss, Liechtenstein, dan Federasi Rusia. Pada negara-negara ini siswa laki-laki signifikan mengungguli siswa perempuan. Pada sisi lain, siswa perempuan di Finlandia, Islandia, dan Tunisia mengungguli siswa laki-laki.

Perbandingan untuk beberapa negara Asia menunjukkan bahwa pada umumnya siswa laki-laki sedikit berada di atas siswa perempuan, misalnya di Jepang (550, 546), Korea (546, 527), Macao-China (529, 521), dan Indonesia sendiri (396, 394). Kebalikannya, di Thailand (425, 433) dan Hong Kong-China (538, 541), siswa perempuan lebih unggul dibandingkan dengan siswa laki-laki.

C. Evaluasi terhadap Program Pendidikan Kita

Rendahnya pencapaian literasi siswa kita itu tentunya dipengaruhi oleh banyak faktor. Tiga hal yang akan dibahas di bawah ini berkenaan dengan 'kurikulum' atau desain soal PISA dibandingkan dengan standar isi atau kurikulum kita, serta kerangka teoretis yang melatarbelakangi perancangan soal tersebut.

1. Perbandingan 'Kurikulum' PISA dan Kurikulum Kita

Pencapaian literasi siswa kita itu berkaitan dengan standar kompetensi yang tercantum dalam tujuan kurikulum (*curricular objectives*), bahan ajar (*curricular content*), dan proses pembelajaran yang

disarankan dalam kurikulum (*learning activities /experiences*).

Dari perbandingan kompetensi membaca antara yang tercakup dalam PISA dengan Kurikulum Bahasa Indonesia (SMA 1994/2004) terlihat adanya perbedaan yang cukup senjang. Kurikulum Bahasa Indonesia SMA/MA tahun 1994 lebih berfokus pada kemampuan membaca untuk memperoleh informasi (*retrieving information*). Kemampuan membaca reflektif (*reflective reading*) dan kritis (*critical reading*) hanya muncul dalam proporsi yang sedikit dan lebih banyak berkaitan dengan membaca karya sastra. Padahal, dua kelompok kemampuan membaca ini melibatkan proses berpikir pada tingkat lebih tinggi (*higher order thinking*), seperti kemampuan membandingkan, membedakan, menganalisis, mensintesis, menarik hipotesis, dan mengevaluasi.

Pada Standar Kompetensi Bahasa Indonesia untuk Kurikulum tahun 2004, kemampuan membaca untuk siswa SMA/MA lebih berfokus pada kemampuan membaca untuk memperoleh informasi, seperti kemampuan membaca yang diarahkan pada kemampuan mengidentifikasi pikiran tertentu dan pikiran utama. Kemampuan membaca kritis dan reflektif, seperti juga pada Kurikulum 1994, lebih cenderung terbatas pada membaca teks yang berkaitan dengan karya sastra.

Dengan demikian, kemampuan membaca yang menjadi arah pijakan dalam pembelajaran di kelas-kelas SMA/MA lebih mengutamakan kemampuan membaca untuk memperoleh informasi dan bukan pada membaca kritis dan reflektif.

Tujuan kurikulum dan standar kompetensi ini tidak sejalan dengan apa yang dicakup dalam PISA. Hal ini diduga menjadi salah satu faktor yang berkontribusi pada rendahnya kemampuan literasi membaca siswa SMA/MA kita yang diperoleh dalam tes PISA (Depdiknas, 2004b).

Dari sisi bahan ajar yang diliput (*curricular content*), kurikulum Bahasa Indonesia tahun 1994 lebih memusatkan pada teks yang diorganisasikan dalam struktur padat kalimat dan paragraf (*continuous texts*) dengan fokus tema/topik yang bersituasi pendidikan dan personal. Sementara teks dengan bentuk seperti tabel, grafik, diagram, dan berbagai jenis format dengan situasi publik kurang menjadi fokus perhatian.

