

# ORIENTASI BARU PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS DI INDONESIA

(Rekonstruksi Peran Bahasa Inggris dalam Akselerasi  
Pembangunan Daya Saing Global Sumber Daya Insani  
Bangsa)

Didi Suherdi

Guru Besar Pendidikan Bahasa Inggris  
Universitas Pendidikan Indonesia

## **Orientasi Pembelajaran Bahasa Inggris dari Masa ke Masa**

Pembelajaran bahasa asing, terutama bahasa Inggris telah dijadikan alat strategis dan strategi pembangunan sumber daya insani dalam berbagai kurun waktu dalam sejarah pendidikan berbagai bangsa di dunia ini. Perubahan intensitas tantangan zaman dan tuntutan kepentingan profesionalitas hidup telah menyebabkan perubahan yang sangat dinamis dalam orientasi pembelajaran bidang ini. Makalah ini akan menengahkan pembahasan kritis mengenai orientasi baru dalam pembelajaran bahasa Inggris yang kini mulai memasuki babak awal dalam dunia pendidikan kita. Untuk memudahkan para pembaca dalam memahami secara komprehensif dan fasilitatif, pembahasan akan disajikan dalam perspektif realis-idealisme. Dengan kata lain, orientasi-orientasi tersebut akan disajikan dalam dua kelompok besar, yakni: pembelajaran yang berorientasi produk (yang cenderung realis) dan pembelajaran yang menekankan proses (yang cenderung idealis).

### *Pembelajaran Berorientasi Produk*

Pembelajaran berorientasi produk umumnya bersumber pada teori-teori psikologi behaviorisme, yang berpangkal pada eksperimen klasik Pavlov, karya Thorndike mengenai belajar berimbang, dan studi-studi Watson dan Rayner yang menerapkan prinsip-prinsip Pavlov kepada kelainan-kelainan psikologis manusia, dan karya Skinner yang dianggap sebagai rujukan penting dalam bidang ini dan aplikasinya dalam pendidikan (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000: 318).

Kaum behavioris beranggapan bahwa manusia merespon variabel-variabel dalam lingkungan mereka melalui efek pengkondisian. Kekuatan-kekuatan eksternal ini memancing individu untuk mengembangkan atau menghindari perilaku-perilaku tertentu. Kalau sebuah perilaku telah dipelajari, perilaku tersebut dapat diperkuat atau diperlemah oleh respon-respon lingkungan. Model pembelajaran-model pembelajaran yang paling populer dalam kelompok ini antara lain Model Belajar Tuntas (MBT) dan Pengajaran Berprograma (PBP). MBT dirancang pertama kali oleh Carroll (1971) dan Bloom (1971) untuk memberikan cara yang efisien dan menarik untuk meningkatkan kemungkinan jumlah siswa yang dapat mencapai penampilan yang memuaskan dalam semua mata pelajaran (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000: 323). Sementara itu, PBP merupakan sebuah sistem untuk merancang bahan-bahan belajar mandiri. PBP dianggap sebagai aplikasi langsung tulisan-tulisan Skinner (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000: 331-332). Meskipun PBP telah mengalami banyak pengembangan dan modifikasi, sebagian besar adaptasi mempertahankan ciri-ciri dasarnya, yakni: (1) urutan bahan, baik berupa pertanyaan maupun pernyataan; (2) respon siswa, yang dapat berupa pemberian jawaban, mengerjakan isian, atau pemecahan masalah; (3) ruang untuk konfirmasi cepat terhadap respon, baik pada program yang sama maupun pada lokasi terpisah.

Dalam pengajaran bahasa, model pembelajaran-model pembelajaran dalam kelompok ini umumnya memiliki ciri-ciri yang oleh Krashen (1981) disebut “proses belajar” (learning), seperti terikat oleh prosedur formal, berorientasi produk/penampilan, dan diurutkan berdasarkan urutan kesulitan tatabahasa. Peran guru sangat dominan dalam menentukan arah dan prosedur belajar. Peran ini sangat menonjol terlihat dalam kegiatan tubian dan substitusi yang sangat lazim ditemukan dalam pendekatan-pendekatan ini. Di antara pendekatan yang paling populer dalam kelompok ini adalah pendekatan dengar-ucap (Audiolingual Approach).

Pendekatan dengar-ucap lahir dari dua aliran pemikiran yang sejajar dalam bidang psikologi dan linguistik. Dalam bidang psikologi, pendekatan ini berakar pada aliran behaviorisme dan neo-behaviorisme, sedangkan dalam bidang linguistik pendekatan ini berakar pada aliran struktural atau deskriptif (Hadley, 2001). Metode pembelajaran yang lahir dari pendekatan ini diberi nama yang sama, yakni metode dengar ucap, yang juga

dikenal dengan nama-nama berikut: Keterampilan-keterampilan Fungsional (Functional Skills), Informasi kunci Baru (New Key), dan Metode Amerika (Benseler dan Schulz, 1980).

Metode ini dikembangkan atas dasar “hukum-hukum belajar empiris” yang meliputi:

- 1) Hukum dasar hubungan (the fundamental law of contiguity) yang berbunyi “jika dua pengalaman terjadi bersamaan, ingatan kepada salah satunya akan membantu untuk mengingat atau menguatkan yang lainnya.”
- 2) Hukum latihan (the law of exercise) yang berbunyi “semakin sering sebuah respon dilatihkan, semakin baik respon tersebut terpelajari dan semakin lama dapat diingat.”
- 3) Hukum intensitas (the law of intensity) yang berbunyi “semakin kuat sebuah respon dilatihkan, semakin baik respon tersebut terpelajari dan semakin lama dapat diingat.”
- 4) Hukum asimilasi (the law of assimilation) yang berbunyi “masing-masing kondisi baru yang menantang cenderung memancing respon (yang sama) yang sudah dihubungkan dengan kondisi-kondisi menantang serupa di masa lalu.”
- 5) Hukum akibat (the law of effect) yang berbunyi “jika sebuah respon disertai atau diikuti oleh kondisi yang memuaskan, respon tersebut akan diperkuat. Jika sebuah respon disertai kondisi yang menjengkelkan, respon tersebut akan dihindari (Lado, 1964: 37).

Kelima hukum tersebut mendasari lima ciri dasar metode dengar-ucap berikut:

- 1) Tujuan pengajaran bahasa kedua adalah “mengembangkan jenis kemampuan yang sama dengan kemampuan yang dimiliki oleh penutur asli.”
- 2) Bahasa ibu harus dihindari dalam kelas; harus diciptakan “sebuah pulau budaya.”
- 3) Siswa belajar bahasa melalui teknik stimulus-respon (S-R). Siswa harus belajar bahasa tanpa memperhatikan cara bahasa disusun. Mereka hendaknya tidak diberi kesempatan untuk memikirkan jawaban-jawaban mereka. Memorisasi dialog dan tubian pola merupakan alat penguasaan respon-respon terkondisi.
- 4) Tubian pola harus diajarkan tanpa penjelasan pada permulaan program. Pelatihan yang tuntas harus mendahului penjelasan apa pun, dan pembahasan tatabahasa harus dibuat sesingkat mungkin.

