

**KEMAMPUAN BEPIKIR KREATIF MAHASISWA DALAM
MENULIS CERPEN DENGAN MENGGUNAKAN MODEL
PEMBELAJARAN BERBASIS MASALAH
(Studi Eksperimen Model Pembelajaran pada Mahasiswa PBSI FKIP Unpas)**

Eggie Nugraha¹, Syihabuddin², Vismaia S. Damaianti³

Pendidikan Bahasa Indonesia, Pascasarjana UPI Bandung

Surel: eggienugraha@unpas.ac.id¹

syihabuddin@upi.edu²

vismaia@upi.edu³

Abstrak

Model pembelajaran berbasis masalah adalah model pembelajaran berbasis penyelidikan yang berpusat pada peserta didik karena mereka terlibat dengan masalah yang otentik dan tidak terstruktur yang memerlukan penelitian lebih lanjut. Model pembelajaran berbasis masalah juga merupakan salah satu model yang mendukung pembelajaran pada abad 21 karena pembelajaran abad ke-21 memerlukan penerapan instruksi yang memungkinkan peserta didik untuk mengaplikasikan materi pelajaran, mengambil kepemilikan pembelajaran mereka, menggunakan teknologi secara berarti, dan berkolaborasi. Berpikir kreatif merupakan kemampuan dasar dari kecerdasan manusia, yaitu kemampuan dan pengalaman individu dalam berpikir, berkomunikasi dan melihat dirinya sendiri secara alami melalui kata-kata, visual, dan audio. Kemampuan dan pengalaman tersebut diperoleh dari interaksi sosial dan refleksi pribadi. Penelitian ini menggunakan metode penelitian kuasi eksperimen (quasi experiment). Kelas pertama diberi perlakuan dengan model pembelajaran berbasis masalah. Kemudian kelas kedua diberi perlakuan model pembelajaran ekspositori. Hasil pengujian hipotesis membuktikan bahwa ada perbedaan kemampuan kemampuan berpikir kreatif secara bersama-sama antara kelompok mahasiswa yang belajar dengan model PBM dengan kelompok mahasiswa yang belajar dengan model ekspositori.

Kata Kunci: Berpikir kreatif, Pembelajaran Berbasis Masalah, Pembelajaran Abad 21

Abstract

Problem-based learning model is an inquiry-based learning model that is centered on learners, in which they engage with authentic and unstructured problems that require further research. The problem-based learning model is also one of the models that supports learning in the 21st century, where 21st century learning requires the application of instructions that enable students to apply subject matter, take ownership of their learning, use technology meaningfully, and collaborate. Creative thinking is a basic ability of human intelligence, namely the ability and experience of individuals in thinking, communicating and seeing themselves naturally through words, visuals, and audio. These abilities and experiences are obtained from social interaction and personal reflection. This study uses a quasi-experimental research method (quasi-experimental). The first class was treated with a problem-based learning model. Then the second class was treated with expository learning model. The results of hypothesis testing prove that there are differences in the ability to think creatively together between groups of students who study with the PBM model and groups of students who study with the expository model.

Keywords: *Creative Thinking, Problem Based Learning, 21st Century Learning*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan usaha sadar yang dilakukan oleh manusia agar dapat mengembangkan potensi dirinya melalui proses pembelajaran (Munib & Dkk, 2009:139). Pada hakikatnya, pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara Indonesia sebagaimana diatur dalam Undang-Undang Dasar 1945 pasal 31 (1) yang menyebutkan bahwa: "Setiap warga negara berhak mendapat pendidikan". Hak memperoleh pendidikan ini diperjelas dengan pasal 31 (2) yang bunyinya: "Setiap warga negara wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya". Selanjutnya pada ayat (3) dituangkan pernyataan yang berbunyi: "Pemerintah

mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional yang meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa yang diatur dengan undang-undang".

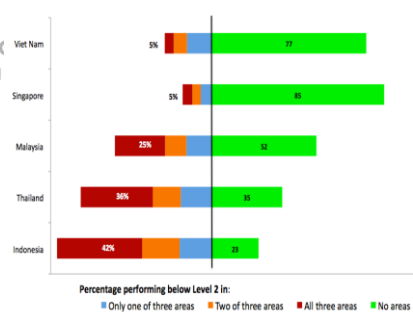
Penetapan pendidikan ke dalam undang-undang dasar menunjukkan bahwa pendidikan mempunyai peranan yang sangat penting dalam pembangunan negara. "Pendidikan merupakan salah satu bentuk investasi manusia dengan menanamkan ilmu pengetahuan, keterampilan/keahlian, nilai, norma, sikap, dan perilaku yang berguna bagi manusia sehingga manusia tersebut dapat meningkatkan kapasitas produktivitasnya" (Subroto, 2014).

Namun demikian, pentingnya peranan pendidikan dalam pembangunan negara tersebut mengisyaratkan sejumlah asumsi. Asumsi tersebut di antaranya adalah bahwa sistem pendidikan yang berlaku dapat menghasilkan *output* pendidikan, khususnya lulusan, yang sesuai dengan kebutuhan dunia kerja dan masyarakat, baik pengetahuan dan keterampilan maupun sikap dan perilakunya, baik jumlah, jenjang, maupun jenisnya (Subroto, 2014). Berdasarkan pandangan tersebut, pengembangan sumber daya manusia yang memiliki kompetensi tinggi di dalam segala aspek kehidupan adalah kunci dalam membangun negara yang lebih kompetitif. Namun demikian, berdasarkan catatan Human Development Report Tahun 2015 versi UNDP, peringkat kualitas Sumber Daya Manusia Indonesia atau Human Development Index (HDI) masih berada pada urutan 121 dari 185 negara di dunia. Selain itu, dari 120 negara yang termasuk dalam Laporan Pendidikan United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tahun 2012, Indonesia juga berada di peringkat ke-64. Indeks Pengembangan Pendidikan UNESCO 2011 EFA Development Index (EDI) juga menempatkan Indonesia pada peringkat ke-69 dari 127 negara. Sejalan dengan hal tersebut, laporan The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) pada Program for International Student Assessment (PISA) yang mengukur kinerja siswa

dalam matematika, membaca, dan sains, indonesia-pun hanya menduduki peringkat ke 62 dari 74 negara.

Lebih lanjut, dari laporan PISA menyebutkan bahwa anak usia 15 tahun di Indonesia tidak bisa bahkan "menggunakan basis pengetahuan untuk mengidentifikasi kesimpulan ilmiah yang valid dari kumpulan data sederhana". Dalam matematika, dua pertiga dari sekolah di Indonesia masih tidak dapat mengekstrak informasi yang relevan dari satu sumber dan membuat penafsiran hasil literal, hal tersebut hampir tidak berubah sejak 2006. Proporsi yang tidak dapat membaca dan memahami ditulis Bahasa Indonesia dengan kecakapan sedikit meningkat dari 53% pada 2009 menjadi 55% pada 2015. Selain itu, pada tahun 2015, lebih dari separuh orang Indonesia berusia 15 tahun yang disurvei tidak dapat "mengenali gagasan utama dalam teks, memahami hubungan, atau menafsirkan makna dalam teks ketika informasinya tidak menonjol." (Pisani, 2016)

%15 year-olds in ASEAN nations performing poorly in science, maths and/or reading
(Source: PISA 2015)



Gambar 1.1

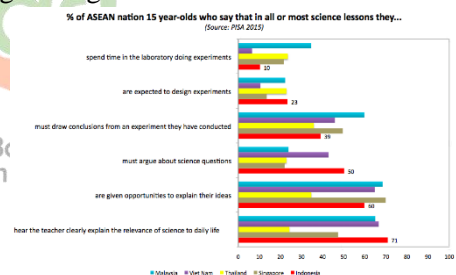
Performa Science, Matematika dan Membaca Anak-Anak Usia 15 tahun di Indonesia

Data tersebut menunjukkan kurang lebih hanya satu dari empat peserta didik di Indonesia yang secara efektif kompeten di semua (tiga) bidang. Sedangkan sekitar 85% siswa di Singapura dan lebih dari tiga perempat di Vietnam berhasil mencetak setidaknya tingkat 2 di semua bidang. Kenyataannya bahwa, kurang lebih dua dari setiap lima pemuda Indonesia gagal memenuhi standar minimum di ketiga domain secara bersamaan. (Anak perempuan mencatat hanya 36% inkompetensi komprehensif, sedikit lebih fungsional daripada anak laki-laki, yaitu sebesar 46%).