Karena itu, otentisitas teks sebagaimana dituntut dalam penggunaan literasi membaca untuk kepentingan kehidupan siswa, baik kehidupan akademik maupun kehidupan di dunia kerja, tidak diperhatikan. Perhatian yang terlalu berlebihan pada bacaan sastra dalam kurikulum tersebut mengarahkan kemampuan membaca siswa pada kemampuan membaca untuk memperoleh kesenangan (*aesthetic, recreational*). Ini pada gilirannya akan mengorbankan kemampuan-kemampuan membaca yang lebih dibutuhkan dalam kehidupan akademik dan dunia kerja yang akan dihadapi para siswa setelah lulus SMA/MA.

Dari proses pembelajaran (*learning activities*) yang disarankan dalam kurikulum Bahasa Indonesia SMA 1994 – dengan melihat juga Kurikulum Bahasa Indonesia tahun 2004 dibandingkan dengan tugas atau kegiatan membaca (*reading tasks*) yang diliput di dalam PISA yang diwujudkan dalam berbagai strategi membaca menunjukkan bahwa strategi membaca untuk memperoleh informasi, membaca reflektif, dan membaca kritis tidak disarankan untuk dilatih secara eksplisit dalam kurikulum tersebut. Bahkan untuk kemampuan membaca pada tingkat dasar, seperti mengidentifikasi informasi tertentu dan mengidentifikasi pikiran utama tiap paragraf, tidak secara eksplisit disarankan dalam kurikulum tersebut.

3. Landasan Teoretis: Struktural-Komunikatif vs Literasi

Pendekatan dan model ujian bahasa ini telah mengalami perkembangan yang sangat panjang sejalan dengan perkembangan ilmu dan pengetahuan linguistik dan pengajaran bahasa. Pendekatan tata bahasa tradisional telah melahirkan model ujian bahasa yang lebih condong ke arah ujian tata bahasa dan kosakata. Pendekatan ini kemudian dikembangkan menjadi pendekatan struktural yang masih merupakan model yang berbasis struktur bahasa dan lalu pendekatan komunikatif yang telah menjadi landasan teori dalam pengembangan Kurikulum 1994. UAN 2004 pada dasarnya masih mengikuti pendekatan struktural-komunikatif ini.

Studi tentang wacana telah menggeser pendekatan struktural-komunikatif ini menjadi pendekatan literasi yang mengacu pada standar kompetensi dalam pendidikan sesuai dengan kebutuhan dalam kehidupan global. Pendekatan literasi inilah yang juga digunakan dalam studi internasional lain yang dikenal sebagai instrumen untuk menguji kompetensi global selain PIRLS dan PISA, yakni TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Tidak mengherankan jika pada pertemuan antarmenteri pendidikan pada *The Sixth E-9 Ministerial Review Meeting* di Monterrey, Mexico, 13-15 February 2006 lalu, salah satu pokok bahasan dalam tema besar *Policies and Systems for the Assessment of the Quality of Education* itu adalah penerapan pendekatan literasi dalam sistem evaluasi pendidikan.

Kirsch et.al. (1993: 2-3) berpendapat bahwa literasi pada dasarnya adalah kemampuan "... using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential." Definisi ini adalah pengembangan dari definisi *the National Literacy Act* di Amerika Serikat tahun 1991 yang mendefinisikan literasi sebagai "... an individual's ability to read, write, and speak (in English) and compute and solve problems at levels of proficiency necessary to function on the job and in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential."

Menurut Kirsch, kemampuan ini menyangkut tiga kemampuan dasar. Pertama adalah kemampuan membaca teks (*prose literacy*), misalnya membaca perbedaan pendapat dalam sebuah editorial, memahami pesan dalam sebuah cerita pendek, menarik simpulan dari sebuah puisi, atau membaca instruksi dalam barang elektronik. Kedua adalah kemampuan membaca dokumen (*document literacy*), misalnya, kemampuan untuk mengisi formulir pendaftaran, formulir lamaran pekerjaan, atau formulir penghasilan dan perpajakan, memahami tabel atau peta perjalanan, membaca dokumen-dokumen penting dalam pekerjaan sehari-hari. Ketiga adalah literasi kuantitatif (*quantitative literacy*), yakni kemampuan untuk melakukan penghitungan dengan menggunakan simbol angka, misalnya menghitung uang kembalian, membayar rekening listrik, menghitung pembayaran atau setoran uang atau kartu kredit, menghitung bunga bank.

