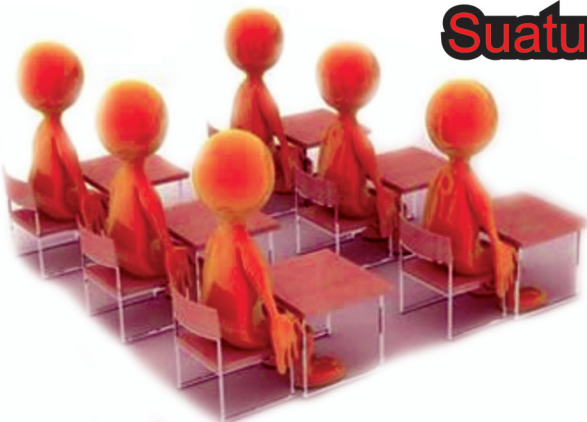


Dr. Imroatus Solikhah, M.Pd



Suatu Perspektif Antologi



Editor:
Prof. Dr. Wahyudi Siswanto, M.Pd

PARADIGMA BARU

Pembelajaran

Bahasa

Penguasaan metode pembelajaran yang hanya menghafal nama dan jenis metode tidaklah bermakna. Post Methods Era menunjukkan bahwa pemahaman metode pembelajaran haruslah sesuai dengan konteks. Yang lebih penting dikuasai ialah prinsip-prinsip pembelajaran dan langkah-langkahnya, yang meliputi: kesesuaian materi, manajemen kelas, dan pelibatan pebelajar dalam interaksi kelas. Buku ini menghadirkan kajian kritis interaksi metode pembelajaran dalam konteks Applied Linguistics yang cocok untuk referensi bagi mahasiswa dan pengajar bahasa Inggris secara umum.



Dr. Imroatus Solikhah, M.Pd.

Dosen Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan IAIN Surakarta. Mendalami *English Language Teaching* dengan fokus TEFL, Language Curriculum, Asesmen dalam Pembelajaran Bahasa, dan Penelitian Pengajaran Bahasa. Memperoleh gelar Doktor (**Dr.**) bidang Pengajaran Bahasa dari Universitas Sebelas Maret (UNS) pada 2014, Magister (**M.Pd**) bidang English Language Teaching dari Universitas Islam Malang (UNISMA) pada 2006, dan Sarjana (**S.Pd**) bidang *English Language Teaching* dari Universitas Muhammadiyah Malang (UMM) pada 2001. Karirnya dimulai sebagai Dosen Tetap FKIP Universitas Kutai

Kartanegara (UNIKARTA), Tenggarong, Kalimantan Timur (2001-2008), Dosen Honorer Fakultas Sastra Universitas Kanjuruhan Malang (2003-2005), dan Dosen Honorer FKIP Universitas Veteran Bangun Nusantara (UNIVET) Sukoharjo, Jawa Tengah (2010 sampai sekarang). Publikasi ilmiah yang pernah terbit antara lain: (1) *English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia* (International Journal of Academic Research, Volume 5, No. 4, July 2013), (2) *A Competency-Based Textbook for the Learners of Non-English Department (Research and Development in State Universities in Central Java and Jogjakarta) Indonesia* (International Journal of Language and Literature Volume 5 No. 3, August 2014, dan (3) *English for Academic Purposes: A Competency-Based Textbook for EFL Learners* (ISBN: 979-1562-202), Penerbit Imperium, Yogyakarta, Agustus 2014.



978-602-1048-04-7

PARADIGMA BARU PEMBELAJARAN BAHASA

SUATU PERSPEKTIF ANTOLOGI

Dr. Imroatus Solikhah, M.Pd
IAIN Surakarta

Editor:
Prof. Dr. Wahyudi Siswanto, M.Pd
Universitas Negeri Malang

Azza Grafika
Yogyakarta
2014

Perpustakaan Nasional: Katalog dalam Terbitan (KDT)

Dr. Imroatus Solikhah, M.Pd

***Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa:
Suatu Perspektif Antologi***

Yogyakarta: Azza Grafika, 2014

Bibliography: vi + 264 : 16 x 23 cm

ISBN: 978-602-1048-04-7

***Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa:
Suatu Perspektif Antologi***

Penulis: Dr. Imroatus Solikhah, M.Pd
Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, IAIN Surakarta

Editor: Prof. Dr. Wahyudi Siswanto, M.Pd
Universitas Negeri Malang

Cetakan Pertama, Oktober 2014

Diterbitkan oleh:

Azza Grafika

Jl. Seturan II CT XX/128 Yogyakarta 55281

Telp./fax. 0274 – 486466

Hak Cipta dilindungi Undang-Undang

All Rights Reserved

Layout & Desain Kover: M. Romdon

KATA PENGANTAR

Paradigma baru pembelajaran bahasa Inggris sebenarnya telah terjadi ketika elaborasi model-model pembelajaran kreatif berbasis konteks mengalami titik anomali ketika pertentangan antara pendekatan, metode, dan teknik pembelajaran dipertanyakan entitasnya. Di bawah payung *Contextual-Based Instruction* telah bermunculan metode mengajar kreatif, misalnya *collaborative learning* dan *cooperative learning* yang menginisiasi beragam teknik mengajar, seperti: *think-phrase-share* (TPS), *Student Team Achievement Division* (STAD), *Team Games Tournament* (TGT), dan sejenisnya. Metode dan teknik pembelajaran ini tumbuh bak jamur di musim hujan dan menjadi trend yang sempat membuat para guru "terjual habis" ketika pelatihan guru baik yang melalui PLPG maupun pelatihan lain yang digalakkan pemerintah bersamaan dengan pelatihan Kurikulum Berbasis Konteks (KBK) dan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Metode tersebut kemudian tenggelam ditelan waktu dan hilang gaungnya setelah diberlakukan Kurikulum 2013 yang juga kontroversial dan kuat indikasinya kurikulum tersebut akan diubah lagi oleh pemerintah.

Penguasaan metode pembelajaran kreatif tersebut sebenarnya melekat pada penguasaan dan pemahaman konsep dan implementasi pembelajaran. Metode saja tidak cukup. Guru haruslah menguasai konsep yang mendasari metode tersebut dan aspek-aspek pembelajaran lainnya agar guru bisa mengembangkan inovasi. Tonggak perubahan itu dikemukakan oleh Richards (2002) dalam *The Post Methods Era*. Menurut Richards, metode pembelajaran bukan faktor penentu utama keberhasilan mengajar. Munculnya banyak metode mengajar memungkinkan metode yang satu diadaptasi dan dikembangkan bersamaan dengan metode lainnya. Untuk itu, yang penting dikuasai ialah prinsip-prinsip pembelajaran yang menjelaskan bagaimana materi akan diajarkan dan pembelajar dilibatkan secara aktif dalam proses interaksi kelas sehingga pembelajar mencapai hasil maksimal. Dengan demikian, menghafalkan jenis-jenis metode dan urutan pelaksanaannya bukanlah hal yang utama. Pemahaman metode dan penerapannya akan efektif jika disertai dengan penguasaan kurikulum dan komponen-komponennya yang meliputi: *learning outcomes*, *learning objectives*, *contents*, *methods*, dan *evaluation*.

Buku ini menghadirkan dialog interaktif antara konsep dan praktik pembelajaran bahasa secara cukup aktual dan cermat. Penulis mengangkat tema berdasarkan pengalaman mengajar dan penelitian lapangan yang cukup variatif. Terdapat 15 artikel yang sebelumnya pernah dimuat di berbagai jurnal ilmiah yang dikemas ke dalam tema-tema tertentu sehingga membentuk bidang kajian yang cukup komprehensif. Isi artikel yang

bervariasi tersebut layak untuk dijadikan rujukan dalam proses pembelajaran di perguruan tinggi, selain trend tema yang dipilih cukup mewakili secara kritis perkembangan metode pembelajaran bahasa Inggris dalam konteks Indonesia. Penyajian substansi buku ini tidaklah sekadar mengutip ulang atau menyajikan daftar topik atau daftar teori dalam satu kemasan. Tema umum buku ini tercermin dalam judul buku: *Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa*. Tema dielaborasi ke dalam lima bagian, yaitu: (1) Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa Inggris, (2) Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Inggris, (3) Linguistik dalam Pembelajaran, (4) Sociolinguistik dalam Pembelajaran, dan (5) *English for Academic Research*. Setiap sub-tema dalam satu bagian, dikembangkan ke dalam 2-4 artikel sehingga bisa memberi pembahasan yang cukup. Alasan itulah yang menyebabkan buku ini layak dijadikan referensi.

Surakarta, 22 September 2014

Editor

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	iii
Daftar Isi	v
Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa Inggris	I
1. Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa dan Resistensi Masyarakat Terhadap Perubahan	* 1
2. KKNI dalam Kurikulum Berbasis <i>Learning Outcomes</i>	* 25
Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Inggris	II
3. Model Design Bahan Ajar Menulis Esai Argumentatif Menggunakan Teknik <i>Self-Motivated Learning</i>	* 53
4. Pengembangan Instrumen Menulis Esai Menggunakan Pendekatan Proses	* 68
5. Aspek Retorika, Bahasa, dan Penilaian Esai: Kajian Kognitif	* 89
6. Model RPP Bahasa Inggris Berbasis Belajar Mandiri	* 111
Linguistik dalam Pembelajaran	III
7. Morfologi dan Proses Pembentukannya dalam Bahasa Inggris	* 131
8. Aspek Morfologis dalam Berita Koran	* 141
9. Analisis Sintaksis Bahasa Kutai dalam Wacana Lisan	* 154
Sosiolinguistik dalam Pembelajaran	IV
10. The Use of “Thanks” by Kindergarten Pupils: A Sociolinguistics Analysis in Language Teaching	* 169
11. Theoretical Issues of Teaching Speaking in English Language Classes	* 189
12. Metaphors in Javanese Mantra on Kiyai Pradah Ritual Ceremony	* 203

English for Academic Purposes Research	V
13. Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes untuk Mahasiswa Jurusan Non-Bahasa Inggris di IAIN Surakarta	* 223
14. English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia	* 244
15. A Competency-Based EAP Textbook for the Learners of Non-English Program (Research and Development at State Universities in Central Java and Yogyakarta) Indonesia	* 253

* I *

PARADIGMA BARU
PEMBELAJARAN
BAHASA INGGRIS

1. Paradigma Baru Pembelajaran Bahasa dan Resistensi Masyarakat Terhadap Perubahan
2. KKNi dalam Kurikulum Berbasis *Learning Outcomes*

PARADIGMA BARU PEMBELAJARAN BAHASA DAN RESISTENSI MASYARAKAT TERHADAP PERUBAHAN

Abstract: The advent of innovation in teaching English as a foreign language has taken a long practice of ideas and concepts of classroom teaching practices. An interplay in psychology of learning, classroom management, teaching procedures responding current issues in language uses and needs has promoted itinerary of teaching models. The first role of applied linguistics is prominent to place how teaching issues and its practices are perceived contextually on the track. The psychological perspectives have put learning models are viewed from various angles from which learning theories and language contents are interrelated. First major ideas deal with development of teaching methods considered traditional, e.g. grammar translation that focuses on rules, silent way that stresses problem solving learning, and communicative language teaching that emphasizes on the uses of language for real communication. The second major ideas promote innovative language teaching involving among others quantum teaching and learning, collaborative learning, effective teaching, multiple intelligences, from which language teaching methods are exposed for practices. This way, along with the development of teaching process, teaching methods are adaptive to recent trend. The resistance of language teaching method, thus, indicates flexibility of the method to absorb new needs in context.

Keywords: resistance, language teaching method, adaptation.

PENDAHULUAN

Kemapanan metode pembelajaran bahasa kedua (L2) kini digugat secara internal dan eksternal sejalan dengan perkembangan dan tuntutan zaman. Secara internal, para ahli menganggap metode memasung kreativitas guru dan memaksa guru untuk menjalankan doktrin dari metode tersebut secara ketat. Richrads & Rodgers (2001) menganggap kontroversi ini terjadi akibat definisi yang tidak jelas antara pendekatan dan metode. Secara eksternal, dalam perencanaan kurikulum dan implementasinya di lapangan, peranan metode dalam menyumbangkan keberhasilan belajar mengajar diragukan kontribusinya. Metode hanyalah bagian dari penerapan kurikulum, karena metode tidak bisa dilihat secara terpisah dan dianggap paling menentukan keberhasilan atau kegagalan pembelajaran.

Keadaan ini menuntut rekonstruksi pandangan baru mengenai metode mengajar yang dianggap sesuai. Menurut Richards dan Rodgers (2001) sejarah pengajaran bahasa dalam seratus tahun terakhir ditandai dengan upaya terus-menerus untuk menemukan metode yang lebih efektif. Untuk itu, solusi umum yang digunakan ialah melakukan adopsi terhadap pendekatan atau metode baru dan menghasilkan apa yang disebut dengan metode, sebuah paket solusi yang dianggap manjur dan dipasarkan untuk dipakai di seluruh dunia.

Direct Method dipasarkan pada awal abad 20 sebagai perbaikan dari *Grammar Translation Method*. Pada 1950an, *Audiolingual Method* diluncurkan dengan menggabungkan linguistik dan psikologi. Pada awal 1970an pendekatan berpusat pada guru diperkenalkan di Amerika setelah *Audiolingual* mulai suram. Pendekatan berpusat pada guru melahirkan variasi metode: *Silent Way*, *Total Physical Response*, dan *Suggestopedia*.

Selanjutnya, pada 1980an muncul *Communicative Language Teaching* (CLT) sebagai metode yang paling direkomendasikan saat itu dan hingga kini dianggap sebagai landasan pengajaran bahasa yang paling bisa diterima. Pada 1990an secara substansial CLT menurun gemanya dan muncullah terobosan baru dengan diluncurkannya *Task-Based Instruction*, *Neurolinguistic Programming*, dan *Multiple Intelligences*.

Permasalahan untuk menemukan metode yang lebih efektif bermula dari adanya simpang siur antara makna pendekatan, metode, dan penerapannya di lapangan. Suatu pendekatan atau metode akan diterima atau ditinggalkan tergantung sejauh mana kemudahan atau kesulitan pendekatan atau metode tersebut bisa diterapkan di lapangan. Pendekatan atau metode tidak akan diadopsi karena sulit dipahami dan digunakan, kurang jelas cara pelaksanaannya, memerlukan pelatihan khusus, dan mengharuskan guru mengubah cara mengajar dan pemahamannya.

Akibatnya, awal 1990an, metode mendapat banyak kritik karena metode dianggap sebagai resep manjur yang bisa mengobati semua jenis penyakit dan berguna untuk semua tujuan pembelajaran. Pada akhir 1990an, para ahli tidak lagi menganggap metode sebagai faktor kunci dalam pengajaran, yang menentukan keberhasilan atau kegagalan hasil pembelajaran. Metode dianggap sudah mati kemudian muncullah apa yang disebut *post method era* (era bebas metode).

Corder (1973:13) melihat pengajaran terkait langsung dengan aspek politik dan ekonomi yang keduanya memiliki pengaruh langsung pada kebijakan pengajaran yang merupakan implementasi linguistik terapan. Begitu keputusan politik ditetapkan, secara langsung pengajaran harus disesuaikan mulai dari perencanaan, keputusan yang didasarkan ekonomi, administrasi dan pertimbangan sosial. Misalnya, untuk tujuan apa dan untuk siapa bahasa diajarkan di sekolah? Jawabannya mengacu pada dua hal: sarana-prasarana apa yang diperlukan dan harus disediakan, dan bagaimana pelaksanaan pengajarannya, yaitu apa yang diajarkan dan bagaimana melaksanakannya?

Inisiatif perubahan bisa datang dari: guru, administrasi, ahli teori, dan peneliti dan munculnya pengaruh dan tuntutan politik, sosial dan fiskal. Sedangkan bentuk perubahannya dikelompokkan ke dalam: (1) kebijakan pemerintah, (2) trend profesi, (3) inovasi pengajaran berbasis guru, (4) respon terhadap kemajuan teknologi, (5) pengaruh disiplin akademik, (6) pengaruh hasil-hasil penelitian, (7) inovasi pembelajaran berpusat pada siswa, (8) trend pendidikan lintas negara, dan (9) pendidikan lintas disiplin ilmu (Richrads dan Rodgers, 2001).

DEFINISI PARADIGMA

Paradigma diartikan sebagai bentuk sesuatu, sebuah pola, atau model. Konsep paradigma pertama kali dipopulerkan oleh Kuhn (1962) dalam karyanya: *The Structure of Scientific Revolutions* sebagai seperangkat asumsi tersurat dan tersirat yang menjadi dasar untuk gagasan-gagasan ilmiah.

Perubahan dalam ilmu pengetahuan menurut Kuhn, terjadi dalam dua tahap: kemajuan ilmu yang terjadi karena adanya akumulasi pengetahuan baru dan perubahan ilmu akibat perubahan mendasar yang disebut dengan revolusi keilmuan. Pada saat tertentu ilmu didominasi oleh sebuah paradigma tertentu. Berdasarkan pada paradigma tertentu itu, terjadilah akumulasi ilmu pengetahuan dan berlangsungnya kemajuan ilmu (*normal science*) ditandai dengan munculnya karya-karya ilmiah. Karya-karya ilmiah selain mengakumulasi ilmu pengetahuan berdasarkan paradigma yang ada, juga membawa penyimpangan-penyimpangan yang tidak bisa dijelaskan lagi menggunakan paradigma yang ada (*anomalis*).

Kelanjutan dari keadaan anomali ialah krisis, yaitu penyimpangan-penyimpangan mencapai puncaknya. Kalau krisis sudah memuncak, akan terjadilah revolusi ilmiah yang ditandai dengan paradigma lama ditinggalkan dan muncul paradigma baru yang akan digunakan untuk landasan baru bagi gagasan-gagasan ilmiah (Ihalauw, 2008:139).

Menurut Creswell (1994:1) paradigma menuntun pembentukan asumsi tentang dunia sosial, bagaimana ilmu pengetahuan harus dijalankan, dan apa yang bisa dijadikan landasan menetapkan masalah, solusi, dan kriteria pembuktiannya. Dengan demikian, paradigma dilandasi pada teori dan metode.

Dalam bidang pengajaran bahasa, dewasa ini telah terjadi perkembangan yang memiliki ciri-ciri kondisi anomali. Terdapat tiga hal yang bisa dikemukakan untuk mendukung kondisi anomalitas pengajaran bahasa, khususnya bahasa Inggris di Indonesia.

Pertama, pandangan lama tentang bahasa ke dalam tiga jenis: struktural, fungsional, dan interaksional (Richards & Rodgers, 2001) yang di antaranya didasarkan pada pandangan Chomsky (1965) telah banyak tergeser oleh pandangan Hymes (1987) yang mengatakan bahasa merupakan kemampuan menggunakan wacana. Chomsky (1965) menganggap kemampuan berbahasa ialah penguasaan aturan-aturan kebahasaan (*competence*) dan bagaimana menggunakannya (*performance*). Pandangan ini berimplikasi pada pembelajaran bahasa yang menekankan pada penguasaan gramatika lebih dulu sebelum pembelajar menguasai kemampuan komunikasi (strukturalis). Nunan (1997) mengemukakan kaum strukturalis menganggap belajar bahasa ialah mempelajari kaidah atau sistem bahasa yang di antaranya meliputi struktur kata, struktur kalimat, kosa kata, makna kata/kalimat, ejaan, dan lafal.

Kedua, sejalan dengan munculnya pandangan bahasa sebagai alat komunikasi lisan dalam situasi sosial (Stubbs, 1983; Wardhaugh, 1986) belajar bahasa bertujuan untuk mempelajari fungsi bahasa dalam komunikasi sehari-hari. Munculnya pandangan bahasa dalam konteks sosial (sosiolinguistik) ini disusul kemudian oleh Brown & Yule (1983) yang menekankan bahasa merupakan pemahaman terhadap suatu wacana (*discourse analysis*). Sosiolinguistik secara khusus berkaitan dengan struktur interaksi sosial yang tertuang dalam percakapan, dan deskripsinya menekankan pada ciri-ciri konteks sosial yang mempengaruhi pengelompokan sosiologis. Perhatian diarahkan pada contoh nyata yang digeneralisasi dan data

ditranskripsikan dari ujaran lisan. Sedangkan analisis wacana mendeskripsikan perilaku berbagai bidang kajian seperti sosiolinguistik, spikolinguistik, filosofi linguistik (Brown & Yule, 1983:viii).

Ketiga, seiring dengan pandangan bahasa sebagai alat komunikasi sosial, muncul pendekatan yang menganggap kemampuan bahasa ialah untuk berkomunikasi. Sejalan dengan Hymes (1987), Joko Nurkamto (2008) melihat kemampuan komunikatif meliputi kemampuan menyusun kalimat-kalimat yang grammatikal (*tacit language*) dan kemampuan menggunakan kalimat-kalimat (*ability to use*) tersebut untuk mengungkapkan dan memahami makna. Penanda bahwa kemampuan komunikatif telah dikuasai ialah: kegramatikaln (*grammaticality*), kelayakan (*feasibility*), kesesuaian dengan konteks (*appropriacy*), dan keberterimaan dalam sistem komunikasi (*accepted usage*).

Dalam konteks paradigma keilmuan, perkembangan teori-teori tersebut terus terjadi dan penyimpangan-penyimpangan juga muncul. Karena itu sebenarnya telah terjadi akumulasi keilmuan yang memerlukan rekonstruksi untuk bisa menemukan paradigma baru.

PERKEMBANGAN METODE PENGAJARAN BAHASA

Konsep pengajaran bahasa secara teoritis telah lama berkembang. Tahap pertama 1840 sampai tahun 1960an dianggap sebagai periode yang penuh perubahan. Tahap kedua 1970-1980an dianggap sebagai periode yang penuh perhatian terhadap perubahan metode (Richards & Renandya, 2002:5). Berbagai literatur (Larsen-Freeman, 2000; Stern, 1986; Rivers, 1981; Richards & Rodgers, 2001) mencatat, tujuh metode mengajar bahasa yang dikategorikan metode yang sudah lama, yaitu: (1) *Grammar Translation Method*, (2) *Direct Method*, (3) *Audio-Lingual Method*, (4) *Silent Way*, (5) *Suggestopedia*, (6) *Total Physical Response*, dan (7) *Communicative Language Teaching*. GTM sudah digunakan lama sekali tetapi permulaan prinsip-prinsip pengajaran grammar digabung dengan terjemahan baru populer pada 1783. Standar teknik pengajaran dalam GTM meliputi: pola-pola grammar, daftar kosa kata, dan latihan terjemahan. GTM disebut juga Metode Klasik karena pertama kali metode ini digunakan untuk mengajar bahasa klasik Latin dan Yunani. Zaman itu, metode ini digunakan untuk mengajar siswa memahami dan menghargai karya

sastra asing. Dengan mempelajari grammar bahasa asing, siswa diharapkan juga akan bisa menghargai grammar bahasanya sendiri. Dalam pengajaran, guru menggunakan bahasa pertama (L1) sebagai pengantar, sehingga GTM dianggap metode yang paling lemah.

Terlepas dari kelemahan GTM, kenyataannya GTM masih digunakan untuk berbagai tujuan. Pengajaran terjemahan di negara-negara berbahasa Inggris, masih menggunakan GTM. GTM juga digunakan dalam nama lain metode bilingual.

Direct Method (DM) ditandai dengan penggunaan bahasa target (bahasa Inggris) sebagai media pengajaran dan komunikasi dalam kelas. Pengajaran menggunakan DM menghindari penggunaan L1 dan penerjemahan dari L2 ke dalam L1. Aturan utama dalam DM ialah tidak boleh ada terjemahan menggunakan L1. Makna menurut DM diperoleh langsung dari bahasa target melalui demonstrasi penggunaan L2, media, dan tidak adanya sumber belajar dalam L1 (Larsen-Freeman, 2001:23). Metode ini digunakan dalam 1850-1900 di Eropa untuk menciptakan pengajaran efektif dan mengubah secara radikal pengajaran menggunakan GTM. DM disebut juga *Reform Method*, *Natural Method*, *Psychological Method*, dan *Phonetic Method*. Penggunaan DM dipengaruhi oleh industri dan perdagangan internasional. Selain itu, DM juga dipengaruhi oleh pandangan sarjana linguistik, teori linguistik, filologi, dan fonetik. Pengajaran menggunakan DM mengasumsikan penggunaan fonetik di kelas yang secara langsung menggunakan bahasa lisan.

Perkembangan terakhir dalam DM di Inggris merekomendasikan adopsi DM dengan penekanan pada penggunaan bahasa lisan dan teknik-teknik berbicara, tetapi tidak terlalu tabu menggunakan terjemahan atau penjelasan mengenai grammar menggunakan L1. Selanjutnya, penggunaan model pengajaran fonetik mulai berkurang dan penggunaan bahasa Inggris dalam kelas mulai marak. Penggunaan GTM digantikan secara total bicara lisan dan menulis langsung dari gambar, teks narasi, atau komposisi. Pada akhirnya, DM tidak menghindari pengajaran grammar dan latihan-latihan grammar, walaupun penekanan pengajaran tetap mengacu pada penggunaan bahasa Inggris lisan. Dua permasalahan pokok dalam DM ialah: bagaimana menangkap makna tanpa terjemahan dan bagaimana menghindari salah pengertian karena tidak boleh menggunakan referensi dalam L1.

Audiolingual method (AM) populer pada tahun 1960an dan memiliki ciri pembeda yang jelas: (1) pemisahan skills ke dalam *listening*, *speaking*, *reading*, dan *writing* dengan kemampuan menguasai fonetik, (2) penggunaan dialog sebagai alat utama penggunaan bahasa, (3) menekankan pada praktik tertentu sebagai teknik seperti mimikri, menghafal, drill pola, (4) penggunaan laboratorium bahasa, dan (5) menetapkan penggunaan teori linguistik dan teori psikologi sebagai dasar penggunaan metode mengajar. AM memiliki kemiripan dengan DM dari segi keduanya menekankan pada penggunaan bahasa lisan. Perbedaannya, AM menekankan penguasaan kosa kata melalui eksposur dan situasi penggunaannya, serta penggunaan drills dalam bentuk kalimat.

Silent Way (SW) merupakan metode mengajar yang dikembangkan oleh Caleb Gattegno (1972). SW didasari pada anggapan bahwa di dalam kelas guru harus sebanyak mungkin diam selama dalam kelas dan siswa harus didorong semaksimal mungkin untuk aktif dan produktif dalam belajar bahasa. SW mengikuti asumsi *problem-solving learning*, belajar berbasis pemecahan masalah. Gattegno (1972) merumuskan tiga hal dalam belajar. Pertama, belajar bisa dilaksanakan jika siswa menemukan atau mencoba dan bukan mengingat dan mengulangi apa yang diajarkan. Kedua, belajar difasilitasi menggunakan mediasi objek fisik. Ketiga, belajar dilaksanakan melalui bahan untuk memecahkan masalah. Menurut Brunner (1996) SW mengacu pada cara belajar memecahkan masalah, kreatif, upaya menemukan yang menempatkan pembelajar sebagai pelaksana belajar.

Suggestopedia atau *desuggestopedia* (SP) dikembangkan oleh Georgi Lazanov dari Bulgaria. SP merupakan seperangkat cara belajar yang diambil dari ilmu sugesti yang terdiri dari ilmu pengaruh faktor rasional dan non-rasional. SP mencoba menggunakan faktor-faktor tersebut untuk mendorong cara belajar. Ciri utama SP terdapat pada penggunaan dekorasi, perabot, susunan kelas, penggunaan musik, dan perilaku guru dalam kelas. Dengan demikian, SP mirip dengan terapi psikologi dengan menggunakan musik.