Dari laporan yang diterbitkan UNDP, HDI, OECD, PISA, UNESCO tersebut menunjukkan bahwa kualitas sumber daya manusia di Indonesia masih tergolong rendah apabila dibandingkan dengan negara-negara lain. Hasil pengamatan PISA tahun 2015 menyebutkan bahwa penyebabnya adalah masih rendahnya pembelajaran yang dikembangkan di Indonesia. Begitu juga laporan dari Bank Dunia tentang prestasi siswa di sekolah dasar dan menengah yang menunjukkan bahwa tingkat pencapaian pembelajaran di Indonesia masih rendah walaupun tetap meningkat dari waktu ke waktu (Rosser, 2018). Untuk itu, upaya menciptakan dan meningkatkan SDM yang memiliki kompetensi tinggi dalam berbagai aspek kehidupan berbangsa dan bernegara melalui pendidikan menjadi tugas profesional seorang pendidik. Sehingga pendidik saat ini tidak cukup hanya menyampaikan materi ajar di kelas dengan mengandalkan buku ajar

saja, karena pada dasarnya pembelajaran sesungguhnya lebih luas dari pada itu. Pembelajaran dapat diperoleh bukan hanya di dalam kelas atau di dalam buku saja, tetapi harus pula mengadopsi dari lingkungan sekolah hingga masyarakat secara luas. Pembelajaran juga harus diupayakan dan disesuaikan dengan apa yang saat ini dibutuhkan oleh dunia profesi masing-masing. Dalam mendukung pembelajaran semacam tersebut, maka dalam pembelajaran sudah seharusnya mengarahkan peserta didik pada kecakapan berpikir tingkat tinggi (Hidayati, 2017).

Walau demikian, mengacu pada laporan (Pisani, 2016), pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi peserta didik masih sangat mungkin dilakukan di Indonesia. Dari 72 negara yang di survei, peserta didik di Indonesia menganggap sains sebagai proses kritis dan iteratif. Dari data yang disajikan PISA tahun 2015, nampak peserta didik di Indonesia cukup bersaing dengan negara-negara di Asean.

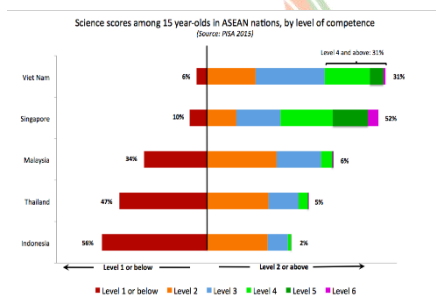


Gambar 1.2

Pembelajaran yang sering dilakukan di Indonesia

Namun apabila dilihat dari kategorisasi tingkat kemampuan berpikir Taksonomi Bloom yang dikembangkan Anderson & Krathwohl (2010) yaitu

Mengingat (C1), Memahami (C2), Mengaplikasikan (C3), Menganalisis (C4), Mengevaluasi (C5), dan Mencipta (C6) menunjukkan 56% anak usia 15 tahun di Indonesia mendapat skor di Level 1 atau di bawahnya, sedangkan hanya 2% peserta didik di Indonesia yang mampu menguasai High Order Thinking (C4-C6).



Gambar 1.3

Level kompetensi Indonesia

Data tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran yang dikembangkan masih terfokus pada pengembangan kemampuan tingkat rendah saja, padahal untuk menghadapi tantangan pembelajaran yang begitu pesat peserta didik saat ini dituntut untuk mampu mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Hidayati, 2017). Cara lain untuk menentukan apakah pembelajaran di Indonesia telah mengarah pada pembentukan kecakapan berpikir tingkat tinggi dan literasi ilmiah, dapat dilakukan dengan menganalisis instrumen penilaian yang diterapkan dalam skala nasional yaitu ujian nasional (UN) (Wasis, 2014).

Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran di Indonesia belum

mengarah pada pembentukan kecakapan berpikir tingkat tinggi dan literasi ilmiah terutama pada proses berpikir Evaluatif (C5) dan Mencipta (C6). Padahal cepat dan dramatisnya perubahan dalam sains, pengetahuan, penemuan, dan aliran informasi melalui sarana komunikasi baru, secara signifikan telah meningkatkan kebutuhan untuk mengajar, mengembangkan dan mempelajari keterampilan berpikir, terutama pemikiran kreatif, untuk memenuhi tantangan yang ditimbulkan oleh globalisasi, serta mampu menangani dunia yang berubah dengan cepat dalam berbagai aspek kehidupan yang berbeda dalam masyarakat (Robinson, 2011). Demikian pula, Jónsdóttir (2017) menyatakan bahwa modernisasi menuntut individu untuk dapat memprioritaskan pemikiran kreatif dan kapasitas untuk mengaktualisasikan ide. Sehingga (Azhari, 2013; Istianah, 2013; Mursalin, 2016; Putra, 2012) dalam hasil penelitiannya merekomendasikan perlunya upaya sungguh-sungguh dalam meningkatkan pemikiran kreatif di dunia pendidikan.

Menurut Novianti (2014) "kemampuan berpikir kreatif merupakan salah satu tahapan berpikir yang tidak dapat dilepaskan dari kehidupan sehari-hari". Kreativitas merupakan sesuatu yang sangat penting yang harus dimiliki dalam kehidupan (Riva Ismawati 2017). Untuk itu, kecakapan berpikir kreatif tidak hanya diterapkan dalam konteks akademik di dalam kelas, tetapi juga harus dilaksanakan dalam kehidupan

sehari-hari yang disebut sebagai *scientific literacy* (Wasis, 2014). Sejalan dengan pendapat tersebut tersebut, McWilliam (2008) menjelaskan bahwa pemikiran kreatif memungkinkan orang untuk menghadapi tantangan dan kebutuhan dengan lebih efektif. Begitupun Robinson (2011) menyatakan bahwa pemikiran kreatif memberi individu kesempatan untuk mengembangkan kemampuan mereka semaksimal mungkin, membuktikan kemampuan mereka untuk berpikir dan berkomunikasi, mengekspresikan perasaan mereka dan menemukan nilai dari hal-hal tertentu. Praktisi dan para peneliti juga menganggap berpikir kreatif merupakan tujuan utama dalam pendidikan karena dapat membantu memecahkan masalah kompleks dalam pembelajaran (Theurer, Berner, & Lipowsky, 2016).

Torrance (2002) mendefinisikan kreativitas sebagai proses mengembangkan kepekaan yang tepat terhadap masalah dan menghilangkan rongga dalam pemahaman/pengetahuan, ketidakharmonisan, ketidakcukupan dan elemen yang hilang. Torrance (2002) lebih lanjut menegaskan bahwa guru perlu dilatih untuk mempelajari empat dimensi kreativitas dan menggabungkannya dalam praktik dan pedagogi kelas mereka, keempat karakteristik utama dalam proses berpikir kreatif, yaitu:

Berpikir lancar (kelancaran), yaitu kemampuan untuk menciptakan segudang ide. Kemampuan berpikir ini mengacu pada apa yang perlu disiapkan

oleh guru (persiapan materi atau lingkungan) untuk mendorong imajinasi anak-anak dan membuat mereka mengekspresikan sesuatu atau bertindak dengan lancar.

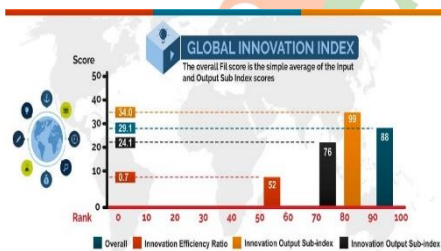
Berpikir luwes (Keluwesan/fleksibilitas), yaitu menggambarkan kemampuan seseorang individu untuk memandang sebuah masalah secara instan dari berbagai perspektif. Kemampuan ini juga ditujukan agar guru mampu membimbing peserta didik untuk mengeluarkan ide dan gagasan sehingga guru menerima berbagai ide dari peserta didik mereka. Aktivitas ini diharapkan akan memotivasi peserta didik untuk menghasilkan ide dengan mudah dan fleksibel.