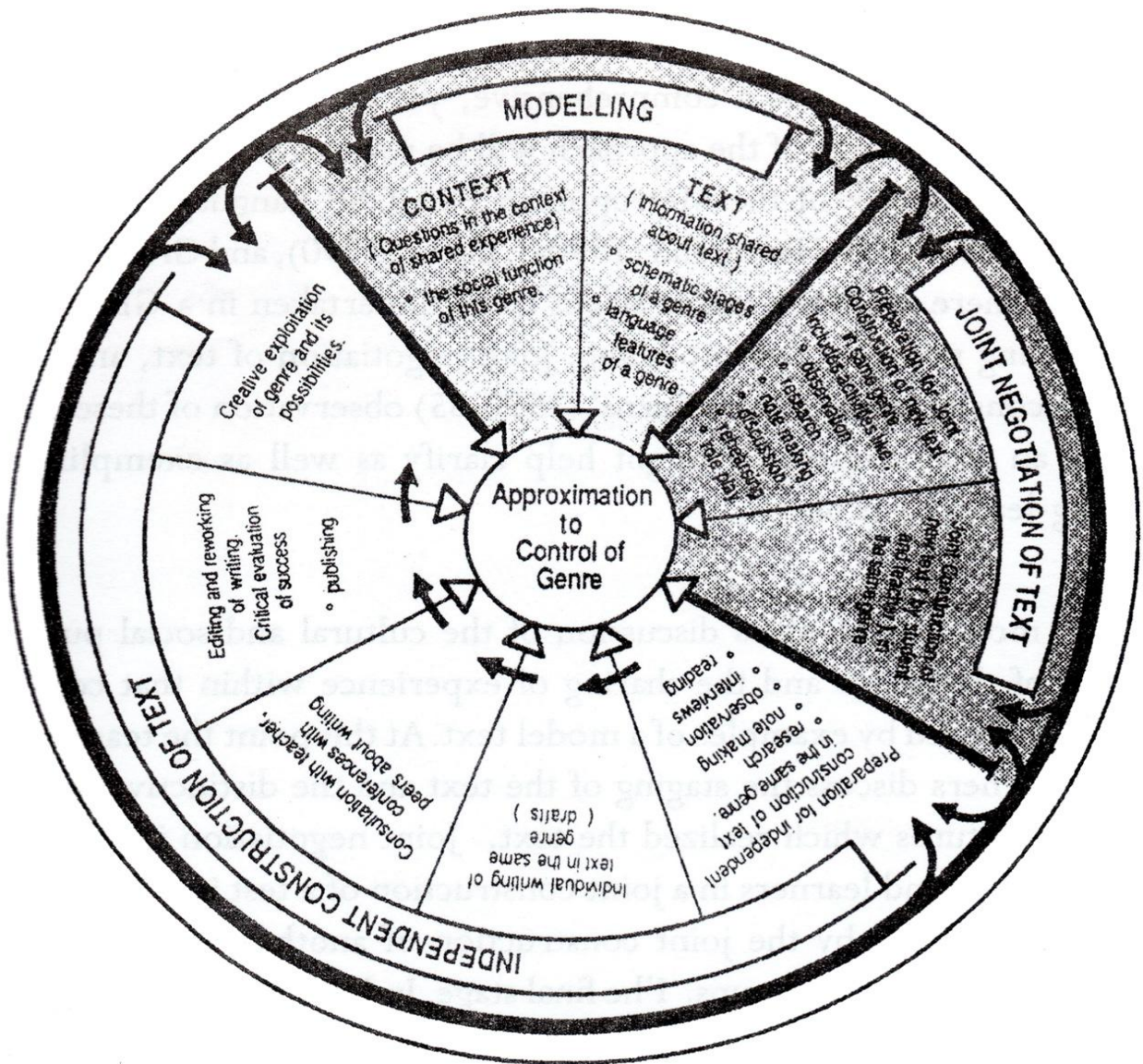
- 5) Dalam mengembangkan “empat keterampilan”, urutan pemerolehan bahasa ibu harus diikuti.

Pada prakteknya, pendekatan dengar-ucap memaksa siswa untuk terus-menerus berada pada tingkat pemula karena mereka tidak pernah diminta untuk mengatakan apa pun yang mereka belum lihat atau belum mereka simpan dalam memori sebelumnya (Hadley, 2001: 112). Pendekatan ini tidak mendorong kreasi pada diri siswa kecuali dalam skala yang sangat minimal. Para siswa baru diberi kesempatan untuk berekspresi bebas setelah pada tahun kedua. Meskipun demikian, pendekatan ini pun memiliki sisi positif yang tidak dapat diabaikan. Penggunaan bahasa sehari-hari dalam dialog yang secara sosiolinguistik tepat merupakan ciri khas yang tidak pernah dicakup dalam pendekatan-pendekatan yang dikembangkan lebih dahulu. Selain itu, pengambilan fokus kepada keterampilan lisan telah menghasilkan pelafalan yang baik dan kemampuan bercakap yang tepat, paling tidak ketika mereka ditanya mengenai sesuatu yang mereka kenali. Pendekatan ini juga telah memberikan penekanan kepada pengajaran budaya dan mempersiapkan para siswa untuk dapat menghadapi situasi-situasi sehari-hari dalam masyarakat bahasa target.

Pendekatan lain dalam tradisi ini adalah pendekatan kode kognitif. Pendekatan ini berkeyakinan bahwa manusia bukanlah komputer yang hanya dapat memproduksi sesuai dengan input yang dimasukkan. Manusia memiliki kemampuan untuk menciptakan konstruksi baru, bahkan termasuk konstruksi yang belum pernah mereka dengar atau pikirkan sebelumnya.

Pendekatan lain dalam kelompok ini yang relevan dengan penelitian ini adalah pendekatan berdasarkan jenre (Genre-based Approach). Pendekatan ini dikembangkan berdasarkan pemikiran-pemikiran para linguis sistemik, terutama Halliday (Kelly, 1989). Pendekatan ini dikembangkan sebagai reaksi terhadap pendekatan proses, terutama dalam pengajaran menulis. Para kritikus pendekatan proses di sekolah dasar menganggap bahwa pendekatan ini terlalu menekankan penulisan narasi pribadi. Martin dan Rothery (1980, 1981), yang meneliti perkembangan jenre-jenre utama dalam tulisan anak-anak, menunjukkan bahwa penguasaan menulis ekspositori tidak berkembang dari kemampuan menulis narasi. Menurut mereka kekurangan pengalaman dalam menulis jenre-jenre ekspositori ini akan menyebabkan kekurangberhasilan siswa dalam menulis teks-teks yang

diperlukan bagi keberhasilan akademik (misalnya, esei-esei sejarah dan geografi, laporan ilmiah, dst.)



Gambar 2.3 Siklus Langkah-langkah PBM dalam GBA

Pendekatan ini dikembangkan atas kenyataan bahwa anak-anak belajar berbicara melalui proses interaksi yang di dalamnya makna dikonstruksi bersama oleh orang dewasa dan si

anak (Halliday, 1975). Oleh karena itu, pendekatan ini menekankan peran orangtua dan guru dalam memberikan ‘model’ untuk ditiru si anak. Melalui teknik skafolding (Hammond, 1986), teks tertulis dapat dinegosiasikan oleh guru dan siswa dalam kelas; dengan demikian, teks tersebut merupakan hasil dari sebuah usaha bersama.

Ideologi yang mendasari pemikiran para pendukung pendekatan ini adalah bahwa penguasaan bentuk-bentuk genre yang lazim digunakan dalam pendidikan dan masyarakat pada umumnya akan ‘memberdayakan’ mereka yang menggunakannya. Dalam kaitan ini, Martin (1985: 61) berargumen bahwa untuk menghilangkan praktek-praktek diskriminatif, para siswa harus diajari tulisan-tulisan keberdayaan (writing of power) sedini mungkin.

Untuk dapat memahami bentuk pendekatan dalam kelas, pada bagian ini juga akan disajikan langkah-langkah PBM dan rinciannya dalam Gambar 2.3.

### *Pembelajaran Berorientasi Proses*

Berbeda dengan model pembelajaran-model pembelajaran dalam pembelajaran berorientasi produk, model pembelajaran-model pembelajaran dalam kelompok ini berakar pada pemikiran-pemikiran para teorisi sosial, yang menekankan hakikat sosial manusia, cara manusia mempelajari perilaku sosial dan cara interaksi sosial berperan memperkuat keberhasilan belajar akademik (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000: 29). Pada prakteknya, prinsip-prinsip tersebut berwujud pengembangan masyarakat belajar kooperatif. Asumsi-asumsi yang mendasari praktek tersebut telah disarikan Joyce, Weil, dan Calhoun (2000: 33-34), yakni:

- 1) Sinergi yang dihasilkan dalam latar kooperatif menghasilkan motivasi yang lebih kuat daripada yang dihasilkan lingkungan-lingkungan individualistik dan kompetitif. Karenanya, kelompok sosial yang integratif lebih dari sekedar kumpulan bagian-bagiannya. Perasaan terhubung menghasilkan energi positif.
- 2) Anggota kelompok kooperatif belajar dari sesamanya. Masing-masing siswa mendapat bantuan yang lebih banyak daripada dalam tatanan yang menghasilkan kesendirian.

- 3) Interaksi antar anggota menghasilkan kerumitan kognitif di samping kerumitan sosial, menciptakan lebih banyak kegiatan intelektual yang mendukung belajar daripada belajar sendiri.
- 4) Kerjasama meningkatkan perasaan positif terhadap sesama, mengurangi keterasingan dan kesepian, membangun hubungan, dan memberikan pandangan-pandangan kokoh orang lain.
- 5) Kerjasama meningkatkan citra-diri bukan hanya melalui peningkatan belajar melainkan juga melalui rasa dihargai dan diperhatikan oleh orang lain dalam lingkungannya.
- 6) Para siswa dapat merespon terhadap pengalaman dalam menjalankan tugas-tugas yang memerlukan kerjasama melalui peningkatan kemampuan kerja mereka secara bersama-sama. Dengan kata lain, semakin besar siswa diberi kesempatan untuk bekerja sama, semakin baik kepiawaian mereka dalam bekerja sama. Kemampuan ini membantu keterampilan sosial umum mereka.
- 7) Para siswa, termasuk murid-murid sekolah dasar, dapat belajar dari latihan untuk meningkatkan kemampuan kerjasama mereka.