Menurut Richards & Rodgers (2001:101) SP tidak mencerminkan teori belajar bahasa dan juga tidak mengkaji elemen bahasa dan organisasinya. Penekanan untuk mengingat kosa kata menunjukkan penggunaan leksikal dan bukan materi bahasa dalam

konteks. Teori SP dianggap lebih menekankan pada hipnotis, mirip tidur, dan belajar melalui kemampuan bawah sadar.

Total Physical Response (TPR) merupakan metode mengajar yang menggabungkan ujaran dan tindakan; mengajar bahasa dengan cara menggunakan aktivitas motorik. Dikembangkan oleh psikolog James Asher TPR menggambarkan mengenai perkembangan psikologi, teori belajar, pedagogik humanistik, dan prosedur belajar. Menurut Asher, pembelajar L2 dewasa berhasil menguasai bahasa karena pengaruh penguasaan L1. Pembelajar L2 dewasa bisa mencapai sukses jika bisa mengulangi proses yang dilakukan dalam belajar L1. Misalnya, ketika anak disuruh, dia akan menjawab dalam bentuk perilaku fisik sebelum dia menjawab secara verbal. Pembelajaran dilaksanakan dengan menggunakan permainan untuk mengurangi stress dan menciptakan sikap positif siswa untuk belajar.

Communicative Language Teaching (CLT) berasal dari pengajaran bahasa di Inggris pada 1960an. CLT secara umum bertujuan untuk menerapkan pendekatan komunikatif dengan menggunakan kompetensi komunikatif sebagai tujuan pembelajaran dan menggabungkan pengetahuan kebahasaan dengan komunikasi. Siswa umumnya menguasai dengan benar cara menyusun kalimat tetapi gagal menggunakannya untuk interaksi dalam keadaan yang senyatanya di luar kelas. Jadi aturan kebahasaan yang dikuasai harus bisa digunakan dalam situasi senyatanya, dalam waktu yang tepat, di tempat yang sesuai, dan dengan siapa berkomunikasi.

FASE LANJUT PEMBELAJARAN BAHASA

Perkembangan pembelajaran memasuki fase lebih lanjut dengan munculnya berbagai bidang ilmu yang diadopsi dan diadaptasi bahkan didiversifikasi ke dalam kelas. Metode mengajar tidak lagi menjadi barang tunggal yang berdiri sendiri, tujuan belajar tidak lagi bersifat khusus, dan kurikulum mengadaptasi bidang ilmu lain sebagai kompetensi lintas kurikulum.

Sejalan dengan perkembangan psikologi belajar dan tuntutan inovasi pembekajaran, Larsen-Freeman (2000) dan Richards & Rodgers (2001) mencatat tiga metode mengajar yang dianggap baru: (1) *Community Language Teaching*, (2) *Content-based Approach* dan *Task-based Approaches*, dan (3) *Learning Strategy Training*, *Cooperative Learning* dan *Multiple Intelligences*.

Community Language Teaching (CLL) menerapkan teori belajar konseling dalam belajar bahasa. Dalam istilah umum konseling didefinisikan sebagai proses seseorang memberi nasihat, bantuan, dan dorongan terhadap orang lain yang memiliki masalah. CLL menggambarkan peranan guru sebagai konselor dan siswa sebagai klien dalam kelas bahasa. Jadi prosedur dasar CLL bisa dianggap sebagai hubungan guru dan siswa dalam kelas sebagai konselor dan klinisnya.

CLL disebut juga teknik humanistik dalam pembelajaran bahasa. Pembelajaran humanistik melibatkan manusia secara keseluruhan mencakup emosi, perasaan (afektif), pengetahuan kebahasaan, dan keterampilan perilaku. Selain itu, CLL juga dikaitkan dengan praktik pendidikan bilingual. Dalam kelas bilingual, pesan atau materi ajar terlebih dulu disampaikan menggunakan L1 dan diulangi menggunakan L2. Siswa mengetahui makna L2 dari penyampaian melalui L1 yang dikerjakan guru. Selanjutnya, siswa mulai memahami makna keseluruhan bahasa tersebut. Dalam CLL, siswa menyampaikan pesan melalui L1 pada pembelajar lain yang dianggap mengerti kemudian pesan tersebut diterjemahkan ke dalam L2.

Content-based Approach (CBA) dan *Task-based Approach* (TBA) mengacu pada tiga model mengajar. CBA menekankan pada bagaimana pengajara didasarkan pada isi atau informasi yang diperlukan siswa. Jadi pengajaran ditekankan pada substansi atau pokok bahasan yang akan dipelajari. TBA menunjukkan penggunaan tugas sebagai bahan utama pengajaran yang dituangkan dalam perencanaan dan pembelajaran bahasa. TBA meliputi: kegiatan yang melibatkan komunikasi, kegiatan untuk menggunakan bahasa dalam menyampaikan makna, dan bahasa yang bermakna bagi siswa dalam proses belajar.

Kontribusi CBA dalam pengajaran bahasa ialah CBA mengintegrasikan belajar bahasa dengan belajar materi lainnya, umumnya topik akademik tertentu. Materi CBA kemudian diwujudkan dalam “materi bahasa lintas kurikulum” dalam berbagai keterampilan berbahasa. Selanjutnya TBA bertujuan mengajarkan bahasa dalam konteks nyata; bersamaan dengan proses belajar, siswa akan bisa menggunakan kesempatan untuk berinteraksi dalam menjelaskan isi tugas yang dipelajari. Yang terpenting dalam TBA ialah terjadi

interaksi penggunaan problem-solving negotiation antara pengetahuan yang dimiliki siswa dengan pengetahuan yang sedang dipelajari.

Faktor lain yang juga mempengaruhi penggunaan metode pengajaran bahasa Inggris ialah pengajaran berbasis strategi belajar, belajar kooperatif, dan konsep kecerdasan majemuk. Ketiga konsep tersebut memiliki pengaruh yang besar dalam pengajaran sehingga materi dan teknik mengajar harus disesuaikan.

Pengajaran berbasis strategi belajar mengacu pada pemahaman bahwa siswa memiliki cara belajar yang berbeda-beda sehingga mereka memiliki kecepatan belajar dan cara belajar tersendiri. Konsep strategi belajar ini berupa belajar mandiri (*self-motivated learning*) dan terarah sesuai dengan tujuan belajar (*self-directed learning*).

Untuk mengarahkan belajar aktif, model pembelajaran berbasis kelompok menjadi acuan. Konsep belajar kooperatif dari Slavin (1985) dan belajar kolaboratif dari Barkley, Cross dan Major (2008) dijadikan pedoman. Belajar kooperatif hakikatnya mengelompokkan siswa ke dalam grup kecil atau pasangan dan secara bersama-sama mempelajari materi ajar. Jika dalam belajar kooperatif penekanannya pada pengelompokan siswa, dalam kolaboratif penekanan diarahkan pada keberhasilan bersama dalam kelompok dan tanggungjawab semua anggota untuk mencaai tujuan bersama.

Dalam menciptakan belajar aktif, belajar mandiri memegang peranan. Belajar mandiri diawali dengan kesadaran adanya masalah, disusul dengan timbulnya niat melakukan kegiatan secara sengaja untuk menguasai kompetensi yang diperlukan guna mengatasi masalah tersebut (Haris Mudjiman, 2008:1). Kegiatan belajar itu berlangsung dengan atau tanpa bantuan orang lain.

Pandangan mengenai intelegensi ganda juga dianggap berpengaruh terhadap konsep pengajaran bahasa. Gardner (1983, 1999) menambahkan lima hal untuk melengkapi IQ yang disebut dengan kecerdasan majemuk. Kecerdasan itu meliputi: (1) kecerdasan spasial (kemampuan menemukan jalan keluar dari lingkungan sekitar, kemampuan membentuk keasn mental dari suatu realitas), (2) kecerdasan musical (kemampuan mempersepsi dan menciptakan irama dan bentuk-bentuk ritme), (3) kecerdasan gerak tubuh-kinestesik (menampilkan gerak yang indah, atletis), (4) kecerdasan interpersonal (kemampuan memahami pihak lain dan bagaimana mereka merasakan dan berinteraksi secara efektif dengan mereka), dan

(5) kecerdasan intrapersonal (kemampuan memahami diri sendiri untuk membentuk pemahaman identitas diri).

REKONSTRUKSI MENUJU PARADIGMA BARU

Secara pengajaran bahasa bisa dibagi ke dalam era tradisional dan era penggunaan metode (Richards & Renandya, 2002; Richards & Rodgers, 2001). Era tradisional menekankan pada penguasaan grammar. Dalam pandangan ini grammar dibagi ke dalam tiga jenis: kompetensi linguistik, grammar deskriptif, dan grammar preskriptif (Jannedy, S, Poletto R & Weldon TL (Eds.), 1991:12). Kompetensi linguistik menunjukkan penguasaan terhadap unsur-unsur bahasa seperti fonetik, fonologi, morfologi, sintaksis, dan semantik. Grammar deskriptif menunjukkan penguasaan terhadap aturan-aturan kebahasaan, misalnya aturan mengenai *adjective*, *plurality*, *pronunciation*. Sedangkan grammar preskriptif menunjukkan penggunaan aturan lebih kecil dalam writing atau speaking yang dianggap benar dan bagus. Aturan ini berupa penggunaan tata kalimat, struktur kata, dsb. Selain itu, bahasa juga dianggap bersifat diskrit, artinya bahasa bisa dipecah-pecah ke dalam komponen-komponen yang lebih kecil yang bisa dikelompokkan ke dalam *basic knowledge* yaitu, *grammar*, *vocabulary*, *pronunciation*, dan *orthography*; dan *language skills* yang meliputi: *listening*, *speaking*, *reading*, dan *writing*.

Pandangan ini menurut Richards & Rodgers (2001:20-21) menempatkan struktur sebagai elemen-elemen bahasa dengan makna. Target belajar bahasa diketahui dari penguasaan sistem bahasa tersebut dalam bentuk unit fonologi, dan grammar. Bahasa mempunyai struktur yang berbeda-beda; bahasa adalah sistem unsur yang berhubungan secara struktural bagi penyandian makna. Sasaran pembelajaran bahasa dipandang sebagai penguasaan unsur-unsur tersebut, yang pada umumnya dibatasi dalam satuan fonologis (misalnya, fonem), satuan gramatikal (misalnya, klausa, frase, kalimat), operasi-operasi gramatikal (misalnya, penambahan, penggantian, penggabungan, atau unsur transformasi), dan butir-butir leksikal (misalnya, kata tugas dan kata bentukan).

Pandangan kedua fungsional (Richards & Rodgers (2001:12) menganggap bahasa merupakan alat untuk mengungkapkan makna yang menekankan penggunaan semantik dan dimensi komunikasi

yang menekankan pada kegunaan fungsi dan makna daripada sekadar ciri-ciri gramatikal.

Pandangan ketiga ialah interaksional yang menganggap bahasa sebagai alat untuk mewujudkan hubungan antarmanusia dan transaksi sosial antarindividu. Bahasa dilihat sebagai alat untuk kreasi dan pemeliharaan hubungan sosial. Teori interaksional memumpunkan pada pola pergerakan, tindakan, negosiasi, dan interaksi yang ditemukan dalam pertukaran pembicaraan.

Dalam era ini, bahasa sebagai alat komunikasi mendapat perhatian luas dengan diluncurkannya apa yang disebut metode komunikatif dalam pengajaran bahasa. Canale dan Swain (1980) memperkenalkan empat jenis kompetensi komunikatif yang meliputi: kompetensi gramatikal, kompetensi sosiolinguistik, kompetensi wacana, dan kompetensi strategik.

Kompetensi gramatikal mengacu pada kompetensi linguistik. Kompetensi gramatikal mencakup kaidah tataran tata bunyi, tata bentuk, tata kalimat, kosakata, dan semantik. Seseorang dianggap memiliki kompetensi gramatikal kalau dia menguasai kaidah lafal dan ejaan, kaidah bentuk kata, kaidah kalimat baku, kaidah kosakata, dan kaidah makna.

Kompetensi sosiolinguistik mengacu pada pemahaman konteks sosial tempat terjadinya komunikasi, hubungan peran, informasi yang disampaikan kepada partisipan, dan tujuan komunikatif dari interaksi. Seseorang yang menguasai kompetensi itu berarti dapat memahami dan menggunakan bahasa dalam berbagai konteks dan situasi. Ketika seorang guru di depan kelas bertutur, "*Anak-anak, kapurnya habis, ya?*", anak yang memiliki kompetensi komunikatif akan segera berlari ke kantor untuk mengambil kapur; dan bukannya menjawab pertanyaan guru, "*Oh, iya Pak Guru. Sejak kemarin memang tak ada kapur sama sekali.*"

Kompetensi wacana mengacu pada interpretasi pesan individual, hubungan antara pembicara dan bagaimana makna direpresentasikan dalam hubungannya dengan seluruh wacana atau teks. Kemampuan ini menunjukkan adanya keterampilan dalam menggunakan wacana yang kohesif dan koherensif; penggunaan unsur-unsur pembentuk wacana yang padu dan utuh, termasuk penggunaan piranti kohesi dan koherensi.

Kompetensi strategik mengacu pada penguasaan strategi berkomunikasi, termasuk bagaimana memulai, menghentikan,

mempertahankan, memperbaiki, dan mengarahkan kembali komunikasi. Seseorang yang memiliki kompetensi ini dapat memulai pembicaraan atau penulisan dengan baik dan lancar serta dapat diterima. Ia dapat melanjutkannya, kalau perlu menghentikan untuk sementara dan melanjutkan kembali. Jika ada kesalahan-kesalahan, ia dapat memperbaikinya. Jika telah terjadi penyelewengan permasalahan pembicaraan, ia dapat mengarahkannya kembali; dan ia dapat menutup dengan baik pembicaraannya. Jika seseorang telah menguasai kompetensi ini dengan baik, pembicaraannya akan tertata dalam komposisi pembukaan, isi, dan penutup berbobot seimbang.

Pandangan komunikatif tentang bahasa meliputi: (1) Bahasa merupakan sistem untuk mengekspresikan makna, (2) Fungsi utama bahasa adalah untuk berinteraksi dan berkomunikasi, (3) Struktur bahasa merefleksikan fungsinya dan penggunaan komunikatif, dan (4) Unit utama bahasa bukan hanya ciri struktural dan gramatikal, tetapi kategori makna komunikatif dan fungsional seperti tampak dalam wacana.

Menurut Halliday, penggagas utama fungsi bahasa dalam komunikasi, fungsi bahasa meliputi: (1) Fungsi instrumental: menggunakan bahasa untuk memperoleh sesuatu, (2) Fungsi regulatori: menggunakan bahasa untuk mengontrol perilaku orang lain, (3) Fungsi interaksional: menggunakan bahasa untuk berinteraksi dengan orang lain, (4) Fungsi personal: menggunakan bahasa untuk mengungkapkan perasaan dan makna, (5) Fungsi heuristik: menggunakan bahasa untuk belajar dan menemukan makna, (6) Fungsi imajinatif: menggunakan bahasa untuk menciptakan dunia imajinasi, dan (7) Fungsi representasional: menggunakan bahasa untuk menyampaikan informasi.

Uraian di atas menunjukkan bahwa pengajaran menyesuaikan dengan pengaruh luar melalui adopsi, adaptasi, dan diversifikasi. Adopsi menunjukkan konsep dan teori yang ada diambil sepenuhnya tanpa penyesuaian. Adaptasi menunjukkan konsep baru diambil bagian yang dianggap sesuai kemudian dimodifikasi dan diterapkan. Dalam diversifikasi, bagian yang ada ditiru sebagian, dikembangkan, dimodifikasi dan diterapkan dengan mengikuti pola yang ada. Berbagai metode diterapkan, dikaji, dicari kelemahannya, dan dikritik untuk disempurnakan setelah ditemukan bukti-bukti baru.

Sebelum 1980an, metode mengajar bahasa Inggris diadopsi di mana-mana karena dianggap hal baru. Prinsip-prinsip pembelajaran

dirumuskan dalam konsep pendekatan, metode, dan teknik. Pada akhir abad ke-19, usaha peningkatan pengajaran bahasa mengadopsi prinsip-prinsip umum dan teori yang berkaitan dengan bagaimana bahasa itu dipelajari, bagaimana pengetahuan bahasa itu direpresentasikan dan diorganisasikan di dalam memori, atau bagaimana bahasa itu sendiri dibentuk. Para ahli linguistik terapan seperti Henry Sweet, Otto Jespersen, dan Harold Palmer mengelaborasi prinsip-prinsip dan pendekatan yang secara teoretis ke arah desain program pengajaran bahasa, mata pelajaran, materi pembelajaran. Meskipun demikian, banyak hal praktis yang khusus dibiarkan dikerjakan oleh pakar yang lain. Mereka mencari jawaban yang rasional seperti yang berkaitan dengan prinsip seleksi dan pengurutan kosakata dan tata bahasa. Tidak satupun dari pakar tersebut melihat gagasan mereka dapat diwujudkan secara ideal dalam metode yang ada.

REDIFINISI MAKNA PENDEKATAN DAN METODE

Pemerian pendekatan dan metode berbeda secara teori dan praktik. Pakar linguistik terapan AS Edward Anthony (1963) memperkenalkan tiga tingkatan konseptualisasi dan organisasi yang diistilahkannya dengan pendekatan, metode, dan teknik yang bersifat hierarkhis. Pendekatan adalah seperangkat asumsi korelatif yang menangani hakikat pengajaran dan pembelajaran bahasa. Pendekatan bersifat aksiomatik. Pendekatan memerikan hakikat pokok bahasan yang diajarkan.

Metode merupakan rencana keseluruhan bagi penyajian bahan bahasa secara rapi dan tertib, yang tidak ada bagian-bagiannya yang berkontradiksi, dan kesemuanya itu didasarkan pada pendekatan yang dipilih. Pendekatan itu bersifat aksiomatik sedangkan metode bersifat prosedural. Di dalam satu pendekatan mungkin terdapat banyak metode.

Teknik bersifat implementasional—yang secara aktual berperan di dalam kelas. Teknik merupakan suatu kiat, suatu siasat, atau penemuan yang digunakan untuk menyelesaikan serta menyempurnakan suatu tujuan langsung. Teknik haruslah konsisten dengan metode. Oleh karena itu, teknik harus selaras dan serasi dengan pendekatan.

Usulan Anthony ini gagal menjelaskan hakikat metode, karena tidak disebutkan peranan para guru dan pembelajar dalam operasionalisasi sebuah metode. Dalam metode itu juga tidak disebut peranan bahan-bahan instruksional ataupun bentuk yang ingin mereka peroleh. Pendekatan dan metode diperlukan atau digarap pada tataran desain, tataran tempat menentukan tujuan, silabus, dan isi, serta merupakan wadah tempat menetapkan peranan-peranan para guru, para pembelajar, dan bahan pembelajaran. Fase implementasi, yang merupakan tingkatan teknik dalam model Anthony, diacukan dengan istilah yang lebih komprehensif yakni prosedur. Jadi, suatu metode secara teoretis berhubungan dengan suatu pendekatan; secara organisasional ditentukan oleh desain, dan secara praktis direalisasikan dalam prosedur.

Dengan mengacu pada konsep paradigma model Khun (1962) dan munculnya perkembangan inovasi pengajaran di berbagai aspek, dapat dikatakan bahwa pengajaran bahasa kini memasuki paradigma baru. Ada lima kritik yang dialamatkan untuk mendukung perubahan paradigma: (1) kritik dari bawah, (2) peranan faktor konteks, (3) kebutuhan pengembangan kurikulum, (4) kekurangan data penelitian, dan (5) kemiripan dengan pembelajaran di kelas pada umumnya.

Respon pertama yang terjadi terhadap kritik tersebut ialah membuat redefinisi. Richrads dan Rodgers (2001) berpendapat istilah pendekatan dan metode telah digunakan kurang cermat. Termasuk dalam *approaches* ialah: (1) *communicative language teaching*, (2) *competency-based language teaching*, (3) *content-based instruction*, (4) *cooperative learning*, (5) *lexical approaches*, (6) *multiple intelligences*, (7) *the natural approaches*, (8) *neurolinguistic programming*, (9) *task-based language teaching*, dan (10) *whole language*.

Kesepuluh pendekatan tersebut banyak diadopsi dan dielaborasi secara penuh dalam bentuk teori, belajar bahasa dan pembuatan prinsip pengajaran bahasa. Sebenarnya, tidak satupun dari kesepuluh pendekatan tersebut yang menunjukkan prinsip khusus dan teknik tertentu dalam pembelajaran bahasa. Pendekatan diterapkan secara fleksibel dan memungkinkan diinterpretasikan dan diaplikasikan secara bebas oleh individu. Pendekatan selalu bisa disempurnakan dan dibarukan berdasarkan hasil-hasil pengalaman lapangan yang baru muncul.

Di sisi lain, metode menunjukkan rancangan pembelajaran khusus atau rancangan berbasis sistem dari teori bahasa tertentu dan teori belajar bahasa. Metode berisi rincian detail isi, peran guru dan siswa, prosedur dan teknik pengajaran. Metode bersifat relatif ketat, terikat waktu, dan umumnya tidak bisa diinterpretasi secara berbeda oleh antarindividu. Metode dipelajari dari pelatihan. Peran guru ialah mengikuti aturan bagaimana menerapkan metode tersebut secara praktis sesuai aturan yang ditetapkan. Berikut ini ialah contoh metode: (1) *audiolingualism*, (2) *counseling-learning*, (3) *situational-language teaching*, (4) *the silent way*, (5) *suggestopedia*, dan (6) *total physical response*.

Jika pendekatan memiliki ketahanan hidup lebih lama, karena sifatnya yang fleksibel dan multitafsir, metode cenderung lebih singkat daya tahannya karena metode terikat pada aturan khusus. Pamor metode semakin pudar dan dianggap berakhir pada 1980an.

Namun, metode dianggap memiliki keunggulan dibanding pendekatan. Pertama, pendekatan bersifat umum sehingga sering tidak ada asumsi yang jelas dan tidak memiliki prinsip-prinsip penerapannya di kelas. Kedua, pemahaman tentang makna pendekatan tergantung pada kemampuan individu guru, keterampilan, dan keahlian masing-masing. Ketiga, sering tidak ada kriteria untuk menetapkan suatu metode dianggap salah atau benar. Keempat, guru yang kurang memiliki latihan yang cukup bisa menjadi frustrasi dan pendekatan menjadi barang menakutkan.

Sebaliknya metode memiliki keunggulan bagi guru. *Pertama*, metode memberi solusi atas apa yang diperlukan dan bagaimana menerapkannya di dalam kelas karena metode menawarkan resep apa yang diajarkan dan bagaimana mengajarkannya. *Kedua*, metode mendorong terciptanya masyarakat profesional yang memiliki tujuan umum, ideologi, dan tujuan khusus yang sama. *Ketiga*, metode membentuk *mainstream* pemikiran (cohort) yang diikuti kelompok umum melalui bagi pengalaman dan ide. Keempat, metode bisa difungsikan sebagai sumber belajar.

Selain itu, walaupun sudah ditemukan berbagai metode mengajar lengkap dengan kekurangan dan kelebihan, diyakini tidak ada satu metode yang paling unggul dan bisa digunakan untuk semua kebutuhan pengajaran. Bersama-sama dengan dinamika kelas, metode berubah dan efektivitasnya disesuaikan dengan konteks. Ini

bukti lain bahwa pengajaran memang harus berubah mengikuti lingkungannya.

Dewasa ini pembelajaran berbasis konteks (CTL) atau Pembelajaran Aktif, Kreatif, Inovatif, dan Menyenangkan (PAKEM/PAIKEM) telah menggabungkan konsep-konsep psikologi belajar konstruktivisme, *effective teaching*, *collaborative learning*, *self-motivated and self-directed learning*, *problem based learning*, *multiple intelligences*, dan *authentic assessment* atau penilaian berbasis kelas. Kesemuanya menuntut adanya penyesuaian metode mengajar melalui adopsi dan adaptasi.

Tabel 1. Konseptualisasi Pendekatan, Metode, Teknik dari Edward Anthony (1963)

Pendekatan	Metode	
	Desain	Prosedur
a. Teori bahasa <ul style="list-style-type: none"> – catatan mengenai hakikat kecakapan berbahasa; – catatan mengenai unit-unit dasar struktur bahasa b. Teori pembelajaran bahasa <ul style="list-style-type: none"> – catatan mengenai proses psikolinguistik yang terlibat dalam pembelajaran bahasa; – catatan mengenai kondisi yang memungkinkan keberhasilan penggunaan proses tersebut. 	a. Tujuan umum dan tujuan khusus metode b. Model silabus <ul style="list-style-type: none"> – karakteristik bagi seleksi dan organisasi isi/bobot ihwal linguistik dan atau pokok bahasan c. Tipe-tipe kegiatan pembelajaran dan pengajaran <ul style="list-style-type: none"> – jenis tugas dan aktivitas praktik yang digunakan di kelas dan dalam bahan/materi d. Peran pembelajar <ul style="list-style-type: none"> – jenis tugas pembelajaran yang dikerjakan para pembelajar – derajat pengendalian yang dimiliki para pembelajar mengenai isi pembelajaran – pola pengelompokan pembelajar yang disarankan atau diimplikasikan 	Teknik, pelatihan, dan perilaku kelas yang diobservasi waktu metode itu digunakan <ul style="list-style-type: none"> – sumber yang berkaitan dengan waktu, ruang dan pemeliharaan yang digunakan oleh pengajar – pola interaksional yang diobservasi dalam pembelajaran. – taktik dan strategi yang digunakan oleh para pengajar dan pembelajar ketika metode itu digunakan.

Tabel 1. Konseptualisasi Pendekatan, Metode, Teknik dari Edward Anthony (1963)

Pendekatan	Metode Desain	Prosedur
	<ul style="list-style-type: none"> - derajat pengaruh pembelajar terhadap pembelajar lain. - pandangan pembelajar sebagai pemroses, pemeran, inisiator, pemecah masalah, dsb. e. Peranan pengajar <ul style="list-style-type: none"> - jenis fungsi yang harus diselesaikan pembelajar - derajat pengaruh pengajar terhadap pembelajaran. - jenis interaksi antar pengajar dan pembelajar f. Peranan materi pembelajaran <ul style="list-style-type: none"> - fungsi pokok materi - bentuk materi yang diinginkan (buku teks, audiovisual) - hubungan materi dengan masukan lain - asumsi yang dibuat mengenai pengajar dan pembelajar 	

PARADIGMA BARU PENGAJARAN BAHASA

Salah satu karakteristik metode menurut Richards & Rodgers (2001:247) ialah bersifat prekriptif. Sifat ini menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa menjadi aktivitas yang statis. Bagi Richards (2001) pembelajaran bahasa ialah berproses secara dinamis dan interaktif. Guru sebagai pengguna metode memiliki hak untuk mengembangkan prosesnya sesuai dengan hasil interaksi dengan siswa, tugas pembelajaran, dan bahan ajar yang digunakan. Menurut Gerstner at al (1995) sifat statis mengecilkan peran guru sebagai manager pembelajaran yang secara adaptif, kreatif, dan inovatif mengelola kelas dan pirantinya menjadi aktivitas produktif. Joko

Nurkamto (2003) meragukan metode mengajar dapat mengefektifkan pembelajaran. Metode mengajar merupakan subfaktor dalam proses pembelajaran sehingga metode tidak dapat dianggap dominan dalam menentukan keberhasilan pembelajaran.