Wells (1987) menambahkan bahwa literasi dapat dibagi menjadi empat tingkatan, yaitu *performative*, *functional*, *informational*, dan *epistemic*. Pada tingkat *performative*, orang mampu membaca dan menulis, dan berbicara dengan simbol-simbol yang digunakan; pada tingkat *functional* diharapkan dapat menggunakan bahasa untuk memenuhi kebutuhan hidup sehari-hari seperti membaca manual atau petunjuk; pada tingkat *informational* diharapkan dapat mengakses pengetahuan dengan bahasanya; sedangkan pada tingkat *epistemic* diharapkan dapat mentransformasi pengetahuan (Depdiknas, 2004).

Selain literasi membaca, dalam kehidupan sehari-hari dan dalam konteks pendidikan literasi, literasi matematika dan sains adalah aspek pendidikan yang penting untuk memahami

lingkungan, kesehatan, ekonomi dan masalah-masalah lainnya yang dihadapi oleh masyarakat modern yang hidup di alam ilmu pengetahuan dan teknologi. Hampir dapat dipastikan, kemampuan matematika dan sains oleh para siswa akan memberikan implikasi bagi negara dan bangsa dalam pengembangan teknologi dan untuk meningkatkan daya saing internasional pada umumnya.

Kemampuan dalam berhitung jelas tak cukup lagi. Kompetensi membaca, menulis, dan berhitung atau yang biasa disebut 3R (*Reading, wRiting, aRithmetic*) memang masih penting, namun demikian masih ada kompetensi lain yang malahan lebih utama saat sekarang, yaitu kemampuan bernalar atau *reasoning*. Gagasan 3R seharusnya diubah menjadi 4R, dengan menambah *reasoning* dalam kompetensi dasar. Dengan dasar tersebut, pada era kini dan esok, literasi diartikan sebagai keterampilan dan pengetahuan yang dibutuhkan tidak untuk dapat sekedar hidup dari segi finansial, tetapi juga sebagai suatu yang dibutuhkan untuk mengembangkan diri secara sosial, ekonomi, dan budaya dalam kehidupan modern (Depdiknas, 2004).

D. Penutup

Rendahnya tingkat literasi itu dapat dipahami karena beberapa aspek yang diujikan pada studi internasional itu tidak menjadi kompetensi siswa kita karena tidak diberi ruang dalam sistem pendidikan kita. Demikian pula, soal ujian nasional kita lebih banyak menguji kompetensi konten dibandingkan kompetensi proses. Padahal, daya serap siswa kita pada kompetensi konten tidak lebih tinggi daripada daya serap terhadap kompetensi proses.

Selain itu, pendidikan kita menghadapi problematik paradoks di alam globalisasi: di satu sisi kita harus membangun mutu pendidikan sesuai dengan rujuk-mutu (*benchmarking*) kompetensi global agar kita tidak tersisih di dalam persaingan antarbangsa – di sisi yang lain pendidikan kita juga harus menimbang mutu pendidikan dalam keragaman dan kearifan lokal agar siswa kita hidup menapak bumi.

Problematik paradoksal itu seyogianya mengubah *mindset* dan cara pandang kita semua – siswa, orang tua, guru, pengelola pendidikan, dan terutama pengambil kebijakan pendidikan – terhadap praktik pendidikan selama ini. Kebutuhan siswa kita untuk mendapatkan kompetensi global sesuai dengan tuntutan globalisasi harus dibarengi dengan perubahan dalam cara pandang kita dalam melihat mutu dan relevansi pendidikan kita dalam konteks lokal dan nasional.