Penelitian mengenai model pembelajaran-model pembelajaran ini menunjukkan bahwa model pembelajaran kooperatif meningkatkan prestasi belajar secara signifikan. Secara garis besar, Joyce, Weil, dan Calhoun (2000) mengelompokkan penelitian model pembelajaran-model pembelajaran sosial ke dalam tiga alur. Pertama, penelitian-penelitian yang dilakukan oleh David dan Roger Johnson dan kawan-kawan. Kedua, penelitian-penelitian yang dilakukan oleh Robert Slavin, dan ketiga, penelitian-penelitian yang dilakukan oleh Shlomo, Yael Sharan dan Rachel Hertz-Lazarowitz di Israel. Penelitian Johnson, Johnson, dan kawan-kawan (1974, 1981, 1990) mengkaji efek tugas-tugas kooperatif dan struktur-struktur penghargaan terhadap belajar. Penelitian Johnson dan Johnson (1975, 1981) mengenai mengajar-sebaya telah memberikan informasi mengenai efek perilaku kooperatif terhadap tugas-tugas belajar tradisional dan terhadap nilai-nilai dan perilaku antar kelompok serta sikap. Model pembelajaran mereka menekankan pengembangan saling ketergantungan positif atau kerjasama yang juga mengakui perbedaan-perbedaan individual.

Telaah ekstensif yang dilakukan Slavin (1983) meliputi kajian berbagai pendekatan yang melibatkan manipulasi kompleksitas tugas-tugas dan eksperimen-eksperimen sosial dengan berbagai tipe pengelompokan. Dia melaporkan penggunaan kelompok-kelompok heterogen yang diberi tugas-tugas yang menuntut koordinasi para anggota kelompok, baik dalam kaitan dengan belajar maupun dengan hubungan antar kelompok. Penelitian tersebut telah menghasilkan sejumlah strategi yang menggunakan struktur-struktur penghargaan ekstrinsik dan intrinsik.

Sementara itu, penelitian-penelitian yang dilakukan oleh Shlomo, Yael Sharan dan Rachel Hertz-Lazarowitz di Israel berkonsentrasi kepada penelitian-penelitian kelompok yang merupakan pokok bahasan model pembelajaran sosial yang paling kompleks.

Besarnya efek belajar kooperatif dirangkumkan Joyce, Weil, dan Calhoun (2000) berdasarkan laporan Johnson dan Johnson (1999). Dari ratusan studi selama bertahun-tahun diperkirakan bahwa rerata ukuran efek strategi-strategi belajar kooperatif terhadap belajar sebesar 0,61. Ini berarti bahwa berdasarkan tes-tes akademik, rerata para siswa yang terlibat dalam belajar kooperatif (dan bukan kompetitif) berada sedikit di atas persentil ke-70 para siswa yang diajari dalam suasana-suasana kompetitif. Rolheiser-Bennett (1986) membandingkan efek-efek derajat struktur kooperatif yang dituntut oleh sejumlah pendekatan (Joyce, Showers, dan Rolheiser-Bennett, 1989). Dalam tes-tes baku mata pelajaran (seperti membaca dan matematika), pendekatan-pendekatan pengajaran kerjasama yang sangat terstruktur menghasilkan ukuran efek 0,28, bahkan sejumlah studi menghasilkan angka yang mendekati satu simpang baku. Dalam ujian berdasarkan-tolok-ukur, reratanya mencapai 0,48, bahkan implementasi-implementasi terbaik mencapai angka sekitar 1 simpang baku. Model pembelajaran-model pembelajaran kooperatif yang lebih rinci mencapai rerata ukuran efek sedikit di atas 1 simpang baku, sebagian bahkan melampaui 2 simpang baku. Rata-rata siswa berada di atas persentil ke-90 siswa dalam kelompok kontrol. Efek-efek terhadap berfikir tingkat tinggi bahkan lebih besar, reratanya mencapai sekitar 1,25 simpang baku dan dalam sejumlah studi bahkan mencapai 3 simpang baku.

Dalam pengajaran bahasa, model pembelajaran-model pembelajaran dalam kelompok ini ditandai oleh ciri-ciri yang oleh Krashen (1981) disebut ciri-ciri 'proses pemerolehan' (acquisition), antara lain, bersifat alamiah dan informal, menekankan pentingnya proses, dan



disajikan dalam bentuk komunikasi alamiah. Guru berperan fasilitator bagi kegiatan belajar para siswa. Peran ini sangat menonjol pada kegiatan-kegiatan komunikatif antar siswa dan diskusi kelompok. Pendekatan yang paling populer dalam kelompok ini adalah pendekatan komunikatif (pendekatan komunikatif) dan pendekatan-pendekatan yang berdasarkan teori-teori pemerolehan bahasa.

Pendekatan komunikatif bersumber dari tulisan-tulisan para linguis terapan Inggris seperti Wilkins, Widdowson, Brumfit, Candlin, dll., di samping para pendidik Amerika seperti Savignon. Pendekatan ini menekankan konsep-konsep nosional-fungsional dan kompetensi komunikatif sebagai konsep-konsep sentral dalam pembelajaran bahasa (Richards dan Rodgers, 1986: 65). Meskipun pada awalnya hanya berwujud rekonsepsualisasi silabus pembelajaran dalam kerangka nosional-fungsional, pendekatan komunikatif telah dikembangkan sehingga mencakup berbagai prinsip bagi pengembangan kompetensi komunikatif (Hadley, 2001: 116). Untuk memberikan gambaran umum mengenai pendekatan komunikatif, di bawah ini akan disajikan enam prinsip utama pendekatan komunikatif yang diterjemahkan dari Hadley (2001):

- 1) Makna sangat penting dan kontekstualisasi merupakan prinsip dasar dalam pendekatan komunikatif.
- 2) Upaya-upaya siswa untuk berkomunikasi dengan bahasa dianjurkan sejak awal pembelajaran. Sistem bahasa yang baru paling baik dipelajari melalui perjuangan mengkomunikasikan makna dan melalui negosiasi melalui interaksi dengan orang lain.
- 3) Pengurutan bahan ajar ditentukan oleh isi, fungsi, dan makna yang akan memelihara minat siswa.
- 4) Penggunaan bahasa ibu secara bijaksana diizinkan jika dianggap mungkin, dan terjemahan boleh digunakan jika dipandang perlu dan bermanfaat.
- 5) Kegiatan dan strategi belajar beragam sesuai dengan kecenderungan dan kebutuhan siswa.
- 6) Kompetensi komunikatif, dengan penekanan kepada kefasihan dan penggunaan bahasa yang berterima, merupakan tujuan pembelajaran.

Menurut Richards dan Rodgers (1986: 72), pendekatan komunikatif tidak mengambil teori pembelajaran bahasa tertentu sebagai landasannya, ada sejumlah premis teoretis yang dapat disimpulkan dari pendekatan ini:

- 1) Prinsip komunikasi: kegiatan-kegiatan yang melibatkan komunikasi meningkatkan belajar.
- 2) Prinsip tugas: kegiatan-kegiatan yang melibatkan penyelesaian tugas-tugas dunia nyata meningkatkan belajar.
- 3) Prinsip Kebermaknaan: para siswa harus dilibatkan dalam penggunaan bahasa yang bermakna dan otentik untuk menjamin terjadinya proses belajar.

Kegiatan-kegiatan kelas yang dianggap dapat menggambarkan pendekatan komunikatif antara lain permainan bahasa secara interaktif, kegiatan-kegiatan penyampaian informasi, kegiatan-kegiatan berdasarkan tugas, dan praktek komunikasi fungsional (Richards dan Rogers, 1986), bermain peran, simulasi, permainan-permainan interaksi sosial, penggunaan bahasa “di luar kelas” (Savignon, 1983, 1997), dsb. Dari uraian di atas jelaslah bahwa pendekatan komunikatif tidak terikat oleh sebuah metodologi atau rancangan kurikuler tertentu, melainkan merupakan perwujudan sebuah pendekatan luwes terhadap pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan dan kecenderungan minat siswa (Hadley, 2001: 118).

Nunan (1989) melaporkan bahwa metode-metode pengajaran bahasa asing dan bahasa kedua yang didasari Pengajaran Bahasa Komunikatif menunjukkan adanya manfaat dalam pengubahan fokus dari latar kelas yang berpusat pada guru kepada latar yang berpusat pada siswa. Lebih lanjut, Nunan menyebutkan bahwa dalam pengajaran bahasa komunikatif, pembelajaran menggambarkan kebutuhan siswa, kegiatan-kegiatan yang dilakukan mendorong siswa aktif dalam komunikasi (yang melibatkan tukar informasi dan negosiasi makna).