Untuk menjawab ini, Richards & Renandya (2002) dan Richards & Rodgers (2001) menyebut era pasca metode, suatu era yang tidak lagi tergantung pada metode tertentu. Era penggunaan metode dianggap sebagai obsesi terhadap penggunaan sesuatu yang mapan, sedangkan era berikutnya, tidak lagi menganggap keamanan sebagai barang baku, dan diganti dengan *principled approach* (Richards & Renandya, 2002:11). *Pertama*, pendekatan bersifat dinamis sehingga tunduk pada pemikiran terus-menerus sebagai hasil pemikiran dan pengalaman seseorang. *Kedua*, penelitian-penelitian dalam L2 dan pengajarannya selalu menghasilkan temuan yang memerlukan interpretasi dibanding simpulan dan bukti-bukti. Interaksi antara pendekatan yang dilakukan seseorang dengan praktik di kelas merupakan kunci pengajaran yang dinamis. Karena itu, pengajaran akan bersifat selalu mengalami perubahan sesuai dengan situasi. Richards & Renandya (2002) mengemukakan 12 prinsip dalam pembelajaran: (1) belajar mandiri, (2) belajar bermakna, (3) penggunaan reward, (4) menekankan pada motivasi intrinsik, (5) menggunakan strategi yang jitu, (6) menggunakan ego kebahasaan, (7) percaya diri, (8) berani ambil resiko, (9) mengaitkan antara bahasa dan budaya, (10) menggunakan pengaruh L1, (11) bahasantara, dan (12) berbasis kompetensi bersama.

Prinsip Pengembangan Paradigma Baru

Karena pendekatan dan metode telah menjadi trend kajian para guru dan menyumbangkan pemikiran berarti bagi profesi pengajaran, guru diyakini mengenal jenis pendekatan dan metode tersebut. Prinsip umum dari pendekatan dan metode ada yang penting dicatat dan dikembangkan. Secara selektif, pendekatan dan metode perlu dikuasai dari aspek: (1) penggunaan perbedaan pendekatan dan metode dan memahami kapan bisa digunakan, (2) memahami isu dan kontroversi yang menandai sejarah pengajaran bahasa, (3) berpartisipasi dalam pembelajaran bahasa yang menggunakan pendekatan dan metode yang berbeda sebagai refleksi, (4) menyadari betapa kayanya aktivitas yang

bisa diciptakan guru dalam kelas, dan (5) menghargai bagaimana teori dan praktik bisa dikaitkan dalam berbagai perspektif yang berbeda.

Namun guru memerlukan pelatihan yang memberikan keleluasaan menerapkan pendekatan dan metode seara fleksibel berdasarkan pengalaman, pengetahuan, dan kemampuannya sendiri. Dalam prosesnya, guru harus didorong untuk mentransformasi dan mengadaptasi metode tersebut menggunakan caranya sendiri. Pada tahap awal, pelatihan diarahkan menerapkan prosedur dan teknik metode yang dikenalkan dari aspek prinsip dan teknik. Tahap berikutnya, bersamaan dengan penguasaan metode dan pengalaman, guru didorong mengembangkan pendekatan sendiri. Secara individu, hal-hal berikut diusulkan untuk diterapkan: (1) peran guru dalam kelas, (2) hakikat efektivitas pengajaran dan belajar, (3) kesulitan yang dihadapi siswa dan pemecahannya, (4) aktivitas belajar yang dianggap sukses, dan (5) struktur pelajaran yang efektif.

Setiap guru memiliki cara menerapkan prinsip mengajar yang berbeda tergantung pada jenis kelas: anak, dewasa, pemula, kelas lanjut. Berikut ini contoh beberapa prinsip yang disarankan: (1) libatkan seluruh pembelajar dalam kelas, (2) buat siswa sebagai fokus pembelajaran, (3) berikan kesempatan partisipasi secara maksimum untuk siswa, (4) kembangkan tanggungjawab pembelajar, (5) toleran terhadap kesalahan siswa, (6) kembangkan kepercayaan diri siswa, (7) ajarkan strategi belajar, (8) tanggap kesulitan belajar siswa dan bangkitkan semangatnya, (9) maksimalkan interaksi siswa-siswa, (10) dorong kerjasama antarsiswa, (11) praktikkan *accuracy* dan *fluency*, dan (12) perhatikan kebutuhan dan minat siswa.

Tanggapan Masyarakat

Di Indonesia, perubahan paradigma baru pengajaran bahasa mendapat tanggapan secara luas dari pemerintah dan masyarakat. Sejak zaman kemerdekaan pengajaran bahasa Inggris di Indonesia mulai menemukan bentuknya. E. Sadtono (1997:6-7) mengemukakan pada awal kemerdekaan buku yang digunakan untuk mengajar bahasa Inggris di SMP ialah *Step-by-Step* dan pengajaran menggunakan metode GTM. Berturut-turut pada 1953 disusun silabus pengajaran bahasa Inggris oleh Direktorat untuk meningkatkan TEFL di Indonesia. Pada 1958, dibuat proyek pengembangan bahan ajar bahasa

Inggris dan pada 1962 dibentuk proyek *Testing Center* dan Bahasa Inggris.

Pada 1985, dibentuk PKG (Pemantapan Kerja Guru) yang dimotori oleh Brian Tomlinson. Hakikatnya, PKG merupakan penggabungan antara TPR, Teori Krashen *Monitor Model*, dan CA (E. Sadtono, 1997:7). Sejak itu, metode pengajaran bahasa Inggris di Indonesia terus berkembang dan mengalami pasang surut dalam bentuk penelusuran bentuk yang tidak menentu (*odysseys*) walaupun juga terdapat pengalaman-pengalaman yang menarik (*trajectories*).

Secara policy, perubahan pengajaran bahasa tercatat melalui Kurikulum 1975 (Abdullah Idi, 2008), kurikulum 1984 (*Integrated Approach*), kurikulum 1994 (*Communicative Approach*), Kurikulum 2004 (*Competence Based Curriculum*) dan KTSP 2006 (Sadtono, 1997; Teguh Budiharso, 2009). Perubahan policy ini disertai dengan upaya gencar dari pemerintah dengan meningkatkan anggaran pendidikan sampai 20% dari APBN (2008), meningkatkan kualifikasi guru dalam strata pendidikan minimal S1, sertifikasi guru professional, menambah jumlah guru dengan kualifikasi magister (S2) dan doktor (S3), meningkatkan sekolah unggul, memperbanyak sekolah berstandar internasional (SBI), dan melaksanakan sistem pembelajaran secara berkualitas dengan manajemen berbasis sekolah (MBS) yang menekankan pada otonomi sekolah. Policy ini tidak secara langsung menunjukkan penggunaan metode mengajar baru, tetapi paradigma baru bahwa model pembelajaran berubah akibat konteks sosial, kebutuhan belajar, tujuan pembelajaran, politik, ekonomi, budaya dan lingkungan bisa dirasakan secara jelas.

Ketika PKG diluncurkan pada 1984, guru di Indonesia secara massal diberi pelatihan bagaimana penerapan metode mengajar yang terintegrasi. Pada 1994 ketika Metode Komunikatif diterapkan, bongkar pasang kurikulum, bahan ajar, metode mengajar, silabus, dan penilaian hasil belajar juga dilaksanakan secara nasional mulai guru SD, SMP dan SMA. Ketika Kurikulum Berbasis Kompetensi diperkenalkan pada 2004, segera disusul inovasi pembelajaran dan dibarengi dengan upaya perubahan model pengajaran yang lebih radikal. Kurikulum yang sebelumnya dibuat pemerintah, diserahkan ke sekolah-sekolah dan daerah. Untuk itu, kurikulum diubah namanya menjadi KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan) yang hakikatnya penyusunannya diserahkan ke sekolah dan guru. Pemerintah menetapkan apa yang disebut standar pendidikan melalui

PP No. 19/2005 yang mengatur delapan standar: isi, proses, kompetensi lulusan, pendidik dan tenaga kependidikan, sarana prasarana, pengelolaan, pembiayaan, dan penilaian.

Implementasi KTSP ini membawa dampak luas di masyarakat dan praktisi pendidikan. Pertama, tujuan pembelajaran ditetapkan dalam bentuk Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar (SKKD) yang disusun oleh pemerintah melalui Badan Nasional Standar Pendidikan (BSNP). Untuk itu, pemerintah mengatur materi pokok yang diajarkan tetapi pendalaman dan pemilahan materi dilaksanakan sendiri oleh guru. Untuk menerapkan di kelas, pemerintah memfasilitasi dengan model-model pembelajaran inovatif melalui lokakarya, pelatihan, karya ilmiah, kompetisi nasional, dan forum-forum lebih luas, untuk tukar pendapat, pengalaman, dan pelaksanaan. Kondisi ini secara langsung meningkatkan standar proses yang ditekankan pada perubahan model mengajar, strategi pengembangan bahan ajar, dan pengelolaan kelas. Kedua, sistem penilaian diubah secara mendasar dengan menggunakan penilaian berbasis kelas dan mengutamakan kinerja yang melibatkan penilaian psikomotorik, afektif, dan spikomotir dengan melibatkan konsep multiple intelligence dan konstruktivis. Untuk standar yang lebih tinggi, penilaian bahkan menggunakan tes berskala internasional, seperti Cambridge Test. Ketiga, dari segi pembiayaan dan pengelolaan sekolah, terjadi peningkatan bantuan dari APBN dan APBD dengan dibentuknya sekolah bertaraf internasional, sekolah unggul, dan sekolah-sekolah berkualitas.

Respon guru dalam menanggapi perubahan paradigma ini begitu drastis karena pemerintah juga secara drastis mendorong perubahan yang diharapkan. Pelatihan metode mengajar, kurikulum, penilaian, penyusunan silabus, penyusunan Rencana Program Pembelajaran, penyusunan bahan ajar, media berbasis komputer, karya ilmiah, dilaksanakan untuk setiap sekolah di seluruh Indonesia. Bersamaan dengan pelatihan itu, perubahan metode mengajar mutlak dilakukan untuk semua bidang pelajaran. Peranan perguruan tinggi juga signifikans di sini. Selain para pakar yang diambil dari perguruan tinggi terlibat aktif sebagai konsultan, guru-guru juga dikirim lagi untuk meningkatkan kualifikasinya mulai dari S1, S2, dan S3. Jadi jelas, paradigma pendidikan telah terjadi dan berdampak pada paradigma penggunaan metode mengajar baru.

SIMPULAN

Paradigma baru pengajaran bahasa telah bergerak dari pandangan bahasa yang semula dikelompokkan ke dalam pandangan tradisional, fungsional, dan komunikatif menjadi kontekstual berbasis kompetensi. Pengajaran bahasa yang sebelumnya dikemas dalam metode pengajaran, yang memiliki ciri-ciri mapan dan statis, dewasa ini diubah ke dalam model fleksibel yang berisi prinsip-prinsip pembelajaran. Era ketika metode pengajaran banyak digunakan tradisional, era penggunaan metode, dan era pasca metode, ketika metode tidak lagi digunakan sebagai patokan utama.

Penelusuran sejarah penggunaan metode mengajar bahasa dan pelaksanaan pembelajaran bahasa Inggris di Indonesia menunjukkan bahwa perubahan terjadi bersama-sama dengan perubahan kurikulum. Karena itu, peranan linguistik terapan menjadi penting dalam proses perubahan ini. Kajian ini membuktikan juga bahwa metode mengajar pada dasarnya selalu berubah menyesuaikan dengan aspek pembelajaran lainnya seperti kurikulum, materi ajar, strategi belajar, dan prinsip-prinsip belajar lainnya. Karena itu, metode mengajar tidak bersifat bertahan terhadap perubahan yang ada melainkan menyesuaikan diri dengan tuntutan perubahan mulai pada tataran adopsi, adaptasi, dan diversifikasi. Bahkan pandangan mengenai keunggulan satu metode dan prinsip-prinsip pelaksanaannya yang preskriptif kini cenderung mengalami perubahan secara substansial karena menyesuaikan dengan kondisi lingkungan dan tujuan pembelajaran.

DAFTAR RUJUKAN

- Brown, HD. 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. London: Longman.
- Brown G & Yule G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cleary JD & Zimmerman BJ. Self-Regulation Empowerment Program: a School Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology School Journal*, 41(5):1-23.
- Corder, PS. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Creswell JW. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approach*. California: Sage Publication Inc.

- Abdullah Idi. 2008. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Haris Mudjiman. 2008. *Belajar Mandiri (Self-Motivated Learning)*. Surakarta: Universitas Sebelas Maret Press.
- Ihalauw, JJ. 2008. *Konstruksi Teori: Komponen dan Proses*. Jakarta: Grasindo.
- Jannedy, S, Poletto R & Weldon LT (Eds.). 1991. *Language Files: Materials for an Introduction to Language and Linguistics*. Columbus: Ohio State University.
- Joyce, B, Weil M & Calhoun E. 2000. *Models of Teaching*. London: Allyn & Bacon Inc.
- Joko Nurkamto. 2008. *Pendekatan Sistemik: Ke Arah Pembelajaran bahasa Inggris yang Efektif*. Makalah disajikan dalam Kuliah Umum di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris di IKIP PGRI Madiun. Surakarta: UNS.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall Inc.
- Richards, CJ & Rodgers, ST. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, CJ & Renandya WA. 2002. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, WM. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, WM. 1983. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadtono, E. (Ed.). 1997. *The Development of TEFL in Indonesia*. Malang: IKIP Malang Press.
- Stern H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Teguh Budiharso, 2008. KTSP: a Gobbledygook Missing Link in Teaching Methods. *Lingua: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 5(1):1-8).
- Teguh Budiharso. 2009. *Implementasi KTSP: Perjalanan Tak Tentu Arah dan Penuh Tantangan*. Makalah disajikan dalam Pelatihan Penyempurnaan KTSP Diknas Bontang. Samarinda: Universitas Mulawarman.

KKNI DALAM KURIKULUM BERBASIS *LEARNING OUTCOMES*

Abstract: This article, for all intents and purposes, is to describe the Competency-Based Curriculum in response to the advance of National Qualification Framework (KKNI) that sets Outcomes-Based Curriculum in a wide range of education practices. The objectives of the article are to persuit the nature of competency and the learning outcomes delineated in the KKNI clarifying some terms that are still confius. Concepts of curriculum design pertaining to development of needs analysi are briefly discussed. In addition, a substantial discussion on the learning outcomes, core competency, competency, and objectices from where curriculum development is based upon is outlined. In the perspective of Indonesian policy, Competency-Based Curriculum will be no longer implemented as the advent of KKNI would give great impact on the Outcomes-Based Curriculum.

Key-Words: competency, core competency, learning outcomes, KKNI.

PENDAHULUAN

Implementasi kurikulum di Indonesia telah mengalami perubahan mendasar dalam kurun waktu yang tidak lama. Ketika, pelaku pendidikan mulai beradaptasi dan mulai paham dengan substansi satu kurikulum, kebijakan tekah berubah sehingga implementasi kurikulum lebih merupakan “ritual syariat” dibanding implementasi kompetensi kurukulum itu sendiri. Perubahan “ritual” itu kini terjadi seiring dengan perubahan kurikulum 2013.

Perubahan hasil belajar yang sebelumnya diukur menggunakan kompetensi, dan hasil belajarnya disebut standar kompetensi, telah diubah menjadi *learning outcomes*. Penyesuaian ini berimplikasi pada kurikulum yang sebelumnya disebut dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dengan sendirinya disesuaikan menjadi Kurikulum Berbasis *Outcomes* (KBO). Secara teknis dalam penyusunan silabus, KBK menyebutkan takaran kompetensi dalam bentuk Standar Kompetensi (SK) dan Kompetensi Dasar (KD). Dalam KBO, rujukan utama ialah Kerangka Kualifikasi Nasional yang disebutkan dalam Peraturan Presiden No. 8 Tahun 2012 dan dalam

praktik penyusunan silabus, diadakan penyesuaian sebutan Kompetensi Inti (KI) dan KD.

Perubahan kerangka kurikulum sebagaimana diuraikan di atas, bersifat sangat substansial sehingga berpengaruh besar terhadap rancangan dan pengembangan kurikulum dan silabus. Artikel ini mencoba membedah permasalahan tersebut dari sudut pandang pengembangan kurikulum dengan menghadirkan komponen-komponen kurikulum dari substansi Curriculum and Instructional Design.

REDEFINISI KBK

Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) pertama kali muncul pada 1970an dan secara luas diadopsi dalam program pendidikan dan ESL. Pada 1980an, KBK diterima secara luas dalam program nasional ESL dan pengembangan kurikulum (Auerbach, 1986:411 & Richards, 2002:128). Pada 1986, emigran di AS direkrut berdasarkan program berbasis kompetensi. Dewasa ini, KBK muncul di berbagai belahan dunia sebagai pendekatan utama dalam perencanaan pembelajaran bahasa.

KBK didefinisikan sebagai program pembelajaran yang diuraikan dengan jelas, konkret, memiliki tujuan yang bisa diukur yang memberi peluang setiap pembelajar yang terlibat dalam proses pembelajaran harus mampu mendemonstrasikan kemampuan seperti yang ditargetkan di akhir program. Depdiknas (2003) menjelaskan KBK ialah kurikulum yang dirancang berdasarkan hasil belajar berupa kompetensi. Kompetensi itu sendiri didefinisikan sebagai kemampuan melakukan pekerjaan berdasarkan pengetahuan, keterampilan dan sikap kerja menurut ukuran atau standar tertentu yaitu SK. Penguasaan ilmunya disebut *competence* dan kemampuan mendemonstrasikan disebut *competency* (Auerbach, 1986; Richards, 2013).

KBK yang sudah berjalan sejak 2003 telah melahirkan pemahaman baku tentang kurikulum dan implementasinya. Dampak yang ditimbulkan dengan diberlakukannya KBK cukup luas. Dalam evaluasi kurikulum, dampak tersebut bisa diidentifikasi dari aspek: tujuan pembelajaran, isi, organisasi, metodologi, dan evaluasi hasil belajar.

Tujuan pembelajaran telah ditetapkan secara permanen berupa SK dan KD. Depdiknas (2003) menegaskan, SK dan KD telah dirumuskan sebagai indikator pembelajaran secara nasional, sehingga SK-KD tidak boleh diubah oleh guru. Isi bahan ajar menunjukkan cakupan materi dan uraian bahan yang digunakan untuk mengantarkan topik dan tema. Materi ajar disebut kajian bahan ajar. Dalam istilah baku kurikulum materi disebut sebagai *contents* (isi) dan menjabarkan materi ajar yang akan disajikan untuk pembelajar. Organisasi menunjukkan pola penyusunan bahan ajar. Metodologi ialah implementasi isi kurikulum dalam proses pembelajaran dan metode mengajar yang sesuai. Evaluasi ialah penilaian kesesuaian antara hasil belajar dengan SK-KD dan isi-metodologi dan hasil belajar (Richards, 2013; Imroatus Solikhah, 2014a).

Implementasi kurikulum di lapangan ternyata tidak sederhana. Di sekolah guru-guru cukup sibuk dengan menyiapkan perangkat pembelajaran, mulai silabus, bahan ajar, dan yang paling rumit, penilaian. Penilaian yang disebut dengan penilaian otentik (*authentic assessment*) telah menyita banyak waktu dan tenaga untuk mempersiapkannya. Yang justru paling mendasar ialah pengembangan perangkat assesmen otentik, berupa portofolio, rubrik, angket, dokumen, dan wawancara telah cukup melelahkan. Penilaian yang banyak mendasarkan pada “tes esai” atau uraian menyita banyak waktu karena kesulitan merumuskan “item pertanyaan” dan rubrik penilaian dalam bentuk deskripsi indikator dan kuantifikasi skor. Ketika mereka mulai mapan dengan pekerjaannya, kini orientasi dan arah kurikulum telah dibuah.

Di perguruan tinggi, KBK juga telah menimbulkan persoalan sendiri dilihat dari aspek pengelompokkan mata kuliah yang dikatakan oleh Mendiknas (2008) sebagai penyepadanan kerangka pendidikan menurut UNESCO. Karena kerangka pikir KBK di perguruan tinggi digunakan secara luas untuk menentukan kualifikasi lembaga, dampaknya juga luas.

Menurut Depdiknas (2010) kurikulum Pendidikan Tinggi telah mengalami perubahan yang semula berbasis isi (*content-based curriculum*) menjadi KBK. Kurikulum berbasis isi perlu disesuaikan dengan perkembangan kemajuan dan globalisasi. Pembelajaran yang sebelumnya berbasis pokok bahasan dan hasil belajar diukur dengan penguasaan bidang ilmu tertentu, dalam KBK diganti dengan berbasis kinerja atau kompetensi. Pembelajaran berubah menjadi *leaners-*

centered yang mendorong mahasiswa belajar secara humanis-demokratis dan metode mengajar yang mengandalkan ceramah diganti dengan pembelajaran berbasis konteks dengan menggunakan variasi metode kreatif. Periksa bagan 1.

Dasar ketiga : Usaha penyepadanan

PERSYARATAN KERJA	IBE UNESCO	KURIKULUM INTI & INSTITUSIONAL
Penguasaan pengetahuan dan ketrampilan : <ul style="list-style-type: none"> • analisis dan sintesis • menguasai IT/computting • managed ambiguity • communication • 2nd language 	learning to know	Matakuliah Keilmuan dan Ketrampilan (MKKK)
	learning to do	Matakuliah Keahlian Berkarya (MKKB)
Attitude : <ul style="list-style-type: none"> • kepemimpinan • teamworking • can work crossculturally 	learning to be	Mata kuliah Perilaku Berkarya (MKPB)
Pengenalan sifat pekerjaan terkait : <ul style="list-style-type: none"> • Terlatih dalam etika kerja • Memahami makna globalisasi • Fleksibel thd pilihan pekerjaan 	learning to live together	Mata kuliah berkehidupan bersama (MKBB)
		MK Pengemb. Kepribadian (MKPK)

Bagan 1. Penyepadanan KBK dan Pilar Pendidikan UNESCO.

Kompetensi dalam KBK perguruan tinggi terdiri dari kompetensi utama, kompetensi pendukung, dan kompetensi lain. Dalam Kepmendiknas No. 045/U/2002, kompetensi didefinisikan sebagai seperangkat tindakan cerdas, penuh tanggungjawab yang dimiliki seseorang sebagai syarat untuk dianggap mampu oleh masyarakat dalam melaksanakan tugas-tugas di bidang pekerjaan tertentu (Pasal 1). Kompetensi tersebut terdiri atas: (1) kompetensi utama, (2) kompetensi pendukung, (3) kompetensi lain yang bersifat khusus dan gayut dengan kompetensi utama (Pasal 2). Dalam struktur kurikulum prodi, kompetensi utama mewarnai Kurikulum Inti (KI). Sedangkan, kompetensi pendukung dan kompetensi lain dapat dituangkan dalam Kurikulum Institusional/Lembaga (KL). Implikasinya, setiap MK harus ditetapkan kompetensi standar yang

menjadi acuan (*standard competencies*) dan kompetensi dasar (*basic competencies*).

Kompetensi Utama ialah kemampuan minimal untuk menampilkan unjuk kerja yang memuaskan sesuai dengan penciri program studi. Kompetensi Pendukung merupakan kemampuan yang gayut dan dapat mendukung kompetensi utama serta merupakan ciri khas PT yang bersangkutan. Kompetensi lain ialah kemampuan yang ditambahkan yang dapat membantu meningkatkan kualitas hidup, dan ditetapkan berdasarkan keadaan serta kebutuhan lingkungan PT.


Tujuan dan arah pendidikan tinggi didasarkan pada lima pilar pendidikan yang dikembangkan dari pilar UNESCO (Keputusan Mendiknas No. 232/U/2000). Kelima pilar tersebut adalah: (1) Mata Kuliah Pengembangan Kepribadian (MPK), (2) Mata Kuliah Keilmuan dan Keterampilan (MKK), (3) Mata Kuliah Keahlian Berkarya (MKB), (4) Mata Kuliah Perilaku Berkarya (MPB), dan (5) Mata Kuliah Berkehidupan Bermasyarakat (MBB). Berdasarkan pilar dikebangkan Kurikulum Inti (KI) dan elemen-elemen kompetensi yang harus dikembangkan dalam KI suatu program studi (Kepmendiknas No. 045/U/2002). Periksa bagan 2.

KURIKULUM BERBASIS *OUTCOMES*

Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia disingkat KKNi ialah acuan penjenjangan kualifikasi kompetensi untuk pengakuan kerja. KKNi telah dirumuskan oleh Mendikbud pada 2010 sebagai acuan pengembangan kurikulum. KKNi kemudian diundangkan melalui Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia.

Kehadiran KKNi sebenarnya merupakan acuan umum bagaimana kualifikasi seseorang mendapat pengakuan di dunia kerja. Mendikbud (2010:4) menjelaskan: kebutuhan Indonesia untuk segera memiliki KKNi sudah sangat mendesak mengingat tantangan dan persaingan global pasar tenaga kerja nasional maupun internasional semakin terbuka. Pergerakan tenaga kerja dari dan ke Indonesia tidak lagi dapat dibendung dengan peraturan atau regulasi yang bersifat protektif.

**SK. MENDIKNAS RI NO. 045/U/2002.
TENTANG KURIKULUM INTI PENDIDIKAN TINGGI**

 ELEMEN KOMPETENSI	KURIKULUM INTI	KURIKULUM INSTITUSIONAL	
	Kompetensi Utama	Kompetensi Pendukung	Kompetensi Lainnya
1. Landasan kepribadian.	40% - 80 %	20% - 40%	0% - 30%
2. Penguasaan ilmu dan ketrampilan.			
3. Kemampuan berkarya.			
4. Sikap dan perilaku dalam berkarya.			
5. Pemahaman kaidah berkehidupan bermasyarakat.			

Kompetensi Utama

ditetapkan oleh kalangan Perguruan Tinggi, masyarakat profesi dan pengguna lulusan.

Kompetensi Pendukung dan Kompetensi lainnya

ditetapkan oleh Institusi penyelenggara program studi

Bagan 2. Proporsi Elemen Kompetensi dalam KBK.