Berpikir orisinal (orisinalitas), merupakan kategori orisinalitas mengacu pada keunikan dari respon apapun yang diberikan orisinalitas yang ditujukan oleh sebuah respon yang tidak biasa, unik dan jarang terjadi. Aktivitas ini bertujuan untuk mengenali ide-ide luar biasa atau tidak biasa yang dihasilkan peserta didik.

Berpikir terperinci (elaborasi) merupakan kemampuan untuk menguraikan sebuah obyek tertentu. Elaborasi adalah jembatan yang harus dilewati oleh seseorang untuk mengkonsumsi ide "kreatif"-nya kepada masyarakat.

Namun, para peneliti berpendapat bahwa pendidikan dalam bentuknya saat ini tidak cukup untuk mengembangkan keterampilan berpikir kreatif. Untuk itu, keterampilan berpikir kreatif harus menjadi bagian dari kurikulum dalam

kombinasi dengan kemampuan lain yang diperlukan (Gerver, R. & Robinson, 2010; Kaila, 2005; Robinson, 2011; Sternberg, 2007). Mungkin hal tersebut ada kaitannya dengan apa yang diungkapkan Benedek et al., (2016) bahwa saat ini masyarakat cenderung masih menganggap kreativitas bukanlah sesuatu yang penting yang harus diajarkan di sekolah. Laporan Global Innovation Index 2017 dengan tema “Innovation Feeding the World”, Indonesia berada di urutan 88 dari 127 negara yang dievaluasi dengan skor 29,1.



Gambar 1.4

Global Innovation Index 2017

Hasil ini masih tertinggal jauh dari negara-negara tetangga kita seperti Singapura yang ada di urutan ke-7, Malaysia di urutan 37, Vietnam di urutan ke-47. Di sisi lain, Swiss, Swedia, Belanda, Amerika Serikat, dan Inggris menduduki lima urutan teratas. Untuk itu, keterampilan berpikir kreatif nampaknya masih mendominasi pekerjaan besar di beberapa sekolah dan perguruan tinggi di Indonesia (Amidi, 2018; Diana, 2018; Murtafiah, 2017).

Sawyer (2017) dalam penelitiannya menyebutkan bahwa saat ini mengajar kreativitas semakin penting bagi guru

untuk membantu peserta didik berkembang sebagai individu yang kreatif, dan mempersiapkan lulusan untuk berpikir kreatif di tempat kerja, kehidupan pribadi, dan masyarakat. Namun, peran perguruan tinggi yang seharusnya menjadi proses pembelajaran tertinggi pada jenjang pendidikan justru belum memiliki peran maksimal. Mengacu pada penelitian yang telah dilakukan (Akhsani & Purwanto, 2015; Chotimah & Nurdiansyah, 2017; Mustapa, 2014; Zainudin & Subali, 2017), rendahnya kemampuan berpikir kreatif mahasiswa masih menjadi masalah di banyak perguruan tinggi di Indonesia. Untuk itu, mendorong kreativitas peserta didik telah menjadi tanggung jawab tambahan untuk menjadi seorang pendidik (Soh, 2017).

Pendidik perlu menyadari cara-cara yang mungkin untuk menumbuhkan kreativitas peserta didik. Karena tanpa disadari, perubahan pendidikan bergantung pada apa yang pendidik lakukan dan pikirkan, dan saat ini dalam mengajarkan pendekatan dan strategi dalam pendidikan, di mana pemikiran kreatif dan pemecahan masalah diajarkan di semua tingkat pendidikan, dipandang masih kurang sehingga dapat mempengaruhi produktivitas individu sebagai pekerja di masa depan (Al-Yaseen, 2015).

Kaitannya dalam upaya meningkatkan kreativitas peserta didik, Riva Ismawati (2017) berpendapat bahwa kreativitas dapat ditingkatkan melalui pemodelan sosial, penguatan,

dan suasana kelas. Selain itu, kreativitas juga dapat ditingkatkan dengan mengadopsi domain-domain tertentu dimana seorang individu bekerja dan beraktivitas (Lassig, 2013). Sedangkan Deta, Suparmi & Widha (2013) menyatakan bahwa harus terdapat interaksi antara metode pembelajaran, kreativitas, dan keterampilan proses sains untuk pencapaian pembelajaran kognitif dan afektif. Wood & Ashfield (2008) juga menyatakan pendapat yang sama bahwa kreativitas peserta didik perlu ditingkatkan melalui proses pembelajaran. Peningkatan kreativitas para peserta didik tidak lepas dari tingginya kreativitas pendidik dalam menerapkan model pembelajaran.

Saat ini begitu banyak model pembelajaran yang dapat digunakan guru maupun dosen untuk menyampaikan pembelajaran di kelas. Namun terkait dengan peningkatan berpikir peserta didik, peneliti merujuk pada pendapat Dewey dalam Failsame (2008:9) yang memandang bahwa berpikir kreatif sebagai sebuah pemecahan masalah, sehingga model pembelajaran pembelajaran berbasis masalah merupakan model pembelajaran yang dapat dimanfaatkan sebagai media untuk meningkatkan kreativitas. Sependapat dengan teori Dewey, Anderson & Krathwohl (2010) juga menyebutkan bahwa untuk meningkatkan kreativitas, perlu dikembangkan pembelajaran berbasis masalah. Lebih lanjut Anderson & Krathwohl (2010) menyebutkan bahwa terdapat tiga tahap dalam mengembangkan proses berpikir kreatif

yaitu penggambaran masalah, perencanaan solusi dan eksekusi solusi.

Model pembelajaran berbasis masalah adalah model pembelajaran berbasis penyelidikan yang berpusat pada peserta didik, di mana mereka terlibat dengan masalah yang otentik dan tidak terstruktur yang memerlukan penelitian lebih lanjut (Jonassen & Hung, 2008). Mereka dituntut untuk mengidentifikasi kesenjangan dalam pengetahuan, melakukan penelitian, dan menerapkan pembelajaran untuk mengembangkan solusi dan mempresentasikan temuan mereka (Barrows, 1996).

Model pembelajaran berbasis masalah juga merupakan salah satu model yang mendukung pembelajaran pada abad 21, dimana pembelajaran abad ke 21 memerlukan penerapan instruksi yang memungkinkan peserta didik untuk mengaplikasikan materi pelajaran, mengambil kepemilikan pembelajaran mereka, menggunakan teknologi secara berarti, dan berkolaborasi. Untuk itu dalam upaya meningkatkan kemampuan berpikir kreatif, model pembelajaran ini perlu didukung oleh media pembelajaran dengan penggunaan teknologi.

METODE

Penelitian dilaksanakan pada Program Studi Bahasa dan Sastra Indonesia Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Pasundan yang mengikuti mata kuliah Menulis Kreatif. Untuk pengambilan sampel pada penelitian ini diambil para mahasiswa yang tergabung dalam populasi

terjangkau diambil dua kelas secara acak. Kelas pertama yaitu sebanyak 30 mahasiswa sebagai kelompok eksperimen. Kelas kedua, yaitu sebanyak 30 mahasiswa sebagai kelompok kontrol. Dalam pengambilan sampel peneliti mengambil teknik sampling multi stage random sampling. Penelitian ini menggunakan metode penelitian kuasi eksperimen (kuasi experiment). Kelas pertama diberi perlakuan dengan model pembelajaran berbasis masalah. Kemudian kelas kedua diberi perlakuan model pembelajaran ekspositori. Desain penelitiannya dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Desain Penelitian

Model Pembelajaran	PBM (A ₁)		Ekspositori (A ₂)		Jumlah
	Y ₁	Y ₂	Y ₁	Y ₂	
Jumlah	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Teknik pengumpulan data dalam penelitian ini menggunakan metode tes untuk melihat kemampuan berpikir kreatif mahasiswa. Pada penelitian ini akan diteliti kemampuan berpikir kreatif mahasiswa dalam menulis cerpen. Analisis data dilakukan menggunakan program SPSS.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Model Pembelajaran Berbasis Masalah dikembangkan untuk pertama kali oleh Howard Barrows pada akhir tahun 60-an dalam pembelajaran Ilmu Pendidikan Medis di Southern Illionis University School (Barrows, 1996).