Dalam metode-metode ini, guru bertugas menciptakan situasi-situasi yang dapat mendorong komunikasi. Peran siswa adalah sebagai komunikator: para siswa berinteraksi satu sama lain, secara aktif terlibat dalam negosiasi makna, mengungkapkan diri melalui tukar-menukar gagasan dan pendapat, dan bertanggung jawab atas kegiatan belajar mereka sendiri. Karena itu menurut Breen (1991), Larsen-Freeman (1986), Nunan (1988), pengajaran

bahasa komunikatif menghendaki peran aktif siswa dalam PBM dan tanggung jawab yang lebih tinggi terhadap kegiatan belajar mereka masing-masing. Candlin dan Breen menyebut peran siswa dalam pengajaran bahasa komunikatif sebagai "negotiator between the self, the learning process, and the object of learning" yang berarti bahwa "he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an independent way" (Breen & Candlin, 1980: 110).

Sementara itu, pendekatan-pendekatan yang berkembang berdasarkan teori-teori pemerolehan bahasa kedua (pemerolehan bahasa kedua) meliputi pendekatan-pendekatan yang saling berkaitan erat dan memiliki sejarah pengembangan yang saling bersambung. Sebagai contoh, dari kerangka besar teori kompetensi komunikatif (communicative competence) telah lahir teori-teori berikut: hipotesis masukan Krashen (1982), teori cernaan dan pemrosesan masukan (VanPatten, 1990, 1996), yang berkait dengan hipotesis interaksi Long (1983) yang juga berkait dengan teori interlanguage Selinker (1972) dan hipotesis keluaran Swain (1985, 1995), bahkan sampai pada teori daerah rentang perkembangan Vygotsky (1978) dan kompetensi interaksi Mehan (1979).

Secara garis besar semua pendekatan tersebut memiliki benang merah yang sama, yakni menekankan peran interaksi dan negosiasi makna, yakni proses modifikasi interaksi oleh para mitra percakapan untuk membantu mengatasi hambatan komunikasi (Long, 1983a, 1983b; Long 1996; Porter, 1986). Dalam pendekatan-pendekatan ini, peran interaksi dalam proses pemerolehan bahasa kedua telah mendapat aksentuasi.

Sejumlah penelitian mengenai signifikansi interaksi dan negosiasi makna telah dilakukan para pendukung pendekatan-pendekatan dalam kelompok ini. Karya seminal Long (1980) telah dijadikan fokus penelitian ekstensif antara lain oleh peneliti-peneliti berikut: Gass dan Varonis (1985, 1994), Pica (1987, 1991, 1994), Pica dan Doughty (1985, 1988).

Negosiasi makna sering menghasilkan pemahaman bersama (Pica, 1987, Pica, et. al., 1989; Scarcella & Higa, 1981) dan menyediakan kesempatan untuk memperoleh masukan terpahami yang secara unik dimodifikasi untuk kepentingan suasana-suasana individual para pelajar (Gass dan Varonis, 1985; Long, 1983b; Pica, 1991, Pica & Doughty, 1985) serta memungkinkan para siswa memodifikasi kontribusi mereka dalam percakapan sehingga dapat dipahami lawan bicaranya. Dengan kata lain, negosiasi makna dapat memungkinkan para pelajar memanipulasi keluaran terpahami (Swain, 1985, 1995). Melalui proses negosiasi

makna, para pelajar juga menerima umpan balik mengenai hasil usaha mereka dalam menguasai bahasa yang tengah mereka pelajari. Ketiga faktor ini—masukan terpahami, keluaran terpahami, dan umpan balik—merupakan unsur-unsur penting dalam pemerolehan bahasa kedua (Long, 1996; Pica, 1994).

Pentingnya negosiasi makna juga telah mendorong munculnya sejumlah penelitian terkait mulai dari penelitian kondisi-kondisi belajar yang meningkatkan interaksi (Pica, 1994), yang meliputi efek pemitraan penutur asli-non penutur asli, kemahiran, jenis tugas, gender, dan faktor-faktor sosiolinguistik lainnya terhadap jumlah strategi negosiasi yang digunakan (Misalnya, Pica dan Doughty, 1985, 1988) hingga pengukuran keluaran-keluaran proses tersebut. Studi-studi Loschky (1989, 1994), Gass dan Varonis (1994), dan Mackey (Oliver, 1998) menemukan adanya keterkaitan langsung antara modifikasi-modifikasi interaksi seperti yang terjadi dalam interaksi negosiatif dengan pemerolehan bahasa kedua.

#### *Memadukan Orientasi Proses dan Produk*

Studi mutakhir mengenai karakteristik belajar siswa telah menegaskan kompleksitas keragaman para siswa dalam sebuah kelas dan menekankan pentingnya memenuhi kebutuhan masing-masing siswa secara optimal (Joyce, Weil, dan Calhoun, 2000). Kenyataan ini mendorong para guru dan pendidik untuk berupaya menerapkan pendekatan-pendekatan yang memadukan sejumlah model pembelajaran sehingga mengurangi jumlah siswa yang merasa terpinggirkan oleh model pembelajaran yang dipilih guru ketika guru hanya menggunakan sebuah model pembelajaran tunggal. Seperti ditegaskan oleh Joyce, Weil, dan Calhoun (2000), pengembangan repertoar model pembelajaran para guru dimaksudkan untuk memberikan kemampuan kepada para guru agar dapat menangani masalah siswa-siswa mereka dengan segala keragamannya. Oleh karena itu, sejalan dengan karakteristik MABKBIA yang dikembangkan di antara dua titik kebijaksanaan, yakni kewajiban mengembangkan kompetensi optimal dan kewajiban memelihara motivasi siswa, pada bagian ini akan dibahas hasil telaah kepustakaan yang relevan dengan pepaduan kedua titik tersebut. Untuk itu, peneliti telah melakukan telaah atas kepustakaan yang membahas pepaduan model pembelajaran-model pembelajaran berorientasi proses (untuk kemudahan selanjutnya akan disebut model ajar proses) dengan model pembelajaran-model pembelajaran

berorientasi produk (untuk kemudahan selanjutnya akan disebut model ajar produk) dalam pengajaran bahasa, yang hasilnya akan disajikan di bawah ini.

Perdebatan para pendukung akademik model ajar proses dengan para pendukung model ajar produk telah berlangsung sangat ekstensif (Reid, 1987). Meskipun demikian, perdebatan ini tampaknya tidak menghasilkan manfaat yang menggembirakan, baik bagi pembaca umum maupun bagi para praktisi kelas (Kelly, 1989: 87). Para pendukung model ajar proses beranggapan bahwa belajar bersifat eksploratoris dan para siswa ‘menemukan’ makna dalam penjelajahannya (Dumbrell, 1981; Graves, 1983; Hill, 1984; Murray, 1968), sementara para pendukung model ajar produk beranggapan bahwa keterampilan-keterampilan “yang bergengsi” tidak muncul dengan sendirinya, melainkan harus diajarkan secara eksplisit (Burns, 1990; Derewianka, 1990; Hammond, 1990; Martin, 1985). Martin, Christie, dan Rothery (dalam Reid, 1987) mempermasalahkan kegiatan eksploratif seperti yang dilakukan dalam model ajar proses. Secara lebih khusus, mereka mengajukan pertanyaan berikut: “Does allowing children to choose their own topics, biting one’s tongue in conferences and encouraging ownership, actually encourage the development of children’s writing?”

Martin, Christie, dan Rothery mengemukakan bukti bahwa PBM model ajar proses di Northern Territory (Australia) telah menggiring semua siswa kepada sebuah genre yang sama yakni bercerita. Penelitian Martin dan Rothery mengenai penggunaan model ajar proses di daerah barat Sydney dan Delpit (1986), seorang pendidik Orang Kulit Hitam Amerika yang membandingkan kemajuan para siswa kulit hitam dengan siswa kulit putih, juga menghasilkan simpulan yang serupa.

Sebaliknya, ideologi kaum pendukung model ajar produk untuk memberdayakan para siswa, terutama kaum marjinal, dianggap naif oleh para pendukung model ajar proses. Graff (1981) dan Pattison (1982) seperti dikutip Kelly (1989), misalnya, mengemukakan bahwa dalam sejarah kemelekhurufan terbukti bahwa kemelekhurufan itu sendiri tidak menjamin akses terhadap kekuasaan dan status atau kemajuan ekonomi. Mereka beranggapan bahwa para siswa memerlukan suasana yang menyebabkan mereka dapat belajar untuk menjadi diri sendiri. Oleh karena itu, kegiatan-kegiatan penemuan mandiri (self-discovery) sangat penting dalam konteks pendidikan.