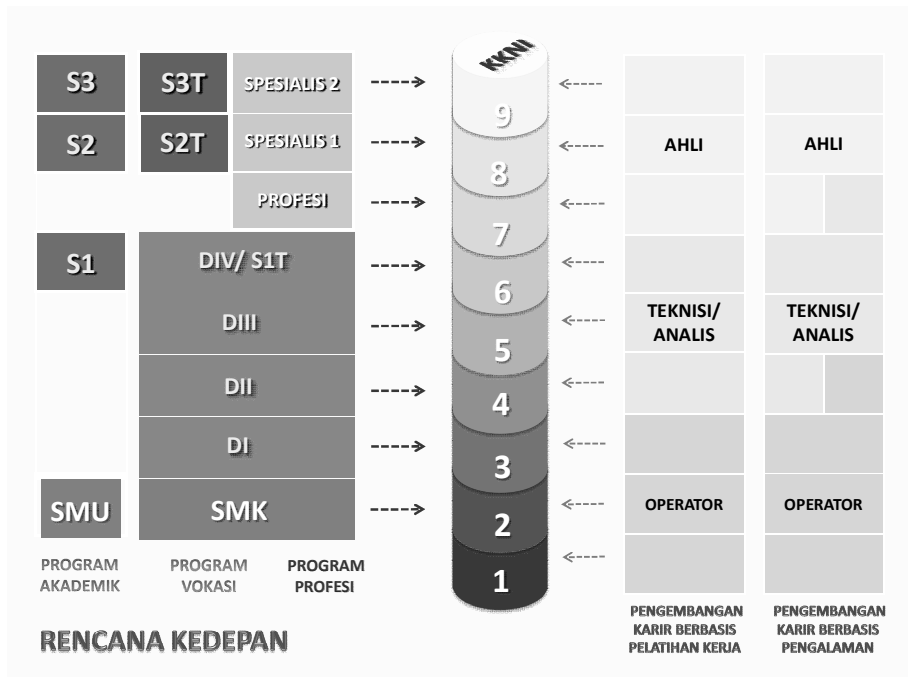
Agar dalam jangka pendek dan jangka panjang Indonesia mampu bertahan tetapi tetap bergerak maju di arena ekonomi global, maka pengakuan timbal balik dan setara dengan negara asing menjadi butir-butir yang kritis dalam pengembangan suatu kerangka kualifikasi tenaga kerja nasional (Mendikbud, 2010:4). KKNi merupakan penjenjangan kualifikasi kompetensi yang dapat menyandingkan, menyetarakan, dan mengintegrasikan antara bidang pendidikan dan bidang pelatihan kerja sesuai dengan struktur pekerjaan di berbagai sektor (Perpres No. 8 Tahun 2012 Pasal 1 Ayat (1)).

Ada tiga strategi pengembangan KKNi. *Pertama*, KKNi menganut strategi kesetaraan kualifikasi seseorang yang diperoleh dari dunia pendidikan formal, nonformal, informal dan pengalaman bekerja. *Kedua*, KKNi mengakui kualifikasi pemegang ijazah yang akan bekerja maupun melanjutkan pendidikan di luar negeri, pertukaran pakar dan mahasiswa lintas negara atau pemegang ijazah dar luar negeri yang bekerja di Indonesia. *Ketiga*, KKNi mengakui kesetaraan kualifikasi capaian pembelajaran berbagai bidang keilmuan

pada tingkat pendidikan tinggi, baik yang berada pada jalur pendidikan akademik, vokasi, profesi, serta melalui pengembangan karir yang terjadi di strata kerja, industri atau asosiasi profesi (Mendikbud, 2010:11).

KKNI terdiri dari 9 jenjang kualifikasi. Deskripsi jenjang kualifikasi KKNI menurut Perpres No. 8 Tahun 2012 diuraikan dalam bagan 3.

- 1) Jenjang 1 sampai 3 dikelompokkan dalam jabatan operator diduduki lulusan SD, SMP dan SMA.
- 2) Jenjang 4 sampai 6 dikelompokkan dalam jabatan teknisi atau analis, diduduki oleh lulusan D1, D2, D3, D4 dan Sarjana.
- 3) Jenjang 7 dikelompokkan dalam jabatan ahli, diduduki oleh lulusan pendidikan profesi.
- 4) Jenjang 8 dikelompokkan dalam jabatan ahli diduduki oleh lulusan magister atau spesialis 1.
- 5) Jenjang 9 dikelompokkan dalam jabatan ahli diduduki oleh lulusan doktor atau spesialis 2.



Bagan 3. Deskripsi KKNI Menurut Perpres No. 8 Tahun 2012

Secara konseptual, setiap jenjang kualifikasi dalam KKNI disusun oleh empat parameter, yaitu: (1) keterampilan kerja, (2) cakupan keilmuan (pengetahuan), (3) metode dan tingkat kemampuan mengaplikasikan keilmuan, dan (4) kemampuan manajerial (Mendikbud, 2010:18). Internalisasi dan akumulasi keempat parameter yang harus dicapai melalui proses pendidikan yang terstruktur atau melalui pengalaman kerja disebut dengan *learning outcomes* atau capaian pembelajaran (Mendikbud, 2010:19).

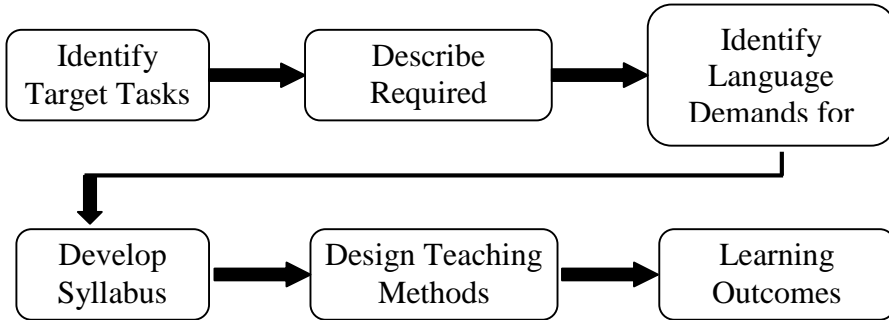
PROSES PENGEMBANGAN KBK DAN KBO

Jika dicermati, antara KBK dan KBO terdapat kesamaan dan perbedaan. Kesamaannya, KBK dan KBO keduanya melihat hasil belajar dengan ukuran yang disebut kompetensi. Hasil belajar itu memiliki tiga sebutan yang mirip, yaitu: kompetensi (*competency*), capaian hasil dan *learning outcomes* (Depdiknas, 2010). Perbedaannya, KBK menganggap kompetensi merupakan takaran keberhasilan akhir, sedangkan KBO mempersyaratkan kompetensi yang dicapai harus dikaitkan dengan ketercapaiannya di masyarakat, dunia kerja, dan kesetaraan dengan kualifikasi tertentu. Kompetensi ini disebut dengan *learning outcomes*.

Dari aspek pengembangan kurikulum, sebenarnya proses pengembangan KBK dan KBO kurang lebih sama. Richards (2013) dan Lawrence (2013) menjelaskan KBK dimulai dari analisis kebutuhan untuk menentukan *learning outcomes* dan *objectives*. KBK dimulai dengan spesifikasi hasil belajar dalam bentuk kompetensi. Kompetensi sendiri didefinisikan sebagai pengetahuan, keterampilan dan perilaku siswa yang nampak pada tugas dan aktivitas sehari-hari yang harus dikuasai siswa di akhir program pembelajaran.

Needs analysis dilakukan melalui lima langkah (Richards, 2013:23), yaitu: (1) Mengidentifikasi kebutuhan komunikatif pembelajar, (2) Membuat pernyataan mengenai tujuan belajar, (3) Mengidentifikasi isi bahasa dan keterampilan berbahasa sesuai dengan tujuan, (4) Mempersiapkan perencanaan *course*, dan (5) Memilih materi dan metode mengajar. Richards (2013) juga telah mendeskripsikan proses perumusan KBK ke dalam enam hal dan divisualisasikan dalam bagan 4. Keenam hal itu ialah: (1) *Needs analysis*, (2) Mengidentifikasi topik dalam kurikulum, misalnya:

perbankan, belanja, kesehatan, (3) Mengidentifikasi kompetensi untuk setiap topik, (4) Mengelompokkan kompetensi dalam unit-unit pembelajaran, (5) Mengidentifikasi pengetahuan bahasa dan skill yang diperlukan untuk setiap unit pembelajaran, misalnya 4 skills, *vocabulary*, *grammar* dan (6) Memilih bahan ajar.



Bagan 4. Development Stages in Competency Based Instruction
(Richards, 2013:24)

PENAJAMAN ISTILAH DALAM KBO

Implementasi KKNi menimbulkan permasalahan dalam design kurikulum dan pembelajaran di setiap jenjang pendidikan. Terjadi penafsiran, seolah-olah KKNi ialah pengganti KBK. KKNi mengacu pada Kurikulum Berbasis *Outcomes*.

Yang sebenarnya terjadi ialah KKNi ialah rujukan dalam menetapkan hasil belajar. Secara otomatis design kurikulum juga harus berubah, terutama dalam rumusan hasil belajar dan tujuan pembelajaran. Pemerintah sendiri mengakui, terdapat tiga istilah yang memiliki makna hampir sama dalam KKNi tetapi hakikatnya berbeda: kompetensi, capaian hasil, dan *learning outcomes* (Mendikbud, 2010).

1. *Learning Outcomes*

Dalam KBO hasil belajar diukur bukan berdasarkan tujuan pembelajaran tetapi *learning outcomes* (LO). LO menunjukkan apa yang sebenarnya dipelajari oleh pembelajar. LO terdiri dari tiga level: *outcomes* umum, *outcomes* program, dan *outcomes* mata kuliah (*Palm Beach State College*, 2013). LO ialah skill dan pengetahuan yang harus dikuasai pembelajar setelah program selesai. Jadi, LO merupakan pernyataan apa yang harus dicapai pembelajar setelah

mengikuti program pembelajaran (*Manual of Queen Mary University of London*, 2013). LO didasarkan pada kebutuhan pembelajar, kebutuhan masyarakat, dan apa yang harus diketahui pembelajar mengenai subjek tertentu (*Learning Management Corporation*, 2013, www.thelearningmanagement.com).

LO yang baik harus terkait dengan tujuan program, merujuk pada kriteria eksternal, dan jelas untuk staf, pembelajar, dan penguji eksternal (*Queen Mary University of London*, 2013). LO harus berpusat pada pembelajar, spesifik, dan bisa diukur atau diamati. Salah satu teknik menyusun LO ialah menggunakan rumus A-B-C-D (*Palm Beach State College*, 2013:8), *Audience, Behavior, Condition, Degree*.

Contoh:

The students	Audience
will apply appropriate techniques for addressing a policy decision problem	Bahavior
When givenone,	Condiiton
90% of the time	Degree

Given a policy decision problem,	Condition
the students	Audience
Will apply appropriate techniques for addressing it	Behavior
90% of the time	Degree

Untuk menyusun LO, perlu dihindari penggunaan kata-kata atau ekspresi kurang jelas dan tidak bisa diukur, misalnya: “mengetahui, memahami, menghargai, belajar, mengenal”. Kata-kata yang dianjurkan ialah: “menunjukkan, menjelaskan, mendefinisikan, mendeskripsikan, memprediksi, mengidentifikasi.”

LO terdiri dari: (1) *Knowledge-based*: pengetahuan dan pemahaman; menjabarkan pengetahuan yang harus dicapai pembelajar, (2) *Application-based*: keterampilan praktis; menjelaskan jenis aplikasi atau transformasi yang harus diperoleh mahasiswa, dan (3) *Skills-based*: keterampilan intelektual dan transfer; pengembangan keterampilan dan penguasaan pengetahuan (*Queen Mary University of London*, 2013:11). LO ditulis dengan mempertimbangkan (1) Menggunakan “future tense”: “*By the end of this module ... Students*

will be able to...”, (2) Hindari menulis LO untuk menggantikan silabus, (3) Pastikan LO bisa dicapai dan diukur, (4) Gunakan bahasa dan kata yang bisa dimengerti mahasiswa, (5) Menjelaskan proses dan hasil. Misalnya, “Bisa merencanakan dan mengimplementasikan suatu proyek penelitian”, (5) Sesuai dengan level mata kuliah, dan (6) Disusun secara berimbang dalam *outcomes* yang berbeda-beda.

Pernyataan LO bisa dielaborasi ke dalam tiga komponen: (1) kata kerja operasional (*action words*) menunjukkan kinerja, (2) pernyataan belajar (*learning statement*) yang menunjukkan secara spesifik belajar apa yang harus ditunjukkan dalam kinerja, dan (3) pernyataan umum mengenai kriteria atau standar kinerja.

Contoh aim, objective dan learning outcomes

Aims	Objective	Learning outcome
Reading—To develop reading skill in three levels of comprehension	To demonstrate the skills in literal, inferential, and critical comprehension on the passage of 3,000 word and academic vocabulary	Students should be able to demonstrate reading skills of a text 3.000 words and academic vocabulary.

LO memiliki tiga kelemahan. *Pertama*, *outcomes-based approach* tidak memberi ruang untuk mengembangkan kreativitas. Hal ini terjadi jika LO dirumuskan terlalu sempit atau jika LO hanya merupakan satu-satunya rumusan hasil belajar. Akibatnya, LO tidak bisa mendorong proses belajar. *Kedua*, untuk pembelajaran di perguruan tinggi, LO bisa disamakan dengan proses “menyuapi” (*spoon-feeding*) dan mahasiswa bisa menganggap semua yang dipelajari sudah tertuang seluruhnya di dalam LO. Hal ini terjadi jika LO ditulis menurut pandangan lembaga, bukan membantu mahasiswa memahami apa yang harus dicapai. LO bukan pengganti silabus yang rinci dan juga bukan petunjuk penilaian hasil belajar. *Ketiga*, LO sering dibuat oleh staf administrasi yang lebih banyak menguasai aspek mekanik penulisan silabus dibanding substansinya. LO harus diposisikan sebagai bagian dari modul yang harus dijelaskan pada mahasiswa bersamaan dengan proses belajar. LO bukanlah rumusan

setiap apa yang harus diketahui mahasiswa, tetapi pernyataan singkat tentang apa yang harus dicapai mahasiswa (*Queen Mary University of London*, 2013:8).

2. *Aims dan Objectives*

Aims, *goals*, dan *objectives* ketiganya memiliki makna umum tujuan, tetapi dalam istilah kurikulum masing-masing didefinisikan secara berbeda. Richards (2002; 2013) mendefinisikan *aims* dan *goals* sebagai tujuan umum kurikulum. Keduanya memiliki makna yang sama. *Aims* banyak digunakan di UK dan *goals* banyak digunakan di Amerika. Richards (2013) sendiri lebih memilih kata *aims* untuk menunjukkan tujuan umum kurikulum. *Aims* dan *goals* dalam literatur di Indonesia disepadankan dengan TIU dan *objectives* sama dengan TIK. Peneliti sendiri mengikuti pendapat Richards (2013) dan menggunakan istilah *aims* untuk TIU dan *objectives* TIK.

Manual dalam Kurikulum *The Learning Institute* (2013) dan *Queen Mary University of London* (2013) menjelaskan *aims* ialah tujuan umum atau *goals* dan merupakan pernyataan umum dari guru atau sekolah pada saat merumuskan suatu mata kuliah. *Aims* bukan pernyataan mengenai apa yang akan dipelajari atau dilakukan pembelajar, tetapi tujuan pelaksanaan suatu mata kuliah atau pelajaran. *Aims* berusaha menjawab dua pertanyaan: (1) Apakah tujuan dari program atau modul? dan (2) Apa yang akan dicapai dari program atau modul tersebut? *Aims* dirumuskan secara singkat, jelas dan memberi ide rasional bagi pembelajar mengenai apa yang diharapkan dari mempelajari mata kuliah tertentu.

Arreola (2013) menjelaskan, satu aim bisa memiliki beberapa tujuan pembelajaran yang lebih spesifik. *Learning objectives* ialah pernyataan apa yang akan bisa dilakukan pembelajar ketika mereka sudah menyelesaikan program. *Learning objectives* memiliki tiga komponen pokok: (1) Deskripsi apa yang akan bisa dilakukan pembelajar, (2) Kondisi dalam situasi apa pembelajar akan menampilkan kemampuannya, dan (3) Kriteria untuk mengevaluasi kinerja pembelajar. Selain itu, *learning objectives* merupakan panduan untuk: (1) Menyeleksi isi materi ajar, (2) Pengembangan strategi pembelajaran, (3) Pengembangan dan seleksi materi pembelajaran, dan (4) Penyusunan tes dan instrumen lain untuk menilai dan mengevaluasi *learning outcomes* (Arreola, 2013:2).

Objectives menjabarkan LO dan merupakan tahapan bagaimana langkah-langkah mencapai kompetensi yang harus dilakukan pembelajar. *Objectives* yang baik disusun menggunakan pilihan kata yang cermat. Langkah-langkah untuk mencapai *outcome* menurut *The Learning Management Corporation* (2013) meliputi:

- 1) Mendefinisikan *outcomes* yang spesifik atau kompetensi yang akan dicapai dalam bentuk keterampilan, penguasaan materi, sikap atau nilai.
- 2) Menemukan dasar pemikiran memilih atau mendesain materi pembelajaran, isi, dan teknik
- 3) Memberi pedoman menentukan atau menilai kapan tujuan pembelajaran dicapai.
- 4) Memberi kerangka pikir bagaimana pembelajar mengorganisasikan usahanya untuk menyelesaikan tugas-tugas belajar.

Contoh berikut, dikutip dari Petunjuk Penulisan Tujuan Pembelajaran di Universitas Tennessee, Memphis (Arreola & Lawrence, 1998):

Aim/goal	The aim of the Learning Assessment course is to enable the students to make reliable and accurate assessment of learning.
Objective 1	Given a learning objective the student will be able to develop an appropriate multiple-choice question to measure students achievement of the objective.
Objective 2	Given a printout from an item analysis of a multiple-choice exam the student will be able to state accuracy of the test scores.
Objective 3	Given the discrimination and difficulty indices of an item the student will be able to determine if the item contributes to the reliability of the exam

Arreola (2013) menyatakan ada tiga karakteristik penting untuk memastikan agar statemen dalam tujuan pembelajaran menjadi jelas, yaitu:

Behavior.

- 1) Tujuan harus mendeskripsikan kompetensi yang dipelajari dalam pernyataan kinerja. Di sini diperlukan penggunaan pilihan kata kerja operasional yang cocok. Kata-kata seperti: mengetahui, memahami, memperoleh, menghargai tidak sesuai untuk digunakan.
- 2) Kata kerja untuk menyatakan tujuan harus bisa mengidentifikasi perilaku pembelajar yang bisa diamati, kemudian ditetapkan pernyataan tujuan pembelajaran menggunakan kata kerja operasional tersebut.
- 3) Jenis dan level belajar harus diidentifikasi. Jenis dan level belajar merujuk pada taksonomi hasil belajar dari Bloom. Jenis tujuan menurut Bloom terdiri dari ranah kognitif (keterampilan berpikir atau kemampuan intelektual), psikomotor (keterampilan fisik atau kinerja), dan ranah afektif (sikap dan nilai). Level berpikir meliputi: mengingat, memahami, menerapkan, analisis, sintesis, dan evaluasi.

Criterion.

- 1) *Objectives* harus menjelaskan bagaimana kualitas kinerja yang harus ditampilkan pembelajar setelah selesai mengikuti program.
- 2) Kualitas kinerja dinyatakan menggunakan pernyataan yang menunjukkan tingkat akurasi, jumlah, atau proporsi respon yang benar yang dikuasai pembelajar.

Condition.

- 1) *Objectives* harus mendeskripsikan kondisi saat pembelajar menunjukkan kinerja pada saat dievaluasi.
- 2) Alat evaluasi, referensi atau alat bantu yang lain yang akan digunakan atau tidak digunakan harus dinyatakan dengan jelas.

Contoh rumusan analisis kebutuhan, *learning outcomes* dan *objectives* untuk mata kuliah *English for Academic Purposes* dikutip dari disertasi Imroatus Solikhah (2014a; 2014b) berikut ini.

Tabel 1. Analisis Kebutuhan EAP

No	Component	Description
1	Aims & objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. To achieve academic literacy 2. To achieve reading and writing skills in academic contexts 3. To achieve academic vocabulary and academic grammar
2	Contents & Organization	<ol style="list-style-type: none"> 1. Minimum vocabulary level at 1,000 & 2,000 words 2. Academic Vocabulary of Ohio University 3. Basic grammar and academic grammar 4. Reading skills for literal, inferential, critical comprehension 5. Writing a paragraph, composition and essay
3	Methodology	Task-based approach, competency-based teaching, genre-based teaching
4	Learning Outcomes	Representing academic literacy, reading skills on literal, inferential, critical comprehension up to 2,000 words, academic vocabulary and writing for academic contexts.

Tabel 2. Kurikulum EAP

Aims	Objectives
<ol style="list-style-type: none"> 1. To achieve competency on basic academic literacy in reading and writing 2. Sources: <i>English for Academic Purposes: A Competency-Based Textbook for EFL Learners</i>, by Imroatus Solikhah (2014), Penerbit Imperium Yogyakarta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. To increase basic knowledge on academic vocabulary 2. To increase mastery on grammar knowledge and academic grammar in context 3. To develop reading skills in literal, inferential, and critical comprehension 4. To develop skills in academic writing from paragraph to essay and Test of Written English essay

Tabel 3. Contents and Learning Outcomes of EAP

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
1	Vocabulary knowledge, general and academic vocabulary	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify, implement, and use of 1.000 to 2.000 general words 2. Identify, compare and use academic vocabulary 	<ol style="list-style-type: none"> 1. General words list first-hundreds to tenth hundreds 2. General words list of 2, 000 words 3. Head words, synonym, antonyms, definition, words classes, affixes, bound, free morphemes 4. Academic words list of Ohio University
2	Basic grammar and academic grammar from textbook	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and use of basic rules of grammar 2. Identity and use of typical academic grammar obtained from authentic texts, e.g. textbook chapter, journals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basic grammar: to be, tenses, agreements, sentences, gerund, passive voices 2. Sentences: simple, compound, complex, compound-complex sentences 3. Clause and adjective clause 4. Analysis to grammar in English textbooks
3	Reading comprehension	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and use of reading text of 1,000 and 2,000 passages 2. Implement skills in various level of comprehension: literal, inferential, critical 3. Identify passages of academic texts 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprehension of reading texts in a range of 1,000 to 3,000 words 2. Comprehension on reading of authentic text, e.g. TOEFL, TOEIC, textbook 3. Competency on the use of literal, inferential, critical reading skills

Tabel 3. Contents and Learning Outcomes of EAP

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
4	Writing in the academic context	<ol style="list-style-type: none"> 1. Develop an academic paragraph in various developing details techniques 2. Develop three-paragraph essay and Test of Written English (TWE) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paragraph organization: opening, the body, conclusion. 2. Topic sentence, developing sentences, concluding sentence. 3. Thesis statement, introductory paragraph, developing paragraphs, concluding paragraph 4. Expository and argumentative essay for TWE

3. Kompetensi Inti

Kompetensi inti dalam bahasa Inggris ialah *core competency*. Secara umum, ada tiga jenis kompetensi, yaitu: kompetensi inti (*core*), kompetensi fungsional (*functional*), dan kompetensi tugas (*task*). Kompetensi inti ialah pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang harus dimiliki oleh setiap orang. Kompetensi inti memiliki akar mendalam dalam visi dan misi suatu lembaga. Kompetensi fungsional ialah kompetensi yang melekat pada suatu jenis departemen atau lembaga. Kompetensi tugas yaitu kompetensi yang menunjukkan derajat kualitas suatu produk pekerjaan. Kompetensi inti dikembangkan dari analisis kebutuhan pekerjaan dari suatu perusahaan. Kompetensi inti memiliki tiga ranah termasuk aspek kepemimpinan. Kompetensi inti terdiri dari: (1) kompetensi terkait dengan orang lain, (2) kompetensi terkait dengan bisnis, (3) kompetensi terkait dengan manajemen. Inilah nampaknya di dalam KKNi disebutkan dalam jenjang kualifikasi terdapat kemampuan *leadership*. Periksa KKNi pada Lampiran sebagai perbandingan.

Tabel 4. Deskripsi Kompetensi Inti dalam Perusahaan

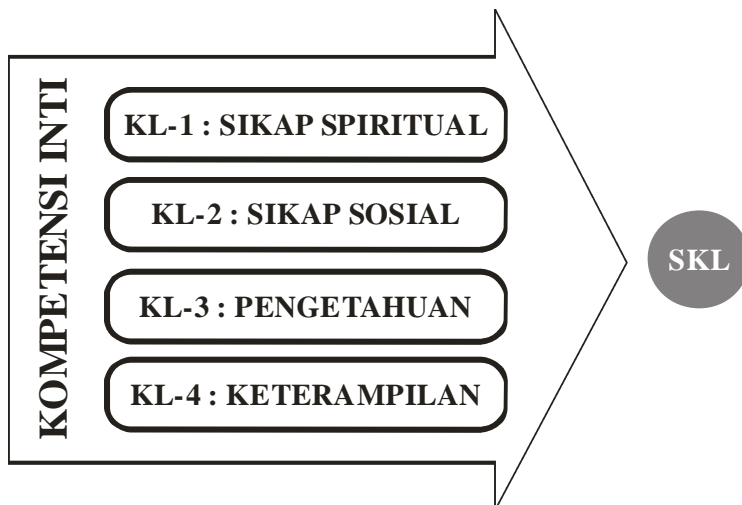
No	Kompetensi Terkait Orang Lain	Kompetensi terkait dengan Bisnis	Kompetensi terkait Managemen Pribadi
1	Menetapkan fokus	Mendiagnosis informasi	Percaya diri
2	Motivasi pendorong	Berpikir analitis	Manajemen stress
3	Kerja kelompok	Berpikiran ke depan	Kredibilitas pribadi
4	Pemberdayaan orang lain	Berpikiran konseptual	Fleksibel
5	Mengelola perubahan	Berpikiran strategis	
6	Mengembangkan orang lain	Keahlian teknik	
7	Mengelola kinerja	Berinisiatif	
8	Komunikasi efektif	Berorientasi enterprenur	
9	Komunikasi lisan	Inovatif	
10	Komunikasi tertulis	Berorientasi hasil	
11	Komunikasi persuasif	Bekerja tuntas	
12	Kesadaran interpersonal	Tepat dan cepat mengambil putusan	
13	Mempengaruhi orang lain		
14	Mengembangkan hubungan kolaboratif		
15	Berorientasi pada pelanggan		

Kompetensi inti ini tidak sama dengan Standar Kompetensi (SK). Jika SK pada KTSP diajarkan kepada siswa, kompetensi inti bukan untuk diajarkan, melainkan untuk dibentuk melalui pembelajaran mata pelajaran-mata pelajaran yang relevan. Setiap mata pelajaran harus tunduk pada kompetensi inti yang telah dirumuskan.

Semua mata pelajaran yang diajarkan dan dipelajari pada kelas tersebut harus berkontribusi terhadap pembentukan kompetensi inti.

Kompetensi Inti berfungsi sebagai unsur pengorganisasi (organising element) kompetensi dasar. Sebagai unsur pengorganisasi, Kompetensi Inti merupakan pengikat untuk organisasi vertikal dan organisasi horizontal Kompetensi Dasar. Organisasi vertikal Kompetensi Dasar adalah keterkaitan antara konten Kompetensi Dasar satu kelas atau jenjang pendidikan ke kelas/jenjang di atasnya. Organisasi horizontal adalah keterkaitan antara konten Kompetensi Dasar satu mata pelajaran dengan konten Kompetensi Dasar dari mata pelajaran yang berbeda. Kompetensi Inti terdiri dari empat kelompok:

- 1) Sikap keagamaan (KI-1)
- 2) Sikap social, kepribadian, akhlak (KI-2)
- 3) Pengetahuan (KI-3)
- 4) Penerapan pengetahuan (KI-4). Periksa Bagan 4.



Bagan 4. Struktur Kompetensi Inti

Keempat kelompok itu menjadi acuan dari Kompetensi Dasar dan harus dikembangkan dalam setiap peristiwa pembelajaran secara integratif. Kompetensi yang berkenaan dengan sikap keagamaan dan sosial dikembangkan secara tidak langsung (*indirect teaching*) pada waktu peserta didik belajar tentang pengetahuan dan penerapan pengetahuan.