Penyebaran pembelajaran berbasis masalah yang lebih luas dihasilkan dari Laporan Panel tentang Pendidikan Profesi Umum Dokter dan Persiapan Perguruan Tinggi untuk Kedokteran, yang dikenal sebagai “GPEP report” yang disponsori oleh Asosiasi American Medical Colleges. Laporan ini membuat banyak rekomendasi untuk perubahan dalam pendidikan kedokteran, seperti mempromosikan pembelajaran mandiri dan pemecahan masalah, mengurangi jam pelajaran, mengurangi waktu yang dijadwalkan, dan mengevaluasi kemampuan untuk belajar secara mandiri. Hal tersebut dianggap sebagai dukungan untuk pembelajaran berbasis masalah oleh banyak dekan fakultas kedokteran dan fakultas yang lain. Namun pada perkembangan selanjutnya model ini meluas pada pembelajaran ilmu Pengetahuan Alam di perguruan tinggi dan akhirnya dikembangkan di sekolah-sekolah menengah. Model pembelajaran berbasis masalah ini telah dikenal sejak zaman John Dewwey. Menurut Dewwey pembelajaran sejati didasarkan pada penemuan yang dipandu oleh mentoring alih-alih transmisi pengetahuan. Dalam hal ini, pembelajaran berbasis masalah mampu memberikan interaksi antara stimulus dengan respons dengan hubungan dua arah yaitu antara belajar dan lingkungan (Sudjana, 2001: 19). Lingkungan memberi masukan kepada siswa berupa bantuan dan masalah, sedangkan system saraf otak berfungsi menafsirkan bantuan itu secara efektif sehingga yang

dihadapi dapat diselidiki, dinilai, dianalisis, serta dicari pemecahannya dengan baik.

PBL adalah model pembelajaran berbasis penyelidikan yang berpusat pada peserta didik di mana mereka terlibat dengan masalah yang otentik dan tidak terstruktur yang memerlukan penelitian lebih lanjut (Jonassen & Hung, 2008). Peserta didik dituntut untuk mengidentifikasi kesenjangan dalam pengetahuan mereka, melakukan penelitian, dan menerapkan pembelajaran untuk mengembangkan solusi dan mempresentasikan temuan mereka (Barrows, 1996). Melalui kolaborasi dan penyelidikan, peserta didik dapat menumbuhkan pemecahan masalah (Norman, G. R., & Schmidt, 1992), keterampilan metakognitif (Gijbels, Dochy, Bossche, & Seger, 2005), keterlibatan dalam pembelajaran (Dochy, Segers, Van den Bossche, & Gijbels, 2003), dan motivasi intrinsik. Meskipun manfaat potensial PBL, banyak instruktur kurang percaya diri atau pengetahuan untuk menggunakannya (Ertmer & Simons, 2006; Onyon, 2012). Dengan memecah siklus PBL menjadi enam langkah, guru dapat mulai merancang, menerapkan, dan menilai PBL di program sendiri (Genareo & Lyons, 2015). Lebih lanjut, Genareo & Lyons (2015) menjelaskan enam langkah untuk merancang, menerapkan, dan menilai pembelajaran berbasis masalah tersebut sebagai berikut:

Langkah Satu: Identifikasi Hasil/Penilaian PBL paling sesuai dengan hasil

pembelajaran berorientasi proses seperti kolaborasi, penelitian, dan penyelesaian masalah. Ini dapat membantu peserta didik memperoleh konten atau pengetahuan konseptual, atau mengembangkan kebiasaan disiplin seperti menulis atau komunikasi. Setelah menentukan apakah sekolah tersebut memiliki hasil pembelajaran yang sesuai dengan PBL, guru akan mengembangkan penilaian formatif dan sumatif untuk mengukur pembelajaran peserta didik. Kontrak kelompok, formulir evaluasi diri / rekan, refleksi pembelajaran, menulis sampel, dan rubrik adalah penilaian potensial PBL.

Langkah Dua: Rancang Skenario. Selanjutnya guru merancang skenario PBL dengan masalah tertanam yang akan muncul melalui *brainstorming* peserta didik. Guru dituntut untuk dapat memikirkan masalah nyata dan rumit yang terkait dengan isi pembelajaran. Kuncinya adalah menulis skenario untuk peserta didik yang akan menimbulkan jenis pemikiran, diskusi, penelitian, dan pembelajaran yang perlu dilakukan untuk memenuhi hasil pembelajaran. Skenario harus memotivasi, menarik, dan menghasilkan diskusi yang baik.

Langkah Tiga: Perkenalkan PBL. Jika PBL baru bagi peserta didik, guru dapat berlatih dengan "masalah mudah," seperti skenario tentang antrean panjang di ruang makan. Setelah mengelompokkan siswa dan memungkinkan waktu untuk terlibat dalam versi singkat dari PBL, perkenalkan ekspektasi, rubrik, dan garis waktu tugas. Kemudian biarkan

kelompok membaca skenario. Guru mungkin mengembangkan satu skenario dan membiarkan setiap kelompok menanganinya dengan cara mereka sendiri, atau guru dapat merancang beberapa skenario yang membahas masalah unik untuk setiap kelompok untuk didiskusikan dan diteliti.

Langkah Empat: Penelitian. Penelitian PBL dimulai dengan sesi *brainstorming* kelompok kecil di mana peserta didik menentukan masalah dan menentukan apa yang mereka ketahui tentang masalah (latar belakang pengetahuan), apa yang mereka perlu pelajari lebih lanjut (topik untuk penelitian), dan di mana mereka perlu mencari untuk menemukan data (*database*, wawancara, dll.). Kelompok harus menulis masalah sebagai pernyataan atau pertanyaan penelitian. Peserta didik harus memutuskan peran kelompok dan memberikan tanggung jawab untuk meneliti topik yang diperlukan bagi mereka untuk sepenuhnya memahami masalah mereka. Kemudian mereka mengembangkan hipotesis awal untuk "menguji" ketika mereka meneliti solusi.

Langkah Kelima: Kinerja Produk. Setelah meneliti, peserta didik membuat produk dan presentasi yang mensintesis penelitian, solusi, dan pembelajaran mereka. Format penilaian sumatif sepenuhnya diserahkan pada guru. Peserta didik menemukan sumber daya untuk mengembangkan pengetahuan latar belakang yang menginformasikan pemahaman mereka, dan kemudian

mereka secara kolaboratif mempresentasikan temuan mereka, termasuk satu atau lebih solusi yang layak, sebagai poster penelitian ke kelas.

Langkah Enam: Penilaian. Selama langkah penilaian PBL, evaluasi produk dan penampilan grup. Gunakan rubrik untuk menentukan apakah peserta didik telah jelas mengkomunikasikan masalah, latar belakang, metode penelitian, solusi (layak dan berbasis penelitian), dan sumber daya, dan untuk memutuskan apakah semua anggota grup berpartisipasi secara berarti. Guru juga harus mempertimbangkan agar peserta didik mengisi refleksi tentang pembelajaran mereka (termasuk apa yang telah mereka pelajari tentang konten dan proses penelitian) setiap hari, dan pada akhir proses.

Tidak jauh berbeda dengan langkah dari Genareo & Lyons (2015), Sofyan (2016) menjelaskan bahwa dalam Kurikulum 2013 tahapannya adalah sebagai berikut:

Tahap 1 yakni orientasi siswa kepada masalah. Guru menjelaskan tujuan pembelajaran, menjelaskan logistik yang dibutuhkan, memotivasi siswa agar terlibat pada aktivitas pemecahan masalah yang dipilihnya.

Tahap 2 yakni mengorganisasi siswa untuk belajar. Guru membantu siswa mendefinisikan dan mengorganisasikan tugas belajar yang berhubungan dengan masalah tersebut.

Tahap 3 yakni membimbing penyelidikan individual dan kelompok. Guru mendorong siswa untuk

mengumpulkan informasi yang sesuai, melaksanakan eksperimen, untuk mendapatkan penjelasan dan pemecahan masalah.

Tahap 4 yakni mengembangkan dan menyajikan hasil karya. Guru membantu siswa merencanakan dan menyiapkan karya yang sesuai seperti laporan, video, dan model serta membantu mereka berbagi tugas dengan temannya.

Tahap 5 yakni menganalisis dan mengevaluasi proses pemecahan masalah konsep berpikir kreatif.