Belajar dari apa yang muncul dan ter jelaskan dalam perdebatan di atas, penulis melihat bahwa masing-masing kubu memiliki kelebihan-kelebihan yang sangat kentara dan bermanfaat bagi pemahaman hakikat pengajaran dan pengajaran bahasa khususnya. Oleh karena itu, sejalan dengan keprihatinan Kelly (1989), penulis melihat bahwa pemaduan unsur-unsur menonjol dari kedua kubu akan lebih bermanfaat daripada mengambil masing-masing pendekatan secara terpisah padahal telah jelas memiliki sisi kelemahan seperti yang telah terungkap dalam perdebatan di atas. Dalam hal ini, Kelly (1989: 88) menyatakan:

It would be very sad to see the universal adoption of a style in which conformity to genre is considered to be more important than development of individual growth. In the long run, it could erode all the gains which have been achieved and signal a return to more repressive and conformist attitudes in education.

Pada pengajaran literasi dan pengajaran bahasa pertama, kecenderungan pengembangan model pembelajaran yang memadukan kedua sisi ini, yakni sisi eksplisit dan implisit, mulai mendapatkan sambutan, terutama di kalangan mereka yang ingin mensinergikan kelebihan-kelebihan kedua sisi tersebut. Untuk mendapatkan gambaran lengkap namun singkat, kepustakaan yang relevan mengenai kecenderungan tersebut akan disajikan secara ringkas pada bagian berikut.

Pada dasawarsa terakhir, sejalan dengan kelahiran pemikiran Bahasa sebagai Keutuhan (Whole Language), kepustakaan dalam bidang model pembelajaran bahasa diwarnai oleh perdebatan antara dua kubu (Robinson, McKenna, dan Wedman, 2000), yakni model pembelajaran-model pembelajaran yang dianggap konvensional, atau sering juga disebut model pembelajaran dekoding kognitif tersurat, atau para pembaca juga mengenalnya dengan nama model pembelajaran-model pembelajaran mekanistik, dengan kubu model pembelajaran-model pembelajaran berdasarkan pandangan bahasa sebagai keutuhan (BsK).

Para pendukung kubu pertama beranggapan bahwa belajar mengenal huruf dan bentuk (learning to break the code) sangat penting dalam pengajaran membaca tahap awal dan mengenal huruf sangat diduga akan sangat efektif jika guru menggunakan pengajaran yang sistematis (Pressley, Rankin, Yokoi, 1998). Data menunjukkan bahwa pengajaran seperti itu

meningkatkan kemampuan membaca (Adams, 1990), terutama bagi para siswa yang mengalami kesulitan jika pelajaran kurang eksplisit (Mather, 1992; Pressley dan Rankin, 1994, seperti dikutip Robinson, McKenna, dan Wedman, 2000).

Di lain pihak, kubu BsK beranggapan bahwa perkembangan linguistik dan perkembangan kognitif diduga dirangsang oleh pengalaman membaca teks yang baik dan usaha menyusun makna baru (Goodman, 1990). Menurut mereka, pengajaran keterampilan apa pun harus dilakukan dalam konteks membaca secara alamiah dan individual. Hal ini sesuai dengan model-model perkembangan psikolinguistik. Mereka juga berkeyakinan bahwa perkembangan literasi merupakan hasil alamiah imersi dalam lingkungan literasi yang bermutu tinggi. Dengan demikian pembelajaran melalui pendekatan diskrit tidak akan menghasilkan kemampuan yang optimal.

Persaingan kedua kubu yang tampak berseberangan tersebut telah mendorong sejumlah penelitian. Penelitian-penelitian yang dilakukan menunjukkan bahwa pengalaman-pengalaman BsK telah merangsang kegiatan literasi para siswa dan mengembangkan sikap positif terhadap literasi di samping juga meningkatkan pemahaman mengenai hakikat membaca dan menulis (Graham dan Harris, 1994; Morrow, 1990, 1991, 1992; Neuman dan Roskos, 1990). Meskipun demikian, ternyata BsK tidak begitu berpengaruh terhadap prestasi membaca awal jika diukur oleh tes baku dekode, kosakata, pemahaman, dan menulis (Graham dan Harris, 1994; dan Stahl, McKenna, dan Pagnucco, 1994, seperti dikutip Robinson, McKenna, dan Wedman, 2000). Sebaliknya, program-program pengajaran tersurat mengenai kesadaran fonemik, fonik, dan analisis huruf-bunyi telah meningkatkan kemampuan dalam tes baku dan terbukti lebih unggul dibandingkan BsK (Adams, 1990; Pflaum, et. al., 1980).

Kenyataan di atas telah mendorong sebagian guru dan penulis serta peneliti mengembangkan model pembelajaran berimbang (Balanced Model). Di antara para pendukung model pembelajaran berimbang ini adalah Tompkins (1997), Cassidy dan Wenrich (1998), Pressly, Rankin, dan Yokoi (1998), dan Robinson, McKenna, dan Wedman (2000). Model pembelajaran berimbang, menurut Robinson, McKenna, dan Wedman (2000: 8), dapat berarti pendekatan eklektik atau pendekatan multi-segi. Istilah ini merupakan kebalikan dari penekanan kepada hanya satu pendekatan atau satu metode sebagai

pendekatan atau metode yang paling dominan.

Cassidy and Wenrich (1998) melakukan sebuah survei terhadap 25 orang pemuka literasi nasional dan internasional untuk mengidentifikasi topik-topik penting dalam praktek dan penelitian membaca. Semua responden mengidentifikasi pengajaran membaca berimbang sebagai topik yang “paling menarik”. Penelitian dalam bidang model pembelajaran berimbang baru dimulai dan penerbitan temuannya dalam kepustakaan pun relatif belum banyak (Robinson, McKenna, dan Wedman, 2000).

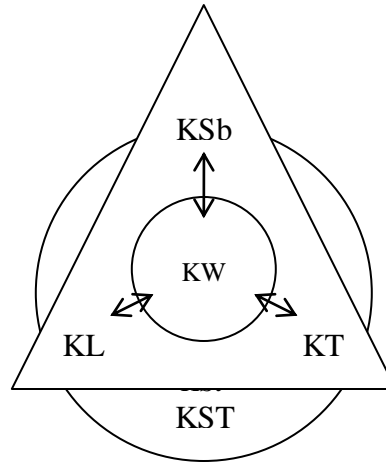
Dari telaah kepustakaan di atas, jelaslah pengembangan model pembelajaran berganda sangat relevan dengan perkembangan pemahaman mengenai hakikat belajar dan pembelajaran, terutama mengenai keragaman latar belakang siswa. Meskipun demikian, bentuk berganda yang diperlukan tentunya harus disesuaikan dengan karakteristik dominan kelas-kelas tempat guru mengajar.

### **Meredefinisikan Kompetensi Berbahasa**

Setelah mengenal orientasi pembelajaran bahasa Inggris dari masa ke masa, anda akan segera mendalami pembelajaran bahasa Inggris dalam perspektif dan orientasi terkini di negeri kita. Akan tetapi agar dapat mengenalnya dengan lebih baik dan lebih mendalam, terutama dalam kaitan dengan peran dan kedudukan bahasa Inggris pada sebuah kurikulum sekolah masa kini, pada bagian ini anda akan diajak mendalami salah satu standar yang menjadi salah satu dokumen inti yang melandasi perspektif baru ini tersebut, yakni Standar Isi (Isi Permendiknas No. 22 Tahun 2006), yang selanjutnya akan disingkat menjadi SI. Hasil telaah penulis atas seluruh isi SI, terutama standar kompetensi (selanjutnya akan disingkat SK) dan kompetensi dasar (selanjutnya akan disingkat KD) yang terkandung di dalamnya, penulis memandang perlu memperkenalkan anda kepada konsep kompetensi komunikatif. Oleh karena itu, topik ini akan dibahas pada bagian awal sajian ini.

Untuk membahas kompetensi komunikatif dan kompetensi-kompetensi terkait yang membentuknya, gambar skematik yang telah dikembangkan dan dijelaskan Celce-Murcia, Dornyei, dan Thurrell (1995: 10) akan disajikan dalam Gambar 2.1.





Gambar 2.1: Model Kompetensi Komunikatif

Lingkar di tengah menunjukkan inti kompetensi komunikatif, yaitu kompetensi wacana (KW). Kompetensi wacana disebut sebagai intinya sebab ketika orang berkomunikasi, ia terlibat dalam wacana, bukan sekedar bertukar kata. Buktinya meskipun kita penutur asli Bahasa Indonesia, terkadang kita tidak mengerti apa yang dibicarakan orang karena tidak mengerti wacananya, atau konteks yang melandasi pembicaraan tersebut. Misalnya, tidak semua orang memahami pembicaraan mengenai bursa efek. Hal itu terjadi bukan karena pembicaraan itu menggunakan bahasa asing, melainkan wacana yang digunakan dalam bahasa Indonesia bagi perdagangan efek memiliki ciri-ciri spesifik yang dikenali hanya oleh orang-orang yang terlibat khusus dalam bidang tersebut.