Undang-Undang Sisdiknas pada dasarnya juga mengamanatkan pendidikan yang berbasis keunggulan lokal untuk mendorong percepatan pembangunan di daerah berdasarkan potensi yang *relevan* dan dimiliki oleh masyarakat lokal. Hal ini tidak saja berkaitan dengan muatan lokal dalam kurikulum (pasal 37: 1), melainkan juga mempersiapkan siswa untuk mengenali potensi daerahnya masing-masing sehingga mereka dapat bekerja yang sesuai dengan kebutuhan dalam timbangan kearifan lokal. Penyelenggaraan pendidikan dalam konteks desentralisasi pendidikan ini diharapkan akan lebih demokratis, berkeadilan, tidak diskriminatif, dan menghargai hak asasi manusia (pasal 4: 1) dengan memberdayakan semua komponen masyarakat melalui peran-sertanya dalam penyelenggaraan dan pengendalian mutu layanan pendidikan (pasal 4: 3).

Standar Nasional Pendidikan (SNP) sebagai turunan dari UU Sisdiknas, selain mengatur kriteria minimal tentang mutu dalam sistem pendidikan nasional, juga menyebutkan bahwa kurikulum tingkat satuan pendidikan dapat dikembangkan sesuai dengan keadaan satuan

pendidikan, potensi daerah, karakteristik daerah, sosial budaya masyarakat setempat, dan peserta didik. Dalam kaitan inilah maka model pendidikan literasi menjadi sangat relevan karena model ini lebih mengutamakan proses dan konteks daripada konten.

Seperti juga yang dilakukan dalam PISA, penulis menyarankan dilakukannya pemetaan untuk menentukan tingkat literasi yang menjadi batas bawah dan atas untuk jenjang SMP/MTS dan SMA/MA. Pemetaan tingkat literasi ini dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu (1) menyusun instrumen pemetaan tingkat literasi sesuai dengan instrumen dalam PISA (untuk jenjang SMP/SMA) dan juga PIRLS (untuk SD) (serta TIMSS untuk tingkat literasi Matematika dan Sains SD dan SMP) dan disesuaikan dengan konteks pendidikan di Indonesia; atau (2) mengalihfungsikan Ujian Nasional sebagai instrumen untuk menentukan tingkat literasi. Untuk cara yang terakhir ini, perlu dijajagi penyusunan model Ujian Nasional berdasarkan pendekatan literasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Anthony, R.J., Terry D. Johnson, Norma I. Mickelson, & Alison Preece. (1991). *Evaluating Literacy. A Perspective for Change*. Toronto: Irwin Publishing.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2004). *Keterampilan Dasar untuk Hidup. Literasi Membaca, Matematika, & Sains. Laporan Program for International Student's Assessment*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan.
- Kirsch, Irwin S., Ann Jungeblut, Lynn Jenkins, & Andrew Kolstad. (1993). *Adult Literacy in America*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.
- Komisi Nasional Pendidikan. (2001). *Menuju Pendidikan yang Bermutu dan Merata*. Departemen Pendidikan Nasional.
- Mullis, Ina V.S., Ann M. Kennedy, Michael O. Martin, & Marian Sainsbury (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework & Specifications*. 2nd Ed. TIMSS & PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA (2000)*. Organisation for Economic Co-operation & Development & Unesco Institute for Statistics.
- Sukamto. (2005). "Konsep Ujian Akhir harus Direvisi" dalam *Pikiran Rakyat*, 26 Juli 2005.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional
- Yusuf, Suhendra. (2006a). *Pengembangan Model Ujian Nasional Berdasarkan Pendekatan Literasi (Kajian Tentang Struktur Soal dan Daya Serap Siswa SMP/MTS dan SMA/MA di Jawa Barat dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia pada Ujian Akhir Nasional 2004)*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Yusuf, Suhendra. (2006b). *Membangun Kompetensi Global, Menimbang Kearifan Lokal*. Pendidikan

dalam Perspektif Literasi. Bandung: Literacy Institute. 