Berpikir kreatif merupakan kemampuan dasar dari kecerdasan manusia, yaitu kemampuan dan pengalaman individu dalam berpikir, berkomunikasi dan melihat dirinya sendiri secara alami melalui kata-kata, visual, dan audio. Kemampuan dan pengalaman tersebut diperoleh dari interaksi sosial dan refleksi pribadi. Berpikir kreatif berfokus pada mengetahui apa dan bagaimana. Rogers dalam Munandar (2009:18) menyatakan bahwa “sumber dari kreativitas adalah kecenderungan untuk mengaktualisasikan diri, mewujudkan potensi, dorongan untuk berkembang menjadi matang, kecenderungan untuk mengekspresikan dan mengaktifkan semua kemampuan organisme”. Walaupun demikian, beberapa peneliti telah menegaskan bahwa pada dasarnya tidak ada kesepakatan mengenai definisi dan makna dari berpikir kreatif (Craft, 2003; Kaufman & Beghetto, 2009; Mitchell, Inouye, & Blumenthal, 2003; Sharp, 2001; Wallace, 1986). Meskipun konsep kreativitas telah menerima

banyak perhatian dari para ilmuwan dan peneliti di bidang pendidikan dan psikologi selama beberapa tahun terakhir, beberapa peneliti cenderung lebih fokus pada sifat kreativitas, pertumbuhan dan berbagai faktor yang menghambat berpikir kreatif. Para peneliti telah menyadari bahwa terdapat kebutuhan khusus mengenai pemisahan antara kemampuan berpikir kreatif dengan tes kecerdasan yang berkembang saat ini. Para peneliti melihat bahwa tes yang dikembangkan selama ini hanya fokus pada faktor-faktor pengetahuan, seperti kemampuan verbal, numerik, dan persepsi, sementara kemampuan mental lain seperti imajinasi, orisinalitas, kefasihan intelektual, kreativitas, fleksibilitas dan kepekaan terhadap masalah masih jarang diukur (Al-Yaseen, 2015). Signifikansi ini berasal dari penelitian yang membuktikan kemampuan ini memiliki dampak langsung pada prestasi dan keberhasilan akademis.

Meskipun para peneliti menganggap kreativitas sebagai bentuk aktivitas mental individu, mereka berbeda cara pandang tentang di mana aktivitas tersebut diproses dan dipilih. Beberapa menganggap kreativitas sebagai proses dengan beberapa tingkatan, sementara yang lain mengidentifikasi kreativitas melalui output kreatif atau produk, yang ditandai dengan sesuatu yang memiliki kebaruan, kelangkaan, jarang terjadi dan memiliki nilai sosial (Al-Yaseen, 2015). Namun, peneliti sepakat dengan teori Guilford (1950) dimana teori tersebut membedakan antara berpikir konvergen

atau sintesis, yang diukur dengan tes IQ, dan berpikir divergen atau kompleks, yang diukur dengan tes kreativitas.

Salah satu peneliti pertama yang telah dikaitkan dengan teori pengukuran kreativitas adalah Torrance, di mana karyanya di Universitas Minnesota berusaha menjelaskan pada sifat kreativitas menggunakan tes kreatif dan mengajar perilaku kreatif (Hebert et al., 2002). Torrance pada tahun 1958 berpendapat bahwa terdapat hubungan antara perilaku dengan pencapaian kreatif, di mana ia mendokumentasikan dan mempublikasikan hasil untuk tes kemampuan kreatif yaitu Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) pada tahun 1966. TTCT merupakan salah satu test yang banyak digunakan oleh para peneliti untuk mengukur kemampuan berpikir kreatif. TTCT tampaknya menjadi ukuran yang baik, tidak hanya untuk mengidentifikasi dan mendidik berbakat tetapi juga untuk menemukan dan mendorong kreativitas kehidupan sehari-hari di masyarakat umum (Kim, 2006).

Selain Torrance, Taylor (1959) juga merupakan salah satu peneliti yang banyak dijadikan rujukan dalam berpikir kreatif, dimana dia membawa sebuah pendekatan baru untuk memahami pemikiran kreatif yang dia disebut sebagai lima jenis kreativitas. Pada tingkat pertama adalah kreativitas ekspresif, yang dapat memanasikan dirinya melalui grafis otomatis dan ekspresi independen, dan tanpa perlu keterampilan, orisinalitas atau kualitas

produksi. Tingkat ini dianggap oleh Taylor (1959) menjadi tingkat yang mewakili tahap awal masa kanak-kanak, dimana anak-anak mengekspresikan hampir semua usaha kreatif mereka dengan cara ini. Tingkat kedua adalah kreativitas yang produktif; jenis kreativitas ini adalah “kegiatan bebas yang terarahkan”. Hal tersebut dimaksudkan untuk membatasi dan meningkatkan kreativitas dalam aturan-aturan tertentu. Tingkat ketiga adalah inventif, yang merupakan level fleksibilitas yang ditandai dengan penemuan yang memungkinkan individu untuk mengenali hubungan baru dan tidak biasa antara bagian-bagian dari kelompok yang terpisah sebelumnya. Pada tingkat keempat, dikenal sebagai kreativitas yang muncul pada pengetahuan tersusun dan berafiliasi dengan asumsi-asumsi. Mirip dengan ketika teori-teori baru atau hukum ilmiah terbentuk dan mapan. Jenis kelima dan terakhir adalah kreativitas inovatif merupakan kemampuan pengembangan dan inovasi, yang mencakup penggunaan keterampilan konseptual individu. Pergeseran dalam memahami dan mengeksplorasi pemikiran kreatif ini sangat dipengaruhi literatur yang dia baca.

Penelitian yang telah dilakukan Al-Mushrif (2003) mengacu pada jenis pertama kreativitas yang dibahas oleh Taylor (1959) (yaitu 'ekspresif'), di mana anak tidak memiliki kemampuan yang sama untuk menjadi inovatif sebagai orang dewasa (Al-Yaseen, 2015). Ia

menjelaskan bahwa tahap ini sebagai unsur yang paling penting dari berpikir kreatif dalam kehidupan manusia. Atribut ekspresi diri, spontanitas dan ekspresif pada anak-anak adalah semua langkah-langkah menuju berpikir kreatif dalam arti paling benar. Dengan demikian, merujuk kembali kedalam kreativitas anak melalui ekspresi dalam berbagai bentuk mereka (yaitu ekspresi artistik, fiksi ekspresi, ekspresi kinetik, ekspresi musik dan sebagainya). Kamylyis et al. (2009) juga menganggap bahwa tahapan yang dikemukakan Taylor tentang berpikir kreatif dapat dijadikan kerangka referensi untuk guru sekolah dasar, yang dapat digunakan untuk mendefinisikan konsep kreativitas dan membantu membangun lingkungan kelas yang berfungsi untuk mengekspresikan berbagai jenis kreativitas. Hal tersebut bertujuan untuk mengembangkan keterampilan guru dalam mengidentifikasi dan menemukan bidang kreativitas anak-anak, mengajar anak-anak menemukan solusi kreatif untuk memecahkan masalah dan memberikan ruang ekspresi kepada anak.

Antonenko & Thompson (2011) menyatakan bahwa sangat mungkin mengembangkan kreativitas anak. Anak-anak mungkin tidak ahli dalam konten pengetahuan atau pemecahan masalah, tetapi mereka original dan ekspresif (Antonenko & Thompson, 2011). Untuk itu, pembelajaran kreatif sejak mulai dini sangat penting sebagai bagian dari aktualisasi anak, pembentukan berpikir logis hingga untuk meningkatkan

kualitas hidup di masa yang akan mendatang (Munandar, 2009). Tentunya, ini merupakan tanggung jawab yang berat bagi guru di tingkat dasar untuk merancang dan menerapkan pengalaman belajar yang dirancang untuk ‘menantang’ peserta didik dan melibatkan mereka secara emosional dan kognitif dalam menumbuhkan kreativitas.

Berbeda dengan pendapat sebelumnya, Dellas & Gaier (1970) mempelajari faktor-faktor kreativitas melalui karakteristik individu dan menyimpulkan bahwa kecenderungan ini mungkin yang paling penting karena berhubungan dengan konsep kepribadian kreatif. Kecenderungan tersebut telah mengidentifikasi sejumlah kemampuan mental yang mengganggu pembentukan individu dengan kemampuan kreatif pribadi dan sejumlah atribut yang tidak terkait dengan kemampuan ini (Runco, 2007). Hal ini semakin membantu pengajar untuk menemukan dan mengidentifikasi potensi keterampilan kreatif peserta didik, bahkan jika mereka belum mencapai hasil yang kreatif. Contohnya, a) Kecenderungan untuk mengekspresikan diri. b) Kemampuan untuk mendeteksi masalah. c) Mobilitas Mental; seperti kemampuan untuk membalikkan logika. d) Kesiediaan untuk mengambil risiko dan belajar dari kesalahan. e) Keterampilan objektivitas (berpikir kritis) serta wawasan dan komitmen. f) Antusiasme internal (motivasi); kekuatan di balik mencapai tujuan dan kreativitas.