Kompetensi inti bukanlah pengganti Standar Kompetensi (SK). Kompetensi inti berlaku untuk semua bidang studi dan Kompetensi Inti berlaku sama untuk setiap bidang pelajaran. Kompetensi inti merupakan terjemahan atau operasionalisasi Standar Kompetensi Lulusan (SKL). Kompetensi inti menjadi acuan dalam perumusan Kompetensi Dasar. Kompetensi dasar didefinisikan sebagai kemampuan untuk mencapai kompetensi inti yang harus diperoleh peserta didik melalui pembelajaran. Format silabus yang sesuai memiliki urutan: (1) Kompetensi inti, (2) Kompetensi dasar, (3) Materi pembelajaran, (4) Kegiatan pembelajaran, (5) Penilaian, (6) Alokasi waktu, dan (7) Sumber belajar.

Jika dikaji lebih mendalam, secara substansial kompetensi inti sama dengan *core competency* yang digunakan dalam kurikulum di berbagai negara maju. *Core competency* menjadi rujukan untuk menentukan *learning outcomes* dan *learning objectives*. Selain itu, ada satu lagi aspek yang menyertai setiap perilaku belajar yaitu yang disebut dengan *soft skills*.

Schulz (2008) menguraikan perbedaan antara *soft skill* dan *hard skills* dengan contohnya sebagaimana diuraikan berikut ini. *Soft skill* berbeda dengan *hard skills*. *Soft skills* bersifat subjektif dan bisa bersifat benar atau tidak benar. *Soft skill* sering diasosiasikan dengan atribut kepribadian atau karakter.

Soft skills didefinisikan sebagai deskripsi kepribadian, sosial dan perilaku behavioral. *Soft skill* merupakan persepsi individu yang menunjukkan kemampuan berkomunikasi dalam setiap konteks yang berbeda. *Soft skills* dibagi ke dalam tiga kelompok: kualitas personal, kemampuan interpersonal, dan keterampilan teknik dan pengetahuan. *Soft skills* bisa diajarkan melalui tiga cara: *pertama*, menunjukkan kesadaran akan pentingnya *soft skill* dan pembelajar bisa membuat evaluasi diri; *kedua*, menerapkan nilai-nilai *soft skills* ke dalam pembelajaran; *ketiga*, dilakukan menggunakan model peran. *Soft skills* sebagai kompetensi bisa dituangkan ke dalam enam area kompetensi, yaitu: pengetahuan akademik, keterampilan interpersonal dan komunikasi, keuletan belajar, sikap profesional, belajar berbasis-praktik dan pengembangan, dan sistem-berbasis praktik (Wallace, Anderson & McHugo, 2013).

Tabel 4. Soft Skills dan Hard skills

No	Soft-skills	Hard-skills
1	Jujur	Lancar berbahasa Inggris tulis & lisan
2	Keterampilan dalam komunikasi	Bisa berbicara di depan umum
3	Memiliki manajemen waktu	Memiliki sertifikat tertentu
4	keterampilan bekerjasama	Memiliki pengalaman bidang tertentu
5	bersikap empatik pada orang lain	Memiliki keterampilan bidang tertentu
6	konsisten, bertanggung jawab, memiliki komitmen	Bisa menjelaskan suatu permasalahan
7	Tahan dan ulet menghadapi cobaan	Menyelesaikan tugas tepat waktu
8	Menguatamakan tugas	
9	Percaya diri	
9	Mampu mengendalikan diri	

Dikutip dari (Schulz, 2008:146-158)

Berdasarkan uraian di atas, penyesuaian KKNi ke dalam kurikulum di semua jenjang sudah menjadi kewajiban. Namun terdapat kerancuan yang berpotensi menjadikan konsep KKNi tidak tuntas seperti pelaksanaan KBK dan KTSP. Ketika konsep mulai tersosialisasi dan mulai bisa dilaksanakan, kebijakan sudah berubah dan aktivitas “terjual habis” pada kebijakan yang baru diluncurkan.

Dalam konteks ini peneliti melihat ada dua hal yang memungkinkan menjadi kendala lapangan. *Pertama*, penerapan kompetensi inti, kompetensi dasar, dan standard kompetensi dalam struktur silabus, akan tumpang tindih. Kompetensi inti nampak “dipaksakan” sebagai acuan setiap mata ajar. *Kedua*, penggunaan istilah *learning outcomes*, kompetensi, dan capaian pembelajaran, seperti diakui sendiri oleh pemerintah, berpotensi “membingungkan” guru dalam membuat “*learning objectives*”. *Ketiga*, unsur-unsur dalam kompetensi inti sebenarnya terkandung di dalam soft skills yang secara aktual sudah terukur. Tanpa didasari pemahaman yang jelas mengenai metode dan proses pelaksanaannya, aspek ini berpotensi menjadikan guru salah arah dalam mengajar di kelas.

Keempat, kompetensi inti memungkinkan ditafsirkan sebagai deskripsi jenjang kualifikasi yang dituangkan dalam Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012. Kompetensi inti dianggap sebagai deskripsi SKL dalam ukuran tertentu, sedangkan deskripsi jenjang kualifikasi menunjukkan uraian kemampuan lulusan yang harus dicapai. KKNi sebagai penciri khas Indonesia patut didukung, tetapi masih diperlukan penjabaran lebih rinci pada berbagai aspek dan memerlukan waktu yang cukup lama untuk bisa mantap dan diinternalisasi.

SIMPULAN

Kehadiran KKNi sebagai rujukan program pendidikan di tingkat dasar sampai perguruan tinggi di Indonesia telah menuntut perubahan pada design kurikulum. Isu yang sekarang paling hangat ialah penyesuaian KBK ke dalam KBO. Penyesuaian pertama ialah perubahan visi dan misi menyepadakan dengan KKNi. Penyesuaian berikutnya ialah pencantuman Kompetensi Inti dan KD. KKNi untuk tingkat dasar dan menengah sudah dirumuskan oleh pemerintah, tetapi untuk perguruan tinggi dikembangkan sendiri. Dasar penyusunan kurikulum perguruan tinggi tetaplah KBK dan menggunakan kerangka perkuliahan seperti termaktub dalam SK Mendiknas No. 045/U/2002.

Secara teknis pengembangan kurikulum, beberapa istilah yang digunakan dalam KBO yang menyesuaikan dengan KKNi perlu dipertajam dengan merujuk pada kurikulum lain yang sudah menggunakan istilah tersebut secara matang. Artikel ini mencoba merujuk pada Kurikulum di *Palm Beach State College* Amerika, *Quesn Marry University of London*, dan Kurikulum di *University of Tennessee Memphis* Amerika. Hasil rujukan menunjukkan bahwa kerangka kualifikasi ialah kebijakan pemerintah untuk menetapkan kualifikasi tenaga kerja dan kualifikasi tersebut perlu diserap dalam kurikulum di sekolah dan perguruan tinggi. Kompetensi inti sama maknanya dengan *core competency*, yang merupakan daya tawar bagaimana suatu program akan berhasil dan digunakan di masyarakat. Untuk menguraikan *core competency*, diperlukan rumusan *objectives*, yang setara dengan SK dan KD. Dalam Kompetensi Inti terdapat kompetensi beragama dan sosial. Kompetensi beragama tidak tercakup dalam bagian kompetensi inti untuk perusahaan. Kompetensi

sosial dan managerial jelas tercakup dan keduanya merupakan bagian dari *soft skills*. Pemahaman terhadap pengembangan dan design kurikulum melalui analisis kebutuhan, proses KBK, dan perumusan *learning outcomes* dan *objectives* kiranya bisa menanamkan konsep secara lebih mantap sehingga pelaku pendidikan tidak “terjual habis” dengan trend baru, dan segera bisa menemukan jati diri.

DAFTAR PUSTAKA

- Arreola, R. 2013. *Writing Learning Objectives*. Memphis: University of Tennessee.
- Auerbach, E.R. 1986. The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly*, 9(3):475-495.
- Depdiknas. 2010. *Buku Pedoman Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia*. Jakarta: Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi.
- Depdiknas. 2008. *Pengembangan Kurikulum pada Pendidikan Kesetaraan*. Jakarta: Balai Pengembangan Pendidikan Non-Formal dan Informal.
- Depdiknas, 2003. *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Biro Hukum Depdiknas, Jakarta. (diunduh dari www.depdiknas.go.id)
- Imroatus Solikhah. 2013. English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia. *International Journal of Academic Rerearch*, 5(4):121-125.
- Imroatus Solikhah. 2014a. *Buku Teks Bahasa Inggris Akademik Berbasis Kompetensi untuk Mahasiswa Jurusan Non-Bahasa Inggris (Penelitian dan Pengembangan di Universitas Negeri di Jawa Tengah dan DIY)*. Disertasi. Program Doktor Pendidikan Bahasa. Surakarta: FKIP Universitas Sebelas Maret.
- Imroatus Solikhah. 2014b. *English for Academic Purposes: A Competency-Based Textbook for EFL Learners*. Yogyakarta: Penerbit Imperium.
- Lawrence. 2011. *Textbook Evaluation: A Framework for Evaluating the Fitness of the Hong Kong New Secondary School Curriculum*. Master's Thesis. Hong Kong: Department of English, City University of Hing Kong.
- Learning Management Corporation. 2013. *Developing Clear Learning Outcomes and Objectives*. Available at: www.thelearningmanager.com
- Palm Beach State College. 2013. *Academic Management Manual: Outcomes Assessment Workbook*. Available at: www.palmbeachstate.edu/academic/services/documents/section1.pdf.

Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012. *Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia*. Jakarta: Sekretariat Negara.

Queen Mary University of London. 2013. *Good Practice Guide on Writing Aims and Learning Outcomes*. Available at: www.learninginstitute.qmul.ac.uk.

Richards, Jack. 2013. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1):5-33.

Schulz, B. 2008. The Importance of Soft Skills: Education Beyond Academic Knowledge. *Journal of Language and Communication*. June, 2008:146-154.

Wallace, R, Anderson J, McHugo J. 2013. *Soft Skills Hard Skills: Element of Teaching*. Dakota: University of North Dakota.

LAMPIRAN.

Deskripsi Jenjang Kualifikasi Menurut Perpres No. 8 Tahun 2012

No	Jenjang Kualifikasi	Uraian
1	Umum	<ol style="list-style-type: none"> a. Bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa b. Memiliki moral, etika dan kepribadian yang baik dalam menyelesaikan tugasnya c. Berperan sebagai warga negara yang bangga dan cinta tanah air serta mendukung perdamaian dunia d. Mampu bekerja sama dan memiliki kepekaan sosial dan kepedulian yang tinggi terhadap masyarakat dan lingkungannya e. Menghargai keanekaragaman budaya, pandangan, kepercayaan dan agama serta pendapat umum/temuan original orang lain f. Menjunjung tinggi penegakan hukum serta memiliki semangat untuk mendahulukan kepentingan bangsa serta masyarakat luas
2	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu melaksanakan tugas sederhana terbatas, bersifat rutin, dengan menggunakan alat, aturan, dan proses yang ditetapkan, serta di bawah bimbingan pengawasan dan tanggungjawab atasannya. 2. Memiliki pengetahuan faktual. 3. Bertanggungjawab atas pekerjaan sendiri dan tidak bertanggungjawab atas pekerjaan orang lain.

Deskripsi Jenjang Kualifikasi Menurut Perpres No. 8 Tahun 2012

No	Jenjang Kualifikasi	Uraian
3	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu melaksanakan suatu tugas spesifik, dengan menggunakan alat, informasi, dan prosedur kerja yang lazim dilakukan, serta menunjukkan kinerja dengan mutu yang terukur di bawah pengawasan langsung atasannya. 2. Memiliki pengetahuan operasional dasar dan pengetahuan faktual bidang kerja yang spesifik sehingga mampu memilih penyelesaian yang tersedia terhadap masalah yang lazim timbul. 3. Bertanggungjawab terhadap pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggungjawab membimbing orang lain.
4	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu melaksanakan serangkaian tugas spesifik dengan menerjemahkan informasi dan menggunakan alat, berdasarkan sejumlah pilihan prosedur kerja, serta mampu menunjukkan kinerja dengan mutu dan kuantitas yang terukur, yang sebagian merupakan hasil kerja sendiri dengan pengawasan tidak langsung. 2. Memiliki pengetahuan operasional yang lengkap, prinsip-prinsip serta konsep umum yang terkait dengan fakta bidang keahlian tertentu, sehingga mampu menyelesaikan berbagai masalah yang lazim dengan metode yang sesuai. 3. Mampu bekerja sama dan melakukan komunikasi dalam lingkup kerjanya. 4. Bertanggungjawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas kuantitas dan mutu hasil kerja orang lain.
5	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu menyelesaikan tugas berlingkup luas dan kasus spesifik dengan menganalisis informasi secara terbatas, memilih metode yang sesuai dari berbagai pilihan yang baku, serta mampu menunjukkan kinerja dengan mutu dan kuantitas yang terukur. 2. Menguasai beberapa prinsip dasar bidang keahlian tertentu dan mampu menyelaraskan dengan permasalahan faktual di bidang kerjanya. 3. Mampu bekerja sama dan melakukan komunikasi, menyusun laporan tertulis dalam lingkup tugas dan memiliki inisiatif. 4. Bertanggungjawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggungjawab atas hasil kerja orang lain.

Deskripsi Jenjang Kualifikasi Menurut Perpres No. 8 Tahun 2012

No	Jenjang Kualifikasi	Uraian
6	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu menyelesaikan pekerjaan berlingkup luas, memilih metode yang sesuai dari beragam pilihan yang sudah maupun belum baku dengan menganalisis data, serta mampu menunjukkan dengan mutu dan kuantitas yang terukur. 2. Menguasai konsep teoritis bidang pengetahuan tertentu secara umum serta mampu memformulasikan penyelesaian masalah prosedural. 3. Mampu mengelola kelompok kerja dan menyusun laporan tertulis secara komprehensif. 4. Bertanggungjawab atas pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas pencapaian hasil kerja kelompok.
7	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu mengaplikasikan bidang keahliannya dan memanfaatkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni pada bidangnya dalam penyelesaian masalah serta mampu beradaptasi terhadap situasi yang dihadapi. 2. Menguasai konsep teoritis bidang pengetahuan tertentu secara umum dan konsep teoritis bagian khusus dalam bidang pengetahuan tersebut secara mendalam serta mampu memformulasikan penyelesaian masalah prosedural. 3. Mampu mengambil keputusan yang tepat berdasarkan analisis informasi dan data, dan mampu memberikan petunjuk dalam memilih berbagai alternatif solusi secara mandiri dan kelompok. 4. Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas pencapaian hasil kerja organisasi.
8	7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu merencanakan dan mengelola sumberdaya di bawah tanggungjawabnya, dan mengevaluasi secara komprehensif kerjanya dengan memanfaatkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni untuk menghasilkan langkah-langkah pengembangan strategis organisasi. 2. Mampu memecahkan permasalahan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keahliannya melalui pendekatan multidisipliner. 3. Mampu melakukan riset dan mengambil keputusan strategis dengan akuntabilitas dan tanggungjawab penuh atas semua aspek yang berada di bawah tanggungjawab bidang keahliannya.

Deskripsi Jenjang Kualifikasi Menurut Perpres No. 8 Tahun 2012

No	Jenjang Kualifikasi	Uraian
9	8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu mengembangkan pengetahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keilmuannya atau praktik profesionalnya melalui riset hingga menghasilkan karya inovatif dan teruji. 2. Mampu memecahkan masalah permasalahan ilmu pengetahuan, teknologi dan/atau seni dalam bidang keilmuannya melalui pendekatan inter atau multidisipliner. 3. Mampu mengelola riset dan pengembangan yang bermanfaat bagi masyarakat dan keilmuan, serta mampu mendapat pengakuan nasional dan internasional.
10	9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mampu mengembangkan pengetahuan, teknologi dan/atau seni baru di bidang keilmuannya atau praktik profesionalnya melalui riset hingga menghasilkan karya kreatif, oroginal dan teruji. 2. Mampu memecahkan permasalahan ilmu pengetahuan, teknologi dan/atau seni di bidang keilmuannya melalui pendekatan inter, multi dan transdisipliner. 3. Mampu mengelola, memimpin dan mengembangkan riset dan mengembangkan riset dan pengembangan yang bermanfaat bagi kemaslahatan umat manusia, serta mampu mendapat pengakuan nasional dan internasional.

* II *

PENGEMBANGAN MODEL PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS

3. Model Design Bahan Ajar Menulis Esai Argumentatif Menggunakan Teknik *Self-Motivated Learning*
4. Pengembangan Instrumen Menulis Esai Menggunakan Pendekatan Proses
5. Aspek Retorika, Bahasa, dan Penilaian Esai: Kajian Kognitif
6. Model RPP Bahasa Inggris Berbasis Belajar Mandiri

**MODEL DESAIN BAHAN AJAR MENULIS ESAI
ARGUMENTATIF MENGGUNAKAN
TEKNIK *SELF-MOTIVATED LEARNING***

Abstract: The objective of this article is to develop teaching design for the argumentative essay for university students. Self-motivated learning that arouse students on autonomous learning is figured out and elaborated into breakdowns of teaching materials. Essay writing materials are focused for the analysis and devised for the teaching design. The design model starts from learning outcomes, indicators, and breakdown of the teaching materials. Argumentative essay writing for the TOEFL test is analyzed in reference to the self-motivated learning to improve students' achievement. In addition, process approach in writing is selected as teaching process that supports self-motivated learning.

Key-words: self-motivated learning, essay, argumentative, TOEFL.

PENDAHULUAN

Model bahan ajar menulis untuk program studi bahasa Inggris sejauh ini kurang mendorong kreativitas pebelajar. Berbagai hasil penelitian di bidang menulis seperti Krashen (1984), Mukminatun (1997) mengidentifikasi tiga persoalan penting dalam pembelajaran menulis dilihat dari karakteristik bahan ajarnya. *Pertama*, bahan ajar menulis masih menekankan pada penguasaan grammar sehingga latihan menulis banyak diwarnai dengan latihan-latihan grammar. Akibatnya, proses belajar cenderung pasif, tidak mengeksplorasi bagaimana suatu gagasan diungkapkan dalam tulisan, dan mahasiswa lebih banyak menerima penjelasan dari pengajar. *Kedua*, bahan ajar bersifat instruktif dalam arti kerangka materi disajikan mengikuti model yang diberikan pengajar dan pembelajar diminta menirukan model tersebut sampai benar. Jenis bahan ajar yang demikian mengakibatkan pebelajar kurang leluasa memilih metode belajar dan kurang mandiri. *Ketiga*, bahan ajar yang digunakan kurang mengaitkan antara pengetahuan pembelajar dengan kebutuhan di sekitarnya yang bisa memanfaatkan berbagai sumber belajar. Pada tingkat tertentu, pokok bahasan menulis sudah menggunakan topik-topik yang mengakomodasi lingkungan sekitar yang relevan dengan kemampuan pembelajar, tetapi kegiatan belajar dan penekanan

kompetensi yang disampaikan pengajar masih cenderung mengacu pada pembekalan aspek-aspek gramatika dan diksi.

Jika tiga keadaan di atas direkonstruksi dalam model pembelajaran yang dewasa ini sedang ngetrend, bisa dikemukakan dua persoalan mendasar. *Pertama*, bahan ajar kurang kontekstual karena substansinya cenderung mengacu pada penguasaan gramatika. Kondisi ini menurut Harjanto (1991) diakibatkan oleh kemampuan awal pembelajar dalam kontens kebahasaan, misalnya kosa kata, grammar, dan konvensi menulis memang lemah. *Kedua*, strategi belajar mengacu pada model guru sentris dengan pola ceramah, pemberian latihan yang ditentukan, dan topik yang sudah ditentukan. Dari segi guru, keadaan ini mengarah pada model kurikulum instruktif (Mudjiman, 2008) yang menyebabkan guru sebagai penyampai kurikulum. Dilihat dari aspek metode belajar, pembelajar tidak memiliki kesempatan untuk belajar secara mandiri (Mudjiman, 2008; Muijs dan Reynold, 2008). Penyebabnya ialah landasan pembelajaran yang digunakan tidak mengacu pada penggunaan pengetahuan pembelajar yang seharusnya dirangkai dan dikembangkan secara kontekstual (Johnson, 2002; Slavin, 2005).

Pembelajaran menulis memerlukan pelibatan pembelajar secara komprehensif dan memerlukan proses yang memungkinkan pembelajar menyiapkan tulisan dari proses pra menulis, saat menulis, dan finalisasi menulis. Untuk itu, pendekatan proses dianggap lebih cocok digunakan dalam pembelajaran (Burns, et al, 1996). Pendekatan proses dalam menulis meliputi lima tahap yaitu (1) *pre-writing*, (2) *drafting*, (3) *revising*, (4) *editing*, dan (5) *publishing* (Burns et al, 1996; Oshima, 1991).

Dalam *pre-writing*, pembelajar diarahkan melalui *brainstorming*, pembuatan kerangka tulisan, pengumpulan ide, pemilihan pokok pikiran dan penyusunan kerangka tulisan yang dianggap sesuai dengan tema. Setelah pembelajar menemukan kerangka dan ide-ide pokok yang akan ditulis, pembelajar diminta menuangkan gagasan dalam bentuk paragraph atau esai. Inilah tahap penyusunan draft. Tulisan yang masih berupa draft, banyak memiliki kesalahan tulis, penggunaan huruf, diksi, kalimat atau urutan kalimat yang belum sesuai. Untuk itu, tahap editing diajarkan dalam bentuk praktik oleh guru. Jika dalam editing, penekanannya pada pembetulan mekanik tulisan, pada tahap *revising*, penekannya pada substansi tulisan.

Untuk itu, pembelajaran menulis diarahkan untuk mengajak pebelajar praktik langsung mencermati isi tulisan secara menyeluruh, dan secara detil dalam setiap kalimat dan kata. Dalam tahap ini, masih terjadi kemungkinan untuk merombak tulisan secara mendasar atau memodifikasi. Menambah atau mengurangi draft yang sudah diedit terjadi di sini dan pebelajar diminta untuk ikut praktik melakukan *editing*. Tahap terakhir ialah persiapan *publishing*. Dalam tahap ini sasaran pebelajaran menulis diarahkan pada bagaimana menyiapkan naskah akhir sebelum diterbitkan. Langkah ini meliputi penyusunan layout tulisan, penggunaan format tulisan, besar huruf, jenis huruf, gaya penulisan, dan format final. Misalnya, tulisan untuk jurnal ilmiah, harus mengikuti gaya selingkung jurnal yang akan dituju. Tulisan untuk halaman opini suatu koran, harus disesuaikan gaya dan formatnya mengikuti koran yang dimaksud.

SELF-MOTIVATED LEARNING

Hakikatnya, *self-motivated learning*, belajar mandiri, ialah cara belajar yang menuntut pebelajar untuk menentukan sendiri apa yang dipelajari, memilih metode yang disukai dan menetapkan hasil yang ingin dicapai. Model pebelajaran mandiri memiliki ciri yang cocok dengan pola pebelajaran orang dewasa (*andragogy*) karena orang dewasa memiliki wawasan yang sudah matang dan mampu menemukan dan menjawab sendiri permasalahan yang dihadapi (Boeree, 2008; Suprijanto, 2008). Pelaksanaan belajar mandiri ini sejalan dengan perkembangan psikologi belajar konstruktivisme dan kajian di berbagai model pebelajaran seperti munculnya *cooperative learning* (Slavin, 2005), *Contextual Teaching and Learning* (Johnson, 2002); *Quantum Teaching* (DePorter, 2005), *Effective Teaching* (Muijs dan Reynold, 2008); dan di Indonesia sejalan dengan diterapkannya KTSP (2006).

Di antara sekian banyak rujukan dalam belajar mandiri, konsep yang lebih konkret dan cocok dengan keadaan di Indonesia ialah konsep yang dikemukakan oleh Prof. Dr. Haris Mudjiman, ahli pendidikan dari Universitas Sebelas Maret Surakarta (2008). Sarjana ini secara khusus mengkaji belajar mandiri secara cermat dengan memformulasikan secara kritis konsep belajar mandiri dalam konteks Indonesia dan model pebelajaran di Indonesia. Karena itu, makalah

ini dengan bangga menggunakan rujukan dari Prof. Mudjiman dalam porsi lebih untuk memberi landasan pembahasan.

Mudjiman (2008) menegaskan, belajar mandiri memiliki empat komponen: (1) konstruktivisme, (2) motivasi belajar, (3) belajar aktif, dan (4) kompetensi. Paradigma konstruktivisme menurut Mudjiman (2008:23-25) menjadi landasan pertama dalam belajar mandiri karena belajar hakikatnya ialah penggunaan pengetahuan yang sudah dimiliki untuk mengolah informasi yang masuk, sehingga terbentuk pengetahuan baru yang bisa membentuk kompetensi yang dikehendaki. Belajar menurut paradigma konstruktivisme adalah proses menginternalisasi, membentuk kembali atau membentuk pengetahuan baru. Pembentukan tersebut bisa dilakukan dengan pengetahuan dan pengalaman yang sudah dimiliki sebelumnya. Pandangan konstruktivisme ini menggeser pandangan behaviorisme yang menganggap belajar sebagai respon terhadap stimulus menjadi belajar sebagai proses pengolahan informasi. Selain itu, hasil belajar yang menurut behaviorisme dianggap sebagai apa yang dapat diulangi, digeser menjadi apa yang dapat digunakan untuk apa.

Dalam paradigma konstruktivisme siswa menjadi subjek pendidikan yang tidak begitu saja menerima pengetahuan yang diberikan, tetapi mengolahnya lebih dulu sebelum pengetahuan itu harus dipahami. Pandangan ini dalam perkembangannya tercermin dalam model pembelajaran progresif yang menekankan pada *active learning*. Konsep pembelajaran aktif meliputi *active learning*, *integrated learning*, *problem based learning*, *independent learning*, *self-motivated learning*, *progressive learning* dengan pendekatan keterampilan proses, pembelajaran PAMONG, dan *quantum learning*.

Komponen kedua dalam belajar mandiri menurut Mudjiman (2008:37) ialah motivasi. Begitu pentingnya fungsi motivasi dalam belajar mandiri sehingga motivasi disebut juga sebagai prasyarat agar belajar mandiri bisa berjalan. Motivasi belajar adalah kekuatan pendorong dan pengarah perbuatan belajar. Peranan motivasi dalam belajar dikuatkan dalam model pengembangan motivasi belajar. Tiga model pengembangan motivasi belajar yang menurut Mudjiman (2008) sesuai dengan konsep belajar mandiri ialah *Time Continuum* (Wlodkowski, 1991), *Model Tripartite* (Tuckman, 2001), dan Model Haris Mudjiman (1981).

Model *Time Continuum* menjelaskan bahwa ada 6 faktor yang bisa mempengaruhi motivasi belajar, yaitu: *attitude*, *need*, *stimulation* (rangsangan), emosi (affect), kompetensi, dan penguatan. Keenam hal tersebut, bisa diterapkan dalam tiga tahap kegiatan pembelajaran. Pada tahap awal ketika akan masuk ke proses belajar dalam motivasi bisa digunakan untuk menumbuhkan *sikap* (attitude) sesuai dengan *kebutuhan* (need) siswa. Dalam tahap tengah ketika guru terlibat dalam pembelajaran, strategi motivasi digunakan untuk *merangsang* (stimulate) siswa agar terus belajar dan menciptakan *rasa senang* (affect) terhadap apa yang dipelajari siswa. Pada tahap akhir pembelajaran ketika proses belajar selesai, strategi motivasi digunakan untuk memberikan umpan balik untuk melihat pencapaian *kompetensi* (*competence*) siswa dan memberikan *penguatan* (*reinforcement*) terhadap semua hasil belajar yang sudah dicapai.