Pada kaki sebelah kiri terdapat KL, singkatan dari kompetensi linguistik. Seorang individu yang menguasai kompetensi linguistik memiliki penguasaan yang baik terhadap kosa kata, pelafalan, makna, dan tata bahasa dengan baik. Seorang guru yang berhasil mengajari para siswanya menguasai aspek-aspek tersebut pada dasarnya telah menunaikan seperlima dari keseluruhan amanahnya. Jika siswa tersebut telah memiliki kemampuan menggunakan unsur-unsur tersebut dalam komunikasi nyata seperti berbelanja, berkenalan, dsb., ia telah menguasai KT (kompetensi tindakan). Kompetensi lain yang membentuk kompetensi komunikatif adalah kompetensi sosiobudaya (KSb). Ini berarti bahwa, seorang siswa bukan hanya dituntut menguasai unsur-unsur kebahasaan dan kemampuan menerapkannya dalam tindak komunikasi, melainkan juga mampu

melakukan tindak-tanduk komunikasi tersebut dalam konteks sosio budaya yang tepat. Terakhir, seorang siswa juga dituntut untuk mampu mempertahankan laju komunikasinya hingga berhasil mencapai tujuan komunikasi yang diinginkannya. Kompetensi ini disebut kompetensi strategis (KST). Keempat kompetensi ini akan menjadi dasar yang kokoh bagi penciptaan kompetensi wacana (KW). Keberhasilan mengembangkan kelima kompetensi tersebut merupakan syarat bagi keberhasilan membangun kompetensi komunikatif.

## **Memahami Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Bahasa Inggris**

Setelah mengenal dan memahami kompetensi komunikatif dengan seluruh sub-kompetensi yang membentuknya, kini saatnya anda menggunakan pengetahuan dan pemahaman tersebut untuk memahami dan mendalami SK dan KD yang telah ditetapkan pemerintah untuk masing-masing tingkat dan jenjang persekolahan. Sebagai contoh, pada bagian ini akan disajikan SK dan KD SMA/MA, seperti yang tertera dalam Permendiknas No. 22 Tahun 2006.

Langkah pertama yang harus anda lakukan adalah memahami landasan dan latar belakang pengorganisasian standar isi yang memberikan arah bagi anda dalam memahami standar isi secara keseluruhan. Pokok-pokok pikiran yang terpenting dalam bagian ini adalah keniscayaan orientasi pembelajaran bahasa Inggris kepada pembentukan kemampuan berwacana melalui empat keterampilan berbahasa untuk optimalisasi kontribusi para siswa dalam masyarakat kelak. Pokok pikiran lain yang penting untuk anda catat adalah bahwa bahasa Inggris harus menjadi pendukung pengembangan kemampuan siswa dalam semua kegiatan pengembangan diri dan pengembangan daya saing global mereka. Pokok pikiran terakhir yang harus anda garis bawahi adalah tingkat literasi yang diharapkan dari para siswa SMA/MA adalah tingkat informasional, yakni kemampuan untuk mengakses pengetahuan dengan kemampuan berbahasa. Ekspektasi ini sangat wajar mengingat mereka diharapkan dapat melanjutkan studi mereka ke jenjang perguruan tinggi, yang persiapannya menuntut kemampuan literasi seperti ini.

Langkah selanjutnya yang perlu anda tempuh adalah tujuan dan lingkup pembelajaran bahasa Inggris di SMA/MA. Seperti telah terungkap dalam latar belakang, pembelajaran bahasa Inggris di SMA/MA ditujukan untuk 1) mengembangkan kompetensi berkomunikasi dalam bentuk lisan dan tulis untuk mencapai tingkat literasi *informational*, 2) memiliki kesadaran tentang hakikat dan pentingnya bahasa Inggris untuk meningkatkan daya saing bangsa dalam masyarakat global, 3) mengembangkan pemahaman peserta didik tentang keterkaitan antara bahasa dengan budaya.

Dengan rumusan tujuan seperti itu, hendaklah disadari bahwa standar isi yang nanti akan anda dalam harus dipandang sebagai instrumen bagi pencapaian tujuan-tujuan tersebut. Secara umum, pencapaian indikator-indikator SK dan KD bahasa Inggris harus mengantar siswa menjadi individu yang mampu mengakses informasi dan pengetahuan, menggunakannya untuk mengembangkan daya saing diri dan memahami budaya dirinya dan budaya bangsa lain dalam pergaulan internasional.

Langkah terakhir dalam kaitan dengan Standar Isi adalah memahami seluruh rangkaian SK dan KD secara komprehensif serta memetakannya untuk kemudahan pengorganisasiannya dalam pengembangan silabus dan RPP nanti. Secara terinci, muatan SK dan KD yang tercakup dalam Standar Isi dapat dilihat pada Lampiran LSI. Sebagai contoh, pada bab ini akan disajikan sebuah upaya pendalaman SK dan KD untuk Semester 1 Kelas X. Berdasarkan contoh tersebut, anda dapat melakukan hal serupa pada SK dan KD untuk semester-semester selanjutnya. Cobalah anda baca SK dan KD pada Semester 1 Kelas X. Dalam bagian ini ada 6 SK dengan perincian 2 untuk keterampilan mendengarkan, 2 untuk keterampilan berbicara, 1 untuk keterampilan membaca, dan 1 untuk keterampilan menulis. Perhatikan keenam SK tersebut sekali lagi. Kemampuan seperti apakah yang dapat anda bayangkan yang dapat dikuasai siswa setelah selesai semester ini. Dapatkah anda membayangkan seorang siswa yang mampu berbahasa lisan dan bahasa tulis bahasa Inggris untuk komunikasi sehari-hari? Untuk lebih jelasnya, anda lihat rumusan-rumusan KD yang terkait.

Tentu tidak terlalu sulit membayangkan seorang siswa yang dapat saling bertegur sapa dengan kawannya, berkenalan dengan orang yang belum mereka kenal, saling mengucapkan selamat berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan, menerima janji, dan membatalkan janji, mengungkapkan perasaan bahagia, menunjukkan perhatian, menunjukkan simpati, dan memberi instruksi serta bercerita mengenai pengalamannya di masa lalu, mengenai boneka dan binatang piaraan, mengenai benda dan makhluk hidup di sekitar dirinya, berdongeng, dan memberi petunjuk pembuatan atau penyelesaian tugas-tugas sederhana.

Penguasaan ungkapan-ungkapan yang terkait dengan perilaku-perilaku komunikatif di atas boleh jadi tergolong mudah. Begitu pun dengan penguasaan tindak tuturnya. Akan tetapi, karena praktek pembelajaran yang berbasis kompetensi nyata sangatlah jarang, anda mungkin akan mengalami sedikit kesulitan, terutama pada masa-masa awal implementasinya. Namun, lama

kelamaan anda akan terbiasa dengan praktek baru ini. Selain itu, bekal kemampuan yang ada pada anda akan membantu anda menunaikan tugas mengajar dengan baik. Kuncinya, anda mau mencobanya.

Selain itu, bayangkan pula bahwa siswa tersebut juga memiliki kemampuan untuk membaca papan petunjuk, memo, undangan, dll.; dongeng, fabel, legenda, dsb.; deskripsi benda, orang atau binatang; cerita pengalaman masa lalu, buku biografi, atau sejarah; dan petunjuk penggunaan, pemasangan atau pembuatan sesuatu. Tentu kemampuan seperti ini pun bukan hal yang mustahil. Jika ini terjadi dengan baik, kita akan menyaksikan siswa-siswa kelas satu SMA/MA yang terpuji. Mampu berbahasa Inggris dalam melakukan tindak komunikasi-tindak komunikasi sederhana dalam kehidupan sehari-hari mereka.

Kini anda telah mendapatkan bayangan seluruh kemampuan yang harus dikuasai para siswa dalam semester 1. Berdasarkan pemahaman tersebut, kini perhatikan SK dan KD tersebut satu per satu. Kita mulai dengan SK pertama, yakni: 'Memahami makna dalam percakapan transaksional dan interpersonal dalam konteks kehidupan sehari-hari'. Teks yang akan harus dipahami siswa terbatas kepada teks interpersonal dan teks transaksional. Selain itu, juga terbatas kepada konteks kehidupan sehari-hari. Penelaahan KD-KD yang tercakup pada SK ini akan lebih memperjelas batas-batas kompetensi yang dicakup dalam SK ini. KD pertama berbunyi 'Merespon makna yang terdapat dalam percakapan transaksional (*to get things done*) dan interpersonal (bersosialisasi) resmi dan tak resmi yang menggunakan ragam bahasa lisan sederhana secara akurat, lancar dan berterima dalam konteks kehidupan sehari-hari dan melibatkan tindak tutur: berkenalan, bertemu/berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan, menerima janji, dan membatalkan janji'.