Ia juga mengklaim bahwa peserta didik mungkin tidak memiliki keenam poin diatas, tetapi semakin besar pendudukan sifat-sifat ini, semakin mudah kreativitas tercapai. Namun demikian, Kamylyis et al. (2009) menjelaskan bahwa pengajar tetap memerlukan pelatihan yang tepat untuk memahami kreativitas lebih spesifik guna membangun dan menilai kreativitas peserta didik. Ini berarti bahwa guru tetap masih menemukan kesulitan dalam mengenali ciri-ciri kreatif peserta didik tanpa pelatihan dan pengetahuan yang memadai.

Lebih dari satu dekade terakhir, banyak penelitian yang telah dilakukan untuk mengidentifikasi efek dari faktor lingkungan dan kreativitas sosial. Penulis meyakini bahwa tampaknya faktor ini memainkan peran penting dalam area kerja kreatif, dimana tindakan kreatif dapat tersendat oleh faktor lingkungan dan sosial terlepas dari ketersediaan kemampuan kognitif yang tinggi (Hill & Amabile, 1993). Penelitian yang mengejutkan datang dari Amabile (1990), dimana ia menunjukkan bahwa motivasi eksternal, seperti reward and funishment justru dapat melemahkan tingkat motivasi dan kreativitas. Hasil penelitian tersebut menemukan bahwa motivasi internal adalah faktor utama yang diperlukan untuk membangun kreativitas. Sependapat dengan hal tersebut, Vint (2006) juga menyatakan bahwa untuk mendorong peserta didik lebih kreatif dan menjadi pemimpin, pengajar harus mampu membangun

suasana yang mendorong peserta didik untuk berpikir kreatif dan menerapkan prosedur yang mendorong kreativitas. Selanjutnya, Meintjes & Grosser (2010) menemukan bahwa terdapat hubungan antara berbagai elemen kontekstual dan keterampilan berpikir kreatif, seperti model lingkungan sekolah dan budaya, serta faktor-faktor tertentu seperti sosial ekonomi.

Selanjutnya konsep berpikir kreatif juga terdapat dalam beberapa literatur (Craft, 2003; Fisher, 2008; Goleman, Kaufman, & RAY, 1992; Robinson, 2011) dimana semua sepakat bahwa semua orang bisa menjadi kreatif atau memiliki potensi untuk menjadi kreatif. Kreativitas juga penting pada semua jenis pekerjaan, mata pelajaran dan dalam setiap jenis masalah yang ditemui dalam kehidupan. Lebih lanjut Fisher (2008) menjelaskan terdapat beberapa kesalahan yang umumnya ditemui dalam mendefinisikan kreativitas. Pertama, memisahkan antara berpikir kreatif dan kritis; ini mirip dengan membagi fungsi antara belahan otak, karena hampir semua masalah melibatkan kedua jenis berpikir untuk tidak hanya menghasilkan solusi baru, tetapi juga solusi yang lebih baik (Gruenfeld, 2010).

Kedua, kesalahan yang umumnya ditemukan adalah bahwa kreativitas yang hanya ditemukan dalam mata pelajaran atau kegiatan tertentu dan hanya ditemukan pada orang tertentu. Hal ini sangat menyesatkan, karena imajinasi dan orisinalitas dapat dimasukkan dalam mata pelajaran

seperti ilmu pengetahuan atau matematika, dan tidak hanya terbatas pada seni sebagai diabadikan dalam pengertian konvensional kreativitas (SEED, 2006). Hal ini juga sejalan dengan pendapat (Leung & Silver, 1997), (Silver, 1997) yang menyatakan bahwa kreativitas merupakan “content free”, artinya bahwa kreativitas dapat diajarkan pada semua konten dan terlepas dari konten khusus dalam pembelajaran. Maslow (1970) juga menjelaskan bahwa ada lebih dari satu jenis kreativitas dan sifat-sifat kreatif atau kemampuan yang bisa eksis dalam setiap individu, dan karena itu, proses kreatif dapat diterapkan dalam setiap jenis kegiatan sederhana dalam kehidupan, dan tidak hanya di kalangan “Einstein” atau masyarakat jenius. Hal ini juga menarik untuk dicatat, bahwa mayoritas dari literatur yang ditinjau dalam penelitian ini menganggap pemikiran kreatif dapat dimaskan dalam berbagai mata pelajaran. Misalnya, dalam Newton & Beverton (2012), 77% dari responden sepakat bahwa bahasa Inggris adalah subjek kreatif, sementara Perkins, Davis, Sickle, & Welch (2014) berusaha untuk mengembangkan kreativitas guru dan siswa melalui teknologi dan desain web. Selain itu, Sungurtek (2009) membahas pentingnya berpikir kreatif dalam drama. Pendapat-pendapat tersebut semakin mengutkan bahwa setiap orang memiliki kapasitas yang besar untuk menjadi kreatif. Tantangannya adalah bagaimana seorang pendidik dapat mengembangkan kreativitas mereka (Robinson, 2011).

Kesalah pahaman lain adalah bahwa kreativitas hanya bergantung pada kegiatan “usaha” (Fisher, 2008). konsepsi ini belum tentu akurat karena kreativitas membutuhkan motivasi, ketekunan, usaha, kesabaran dan periode waktu. De Bono (1995:12) menjelaskan bahwa kreativitas tidak hanya direpresentasikan sebagai kesenangan hidup yang bebas dan ekspresif, atau mengacu pada menggunakan teknik brain storming. Sebaliknya, kreativitas lebih luas dari hal tersebut dimana kreativitas berhubungan dengan menumbuhkan ide-ide kreatif yang mengarah kepada hal-hal baru dan orisinal.

Kesalahpahaman terakhir adalah bahwa kreativitas tidak ada tanpa kecerdasan tinggi. Pemahaman semacam tersebut tidak berdasar, karena tes kecerdasan tradisional gagal untuk mengukur keterampilan kreatif (Fisher, 2008; Robinson, 2011). Hal ini jelas bahwa konsep kreativitas telah berubah, hari ini semua orang sepakat bahwa kreativitas dapat diekspresikan dalam banyak cara.

Berdasarkan uraian di atas, jelas tidak terdapat sebuah istilah khusus untuk menjelaskan konsep berpikir kreatif, dan hal tersebut merupakan keberagaman yang menyebabkan banyak variasi dalam mendefinisikan apa itu berpikir kreatif. Misalnya, Wallas dalam Popova (2014) mengidentifikasi kreativitas sebagai proses mental dengan beberapa tahapan dan berurutan, dimulai dengan masalah dan berakhir dengan “cahaya”, yang disertai dengan solusi yang diharapkan.

Hal ini digambarkan dalam empat tahap: 1) Persiapan yang mencakup eksplorasi masalah dari semua sudut dan mengakses pengalaman dan keahlian individu; 2) Inkubasi - adalah tahap latency atau fermentasi, yang terjadi secara tidak sadar dan termasuk penyerapan semua informasi dan pengalaman, serta representasi yang sesuai; 3) Iluminasi, yang meliputi percikan kreativitas. Tahap ini juga merupakan momen kebangkitan di mana ide baru “bersinar”; 4) Verifikasi adalah tahap akhir yang terjadi secara sadar karena merupakan pengujian awal dan mengevaluasi ide kreatif.