Model *Tripartite* mengidentifikasi pengembangan motivasi melalui tiga faktor: sikap atau kepercayaan, drive atau semangat, dan strategi untuk mencapai hasil. Percaya diri dianggap bisa menumbuhkan motivasi untuk mencapai tujuan belajar dan kuatnya motivasi akan turut menentukan keberhasilan belajar. Hasil belajar baik yang dicapai melalui usaha keras dan sungguh-sungguh akan menumbuhkan rasa percaya diri atas kemampuannya. *Drive* atau pendorong semangat belajar ialah persepsi pembelajar tentang nilai dan manfaat yang dapat diberikan oleh hasil belajar. Persepsi akan membentuk motivasi. Persepsi tentang manfaat belajar dapat dibentuk oleh pengalaman keberhasilannya sendiri atau oleh pengalaman keberhasilan orang lain. Strategi untuk mencapai keberhasilan belajar membantu pembelajar mengetahui kemana akan pergi dan sudah sampai di mana, apa yang sudah dicapai, yang belum dicapai, yang harus dicapai. Strategi ini dilakukan melalui teknik perencanaan belajar, *self observing*, dan *self-evaluation*.

Model Haris Mudjiman mengidentifikasi ada 8 faktor yang bisa mempengaruhi motivasi belajar. Ke-8 faktor itu ialah: (1) pengetahuan tentang tujuan belajar, (2) kebutuhan untuk belajar, (3) kemampuan melakukan kegiatan belajar, (4) kesenangan terhadap ide melakukan kegiatan belajar, (5) pelaksanaan kegiatan belajar, (6) hasil belajar, (7) kepuasan hasil belajar, dan (8) karakteristik pribadi dan lingkungan terhadap proses pembuatan keputusan.

Komponen ketiga belajar mandiri menurut Mudjiman (2008) ialah belajar aktif. Belajar aktif dapat dianggap sebagai strategi untuk

mencapai tujuan belajar mandiri dan sekaligus sebagai model pembelajaran untuk menumbuhkan motivasi belajar. Model belajar aktif memayungi berbagai model yang bercirikan keaktifan siswa. Termasuk dalam belajar aktif antara lain: *problem based learning* (PBL), *independent learning* (IL), Pendekatan Keterampilan Proses, dan Pendekatan PAMONG.

Komponen keempat dalam belajar mandiri ialah kompetensi yang diperoleh melalui tujuan belajar. Tujuan belajar digunakan untuk mengetahui jenis kompetensi yang bisa digunakan untuk mengatasi masalah. Tujuan belajar dikelompokkan ke dalam tujuan utama dan tujuan antara. Tujuan utama ialah tujuan yang sejak awal telah ditetapkan sebagai kompetensi baru yang hendak dicari dengan belajar. Tujuan antara ialah tujuan yang ditetapkan untuk mencapai tahapan dalam memperoleh tujuan utama. Tujuan belajar ini menurut Mudjiman (2008:74) harus ditetapkan secara cermat oleh guru agar siswa bisa memperoleh manfaat maksimal dari belajar mandiri yang dilakukan. Untuk itu, guru perlu melakukan empat hal: (1) membantu menganalisis tugas yang diberikan, (2) membantu menggali pengetahuan dan kompetensi yang telah dan belum dimiliki siswa, (3) membantu menetapkan langkah-langkah belajar untuk menguasai pengetahuan dan kompetensi baru atau kompetensi tambahan sesuai tujuan antara dan tujuan utama, dan (4) memantau pelaksanaan pembelajaran.

DESIGN BAHAN AJAR MENULIS ARGUMENTASI

Struktur Bahan Ajar

Bahan ajar menulis esai argumentasi ini dirancang untuk peserta TOEFL baik mahasiswa atau umum. Esai argumentasi dipilih karena dalam penulisan karya ilmiah, wacana argumentasi merupakan tahapan tertinggi. Dalam menuangkan tulisan argumentasi, pengetahuan umum dan keterampilan khusus dalam aspek menulis dituntut untuk didemonstrasikan. Dalam TOEFL, menulis esai argumentasi digunakan sebagai standar kompetensi bahasa Inggris. Test yang digunakan berbentuk *Test of Written English* (TWE), yang dituangkan dalam antara 3-5 paragraf. TWE menuntut penguasaan aspek retorika yang meliputi penentuan judul, thesis, pengembangan

paragraph, kutipan, rujukan, dan penyusunan organisasi tulisan secara koherens. Dari aspek bahasa, TWE juga menuntut peserta tes untuk menggunakan kata, kalimat, dan tata bahasa Inggris secara baik dan benar menurut aturan grammar dan menurut keberterimaan bahasa Inggris dalam karya ilmiah.

Dengan latar belakang seperti diuraikan di atas, peserta TWE harus sudah menguasai seluruh aturan tata bahasa bahasa Inggris, menguasai kosa-kata bahasa Inggris dalam rentangan 5.000-10.000, memiliki pengalaman menulis dalam bahasa Inggris secara mantap, menguasai teknik-teknik merujuk atau mengutip, dan menguasai kaidah penulisan karya ilmiah dalam tataran paragraf dan esai.

Kerangka Umum Materi

Standar Kompetensi:

Menulis esai 3-5 paragraf dalam wacana argumentasi dan persuasi.

Kompetensi Dasar:

Menulis esai argumentasi/persuasi dengan struktur esai karya ilmiah menggunakan retorika dan bahasa Inggris yang baik dan benar.

Indikator:

1. Mengidentifikasi ciri-ciri esai argumentasi.
2. Menetapkan tiga bagian esai: paragraf pembuka, batang tubuh, dan paragraf penutup.
3. Membuat thesis statement.
4. Membuat paragraf pengembang menggunakan kutipan/rujukan.
5. Membuat paragraf penutup menggunakan teknik summary atau paraphrase.
6. Membuat kerangka tulisan dan draft esai.
7. Merevisi retorika dan bahasa.
8. Mengedit draft untuk naskah final.
9. Menerapkan penggunaan koherensi dalam tataran kalimat dan tataran paragraf.
10. Mengembangkan esai 3-5 paragraf berdasarkan topik baru.

Materi Pokok:

1. Ciri-ciri paragraf yang baik: topic sentence and controlling idea, developing sentences, concluding sentence, coherence, unity.
2. Brainstorming: outlining, defining topics, organization of essay, formulating title.
3. Ciri esai yang baik: title, thesis statement, introductory paragraph, developing paragraphs, concluding paragraph, coherence inter-paragraph, coherence intra-paragraph, unity.
4. Rhetoric and linguistics aspects in the essay: directness, indirectness, diction, transition signals, sentences, grammar, mechanics.
5. Techniques to improve developing paragraphs: experience, quotation, citation, contrast, comparison, statistics.
6. Clinic: browsing the essay, practice to write, drafting-revising-editing, preparing final copy.

Contoh topik TWE (dikutip dari Barron's How to Prepare for the TOEFL, Sharpe J. Pamela, 2000:337-342)

1. Some people say that the best preparation for life is learning to work with others and be cooperative. Others take the opposite view and say that learning to be competitive is the best preparation. Discuss these positions, using specific examples of both. Tell which one you agree with and explain why.
2. Inventions such as eyeglasses and the sewing machine have had important effects on our lives. Choose another invention that you think is important. Give specific reasons for your choice.
3. Teachers should make learning enjoyable and fun for their students. Do you agree or disagree with the statement? Give reasons to support your opinion.

Contoh Tulisan Hasil Tes

Instruction

Some people in the United States work while they are earning their degrees in college; others receive support from their families. How should a student's education be supported? Argue both sides of the issue and defend your position.

Hasil Tulisan

Some students in the United States work while they are earning their degrees; others receive support from their families. Both approaches have advantages and disadvantages. In this essay, I will name some of the advantages of each approach, and I will argue in favor of family support.

In a society where independence and individual accomplishment are valued, a student who earned his degree by working would be greatly admired. Friends would praise him for his initiative and perseverance. Future employers might be impressed by his work record. He might derive greater satisfaction from his personal investment in it.

On the other hand, in a society where cooperation and family dependence are valued, a student who received support would be better understood. Friends would praise him for his efforts on behalf of his family. Future employers would not expect a work record from a student. He might feel greater responsibility toward others in his family because the accomplishment was shared. Thus, not one but every family member would be assured some opportunities or benefits.

For my part, I must agree in favor of family support. While I study at an American University, my older brother will send me money every month. When I finish my degree and find a good job, I will send my younger sister to a school or university. It may not be a better way, but it is the way that my society rewards.

Rubrik Penilaian TWE

Score 6	Is well organized, addresses the topic, includes example and details, has few errors in grammar and vocabulary
Score 5	Is well organized, addresses the topic, includes fewer examples and details, has more errors in grammar and vocabulary
Score 4	Is adequately organized, addresses most of the topic, includes some examples and details, has errors in grammar and vocabulary that occasionally confuse meaning
Score 3	Is adequately organized, addresses part of the topic, includes few example and details, has many errors in grammar and vocabulary that confuse meaning
Score 2	Is disorganized, does not address the topic, does not include examples and details, has many errors in grammar and vocabulary that consistently confuse meaning
Score 1	Is disorganized, does not address the topic, does not include examples and details, has so many errors in grammar and vocabulary that meaning is not communicated.

Design Pembelajaran Model Belajar Mandiri

Design pembelajaran materi TWE ini diarahkan untuk mendorong agar pebelajar melakukan strategi belajar mandiri. Untuk itu, pendekatan proses dalam menulis dipilih untuk menyesuaikan dengan karakteristik belajar mandiri. Pengembangan pembelajaran mandiri di sini mengikuti kerangka dari Mudjiman (2008:30). Dalam belajar mandiri prinsip pertama ialah konstruktivisme. Prinsip ini menekankan pada tiga hal: memilih tema yang nyata sesuai dengan pengalaman pebelajar dan terdiri dari beberapa masalah yang merupakan bagian dari seluruh proses belajar. Seteah itu, guru menetapkan kegiatan belajar yang sesuai dengan jenis masalah yang ditetapkan sebelumnya.

Menggunakan kerangka pikir tersebut di atas, materi menulis esai ini dirancang dengan urutan (1) standar kompetensi, (2) kompetensi dasar, (3) indikator, dan (4) materi pokok. Standar kompetensi menunjukkan tujuan utama dari keseluruhan bahan ajar menulis esai argumentasi. Kompetensi dasar menunjukkan tujuan antara yang harus dicapai oleh pebelajar. Sedangkan indikator menunjukkan tahapan kompetensi yang harus diperoleh pebelajar selama proses pembelajaran berlangsung. Hal terakhir dalam rancangan ini ialah materi pokok. Deskripsi materi pokok terdiri dari penjelasan umum, contoh, dan rubrik penilaian. Penjelasan umum dimaksudkan untuk menunjukkan indikator pertama dalam proses pembelajaran yang harus dicapai dan dikerjakan guru. Agar keterlibatan siswa dalam belajar searah dan guru bisa membantu mencapai tujuan tersebut, materi memberikan contoh esai yang sudah benar. Selanjutnya, pebelajar juga diberi gambaran mengenai rubrik penilaian yang digunakan untuk menentukan hasil tulisan. Rubrik ini bertujuan memberikan panduan agar pebelajar bisa mengoreksi sendiri atau berusaha mengetahui aspek apa saja yang harus dilakukan agar tulisan mereka mencapai hasil bagus.

Design Strategi Pembelajaran

Strategi pembelajaran yang digunakan dalam kajian ini ialah pendekatan proses. Pendekatan proses memerlukan pembelajaran terpadu dalam menulis yang meliputi: *pre-writing*, *drafting*, *revising*, *editing*, dan *publishing*. Sejalan dengan format pembelajaran mandiri yang harus berpusat pada siswa, pembelajaran dimulai dengan penetapan masalah diikuti dengan diskusi antar siswa, latihan, dan mencari pemecahan masalah. Langkah-langkah pembelajaran mengikuti kerangka unsur desain yang dikemukakan Mudjiman (2008:30) berikut ini.

Langkah *pertama* ialah penetapan masalah. Masalah yang dikemukakan oleh guru dijelaskan kepada pebelajar. Masalah ini dirujuk pada cirri-ciri paragraf dan ciri esai yang baik. Dalam tahap lebih lanjut, masalah penulisan disajikan dalam bentuk identifikasi syarat tulisan yang baik dari aspek retorika dan bahasa.

Langkah *kedua* ialah pengelompokan pebelajar ke dalam beberapa grup. Pengelompokan ini bertujuan untuk menetapkan strategi belajar mandiri secara kelompok. Dalam setiap kelompok

dibuat diskusi dan penugasan menulis. Melalui pembahasan kelompok guru membantu setiap individu dalam kelompok untuk mengidentifikasi kekurangannya, apa yang harus dikerjakan, dan apa yang sudah berhasil dicapai.

Tahap *ketiga* ialah menghubungkan pengetahuan yang telah dikuasai dengan pengetahuan yang akan dicari. Dalam tahap ini, guru memberikan contoh tulisan yang sudah disiapkan. Selanjutnya, pebelajar diminta untuk menulis langsung sesuai dengan informasi, hasil diskusi kelompok, dan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya.

Tahap *keempat* ialah pertanyaan-pertanyaan terkait dengan kegiatan menjawab masalah. Dalam tahap ini pebelajaran didahului dengan teknik klinik. Pebelajar diminta menunjukkan tulisan masing-masing secara kelompok terhadap anggota kelompok. Dalam presentasi itu, diajukan penjelasan terhadap apa yang diperoleh dan pertanyaan-pertanyaan berupa komentar, saran, atau koreksi.

Pada tahap *kelima*, setiap kelompok menyajikan di kelas untuk disampaikan ke kelompok lain. Dalam tahap ini, dilakukan komunikasi hasil tulisan setiap kelompok dengan kelompok lain. Proses ini merupakan elaborasi terhadap hasil pekerjaan pebelajar.

Tahap terakhir ialah refleksi. Dalam tahap ini dilakukan identifikasi kesalahan, keberhasilan, dan hal-hal yang belum muncul. Tahap ini juga merupakan konfirmasi terhadap hasil belajar dengan kriteria yang ditetapkan dengan dipandu oleh guru. Secara keseluruhan, keberhasilan belajar dirujuk pada tujuan antara dan tujuan utama pebelajaran. Ukuran tahapan keberhasilan dilihat dari indikator yang telah disusun sesuai dengan ketuntasan materi yang dipelajari.

PEMBAHASAN

Pengembangan bahan ajar menulis esai argumentasi ini memunculkan empat hal untuk pembahasan. *Pertama*, dari segi penyusunan bahan ajar, kajian ini tidak sadar menggunakan tujuan pebelajaran sebagaimana biasa digunakan dalam pendekatan tradisional: tujuan umum dan tujuan khusus. Pendekatan konstruktivisme menghendaki tujuan pebelajaran mengacu ada tujuan utama dan tujuan antara. Untuk itu, dalam belajar mandiri, tujuan

lebih sesuai jika dirumuskan dalam bentuk standar kompetensi dan kompetensi dasar SKKD). Agar SKKD tersebut terinci dengan tahapan yang logis, dirinci lagi ke dalam indikator. Indikator menunjukkan penanda kompetensi yang secara berurutan perlu dicapai pebelajar sebelum kompetensi akhir diperoleh pada akhir pembelajaran.

Kedua, pembahasan juga mengkaji mengenai rumusan bahan ajar berupa materi pokok. Materi pokok ini dirancang untuk diajarkan dengan strategi belajar siswa aktif dan belajar mandiri. Strategi ini menuntut tahapan yang rinci dalam bentuk kompetensi-kompetensi tertentu yang bisa disadari pebelajar. Karena itu, materi pokok disusun mengikuti indikator sebagai rujukan tahapan dan SKKD sebagai rujukan kompetensi akhir. Dengan model demikian, bahan ajar perlu dideskripsikan dalam bentuk informatif, aplikatif berupa latihan dan contoh, dan teknik penilaian. Itulah sebabnya, bahan ajar ini dikembangkan dalam tiga jenis: teori menulis esai, contoh, dan rubrik penilaian.

Ketiga, penekanan strategi belajar dalam kajian ini ialah belajar mandiri. Strategi belajar mandiri haruslah merujuk pada peningkatan motivasi belajar siswa dan belajar aktif. Untuk melaksanakan strategi tersebut, kelas haruslah dibagi ke dalam beberapa kelompok. Keaktifan belajar secara individu dan secara kelompok bisa difasilitasi dalam model ini dan fungsi guru untuk membantu mengidentifikasi permasalahan, menentukan tujuan, dan memecahkan masalah bisa dilaksanakan dengan teknik kelompok. Karena kemampuan mencapai kompetensi setiap siswa tidaklah akan sama, pembagian kelompok akan memudahkan membantu siswa yang belum berhasil. Yang lebih penting lagi, hakikat belajar mandiri ialah siswa punya hak memilih teknik, urutan materi, dan cara menguasai bahan tersebut sesuai dengan kemampuannya. Teknik klinik dengan pendekatan proses yang mengintegrasikan proses menulis menjadi terpadu, memberikan peluang siswa untuk lebih leluasa menguasai bahan ajar.

Keempat, dari segi penilaian, penilaian dilakukan untuk melihat proses dan melihat hasil akhir. Penilaian proses diperoleh dari pengamatan sejak pembelajaran dimulai, pembelajaran dalam kelompok, kinerja kelompok, dan hasil akhir setiap individu. Untuk itu, apa dan bagaimana penilaian diberikan lebih dulu dalam bentuk rubrik. Untuk melihat proses, penilaian dilakukan melalui hasil kerja kelompok,

klinik menulis, yang melaksanakan tahap *pre-writing*, *drafting*, *revising*, *editing*, dan *publishing*. Hasil akhir berupa tulisan yang sudah direvisi kemudian dinilai menurut rubrik penilaian.

Dengan mengikuti tahapan-tahapan demikian, diperoleh design pembelajaran yang memiliki muatan murid-sentris sebagaimana dikehendaki dalam belajar mandiri. Tuntutan agar siswa aktif dalam menggali informasi dan memproses informasi untuk membentuk pengetahuan baru juga dijamin dalam strategi belajar dan evaluasi.

SIMPULAN

Design pembelajaran menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan belajar mandiri ini dirancang untuk pembelajaran menulis untuk TOEFL yang dilaksanakan melalui TWE. Esai dalam TWE menekankan penggunaan tulisan argumentasi dengan kriteria yang sangat ketat dari aspek retorika dan bahasa.

Materi menulis esai dalam kajian ini, dirancang untuk diterapkan dalam model belajar mandiri yang berlandaskan pada pendekatan konstruktivisme. Untuk itu, tujuan pembelajaran dideskripsikan dalam bentuk SKKD dan indikator. Bahan ajar yang digunakan juga harus mencerminkan penggunaan strategi mengajar dan strategi belajar yang tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga melibatkan penggunaan domain afektif dan psikomotorik. Strategi belajar mandiri bisa dirujuk dari indikator dan karakteristik bahan ajar yang meliputi: penjelasan, contoh, dan rubrik penilaian proses.

DAFTAR RUJUKAN

- Boeree, G. 2008. *Metode Pembelajaran dan Pengajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Burns, PC, Roe, BD, dan Ross, EP. 1996. *Teaching Reading in Today's Elementary School*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- DePorter B, Reardon M, & Singer-Nourie S. 1999. *Quantum Teaching: Mempraktikkan Quantum Learning di Ruang-Ruang Kelas*. Bandung: Kaifa.
- Harjanto, I. 1991. *The Effect of Sentence Combining Practice on Students Writing Ability in Terms of Language Use*. Unpublished Master's Thesis. Malang: IKIP MALANG.

- Hill, H. W. 2009. *Theories of Learning: Teori-Teori Pembelajaran, Konsep, Komparasi dan Signifikansi*. Bandung: Penerbit Nusa Media.
- Johnson, E.B. 2002. *Contextual Teaching & Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Krashen, S.D. 1981. *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Mudjiman, Haris. 2008. *Belajar Mandiri (Self-Motivated Learning)*. Surakarta: UNS Press.
- Muijs, D & Reynold D. 2008. *Effective Teaching: Teori dan Aplikasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mukminatien, N. 1997. *The Differences of Students' Writing Achievement Across Different Course Levels*. Unpublished Doctoral Dissertation. Malang: IKIP MALANG.
- Mulyasa. 2009. *Kurikulum Yang Disempurnakan: Pengembangan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar*. Bandung: Penerbit Rosda.
- Oshima, A. and Houge, A. 1991. *Writing Academic English: A Writing and Sentence Structure Handbook*. Second Edition. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.
- Panduan Lengkap KTSP. 2008. Yogyakarta: Pustaka Yustisia.
- Sharpe, J. Pamela. 2000. *Barron's How to Prepare for the TOEFL Test*. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Silberman, M. 2002. *Active Learning: 101 Strategi Pembelajaran Aktif*. Yogyakarta: Penerbit Insan Madani.
- Slavin, Robert. 2008. *Cooperative Learning: Teori, Riset, dan Praktik*. Bandung: Penerbit Nusa Media.
- Suprijanto. 2007. *Pendidikan Orang Dewasa: dari Teori Hingga Aplikasi*. Jakarta: Bumi Aksara.

PENGEMBANGAN INSTRUMEN MENULIS ESAI MENGUNAKAN PENDEKATAN PROSES

Abstract: A ten close-ended questionnaire is developed in this study. The questionnaire is aimed to see the strategies of writing using process approach. The process approach in writing includes five steps: pre-writing, drafting, revising, editing, and publishing. Each stage of writing process is developed into two questions supplied with five options so that Likert Scale scoring system is applicable to score the questionnaire. The questionnaire is tried-out to 10 university students. The analysis to see the item difficulty index is SPSS Release 11. The study reveals that of 10 items, three items are not valid, including number 3 ($r=0.2157$), ($r=-0.2064$) and 10 ($r=0.000$).

Keywords: writing process, process approach, questionnaire.

PENDAHULUAN

Pendekatan proses hakikatnya ialah pendekatan pembelajaran yang berisi konsepsi bahwa pengalaman belajar yang bermakna diperoleh apabila pembelajar menghayati langsung kenyataan yang dipelajari. Ketika pengajar memberikan penjelasan, pembelajar secara langsung menghayati sesuatu yang dijelaskan. Pemahaman yang berkenaan dengan sesuatu yang dipelajari disimpulkan sendiri oleh pembelajar setelah menghayati kenyataan yang dijadikan objek pembelajaran.

Dalam pendekatan proses, tindakan pengajar terhadap pembelajar lebih manusiawi dan akrab dibandingkan dengan pendekatan hasil. Pendekatan proses dapat memberi peluang yang besar terhadap keberhasilan pembelajar dalam memperoleh keterampilan berbahasa termasuk keterampilan menulis. Pengajar dalam memandang dan memperlakukan pembelajar harus didasarkan pada kebutuhan situasi dan kondisinya sehingga pembelajar akan belajar dengan senang, tanpa rasa takut.

Penerapan pendekatan proses dalam pembelajaran bahasa dijabarkan ke dalam keterampilan proses yang mencakup (1) mengamati, (2) menggolongkan, (3) menafsirkan, (4) menerapkan, dan (5) mengkomunikasikan. Tiap rumusan dirinci ke dalam kegiatan pembelajaran oleh Tarigan & Tarigan (1987:23-25) sebagai berikut.

Tahap *pertama*, pembelajar mengamati yang mencakup: (a) menatap, (b) membaca, (c) menyimak. Tahap *kedua*, menggolongkan yang meliputi mencari persamaan, perbedaan atau mengelompokkan sesuatu (dapat berupa wacana, paragraf, kalimat, kosakata). Tahap *ketiga*, menafsirkan yang meliputi: (a) mencari atau menemukan arti suatu pola, kesimpulan dan pengelompokan sesuatu wacana, paragraf, kalimat, kosakata, dan lain-lain; (b) mencari dasar penggolongan, mengelompokkan berdasarkan kaidah tertentu misalnya dapat berupa kata dasar, kata bentukan, jenis kalimat, pola kalimat atau wacana; (c) mencari arti: mencari arti kata-kata atau mencari pengertian suatu wacana, atau paragraf, kemudian mengutarakan kembali secara lisan atau tulisan; (d) mencari hubungan situasi: mencari, menemukan, menebak waktu suatu kejadian dari suatu wacana, paragraf, atau puisi; (e) menemukan pola: menemukan atau menebak suatu pola cerita (prosa, drama, puisi); (f) menarik kesimpulan: mengambil suatu kesimpulan dari suatu wacana, paragraf dan lain-lain secara induktif atau deduktif; (g) menggeneralisasikan: mengambil suatu kesimpulan secara induktif (dalam ruang lingkup yang lebih luas dari wacana); (h) menganalisis: menganalisis suatu wacana berdasarkan suatu paragraf, kalimat dan unsur-unsur kata.

Tahap *keempat*, menggunakan konsep: menerapkan konsep, kaidah bahasa dalam menyusun sesuatu, dapat berupa penulisan wacana, surat-menyurat, kalimat-kalimat, kata bentukan dengan memperhatikan ejaan. Tahap *kelima*, mengkomunikasikan yang meliputi: berdiskusi, mendeklamasikan, dramatisasi, bertanya untuk pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, evaluasi; mengarang, bermain drama, mengungkapkan atau melaporkan secara lisan atau tulisan.

Tahap-tahap pelaksanaan pendekatan proses dalam pembelajaran bahasa tersebut masih bersifat umum dan perlu upaya penyesuaian oleh pengajar. Hal ini disebabkan pembelajaran bahasa memiliki beberapa aspek yaitu berbicara, menyimak, menulis, membaca, kebahasaan, dan apresiasi. Aspek-aspek tersebut tidak dapat dilakukan sekaligus dalam satu proses pembelajaran dan dalam setiap satu atau beberapa proses pembelajaran hanya efektif bila terfokus pada satu aspek saja.

Pendekatan keterampilan proses yang dikemukakan di atas dimaksudkan sebagai tinjauan pendekatan proses dalam pembelajaran bahasa. Sedangkan konsep pendekatan proses dalam pembelajaran

menulis yang digunakan dalam kajian ini mengikuti konsep Tompkins (1994:10). Dalam rangka menyusun instrumen yang bisa menjaring dengan teliti proses menulis, konsep-konsep yang dikemukakan di atas tadi merupakan landasan yang penting karena bisa menjabarkan indikator yang merupakan kegitana utama dalam penerapan proses menulis. Dengan demikian, proses menulis lebih menekankan perilaku belajar (habit) yang bisa dideskripsikan melalui tindakan proses belajar. Sedangkan hasil belajar berupa skill yang bisa dilihat berdasarkan produknya. Kajian ini menekankan pada proses sehingga indikator dalam instrumen yang disusun diarahkan untuk menjaring perilaku dalam proses belajar.

Menulis adalah suatu kegiatan penyampaian pesan (gagasan, perasaan, dan informasi) secara tertulis kepada pihak lain. Sebagai bentuk komunikasi verbal, menulis melibatkan penulis sebagai penyampai pesan atau isi tulisan, saluran atau medium tulisan, dan pembaca sebagai penerima pesan (Yunus, dalam Akhadiyah, 1997:16).