Dari rumusan KD pertama dapat kita lihat dengan lebih cermat bahwa kemampuan yang harus dicapai siswa berupa kemampuan memahami makna percakapan transaksional dan interpersonal, resmi maupun tak resmi, serta akurat, lancar dan berterima. Adapun tindak tutur yang harus dicakup meliputi tindak tutur-tindak tutur berkenalan, bertemu/berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan, menerima janji, dan membatalkan janji. Dengan kata lain, ada sejumlah dimensi yang harus anda perhatikan: jenis teks (transaksional dan interpersonal), konteks penggunaan (resmi dan tak resmi), kualitas penampilan komunikasi (akurat, lancar, dan berterima), tindak tutur (berkenalan, bertemu/berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan,

menerima janji, dan membatalkan janji), dan lingkup konteks penggunaan (dalam kehidupan sehari-hari).

Melalui pendalaman seperti ini, anda akan dapat membayangkan langkah-langkah dan latihan-latihan seperti apakah yang akan membantu para siswa menguasai KD ini. Mari kita runut dari akhir. Anda dapat mulai membayangkan atau bahkan mencari teks-teks yang dapat digunakan untuk menunaikan tindak tutur-tindak tutur yang tercakup (berkenalan, bertemu/berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan, menerima janji, dan membatalkan janji). Selanjutnya, anda bayangkan bagaimana mengembangkan akurasi, kelancaran, dan keberterimaan dalam merespon makna yang terdapat dalam percakapan yang melibatkan tindak tutur-tindak tutur tersebut, baik dalam penggunaan resmi maupun tak resmi. Dalam kaitan dengan akurasi, anda dapat merencanakan latihan-latihan yang dapat menjamin kualitas akurasi bahasa siswa mulai dari akurasi pemahaman pelafalan, pemilihan diksi, dan tata bahasa hingga struktur retorika; merencanakan langkah-langkah pengembangan kelancaran penyimpulan makna dan keberterimaannya.

Bagaimana dengan KD kedua? KD ini juga memuat dimensi yang sama. Perbedaan antara KD kedua dengan KD pertama hanya terletak pada tindak tutur yang dicakupnya, yakni ‘mengungkapkan perasaan bahagia, menunjukkan perhatian, menunjukkan simpati, dan memberi instruksi’.

Kini anda dapat melihat peta kompetensi yang dicakup dalam SK pertama, seperti yang tertuang dalam KD kesatu dan kedua. Pada dasarnya, anda diharapkan dapat membawa siswa kepada kemampuan memahami makna yang terkandung dalam teks-teks interpersonal dan transaksional dalam tindak tutur berkenalan, bertemu/berpisah, menyetujui ajakan/tawaran/undangan, menerima janji, dan membatalkan janji, mengungkapkan perasaan bahagia, menunjukkan perhatian, menunjukkan simpati, dan memberi instruksi.

Selain SK tersebut, dalam semester yang sama, anda juga dituntut membantu para siswa menguasai SK berikut: ‘Memahami makna teks fungsional pendek dan teks monolog sederhana berbentuk *recount*, *narrative* dan *procedure* dalam konteks kehidupan sehari-hari’. Pada SK ini juga ada dua KD, yakni ‘Merespon makna secara akurat, lancar dan berterima dalam teks lisan fungsional pendek sederhana (misalnya pengumuman, iklan, undangan dll.) resmi dan tak resmi dalam berbagai konteks kehidupan sehari-hari’ dan Merespon makna dalam teks monolog

sederhana yang menggunakan ragam bahasa lisan secara akurat, lancar dan berterima dalam berbagai konteks kehidupan sehari-hari dalam teks: *recount*, *narrative*, dan *procedure*'. Jelas, pemahaman siswa akan lebih lengkap dengan SK dan KD ini. Pemahaman mereka bukan hanya berkaitan dengan teks-teks interpersonal dan transaksional, melainkan juga dengan teks-teks fungsional dan monolog. Dengan kata lain, semua jenis teks yang lazim digunakan seorang individu muda dalam menjalankan kehidupannya sehari-hari telah tercakup. Melalui kegiatan-kegiatan pembelajaran mendengarkan dan menyimak, seorang siswa akan memperoleh pajanan terhadap teks-teks yang tercakup. Melalui pajanan ini, mekanisme alat pemerolehan bahasanya akan 'memunguti' input dan mengolahnya menjadi 'intake' serta menyimpannya dalam memori. Dengan cara itu, kedua SK dan keempat KD ini secara keseluruhan dapat menyediakan landasan bagi penguasaan dua SK dan empat KD berikutnya, yakni SK dan KD berbicara.

SK dan KD berbicara untuk semester ini mencakup jenis teks, dimensi kualitas, dan tindak tutur yang serupa dengan yang tercakup dalam SK dan KD mendengarkan. Bedanya, pada SK dan KD mendengarkan, siswa dituntut untuk mengembangkan kemampuan reseptif, sedangkan pada SK dan KD berbicara mereka dituntut untuk mengembangkan kemampuan produktif. Dengan demikian, terlihat dengan lebih lengkap, melalui penguasaan empat SK dengan delapan KD dari dua jenis keterampilan tersebut, para siswa diharapkan dapat menguasai bahasa lisan, baik reseptif maupun produktif, dengan menggunakan teks-teks interpersonal, transaksional, fungsional pendek, dan monolog, secara akurat, lancar, dan berterima dalam tindak tutur-tindak tutur yang telah disajikan di atas.

Secara garis besar isi keempat SK dan delapan KD tersebut dapat digambarkan dalam Gambar 2.2 berikut ini.

KETERAMPILAN	JENIS TEKS	KUALITAS	TINDAK TUTUR	LINGKUP
MENDENGARKAN BERBICARA	INTERPERSONAL	AKURAT	BERKENALAN	KEHIDUPAN SEHARI-HARI
	TRANSAKSIONAL	LANCAR	BERTEMU/BERPISAH	
	FUNGSIONAL	BERTERIMA	MENYETUJUI AJAKAN/TAWARAN/ UNDANGAN	
	MONOLOG		MENERIMA JANJI  MEMBATALKAN JANJI	

MENGUNGKAPKAN  
PERASAAN BAHAGIA  
MENUNJUKKAN PERHATIAN  
MENUNJUKKAN SIMPATI  
MEMBERI INSTRUKSI  
PENGUMUMAN  
UNDANGAN  
IKLAN  
RECOUNT  
NARRATIVE  
PROCEDURE

Gambar 2.2 Cakupan SK dan KD Keterampilan Berbahasa Lisan Semester 1 Kelas X

Setelah selesai dengan kemampuan berbahasa lisan, mari kini kita lihat SK dan KD untuk keterampilan berbahasa tulis, yakni SK dan KD untuk keterampilan membaca dan menulis. Berbeda dengan SK dan KD pada keterampilan berbahasa lisan, pada keterampilan berbahasa tulis cakupan jenis teks dan tindak tutur hanya terbatas kepada fungsional pendek dan esei sederhana berbentuk *recount*, *narrative* dan *procedure*. Kompetensi membaca pada semester ini tercakup dalam satu SK, yakni ‘Memahami makna teks tulis fungsional pendek dan esei sederhana berbentuk *recount*, *narrative* dan *procedure* dalam konteks kehidupan sehari-hari dan untuk mengakses ilmu pengetahuan’. Berbeda dengan SK dan KD kemampuan mendengarkan, berbicara, dan menulis yang hanya menuntut kemampuan memahami dan mengungkapkan makna dalam keempat jenis teks dalam kehidupan sehari-hari, dalam SK dan KD membaca tercakup pula tuntutan kemampuan untuk kepentingan ‘akses terhadap ilmu pengetahuan’. Ini berarti bahwa kemampuan memahami dan mengungkapkan makna yang harus dikembangkan siswa dengan bantuan guru harus mampu memberdayakan diri mereka sehingga mampu membaca teks-teks ilmu pengetahuan dan mampu memahaminya. Dengan kata lain, meskipun tuntutan dalam bidang menulis hanya terbatas kepada teks-teks sehari-hari seperti tulisan mengenai pengalaman para siswa, dongeng-dongeng, serta prosedur pembuatan, penggunaan

atau pengoperasian hal-hal yang relatif sederhana; tuntutan dalam bidang membaca harus mencakup teks-teks ilmu pengetahuan seperti teks-teks mengenai penemu dan penemuan, petikan peristiwa bersejarah, berita, dst., karya sastra, dan prosedur-prosedur eksperimentasi.