Dalam definisi lain, Torrance (2002:8) mengidentifikasi kreativitas sebagai: “... suatu proses sensitivitas terhadap suatu masalah, kekurangan, kesenjangan dalam pengetahuan, unsur-unsur yang hilang, ketidakharmonisan, dan sebagainya; mengidentifikasi kesulitan; mencari solusi, membuat dugaan, atau merumuskan hipotesis tentang kekurangan; pengujian dan pengujian ulang hipotesis tersebut dan mungkin memodifikasi dan menguji kembali mereka; dan akhirnya mengkomunikasikan hasilnya.” Torrance (2002) melanjutkan bahwa berpikir kreatif sebagai operasi menciptakan ide atau asumsi, menantang atau memeriksa mereka dan mengkomunikasikan hasilnya. Hal serupa dijelaskan oleh Jackson dan Shaw (2005), dimana kreativitas termasuk imajinasi dan tindakan untuk menerjemahkan imajinasi. Hal tersebut

terjadi ketika orang membayangkan untuk melakukan sesuatu dan menyebabkan mereka menciptakan ide dalam pikirannya untuk membawa sesuatu yang asli dan berharga menjadi ada. Bergström (1991) berpendapat bahwa aspek-aspek lebih lanjut harus ditambahkan ke dalam definisi perilaku kreatif, dan hal tersebut harus mencakup “sesuatu yang baru dan tak terduga”. Simonton (2012) juga menggabungkan komponen “kejutan” dengan prinsip-prinsip kebaruan dan kebergunaan sebagai syarat paten atas penemuan di Amerika Serikat.

Sejalan dengan pendapat-pendapat tersebut, lubis dalam Supardi (2015) juga berpendapat bahwa kreativitas merupakan:

“Kemampuan untuk membayangkan atau menciptakan sesuatu yang baru, kemampuan untuk membangun ide-ide baru dengan mengkombinasikan, merubah, menerapkan ulang ide-ide yang sudah ada; suatu sikap, yaitu kemampuan menerima perubahan dan pembaruan, kemauan untuk bermain dengan ide dan kemungkinan untuk fleksibilitas pandangan, kebiasaan menikmati sesuatu dengan baik, ketika mencari cara untuk mengimprovisasi ide tersebut; suatu proses, yaitu orang kreatif bekerja keras dan terus menerus, sedikit demi sedikit membuat perubahan dan perbaikan terhadap pekerjaannya”.

Apa yang bisa disimpulkan dari mayoritas definisi adalah bahwa kreativitas merupakan konsep yang multi-lateral. Tetapi dari beberapa

definisi yang ada menekankan bahwa kreativitas adalah suatu bentuk pemecahan masalah yang mengarah keterbaruan, tak terduga, original, mengejutkan, bisa dibayangkan dan berharga (Bergström, 1991; Craft, 2003; Simonton, 2012; Ellis Paul Torrance, 2002). Selain itu, berpikir kreatif sangat erat kaitannya dengan berpikir kritis (Fisher, 2008; Gruenfeld, 2010) dan bahwa produk kreatif, orang dan proses memiliki karakteristik khusus yang terkait dengan operasi mental dan emosional (Runco, 2007). Dari keragaman definisi dan perbedaan antara konsep-konsep, dapat diambil benang merah bahwa: 1) berpikir kreatif tidak dapat dipisahkan atau dipandang terpisah dari orang yang memilikinya, 2) terdapat hubungan interaksi antara individu dan lingkungan, 3) pribadi yang kreatif bergantung pada satu set komponen dan faktor-faktor yang saling terkait yang ada di lingkungannya sejak kecil, serta faktor-faktor dari kondisi fisik dan genetik dari lingkungan.

Oleh karena itu, penelitian ini akan mempertimbangkan kreativitas dari kondisi interaksi, dimensi pribadi, sosial dan lingkungan karena hal tersebut adalah faktor utama yang ditetapkan dalam definisi berpikir kreatif dari tinjauan literatur dan tinjauan sistematis.

Banyak peneliti telah menegaskan bahwa berpikir kreatif adalah salah satu keterampilan yang paling penting dari berpikir untuk dipertimbangkan dalam semua aspek tingkat pendidikan (De Bono, 2009; Fisher, 2008; Kampilis et al., 2009; Kleiman, 2008; Robinson,

2011; Torrance, 1972; Torrance, 2002). Hal ini karena berpikir kreatif memungkinkan orang untuk memenuhi tantangan dan kebutuhan dunia yang cepat berubah, memberi mereka kesempatan untuk mengembangkan kemampuan mereka sepenuhnya, membuktikan kemampuan mereka untuk berpikir dan berkomunikasi, mengekspresikan perasaan mereka dan menemukan nilai-nilai tertentu. Maka, keterampilan berpikir khususnya berpikir kreatif sangat diperlukan dalam dunia pendidikan dan segala atribut yang mendukungnya. Pendidikan merupakan salah satu faktor lingkungan terancang dan terencana yang akan sangat mempengaruhi bagaimana peserta didik membentuk pola pikir. Sehingga, kreativitas harus muncul sebagai bagian dari interaksi mereka sehari-hari di tempat belajar, di ruang sosial, maupun di luar zona pengajaran formal (Saltofte, 2013).

Namun demikian, beberapa peneliti menunjukkan sisi negatif dari kreativitas. Sebagai contoh, Gino & Ariely (2012) menemukan lima bukti penelitian yang menunjukkan hubungan antara kreativitas dan penipuan. Selain itu, mereka juga menemukan bahwa peserta didik yang kreatif dalam pembelajaran lebih cenderung untuk membenarkan perilaku tidak etis mereka. Contoh lain disebutkan oleh Cropley (2006) bahwa beberapa universitas tertentu di Amerika yang tidak mendukung kreativitas, dosen tidak menyukai beberapa atribut kreativitas mahasiswa seperti “keberanian,

keinginan untuk hal-hal baru atau orisinalitas". Runco (1993) juga menyoroti bahwa berpikir kreatif dapat dianggap dalam pendidikan sebagai sebuah konsep, tetapi berbeda ketika dikaitkan dengan perilaku yang sulit diterima seperti mengekspresikan pandangan peserta didik atau bertindak secara independen.

Namun demikian, dari perspektif peneliti, aspek-aspek negatif tersebut tidak menghilangkan betapa pentingnya berpikir kreatif bagi individu dan masyarakat, meskipun harus diperhitungkan bahwa mungkin ada kendala yang menyebabkan semacam kebingungan dalam penerapan dan pengembangan berpikir kreatif, khususnya di bidang pendidikan. Hampir seluruh peneliti juga setuju berpikir kreatif adalah jenis pemikiran yang tidak dapat diabaikan, terutama untuk kepuasan individu dan pengembangan ekonomi dan organisasi serta untuk reformasi pendidikan.

Hasil pengujian hipotesis membuktikan bahwa ada perbedaan kemampuan kemampuan berpikir kreatif secara bersama-sama antara kelompok mahasiswa yang belajar dengan model PBM dengan kelompok mahasiswa yang belajar dengan model ekspositori. Hal ini disebabkan oleh pembelajaran berbasis masalah merupakan suatu model pembelajaran yang mengkonfrontasikan mahasiswa dengan masalah-masalah

praktis dan menuntut keaktifan mahasiswa dalam memecahkan masalah-masalah. Pembelajaran berbasis masalah memberikan kesempatan kepada mereka untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritisnya melalui proses pemecahan masalah yang kompleks dalam kelompok diskusi kecil sehingga kemampuan mengidentifikasi, evaluasi, penalaran logis, interpretasi mahasiswa menjadi lebih baik. Pembelajaran yang mengakomodasi model PBM mampu mengungguli model pembelajaran ekspositori dalam hal pembentukan kemampuan berpikir kreatif. Model PBM merupakan model yang memberikan kesempatan mahasiswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir kreatif melalui masalah-masalah yang bersifat open-ended. Pembelajaran berdasarkan masalah yaitu sebuah model pembelajaran yang dimulai dengan adanya masalah, kemudian mahasiswa memperdalam pengetahuannya tentang apa yang mereka telah ketahui dan apa yang mereka perlu ketahui untuk memecahkan masalah tersebut sehingga menuntut mereka untuk aktif, kritis dan kreatif dalam memecahkan masalah, mahasiswa diberi kebebasan untuk menyampaikan ide pikiran mereka dalam menyelesaikan masalah.