Yunus (dalam Akhadiyah, 1997:4) juga mengungkapkan bahwa menulis dapat menyumbangkan kecerdasan, menurut para ahli psikolinguistik, menulis adalah suatu aktivitas yang kompleks. Kompleksitas menulis terletak pada kemampuan mengharmonikan berbagai aspek. Aspek-aspek itu meliputi pengetahuan tentang topik yang akan ditulis; penuangan pengetahuan itu ke dalam racikan bahasa yang jernih, yang disesuaikan dengan corak wacana dan kemampuan pembacanya; serta penyajiannya selaras dengan konvensi atau aturan penulisan. Untuk sampai pada kesanggupan seperti itu, seseorang perlu memiliki kekayaan dan keluwesan pengungkapan, kemampuan pengendalian emosi, serta menata dan mengembangkan daya nalarnya dalam berbagai level berpikir, dari tingkat mengingat sampai evaluasi. Agar tulisannya enak dibaca, apa yang dituliskan harus ditata dengan runtut, jelas, dan menarik.

Fungsi utama menulis adalah sebagai alat komunikasi yang tidak langsung karena pada prinsipnya tujuan menulis yang paling utama adalah penulis dapat menyampaikan pesan yang berupa pikiran atau perasaan kepada pembaca, sehingga pembaca memahami maksud penulis yang dituangkan dalam tulisannya.

Tujuan menulis menurut Hartig (dalam Muchlisoh, 1992:234) adalah sebagai berikut. (1) Tujuan penugasan (*assignment purpose*), (2) tujuan altruistik (*altruistic purpose*), (3) tujuan persuasif

(*persuasive purpose*), (4) tujuan informasional atau tujuan penerangan (*informational purpose*), (5) tujuan pernyataan diri (*self expressive purpose*), (6) tujuan kreatif (*creative purpose*), (7) tujuan pemecahan masalah (*problem solving purpose*).

Menurut Muchlisoh (1992:233-234) dengan tujuan penugasan, penulis melakukan aktivitas menulisnya karena mendapat tugas, bukan atas kemauan sendiri. Kemudian dengan tujuan altruistik, penulis bertujuan menyenangkan para pembaca, menghindarkan kedukaan para pembaca, ingin menolong para pembaca memahami, menghargai perasaan dan penalarannya, ingin membuat hidup para pembaca lebih mudah dan lebih menyenangkan. Penulis berkeyakinan bahwa pembaca adalah 'teman' hidupnya, sehingga penulis merasa benar-benar dapat mengkomunikasikan suatu ide atau gagasan bagi kepentingan pembaca.

Dengan tujuan persuasif, penulis mempengaruhi pembaca, agar pembaca yakin kebenaran gagasan atau ide yang dituangkan oleh penulis. Dengan tujuan informasional, penulis menuangkan gagasan agar pembaca tahu apa yang diinformasikan oleh penulis. Dengan tujuan pernyataan diri, penulis berusaha memperkenalkan diri sendiri kepada para pembaca. Dengan tulisannya, pembaca memahami 'siapa' sebenarnya penulis itu.

Dengan tujuan kreatif, penulis bertujuan agar para pembaca, dapat memiliki nilai-nilai artistik atau nilai-nilai kesenian dengan membaca tulisan si penulis. Di sini penulis bukan hanya memberikan informasi, melainkan lebih dari itu. Dalam informasi yang disajikan oleh penulis, para pembaca bukan hanya sekedar tahu apa yang disajikan oleh penulis, tetapi juga dapat merasa terharu membaca tulisan tersebut. Dan dengan tujuan pemecahan masalah, penulis berusaha memecahkan suatu masalah yang dihadapi. Dengan tulisannya, penulis berusaha memberi kejelasan kepada para pembaca tentang bagaimana cara pemecahan suatu masalah.

Hillock, seperti dikutip Murray (dalam Cleary dan Linn, 1993:345-353), mengungkapkan konsep pengajaran menulis untuk mendefinisikan model proses pengajaran menulis secara umum. Konsep tersebut secara singkat meliputi: (1) Pengajar mempertimbangkan latar belakang bahasa pembelajar. (2) Latihan menulis secara terus-menerus. (3) Menggunakan pendekatan proses dalam latihan. (4) Memanfaatkan setiap ada kesempatan untuk menulis. (5) Berusaha mengalami menulis untuk berbagai audien. (6)

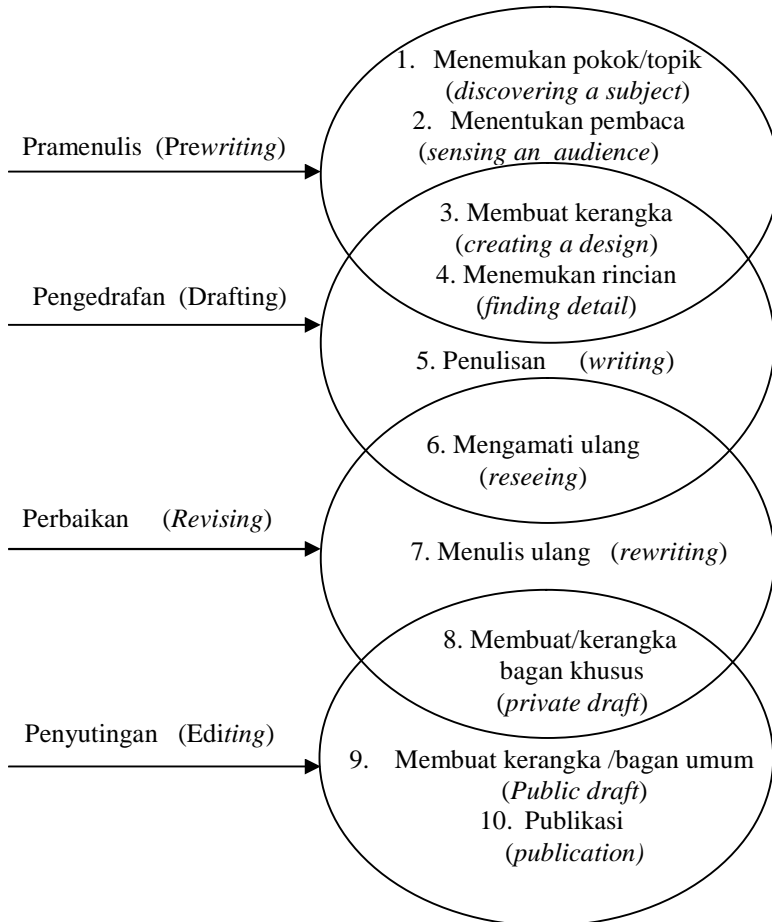
Gemar membaca pada semua jenis bacaan sehingga kaya akan informasi. (7) Memajankan pengarang yang sedang melakukan pekerjaan proses menulis. (8) Untuk menghasilkan gagasan-gagasan tulisan, diadakan kolaboratif dan bimbingan pengajar dalam perbaikan. (9) Untuk membantu pembelajar secara individu diadakan konferensi antara pengajar dan pembelajar. (10) Kegiatan menulis membuat pembelajar mengamati berbagai data dan interaksi sosial. (11) Latihan menulis secara terus-menerus dapat membuat pembelajar terlatih dalam menggunakan struktur bahasa. (12) Mekanik tulisan diajarkan secara terpadu saat pembelajaran proses menulis. (13) Melalui proses revisi/perbaikan dan pengeditan dalam proses menulis, pembelajar akan menyadari keterkaitan antarkesalahan atau berbagai unsur dalam tulisan. (14) Evaluasi yang fleksibel dan komunikatif. Pengajar harus banyak memuji pembelajar. (15) Belajar menulis dapat dipadukan dengan semua mata pelajaran.

Pembelajaran menulis merupakan suatu proses yang harus dialami pembelajar agar terampil menulis. Untuk dapat menghasilkan sebuah tulisan, penulis harus melalui tahap-tahap/ proses kegiatan. Menurut Tompkins (1994:7) proses menulis adalah sebuah cara untuk mengikuti petunjuk menulis dengan memperhatikan perubahan hasil akhir tulisan pembelajar dan apa yang dipikirkan serta yang dilakukannya untuk hasil akhir tulisan mereka.

Pendekatan proses dalam menulis merupakan pandangan bahwa untuk membuat sebuah tulisan diperlukan tahap-tahap. Pembelajar diberi kebebasan memilih topik, menentukan pembacanya, merevisi, dan mempublikasikan karya tulisnya. Menurut Burns, dkk. (1996:385) pendekatan menulis proses adalah pendekatan yang berpusat pada pembelajar untuk menulis, pembelajar-pembelajar membuat tulisan mereka sendiri berdasarkan topik yang dipilihnya, kesadarannya akan pembaca (*audience*) dan pengembangan gagasan-gagasan mereka melalui langkah-langkah revisi dan untuk publikasi akhir.

Para peneliti proses menulis membuat tahapan menulis disesuaikan dengan situasi dan kondisi pembelajaran. Ellis dkk. (1989:144) mengungkapkan proses menulis ada empat tahap dikemukakan pada Diagram 1 berikut.

Diagram 1 Proses Menulis Model Ellis, dkk. (1989:144).



Model proses menulis yang tergambar pada diagram di atas menunjukkan bahwa dari tahap satu ke tahap berikutnya dilakukan secara berulang-ulang atau tidak linier. Bila penulis melakukan kegiatan pada tahap berikutnya, penulis harus melakukan pengecekan kembali terhadap kesesuaian atau keterpaduan antara isi/ makna maupun mekanik yang terkandung pada tahap yang sedang dikerjakan dengan tahap yang telah dilaluinya, demikian seterusnya hingga karangan selesai.

Selain itu, Tompkins (1994:8) membagi proses menulis menjadi tiga tahap kegiatan: tahap konsep, kegiatan untuk memilih dan menentukan topik; tahap inkubasi, yaitu kegiatan pembelajar

mengembangkan topik dan menggabungkan informasi yang tersedia; dan tahap hasil, pembelajar melakukan kegiatan mengembangkan tulisan/ menulis kemudian memperbaiki tulisan, dan pada akhir kegiatan menulis pembelajar memeriksa karangan/ tulisan. Tompkins (1994:10) mengemukakan lima tahap berikut.

- Tahap 1: Pramenulis (*Prewriting*)
 - Pembelajar memilih topik.
 - Pembelajar mengumpulkan dan menyesuaikan ide-ide.
 - Pembelajar mengidentifikasi pembacanya.
 - Pembelajar mengidentifikasi tujuan menulis.
 - Pembelajar memilih bentuk yang sesuai berdasarkan pembaca dan tujuan menulis.
- Tahap 2: Penedrafan (*Drafting*)
 - Pembelajar menulis draf kasar.
 - Pembelajar menulis pokok-pokok yang menarik pembaca.
 - Pembelajar lebih menekankan isi daripada mekanik.
- Tahap 3: Merevisi (*Revising*)
 - Pembelajar membagi tulisannya kepada kelompok.
 - Pembelajar mendiskusikan tulisan dengan temannya.
 - Pembelajar membuat perbaikan sesuai komentar teman dan pengajarnya.
 - Pembelajar membuat perubahan substantif dan bukan sekedar perubahan minor antara draf pertama dan kedua.
- Tahap 4: Mengedit (*Editing*)
 - Pembelajar membaca ulang tulisannya.
 - Pembelajar membantu baca ulang tulisan temannya.
 - Pembelajar mengidentifikasi kesalahan mekanik dan membetulkannya.
- Tahap 5: Mempublikasikan (*Publishing*)
 - Pembelajar mempublikasikan tulisannya dalam bentuk yang sesuai.
 - Pembelajar membagi tulisannya yang sudah selesai kepada teman sekelasnya.

Burns, dkk. (1996:386) juga mengemukakan bahwa langkah-langkah menulis meliputi lima tahapan: *pertama*, pramenulis (*prewriting*) dengan aktivitas pengarang persiapan menulis cerita,

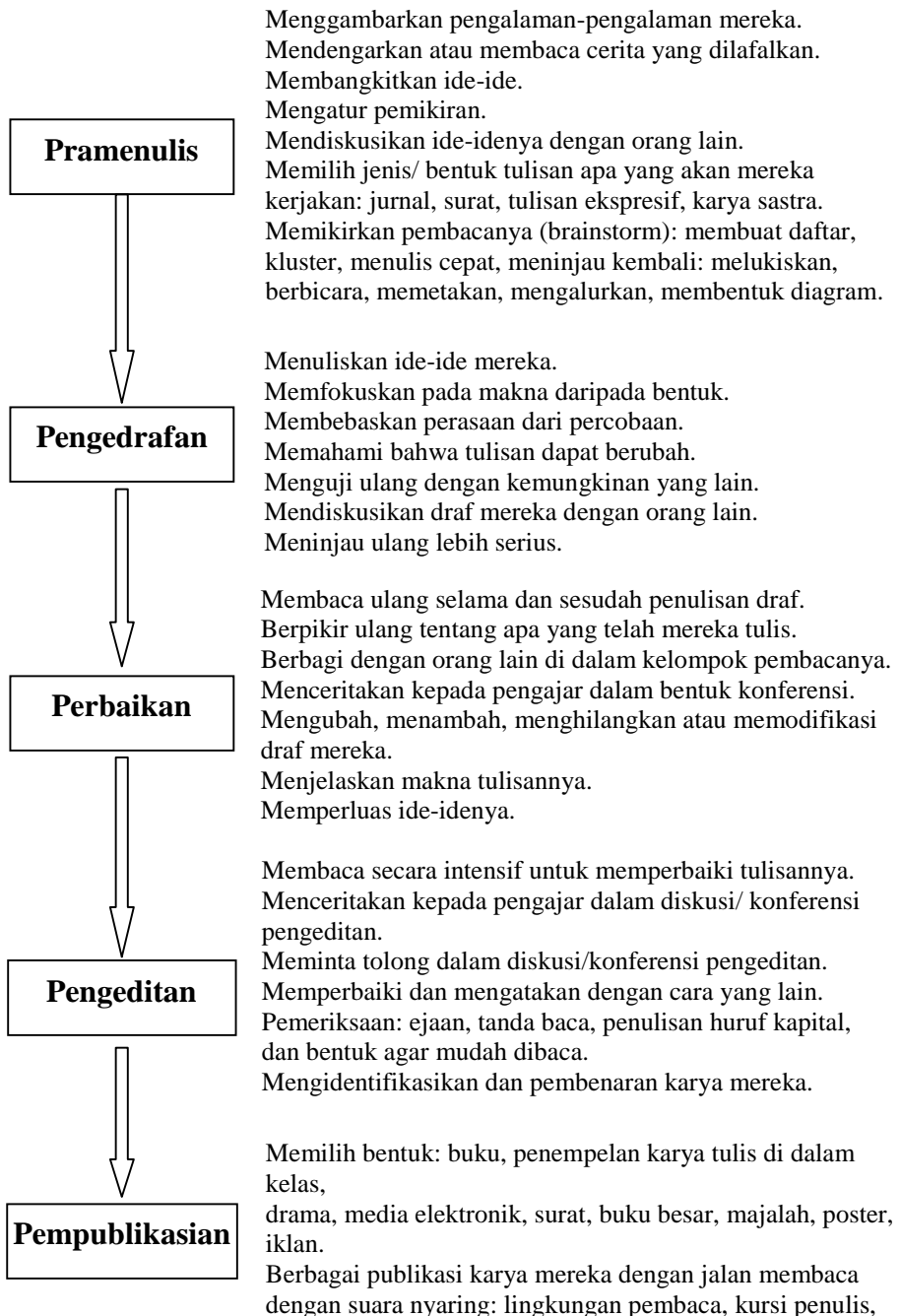
menggambar, membaca, memikirkan tulisan, menyusun gagasan, dan mengembangkan rencana; *kedua*, pembuatan draf (*drafting*), dengan aktivitas pengarang merangkaikan gagasan dalam sebuah tulisan tanpa memperhatikan kerapian atau mekanik; *ketiga*, perevisian (*revising*), pada tahap ini, setelah mendapat saran-saran dari orang lain, pengarang dapat membuat beberapa perubahan, dan perubahan itu dapat melibatkan orang lain; *keempat*, pengeditan (*editing*), pada tahap ini, pengarang secara hati-hati mengoreksi dan membetulkan ejaan dan mekanisme tulisan; *kelima*, *sharing* dan publikasi (*sharing and publishing*), pada tahap ini, hasil tulisan bisa dipajangkan di kelas atau dijadikan bahan pustaka di sekolah.

Cox (1999:308) memaparkan tentang menulis sebagai suatu proses dengan lima tahap, yaitu: pramenulis (*prewrite*), pengedrahan (*draft*), revisi/ perbaikan (*revise*), pengeditan (*edit*), publikasi (*publish*). Hal-hal yang dilakukan pembelajar pada tiap-tiap tahap dapat kita lihat pada diagram 2.

Selain membuat tahapan menulis menjadi lima tahap, Tompkins (1994:8) juga membagi proses menulis menjadi tiga tahapan. *Pertama*, tahap sebelum menulis (*prewriting*). Dalam tahap ini pembelajar melakukan kegiatan memilih topik dan menggabungkan ide. *Kedua*, tahap menulis (*composing*). Pada tahap ini, pembelajar melakukan kegiatan menulis. *Ketiga*, tahap setelah menulis (*postwriting*). Pada tahap ini pembelajar melakukan kegiatan memberikan karangan kepada temannya untuk dibaca dan diberikan masukan/ saran.

Pentahapan proses pembelajaran menulis yang dikemukakan oleh Ellis, dkk.(1989), Tompkins (1994), Burns, dkk. (1996), dan Cox (1999), di atas sebenarnya secara umum relatif sama. *Pertama*, tahap persiapan, *kedua*, tahap pengembangan tulisan, dan *ketiga*, perbaikan. Tahap persiapan disebut juga tahap konsep atau pramenulis. Tahap pengembangan tulisan disebut juga tahap inkubasi atau tahap menulis. Tahap perbaikan disebut juga langkah-langkah menulis. Pentahapan dengan berbagai kegiatan tersebut tidak bersifat kaku dan dapat dilakukan berbagai penyesuaian dengan situasi dan kondisi pembelajaran yang dilakukan.

Diagram 2: Proses Menulis Model Cox



Perbedaan pentahapan dan kegiatan dalam pembelajaran menulis tersebut disebabkan oleh pertimbangan perlu atau tidaknya suatu kegiatan pembelajaran menulis itu dilakukan pada tahap tersendiri atau dapat digabungkan dengan kegiatan menulis lainnya pada tahap yang sama. Hal itu terkait banyak faktor, misalnya, luas atau tidaknya topik yang ditulis; situasi kelas saat pembelajaran menulis berlangsung pada panas, dingin atau sejuk suhu udara dalam kelas pada siang atau siang hari; dan jumlah pembelajar dalam kelas yang penuh, sedang, atau kurang; kondisi mental (fisik/ psikis) pembelajar dalam menulis, seberapa banyak masalah yang sedang dihadapi pembelajar dalam menulis, seberapa lama pembelajar dapat melakukan kegiatan menulis; di kelas mana pembelajaran menulis tersebut dilakukan, dengan tujuan apa kegiatan menulis tersebut dilakukan, dan sebagainya.

Pentahapan menulis yang digunakan dalam kajian ini adalah konsep Tompkins dengan lima langkah. Model Tompkins (1994:10) dipilih karena kegiatan-kegiatannya lebih sederhana dan relatif sesuai dengan situasi dan kondisi pembelajar maupun lingkungan belajar.

METODE

Instrumen yang dikembangkan ini berupa angket terdiri dari 10 butir. Jawaban angket didesain menggunakan pola skala Likert dengan lima jawaban. Sesuai dengan definisi operasional yang dikemukakan sebelumnya, butir pertanyaan disusun sesuai dengan indikator proses menulis. Dalam kerangka Tomkins (1994) proses menulis memiliki lima tahap, dan setiap tahap dibuatkan dua butir pertanyaan.

Pengembangan instrumen dilakukan dalam tiga tahap: tahap penyusunan butir pertanyaan, tahap ujicoba ke responden, dan tahap analisis butir. Pada tahap penyusunan butir pertanyaan, peneliti membuat draft daftar pertanyaan sesuai dengan kisi-kisi dan definisi operasional. Tiap butir dibuatkan pertanyaan yang menjangring indikator dalam proses menulis. Butir pertanyaan dibuat dalam pernyataan positif dan pernyataan negatif. Sedangkan alternatif jawaban ditetapkan menurut skala Likert dengan lima tingkatan: selalu, sering, kadang-kadang, jarang, tidak pernah. Setelah draft butir pertanyaan dan jawabannya dianggap selesai, peneliti mengadakan proofreading, atau cross-check membaca oleh ahli di bidang pembelajaran menulis di perguruan tinggi. Hasil cross-check membaca digunakan untuk

merevisi kata, frase, kalimat, dan substansi pertanyaan yang dianggap belum sesuai.

Pada tahap kedua, setelah draft angket dianggap sudah sesuai, peneliti mengadakan ujicoba lapangan. Untuk melaksanakan ujicoba ini, peneliti meminta bantuan kolega dosen Universitas Sriwijaya Surakarta. Mahasiswa yang dipilih ialah mahasiswa jurusan Pendidikan Bahasa Inggris berjumlah 10 orang. Mahasiswa tersebut dipilih berdasarkan satu kriteria, sudah menyusun skripsi. Mahasiswa yang menjadi relawan tersebut diundang secara lisan oleh dosen atau mahasiswa yang sudah menjadi relawan. Jumlah 10 orang dianggap memadai sesuai pendapat Djiwandono (1995) dan Brown (1995) yang mengatakan untuk kebutuhan ujicoba instrumen, yang ditekankan ialah ada peserta yang kriterianya sesuai. Jumlah peserta bisa sedikit asalkan bisa menunjukkan bahwa instrumen sudah bisa dikerjakan responden. Ujicoba lapangan terhadap responden dilakukan hanya sekali saja.

Tahap terakhir pengembangan ialah analisis hasil ujicoba. Dalam tahap ini, peneliti terlebih dulu mengadministrasikan jawaban responden yang direkap dari lembar pertanyaan dalam angket. Setelah rekap selesai, peneliti memberi skor jawaban. Selanjutnya, jawaban tersebut ditabulasi untuk kebutuhan analisis. Setelah itu, data hasil rekap diproses menggunakan program SPSS 11.

Penggunaan program SPSS 11 dilakukan karena program ini dianggap memiliki keunggulan dalam analisis angket. Pertama, tujuan utama analisis ialah mengetahui validitas butir. Program SPSS 11 menyediakan perangkat analisis butir secara lebih praktis dan teliti. Kedua, analisis dimaksudkan untuk mengetahui reliabilitas total seluruh butir angket. Program SPSS 11 menyediakan piranti analisis reliabilitas total secara teliti. Analisis efektivitas option tidak dilakukan di sini karena alternatif jawaban dalam angket bukan dimaksudkan untuk mengecoh jawaban yang lebih benar, tetapi berupa pilihan yang dianggap lebih sesuai.

Definisi Konseptual

Pendekatan proses dalam menulis esai ialah tahapan menuangkan gagasan tertulis dalam bentuk esai dengan menerapkan lima proses secara terintegrasi mulai dari menemukan ide, menyusun

draft awal, mengedit dan merevisi naskah sehingga diperoleh naskah akhir berupa esai.

Definisi Operasional

Proses menulis esai ialah perilaku belajar menuangkan gagasan tertulis dalam bentuk esai melalui empat tahapan berupa pra-menulis, pengedrafan, pengeditan, dan revisi yang dapat diukur melalui proses penuangan gagasan berupa menggambarkan pengalaman, mendengarkan atau membaca cerita yang dilafalkan, membangkitkan ide-ide, mengatur pemikiran, mendiskusikan ide dengan orang lain, memilih jenis/ bentuk tulisan apa yang akan mereka kerjakan: jurnal, surat, tulisan ekspresif, karya sastra, memikirkan pembaca (brainstorm): membuat daftar, kluster, menulis cepat, meninjau kembali: melukiskan, berbicara, memetakan, mengalurkan, membentuk diagram, menuliskan ide, memfokuskan pada makna, membebaskan perasaan dari percobaan, mendiskusikan draf dengan orang lain, membaca ulang selama dan sesudah penulisan draf, berpikir ulang tentang apa yang telah mereka tulis, menceritakan draft dengan orang lain, mengubah, menambah, menghilangkan atau memodifikasi draf, memperluas ide-idenya, membaca secara intensif untuk memperbaiki tulisan, memperbaiki dan mengatakan dengan cara yang lain, pemeriksaan: ejaan, tanda baca, penulisan huruf kapital, dan bentuk agar mudah dibaca, mengidentifikasi dan membenaran tulisan, memilih bentuk publikasi.

Kisi-kisi Penyusunan Instrumen Variabel Proses Menulis

Variabel Total	Indikator	Kode	Positif	Negatif	+	-	
Proses menulis	Pra-menulis	A	1	2	1	1	2
	Drafting	B	3	4	1	1	2
	Editing	C	-	5-6	-	2	2
	Revising	D	7	8	1	1	2
	Publikasi	E	9	10	1	1	2
					4	6	10

HASIL UJICоба

Hasil ujicoba yang dilaporkan di sini ialah hasil analisis statistik yang merupakan kajian terhadap jawaban responden. Hasil analisis secara lengkap disajikan dalam Tabel 1, Tabel 2 dan Tabel 3. Sedangkan produk akhir berupa butir pertanyaan dalam angket disajikan berikutnya.

Sesuai data pada Tabel 1, Tabel 2, dan Tabel 3, diketahui bahwa jumlah butir pertanyaan angket yang dianalisis ada 10 dan responden yang digunakan untuk ujicoba juga 10 orang.

Tabel 1. Tabel Persiapan Analisis Validitas Item Angket Program SPSS 11

NR	Butir 1	Butir 2	Butir 3	Butir 4	Butir 5	Butir 6	Butir 7	Butir 8	Butir 9	Butir 10
1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
2	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5
3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5
6	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5
7	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5
8	3	3	5	3	3	5	3	3	3	5
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5

Tabel 2. Analisis Butir Angket

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases
1. BUTIR1	4.4000	.6992	10.0
2. BUTIR2	4.4000	.6992	10.0
3. BUTIR3	4.5000	.5270	10.0
4. BUTIR4	4.4000	.6992	10.0
5. BUTIR5	4.4000	.6992	10.0
6. BUTIR6	4.9000	.3162	10.0
7. BUTIR7	4.4000	.6992	10.0
8. BUTIR8	4.4000	.6992	10.0
9. BUTIR9	4.4000	.6992	10.0
10. BUTIR10	5.0000	.0000	10.0

N of

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
SCALE	45.2000	20.6222	4.5412	10

Data pada Tabel 1 menunjukkan tabel persiapan yang merupakan rekap jawaban responden. Kolom NR menunjukkan Nomor Responden dan kolom butir menunjukkan skor jawaban yang dipilih responden untuk setiap butir. Setelah tabel persiapan dibuat, tahap berikutnya ialah analisis menggunakan program SPSS 11. Proses analisis disajikan dalam Tabel 2 sedangkan hasil akhir analisis disajikan dalam Tabel 3.

Data pada Tabel 3 menunjukkan hasil analisis uji statistik terhadap setiap butir pertanyaan. Hasil analisis ditunjukkan dalam bentuk uji hipotesis pada $N=10-1$ dan $p=0.05$. Nilai kritik pada $N=9$, $p=0.05$ ialah 0.6021. Nilai kritik ini digunakan untuk menguji hasil uji hipotesis butir. Nilai uji hipotesis butir yang lebih tinggi dari nilai kritik dikategorikan sebagai valid dan yang lebih rendah dikategorikan tidak valid. Periksa Tabel 3 berikut ini.