Dengan mengenal karakteristik SK dan KD tersebut, anda sudah bisa membayangkan langkah-langkah persiapan seperti apa yang anda perlukan. Sumber belajar apa saja yang harus anda gunakan, teks apa saja yang harus anda cari dan sediakan, media pembelajaran apa yang harus anda buat atau cari, langkah-langkah mengajar seperti apa yang anda akan kembangkan dan jenis serta alat pengujian apakah yang akan anda gunakan. Semua langkah itu harus secara cermat anda lakukan untuk menjamin ketercapaian kedua Sk dan keempat KD dalam siklus tulisan ini. Secara garis besar, cakupan SK dan KD tersebut dapat digambarkan seperti yang tertera dalam Gambar 2.3.

KETERAMPILAN	JENIS TEKS	KUALITAS	TINDAK TUTUR	LINGKUP
MENDENGARKAN	FUNGSIONAL	AKURAT	PENGUMUMAN	KEHIDUPAN SEHARI-HARI DAN AKSES TERHADAP ILMU PENGETAHUAN
BERBICARA	MONOLOG	LANCAR	UNDANGAN	
		BERTERIMA	IKLAN	
			RECOUNT	
			NARRATIVE	
			PROCEDURE	

Gambar 2.3 Cakupan SK dan KD Keterampilan Berbahasa Tulis Semester 1 Kelas X

Dengan memadukan kedua siklus (lisan dan tulis), kita dapat melihat gambaran lengkap mengenai keseluruhan SK dan KD yang tercakup dalam Semester 1 Kelas X SMA/MA. Kini gambaran dalam benak anda sudah lebih lengkap lagi sehingga anda akan memiliki kesiapan yang lebih baik untuk mengembangkan pembelajaran yang lebih baik. Sebagai seorang profesional, anda dituntut untuk melakukan telaah dan pendalaman terhadap semua SK dan KD yang terdapat dalam Standar Isi seperti yang tercantum dalam Lampiran LSI. Hasil telaah ini



akan sangat berguna bagi anda dalam memetakan kompetensi yang harus dikuasai siswa dalam mata pelajaran bahasa Inggris di SMA/MA. Bekal ini sangat mendasar bagi pengembangan dan pelaksanaan pembelajaran bahasa Inggris. Tanpa upaya seperti ini pembelajaran bukan hanya akan sangat fragmenter, tetapi juga akan berakibat sulitnya para siswa menguasai kompetensi-kompetensi yang diinginkan.

### **Implementasi Pembelajaran Bahasa Inggris dalam Konteks KTSP**

Pada bagian akhir kuliah kali ini, saya akan sajikan contoh implementasi orientasi pembelajaran bahasa Inggris dalam perspektif pencapaian kompetensi komunikatif seperti yang telah dikemukakan di atas. Sajian langkah-langkah lengkap dengan berbagai komponennya tertuang dalam tayangan video demonstrasi pembelajaran bahasa Inggris yang merupakan bagian integral dari makalah ini. Oleh karena itu, sebelum melaju ke sesi Tanya jawab, mari kita saksikan tayangannya.

### **BIBLIOGRAFI**

- Bloom, B. (1971). *Mastery learning and its implications for curriculum development*. In E. W. Eisner (Ed.), *Confronting curriculum reform*. Boston: Little, Brown.
- Brown, H. D. (1990). *M & Ms for language classroom? Another look at motivation*. Dalam J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall Regents.
- Brown, A., and Campione, J. (1996). *Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems*. In L. Schauble and R. Glaser *Innovations in Learning: New Environments for Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associate.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burns, A. (1990). *Genre-based Approaches to Writing and Beginning Adult ESL Learners*. *Prospect*, 5 (3).
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards and Schmidt 1983.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' *Applied linguistics 1*, 1- 47.
- Cassidy, J., dan Wenrich, J. K. (1998). What's hot, what's not for 1998: Second annual survey examines key topics in reading research and practice. *Reading Today*, 15 (1), 28.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. NSW: Primary English Teaching Association.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dunkin, M. J., & Biddle, R. J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Edwards, A.D., & Furlong, V.J. (1978). *The language of teaching: Meaning in classroom interaction*. London: Heinemann.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Melbourne: Heinemann Educational Books.
- Green, J. M. (1992). Making the Links. In *ARIS Bulletin*, 3, No. 2.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching Language in Context Third Edition*. Boston, MA: Heinle and Heinle Thomson Learning.
- Hammond, J. (1986). Writing for different purposes with young ESL students. In R. D. Walshe, P. March, and D. Jenson (Eds.). *Writing and Learning in Australia*. Melbourne: Dellasta Books.
- Hammond, J. (1990). Teacher expertise and learner responsibility in literacy development. *Prospect*, 5, 39-51.
- Hill, K. J. (1984). *The Writing Process: One Writing Classroom*. Melbourne: Thomas Nelson Australia.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2000). *Models of Teaching Sixth Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kumaradivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48
- Kumaradivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. E. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. E. (1980). *Discourse analysis in second language research*. Mass: Newbury House.
- Long, M. H. (1980). 'Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning.' *Language learning* 30, 1-42.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Love, K. & Suherdi, D. (1996). The Negotiation of Knowledge in an Adult English as a second Language Classroom. *Linguistics and Education*, 8 (3).
- Magnan , S. S. "Just Do It: Directing TAs Toward Task-Based and Process-Oriental Testing." Pp. 135-161 in Richards V. Teschner, ed., *Assessing Foreign Language Proficiency of Undergraduates*. Issues in Language Program Direction. Boston: Heinle & Heinle, 1991.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1980). *Writing Project Report No. 1*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1981). *Writing Project Report No. 2*. Department of Linguistics, University of Sydney.
- Metropolitan East DSP Language and Social Power Project (1989). *Teaching Factual Writing: A Genre-based Approach*. Sydney: Metropolitan East DSP Language and Social Power Project
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 937-554.

- Murray, D. (1968). *A Writer Teaches Writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- Musthafa, B. (1997). Literacy Activities in a Fifth-Grade Informal, Project-based Literature Program: A Qualitative Case Study of Instructional Supports and Children's Learning Engagement. A Doctoral Dissertation the Ohio State University.
- Neuman, S. B., dan Roskos, K. (1990). The influence of literacy-enriched play settings on preschoolers' engagement with written language. Dalam J. Zutell dan S. McCormick (Eds.), *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms* (hal. 179-188). Chicago: National Reading Conference.
- Neuman, S. B., dan Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 203-225.
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (1), 41-56.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classroom*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1991a). *Classroom Interaction*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Nunan, D. (1991c). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall Interantional (UK) Ltd.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge: CUP.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, 82, (3), 372-386.
- Omaggio, A. C. (1983) *Proficiency-Oriented Classroom Testing*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Orlich, D. C. et al. (1985). *Teaching Strategies A Guide to Better Instruction*. Lexington, MA: D. C: Heath and Company.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., & Crookall, D. (1987). *Learning strategies of university foreign language students: A large-scale factor analytic study*. Unpublished manuscript.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.

- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, 19, 437-452.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T. & C. Doughty. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass and C. Madden. (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pica, T., & Doughty, C. (1988). Variations in classroom interaction as a function of participation pattern and task. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Pica, T., et. al. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pusat Kurikulum Departemen Pendidikan Nasional, R. I. (2001). Kurikulum Berbasis Kompetensi Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Sekolah Menengah Umum. Jakarta: Pusat Kurikulum Badan Penelitian dan Pengembangan Departemen Pendidikan Nasional.
- Rivers, W. M. (1987). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Second edition. (First edition, 1968.) Chicago and London: University of Chicago Press.
- Robinson, R. D., McKenna, M. C., dan Wedman, J. M. (Eds.) (2000). *Issues and Trends in Literacy Education Second Edition*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suherdi, D. (2007). Seri Evaluasi Pembelajaran Menakar Kualitas Proses Belajar-Mengajar. Bandung: UPI Press.
- Suherdi, D. (2008). Mikroskop Pedagogik: Alat Analisis Proses Belajar-Mengajar. Bandung: UPI Press.
- Suherdi, D. (2009). Classroom Discourse Analysis: A systemiotic Approach Revised Edition. Bandung: Celtics Press.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass and C. Madden, eds., *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# NEW ORIENTATION IN THE TEACHING OF ENGLISH IN INDONESIA

(Rekonstruksi Peran Bahasa Inggris dalam Akselerasi Pembangunan Daya  
Saing Sumber Daya Insani Bangsa)

Makalah  
disajikan dalam Kuliah Umum untuk Mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris  
Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri Syeh Abdurrahman Siddik  
Bangka Belitung

Didi Suherdi  
Guru Besar Pendidikan Bahasa Inggris  
Universitas Pendidikan Indonesia

Pangkal Pinang, 10 November 2009