Hasil Analisis dimasukan (SPSS)

Tabel 1
Komparasi Model Pembelajaran PBM dan Ekspositori
Pairwise Comparisons

Dependent Variable: Kemampuan Berfikir Kreatif dalam Menulis Cerpen

(I) Model	(J) Model	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
PBM	Ekspositori	3,692*	,624	,000	2,446	4,938
Ekspositori	PBM	-3,692*	,624	,000	-4,938	-2,446
Mean	PBM	15,0256	,390	-	13,870	15,426
	Ekspositori	10,4483	,457	-	10,043	11,869

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Berdasarkan hasil uji komparasi (ANOVA) tentang kemampuan berfikir kreatif mahasiswa dalam menulis cerpen yang menggunakan model PBM dengan ekspositori menunjukkan nilai signifikansi 0,000 yang berarti secara statistik terdapat perbedaan mean kemampuan berfikir kreatif siswa pada kedua faktor ($\mu A1 \neq \mu A2$). Hal ini dapat terjadi karena rata-rata kemampuan berfikir kreatif mahasiswa yang menggunakan PBM sebesar 15,0256 sedangkan rata-rata kemampuan berfikir kreatif mahasiswa yang menggunakan ekspositori sebesar 10,4483, berdasarkan skor *mean* kedua faktor yang ditunjukkan secara statistik memang menunjukkan mean yang berbeda. Jadi secara statistik uji hipotesis ini menunjukkan bahwa hipotesis nol (H_0) yang menyatakan bahwa kemampuan berfikir kreatif mahasiswa dalam menulis cerpen yang menggunakan PBM dengan Ekspositori menunjukkan rata-rata skor yang sama ($\mu A1 = \mu A2$) yang berarti tidak terdapat perbedaan antara

kedua model pembelajaran dinyatakan ditolak dan hipotesis alternative (H_a) yang menyatakan bahwa kemampuan berfikir kreatif mahasiswa dalam menulis cerpen yang menggunakan PBM dengan Ekspositori menunjukkan rata-rata skor yang berbeda ($\mu B1 \neq \mu B2$) yang berarti tidak terdapat perbedaan antara kedua model pembelajaran dinyatakan diterima dan digunakan. Model pembelajaran yang dinyatakan unggul dan lebih baik digunakan karena menunjukkan skor rata-rata yang lebih besar adalah dengan menggunakan model PBM.

PENUTUP

Simpulan

Hasil pengujian hipotesis membuktikan bahwa ada perbedaan kemampuan kemampuan berpikir kreatif secara bersama-sama antara kelompok mahasiswa yang belajar dengan model PBM dengan kelompok mahasiswa yang belajar dengan model ekspositori. Hal ini disebabkan oleh pembelajaran berbasis

masalah merupakan suatu model pembelajaran yang mengonfrontasikan mahasiswa dengan masalah-masalah praktis dan menuntut keaktifan mahasiswa dalam memecahkan masalah-masalah. Pembelajaran berbasis masalah memberikan kesempatan kepada mereka untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritisnya melalui proses pemecahan masalah yang kompleks dalam kelompok diskusi kecil sehingga kemampuan mengidentifikasi, evaluasi, penalaran logis, interpretasi mahasiswa menjadi lebih baik. Pembelajaran yang mengakomodasi model PBM mampu mengungguli model pembelajaran ekspositori dalam hal pembentukan kemampuan berpikir kreatif.

DAFTAR PUSTAKA

- Almujab, S. (2016). *Pengaruh metode guided discovery terhadap kemampuan berpikir kreatif siswa*. Universitas Pendidikan Indonesia. Retrieved from <http://perpustakaan.upi.edu/pages/repository-upi>
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Sage Publications, Inc.
- Anderson, L. ., & Krathwohl, D. R. (2010). *Kerangka landasan untuk pembelajaran, pengajaran dan asesmen (revisi taksonomi pendidikan bloom)*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Arikunto, S. (2016). *Prosedur penelitian: suatu pendekatan praktik*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/320353582_The_Limits_To_Creativity_In_Education_Dilemmas_For_The_Educator
- Craft, A. (2008). Creativity and possibility in the early years. Retrieved September, 1–9. Retrieved from <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf>
- Diana, N. (2018). Mengembangkan kemampuan berpikir kreatif dan berpikir logis mahasiswa dengan adversity quotient dalam pemecahan masalah. In *Prosiding SNMPM II, Prodi Pendidikan Matematika, Unswagati, Cirebon*. (pp. 101–112). Cirebon.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

- Eastaway, R. (2007). *Out of the box: 101 ideas for thinking creatively*. London: Duncan Baird Publishers Ltd.
- Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). jumping the pbl implementation hurdle: supporting the efforts of k-12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1005>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gardner, H. (2011). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of freud*. New York: Basic Books.
- Gino, F., & Ariely, D. (2012). The dark side of creativity: original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 445–459. <https://doi.org/10.1037/a0026406>
- Goleman, D., Kaufman, P., & RAY, M. (1992). *The Creative Spirit*. New York: Dulton.
- Gruber, H. E. (1988). The evolving systems approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/10400418809534285>
- Hakim, M. L., Sawiji, H., & Rahmanto, A. N. (2013). Pengaruh variasi mengajar guru dan lingkungan belajar terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Administrasi Perkantoran Universitas Sebelas Maret (PAP)*, 2(2), 1–8.
- Hidayati, A. U. (2017). Melatih keterampilan berpikir tingkat tinggi dalam pembelajaran matematika pada siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Dasar*, 4(20), 143–156. Retrieved from <http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/terampil/article/download/2222/1667>
- Istianah, E. (2013). Meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif matematik dengan pendekatan model eliciting activities (meas) pada siswa sma. *Infinity*, 2(1), 43–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.22460/infinity.v2i1.23>
- Kemendikbud. (2017). *Model-model pembelajaran. kementerian pendidikan dan kebudayaan republik indonesia*. Jakarta: Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Atas Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Munandar, U. (2002). *Kreativitas dan keberbakatan; strategi mewujudkan potensi kreatif dan bakat*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Munandar, U. (2009). *Pengembangan kreativitas anak berbakat*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Munib, A., & Dkk. (2009). *Pendidikan, pengantar ilmu. semarang*: UNNES Pres.
- Mustapa, K. (2014). Pengaruh strategi pembelajaran terhadap kemampuan berpikir tingkat tinggi. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 2(4), 348–357.

- <https://doi.org/10.17977/jph.v2i4.4477>
- Putra, T. T. (2012). Meningkatkan kemampuan berpikir kreatif siswa dengan pembelajaran berbasis masalah. *Jurnal Pendidikan Matematika, Part, 1(3)*, 22–26.
- Sofyan, H. (2016). Pembelajaran problem based learning dalam implementasi kurikulum 2013 di smk. *Problem Based Learning in the 2013 Curicullum, 6(3)*, 260–271.
- Sugiono. (2009). *Penelitian kuantitatif, kualitatif dan r&d*. Bandung: Alfabeta.
- Sujadi. (2003). *Metode Penelitian Pendidikan*. Jakarta: Rienaka Cipta.
- Sungurtek, N. (2009). The views of pre-service teachers about creative drama : a study according to gender. *Elementary Education Online, 8(3)*, 755–770.
- Supardi. (2015). Peran berpikir kreatif dalam proses pembelajaran matematika. *Jurnal Formatif, 2(3)*, 248–262.
- Suparti, S. (2016). Penggunaan metode penugasan atau resitasi untuk meningkatkan hasil belajar siswa kelas iii dalam memahami konsep mengenal pecahan sederhana. *PEDAGOGIA (Vol. 3)*. <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v3i1.57>
- Wallace, B. (1986). Creativity: some definitions: the creative personality; the creative process; the creative classroom. *Gifted Education International, 4(2)*, 68–73. <https://doi.org/10.1177/026142948600400202>
- Wasis. (2014). Analyzing physics item of un, timss, and pisa (based on higher-order thinking and scientific literacy). *Proceeding of International Conference On Research, Implementation And Education Of Mathematics And Sciences 2014, (May)*, 18–20.
- Zainudin, M., & Subali, B. (2017). Tantangan dosen pendidikan matematika dalam menerapkan penilaian higher order thinking process. *In Seminar Matematika dan Pendidikan Matematika UNY (pp. 421–426)*.
- Zubaidah, S. (2016). Keterampilan Abad Ke-21: Keterampilan Yang Diajarkan Melalui Pembelajaran. https://www.researchgate.net/profile/Siti-Zubaidah-7/publication/318013627_KETERAMPILAN_ABAD_KE-21_KETERAMPILAN_YANG_DIAJARKAN_MELALUI_PEMBELAJARAN/links/5954c8450f7e9b2da1b3a42b/KETERAMPILAN-ABAD-KE-21-KETERAMPILAN-YANG-DIAJARKAN-MELALUI-PEMBELAJARAN.pdf