Tabel 3. Hasil Akhir Analisis Validitas Item dan Reliabilitas

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
BUTIR1	40.8000	15.0667	.9334	.8778
BUTIR2	40.8000	15.7333	.7932	.8882
BUTIR3	40.7000	19.3444	.2157	.9202
BUTIR4	40.8000	15.2889	.8860	.8814
BUTIR5	40.8000	15.0667	.9334	.8778
BUTIR6	40.3000	21.1222	-.2064	.9279
BUTIR7	40.8000	15.7333	.7932	.8882
BUTIR8	40.8000	15.0667	.9334	.8778
BUTIR9	40.8000	15.7333	.7932	.8882
BUTIR10	40.2000	20.6222	.0000	.9177

Reliability Coefficients

N of Cases = 10.0 N of Items = 10

Alpha = .9064 (reliabilitas total)

Sesuai dengan hasil analisis pada Tabel 3 di atas, dapat diketahui bahwa dari 10 butir pertanyaan yang dianalisis terdapat 3 (30%) yang dinyatakan tidak valid. Ketiga butir tersebut ialah: **nomor 3 ($r=0.2157$)**, **nomor 6 ($r=-0.2064$)** dan **nomor 10 ($r=0.000$)**.

Ketiga butir tersebut dianggap tidak valid karena nilai hitung menggunakan uji hipotesis lebih rendah dibanding nilai kritik 0.6021 ($N=9$; $p=0.05$).

Ini artinya, butir angket nomor 3, 6, dan 10 tidak bisa digunakan untuk menjaring data. Apabila peneliti tetap ingin menggunakan butir tersebut, peneliti harus merevisi butir tersebut dan melakukan ujicoba lagi untuk mengetahui validitas ketiga butir tersebut. Untuk kebutuhan praktis dalam kajian ini peneliti mengadakan revisi terhadap kalimat dan struktur isi pertanyaan ketiga butir tersebut. Tapi peneliti tidak melakukan ujicoba ulang untuk mengetahui validitas butir. Hasil revisi disajikan dalam angket lengkap produk ujicoba kajian ini yang disajikan berikut ini.

Butir-Butir Instrumen Angket

Butir pertanyaan angket ini berjumlah 10 butir menjaring informasi mengenai proses menulis. Proses menulis meliputi pramenulis, pembuatan draft, editing, revisi, dan publikasi. Bentuk pertanyaan dibuat dalam pernyataan negatif dan pernyataan positif. Jawaban yang disediakan berupa pilihan dengan rentangan lima: selalu, sering, kadang-kadang, jarang, dan tidak pernah. Berdasarkan hasil analisis butir, pertanyaan nomor 3, 6, dan 10 tidak valid. Ketiga butir tersebut sudah direvisi isi dan bentuk kalimatnya, sehingga yang disajikan dalam bagian ini ialah butir yang sudah direvisi.

ANGKET PROSES MENULIS ESAI

PETUNJUK

Angket ini bertujuan untuk menjaring informasi mengenai proses menulis esai yang biasa Anda lakukan. Butir pertanyaan sebanyak 10 dan jawaban pertanyaan disediakan dalam bentuk pilihan. Anda diharapkan membaca dengan cermat setiap pertanyaan dan memberikan jawaban dengan cara memberi tanda silang atau melingkari pilihan yang disediakan. Jawaban dituliskan dalam lembar pertanyaan. Penulisan nama atau identitas tidak diperlukan di sini.

1. Sebelum mulai menulis, saya berusaha menemukan ide dengan cara menggambarkan pengalaman, membaca atau diskusi dengan orang lain.
 - A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

2. Sebelum mulai menulis, saya merasa tidak terlalu perlu untuk mengajarkan topik dan organisasi ide yang akan saya tulis.
 - A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

3. Untuk memulai menulis, saya menuangkan ide-ide saya dalam bentuk kerangka awal tulisan secara rinci atau secara umum berupa coretan-coretan awal.
 - A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

4. Dalam membuat draft awal tulisan, saya tidak memperhatikan makna atau isi yang akan saya tulis walaupun masih banyak terdapat kesalahan kata, kalimat, gramatika, salah huruf, atau salah ketik.
 - A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

5. Saya berusaha menulis draft sekali jadi karena saya kurang menyukai perubahan-perubahan dalam tulisan saya.
 - A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

6. Draft yang saya tulis bersifat final dan saya tidak akan meninjau ulang tulisan tersebut secara lebih teliti.
- A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah
7. Saya meminta teman atau orang lain untuk membaca tulisan saya untuk menemukan kekurangan dan kesalahan agar menambah bobot tulisan.
- A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah
8. Saya mencari masukan dan koreksi mengenai isi tulisan yang sudah saya buat dengan cara diskusi dengan orang yang saya anggap lebih menguasai atau membahas isi tulisan dengan teman sejawat.
- A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah
9. Tulisan saya yang sudah saya tuangkan tidak perlu saya tambah, saya kurangi atau saya modifikasi karena saya berusaha menulis yang bagus sejak awal.
- A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah
10. Saya melakukan revisi kata, isi, kalimat, dan tema, dan kesesuaian dengan tujuan tulisan sebelum draft saya anggap final untuk saya publikasikan.
- A. selalu
 - B. sering
 - C. kadang-kadang
 - D. jarang
 - E. tidak pernah

PEMBAHASAN

Kajian ini menunjukkan bahwa dari 10 butir angket yang disusun, terdapat 3 butir yang tidak valid. Ketiga butir tersebut tidak bisa digunakan dan harus direvisi terlebih dulu apabila ingin tetap dipertahankan. Temuan ini berimplikasi bahwa butir pertanyaan yang disusun tidak seluruhnya menunjukkan hasil baik. Jika butir tersebut akan dipertahankan, peneliti diharuskan mengadakan tahapan berikutnya berupa revisi dan ujicoba lagi.

Secara umum, hasil kajian ini memberikan diskusi pada sekurang-kurangnya tiga aspek: proses penyusunan butir angket, hasil analisis, dan pelaksanaan ujicoba lapangan. Dari segi penyusunan butir pertanyaan, penyusunan butir angket relatif lebih sederhana prosesnya dibanding butir pertanyaan tes untuk menguji kompetensi. Butir pertanyaan angket menekankan pada ketepatan pernyataan sedangkan butir jawaban relatif sama. Hal ini disebabkan angket tidak dimaksudkan untuk menguji kompetensi tetapi sikap.

Implikasi dari kenyataan ini ialah bila butir angket disusun dengan cermat sesuai dengan indikator dan susunan kata dan kalimat dalam pernyataan sudah tepat, kesesuaian dengan jawaban responden relatif mudah diperoleh. Sebaliknya dalam penyusunan butir tes, selain harus sesuai dengan indikator, jawaban pertanyaan masih harus mengacu pada tingkat kesulitan, daya pembeda dan untuk tes berbentuk pilihan ganda, efektivitas distraktor harus diperhatikan dengan cermat.

Implikasi lainnya ialah terkait dengan teknik analisis. Untuk analisis instrumen berupa angket, kualitas butir berdasarkan validitas dan reliabilitas sudah cukup memadai. Karena pernyataan angket tidak dimaksudkan untuk mengetahui sejauh mana suatu butir dianggap sulit atau tidak sulit, maka penyusunan angket tidak memerlukan pertimbangan tingkat kesulitan dan daya beda. Sebaliknya, dalam butir tes, tingkat kesulitan dan daya beda mutlak diperlukan. Ini berarti, dari segi analisis, analisis butir angket lebih sederhana dibanding analisis butir tes.

Dari segi pelaksanaan ujicoba lapangan, kajian ini menegaskan bahwa untuk ujicoba angket, sekali ujicoba sudah memadai. Hal ini disebabkan butir angket lebih menekankan pada analisis internal yang biasanya sekali nproses sudah selesai. Analisis internal mengacu pada konsistensi antar butir sehingga jika butir yang disusun sudah sesuai dengan indikator yang digunakan dasar penyusunan, cenderung

menghasilkan butir yang konsisten dan cocok. Sebaliknya dalam ujicoba tes, butir pertanyaan perlu dilakukan beberapa kali ujicoba sesuai dengan tujuannya. Untuk memlihat kualitas butir diperlukan minimal satu kali ujicoba; untuk mengetahui kualitas validitas dan reliabilitas, diperlukan ujicoba lagi.

Peneliti berpendapat bahwa walaupun menggunakan analisis butir melalui program komputer, analisis butir tes tetap memerlukan dua jenis data yang berbeda. Pada tahap menemukan kualitas butir, skor yang digunakan berfungsi untuk menetapkan urutan jawaban saja. Sehingga ujicoba pertama lebih tepat digunakan untuk melihat tingkat kesulitan butir. Untuk analisis validitas dan reliabilitas, yang diperlukan ialah kesesuaian dan konsistensi dari skor yang diambil dari butir yang sudah diseleksi kualitasnya. Untuk itu, data untuk analisis validitas dan reliabilitas perlu dibedakan dengan cara mengadakan tes lagi menggunakan butir soal yang sudah dipilih tingkat kesulitannya. Hal ini berakibat, ujicoba butir angket bisa dilakukan sekali saja, sedangkan ujicoba butir tes, perlu bilakukan beberapa kali sesuai tujuannya untuk mengetahui kualitas butir, validitas, dan reliabilitas.

Terkait dengan teori proses menulis yang terdiri dari *prewriting*, *drafting*, *editing*, *revising*, dan *publishing* sesuai dengan kerangka dari Tomkins (1994) kajian ini menemukan bahwa proses menulis tersebut bisa disusun dalam jumlah angket yang lebih banyak lagi dibanding yang hanya 10 butir. Bisa juga beberapa indikator digabung untuk disusun dalam satu pertanyaan. Kajian ini menemukan bahwa proses menulis memiliki kesamaan dengan perilaku menulis yang dilaksanakan oleh pembelajar. Jawaban-jawaban dalam angket menunjukkan bahwa pembelajar secara empiris mengikuti tahapan lima proses menulis tetapi hanya sebagian pembelajar yang menyadari bahwa tahapan proses menulis tersebut memiliki makna penting dalam membangun kompetensi menulis.

SIMPULAN

Kajian ini bertujuan untuk menguji butir angket proses menulis. Butir angket terdiri dari 10 butir dengan format skala Likert dengan lima alternatif jawaban. Proses menulis yang dikembangkan dalam angket ialah aktivitas menulis secara terpadu yang terdiri dari

pre-writing, drafting, editing, revising, publishing. Hasil analisis berkaitan dengan kemampuan (skill) menulis tidak dibahas di sini. Hasil analisis difokuskan pada kesesuaian butir pertanyaan yang menggali perilaku (habit) menulis dengan indikator dalam proses menulis.

Tahap pengembangan butir dilakukan melalui tiga cara: pengembangan butir, ujicoba lapangan, dan analisis butir. Pada tahap pengembangan butir, peneliti melakukan kajian teori, merumuskan definisi konsep, definisi operasional, kisi-kisi, dan penyusunan butir. Setelah butir pertanyaan dianggap selesai, peneliti melakukan proofreading terhadap draft pertanyaan kepada ahli pengajaran menulis. Pada tahap ujicoba lapangan, peneliti mengadakan interaksi dengan 10 mahasiswa untuk menjawab pertanyaan angket. Ujicoba ini dilakukan cukup sekali saja karena tujuan pengembangan butir diarahkan untuk menganalisis validitas butir saja. Analisis kualitas butir yang meliputi tingkat kesulitan, daya pembeda, dan efektivitas pilihan tidak dilakukan di sini karena angket tidak dimaksudkan untuk mengukur kompetensi sebagaimana dilakukan dalam tes. Pada tahap analisis butir, dilakukan menggunakan program SPSS 11 untuk mengetahui butir yang dianggap valid, butir yang tidak valid, dan reliabilitas total. Untuk semua tujuan tersebut, data cukup diambil dari sekali ujicoba saja.

Hasil analisis butir menggunakan SPSS 11 pada $N=9$, $p=0.05$ dan $r\text{-tabel} = 0.6021$ menunjukkan bahwa dari 10 butir yang diujicoba 3 (30%) tidak valid. Butir itu ialah nomor 2, 6 dan 10. Secara teknis statistik butir-butir tersebut tidak valid karena hasil hitung lebih kecil dari 0.6021. Secara teknis penyusunan, diketahui bahwa struktur kalimat, substansi, dan kosa kata yang digunakan bersifat kabur dan kurang jelas. Ketiga butir tersebut sudah direvisi oleh peneliti untuk disajikan ke dalam bentuk final angket dalam kajian ini, tetapi tidak dilakukan ujicoba ulang. Ujicoba ulang tidak dilakukan karena ujicoba sekali sudah cukup memberi informasi mengenai kekurangan butir tersebut.

DAFTAR RUJUKAN

- Akhadiah S, dkk. 1997. *Menulis I*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Broto, A.S. 1982. *Metodologi: Proses Belajar Mengajar Berbahasa*. Solo: Tiga Serangkai.
- Brown, JD. 1995. *Developing Language Test*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Budiharso, T. 2004. *Prinsip dan Strategi Pengajaran Bahasa*. Surabaya: Penerbit Lutfansyah Mediatama.
- Budiharso, T. 2007. Content Analysis of English Test for National Leaving Exam. *Didaktika*, 8(3):1-12.
- Budiharso, T. 2008. Writing Strategies by EFL Undergraduate Students. *Lingua, Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*, 4(2):123-134.
- Burns, PC, Roe, BD, dan Ross, EP. 1996. *Teaching Reading in Today's Elementary School*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cahyono, BY. 1992/1993. *Teori Skema, Struktur Teks, dan Metakognitif pada Pengajaran Membaca Bahasa Inggris*. Malang: Proyek Operasi dan Perawatan Fasilitas.
- Cox, C. 1999. *Teaching Language Arts: A Student and Response-Centered Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Djaali dan Muljono, Puji. 2008. *Pengukuran dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: Penerbit Grasindo.
- Djiwandono, MS. 1995. *Tes dalam Pengajaran Bahasa*. Bandung: Penerbit ITB Bandung.
- Ellis, A., Panunu, J., Standal, T., & Rummel, M.K. 1989. *Elementary Language Arts Instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. 1994. *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. New York: Macmillan.
- Yunus, M. 1997. Hakikat Menulis. dalam Akhadiah, S. (Ed.). *Menulis I*. Jakarta: Universitas Terbuka. Halaman. 1.1-3.45.

ASPEK RETORIKA, BAHASA DAN PENILAIAN ESAI: KAJIAN METAKOGNITIF

Abstract: Four dissertations on writing subject are analyzed in this study implementing metacognitive analyses. The dissertations are selected from available unpublished dissertation in the library of the State University of Malang. The analysis focused on overall aspects how research procedures are employed and how the findings of those dissertations are modified for the purpose of a new research on similar concerns. The study reveals that prospective research topics in writing are available. Both approaches and topics of writing are offered from which research designs vary. Quantitative approaches using experimental study may be focused on the testing of teaching methods in writing, writing strategies, writing process, and techniques of writing. Rhetoric and linguistics aspects of writing are topics from which researchers can develop with various objectives. Specifically, assessment on writing is a prospective field that is recently required in relation to the performance assessment. In addition, developing teaching materials on writing of which Research and Development (R&D) design is applicable is also demanding. The result of this analysis is focused on an experimental design incorporating four research findings observed in this study.

Keywords: writing aspect, metacognitive, assessment, experiment.

PENDAHULUAN

Kajian ini dimaksudkan sebagai studi eksplorasi disertasi bidang menulis esai untuk input perencanaan menulis disertasi. Kajian dilakukan di Universitas Negeri Malang (UM) yang mengkaji empat disertasi sebagai bahan eksplorasi. Kajian dimaksudkan untuk menemukan model disertasi yang meliputi aspek-aspek mendasar pengembangan penelitian untuk disertasi. Secara spesifik, aspek tersebut meliputi: variabel penelitian, permasalahan, kajian teori, dan metodologi penelitian.

Eksplorasi dilakukan di UM karena dua alasan. *Pertama*, secara akademik UM yang sebelumnya IKIP Malang didirikan pada 18 Oktober 1954 dan menyelenggarakan program doktor bidang pendidikan bahasa Inggris dan Bahasa Indonesia sejak 1994 sesuai dengan SK Dikti No. 202/DIKTI/Kep/1994. Dengan demikian, UM sudah menyelenggarakan program doktor selama 15 tahun dan sudah menghasilkan doktor bidang bahasa cukup banyak dan proses

penyusunan disertasi yang juga sudah cukup mapan. *Kedua*, penulis memiliki akses yang sangat membantu untuk melakukan studi eksplorasi di UM karena penulis sebelumnya menempuh pendidikan di Malang dan banyak berhubungan dengan UM.

Sedangkan topik menulis sengaja dipilih oleh penulis karena pertimbangan praktis dan akademis. Secara praktis, penulis sebelumnya mendalami menulis dan membuat penelitian tesis magister tentang menulis esai. Ini memberi kontribusi yang substansial bagi penulis karena penulis memiliki akses kuat untuk mendapatkan bahan pustaka, pengembangan topik, analisis, metode penelitian, dan hal-hal lain yang memudahkan penelitian. Secara akademis, penulis sudah memiliki pengalaman empiris di bidang penelitian menulis sehingga akan terbantu dari segi pengetahuan, pengalaman, dan kompetensi. Pengalaman empiris dan ketertarikan terhadap bidang kajian merupakan salah satu motivator penting seorang peneliti untuk melaksanakan penelitian. Tanpa didorong rasa tertarik dan tidak memiliki motivasi cukup karena bidang yang dikaji belum dikuasai bisa menyebabkan penelitian dikerjakan lebih lama, lambat dan kurang bergairah.

Kajian yang dilakukan diarahkan pada penggalan metodologi penelitian dan topik penelitian di bidang menulis. Metodologi penelitian mengarahkan dan membentuk kerangka pikir bagaimana suatu design penelitian dilaksanakan, disertai dengan kajian landasan teori, pengajian hasil, dan temuan penelitian. Ary (1985) mengemukakan kajian terhadap penelitian sejenis memiliki keuntungan antara lain: membantu peneliti membuat rumusan masalah, membantu peneliti menemukan kerangka teori dan sumber rujukan, membantu peneliti mengidentifikasi metodologi penelitian yang meliputi: design, teknik sampling, instrumen dan teknik pengembangannya, teknik analisis data, dan hasil penelitian. Informasi empiris mengenai kajian penelitian sejenis tersebut membantu peneliti untuk menentukan metode yang akan dipilih, kajian teori yang diperlukan, dan prediksi hasil penelitian yang diharapkan.

Topik menulis dijadikan fokus kajian dimaksudkan untuk menggali lebih jauh design penelitian, trend terbaru di bidang menulis, dan pengembangan jenis penelitian yang memungkinkan untuk lebih

diperdalam. Fokus tersebut merupakan sumbangan yang penting untuk merancang penelitian disertasi yang akan dilakukan penulis.

Sumber data kajian ini ialah empat disertasi bidang pendidikan bahasa Inggris. Keempat disertasi tersebut semuanya membahas topik menulis esai. Disertasi tersebut ialah (1) M. Adnan Latief (1990) berjudul *Assessment of English Writing Skills for Students of English as a Second Language at IKIP Malang Indonesia*; disertasi di Iowa University, (2) Nur Mukminatien (1997) berjudul *The Differences of Students' Writing Achievement Across Different Course Levels*, disertasi di IKIP Malang, (3) I. Harjanto (1999) berjudul *English Academic Writing Features by Indonesian Learners of English*, disertasi untuk IKIP Malang, dan (4) Teguh Budiharso (2001) berjudul *Rhetoric and Linguistic Features of English and Indonesian Essays by EFL Undergraduate Students*, disertasi untuk UM.

Analisis yang digunakan dalam kajian ini melibatkan tiga hal: analisis isi, kajian dokumen, dan metakognitif. Disebut *content analysis* karena kajian ditekankan pada penggalian isi teks untuk dilihat makna yang terkandung di dalamnya. Disebut kajian dokumen karena sumber teksnya berupa dokumen yaitu disertasi. Sedangkan kajian ini disebut juga metakognitif karena fokus kajian berupa hasil penelitian. Berdasarkan hasil penelitian yang dikaji tersebut, penulis mencoba menemukan bentuk tertentu sebagai hasil sintesis sumber-sumber yang diteliti yang bisa dilakukan dalam jenis penelitian yang lain.

RINGKASAN HASIL KAJIAN

Bagian ini menguraikan ringkasan hasil kajian dari empat disertasi yang dijadikan sumber data. Review ditekankan pada permasalahan, kerangka teori, metodologi, dan hasil penelitian.

Writing Assessment

Disertasi ini judul lengkapnya ialah ialah *Assessment of English Writing Skills for Students of English as a Second Language at IKIP Malang Indonesia*; ditulis oleh M. Adnan Latief (1994) untuk program Ph.D. di *Iowa University*. Topik yang dikaji ialah pengembangan instrumen untuk menguji menulis esai dan teknik penilaiannya. Permasalahan disertasi difokuskan pada akurasi

penggunaan penilaian menulis esai menggunakan *analytic scoring system*, *primary traits scoring system*, dan menggunakan *holistic scoring system*.

Dua landasan teori utama yang digunakan ialah teori tentang penilaian dan teori tentang menulis esai. Teori penilaian menguraikan bagaimana evaluasi hasil belajar diterapkan secara benar sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik bahan ajar. Dalam teori ini, dikembangkan model pengembangan tes untuk menulis dan teknik penilaian yang dianggap paling sesuai dengan karakteristik esai. Teori ini menyimpulkan bahwa teknik penilaian yang relevan dengan pembelajaran menulis ialah penilaian unsur-unsur dalam tulisan (*traits scoring system*) dan penilaian menyeluruh isi tulisan (*holistic scoring system*). Pada model *traits scoring system*, penilaian diarahkan pada akurasi unsur-unsur bahasa dalam tulisan, seperti jenis kalimat (*syntax*), struktur kalimat, penggunaan kosa kata, dan mekanik tulisan. Pada *holistic scoring system*, penilaian ditekankan pada organisasi, substansi, sintaksis, gramatika dan mekanik.

Penelitian ini menggunakan design pengembangan dengan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Pendekatan kuantitatif digunakan untuk menganalisis akurasi sistem skoring sedangkan pendekatan kualitatif digunakan untuk menemukan jenis produk berupa soal menulis dan kriteria teknik penilaian menulis esai. Jumlah sampel yang diteliti sebanyak 120 orang terdiri dari mahasiswa semester III, V, dan VII. Tiga kelompok mahasiswa sengaja dipilih karena penelitian juga bertujuan untuk melacak bagaimana perbedaan penguasaan gramatika dan penguasaan variasi kalimat bagi mahasiswa yang sedang dan sudah belajar matakuliah gramatika. Instrumen yang digunakan berupa *writing prompt* (perintah dalam soal menulis) dan model penilaian menulis. Analisis dilakukan secara kuantitatif dan kualitatif.

Penelitian ini menunjukkan hasil sebagai berikut. *Primary traits scoring system* lebih cocok digunakan untuk menilai esai yang dibuat oleh mahasiswa yang levelnya lebih rendah. Hal ini disebabkan mahasiswa tingkat lebih rendah belum menguasai gramatika dengan baik, kosa kata masih terbatas, dan frekuensi menulis ilmiah masih kurang.

Teknik penilaian *analytic* memiliki kesamaan dengan *primary traits scoring system* karena deskripsi penilaian diarahkan pada

bagian-bagian penting suatu tulisan yang mengkaji bagian yang lebih rinci. *Analytic scoring system* menekankan pada kesalahan bahasa dalam tulisan yang meliputi variasi kalimat, gramatika, diksi, dan kesalahan mekanik.

Sebaliknya *holystics scoring system* lebih cocok untuk mahasiswa yang berada pada tingkatan lebih tinggi sudah memperoleh matakuliah gramatika, menulis, membaca dan juga sudah mengerjakan berbagai tugas yang hakikatnya karya ilmiah yang bisa dianggap sebagai latihan menulis. Penelitian ini juga menemukan bahwa mahasiswa yang sudah tinggi tingkatan semesternya tidak secara otomatis mampu menulis kalimat dengan variasi klausa yang lebih tinggi. Begitu juga penggunaan kosa kata yang bervariasi, tidak muncul begitu saja pada mahasiswa yang berada di semester lebih tinggi. Temuan lain ialah kesalahan mekanik muncul di semua tingkatan baik mahasiswa pada semester rendah maupun pada semester tinggi. Penelitian ini merekomendasikan bahwa *traits scoring system* dan *holystic scoring system* bisa digunakan keduanya. Selain itu, menulis merupakan proses jadi penguasaan *gramatika* tidak menjamin mahasiswa bisa menulis dengan baik.

Writing Across Course Levels

Penelitian ini dikerjakan oleh Nur Mukminatien (1997) untuk disertasi doktor di IKIP Malang. Judul lengkap penelitian ialah *The Differences of Students' Writing Achievement Across Different Course Levels*. Permasalahan penelitian ini ialah untuk melihat apakah terdapat perbedaan yang signifikan antara mahasiswa yang diajar gramatika secara intensif dibandingkan dengan yang diberi perlakuan koreksi kalimat pada pekerjaan esainya; dan untuk melihat perbedaan kualitas kalimat dalam esai mahasiswa yang belajar gramatika pada semester yang lebih rendah dengan mahasiswa pada semester yang lebih tinggi.

Landasan teori yang digunakan sebagai kerangka pikir ialah pembelajaran menulis terbimbing dengan cara diberi eksposur berbeda. *Pertama*, menulis diasumsikan dipengaruhi oleh penguasaan gramatika. Hal ini merupakan landasan untuk memberi *treatments* koreksi gramatika dan frekuensi menulis. *Kedua*, dari segi teori pemerolehan bahasa kedua, penelitian ini bermaksud menguji pengaruh bahasantara terhadap kualitas tulisan. Diasumsikan semakin

tinggi penguasaan aturan-aturan bahasa Inggris, akan semakin baik kualitas kalimat dalam esai.

Penelitian ini menggunakan design eksperimen *cross sectional*, pengamatan dilakukan secara terus menerus dalam kurun waktu tertentu beberapa kali. Sampel yang digunakan sebagai subjek penelitian ialah mahasiswa semester II, semester IV dan semester VI. Setiap grup mahasiswa diberi *treatment* pembelajaran gramatika dan koreksi kalimat dalam esai. Instrumen yang digunakan ialah tes menulis yang dikoreksi menggunakan *traits scoring system* dan *holistic scoring system*. Teknik analisis yang digunakan ialah SPSS.

Penelitian menghasilkan hal-hal berikut. *Pertama*, tidak terdapat perbedaan yang signifikans antara penguasaan gramatika dan koreksi kalimat dalam peningkatan kualitas esai yang dibuat mahasiswa pada semua tingkatan. *Kedua*, penguasaan gramatika tidak menyebabkan peningkatan kualitas kalimat dalam esai semakin bervariasi. *Ketiga*, penggunaan *traits scoring system* dan *holistic scoring system* tidak menunjukkan perbedaan kualitas esai. Penelitian ini menindaklanjuti penelitian Latief (1994) dan merekomendasikan bahwa pembelajaran gramatika dalam upaya meningkatkan kualitas tulisan perlu dipertimbangkan. Pembelajaran menulis dianjurkan menggabungkan baik latihan menulis intensif, koreksi gramatika dalam kalimat, dan frekuensi menulis. Penguasaan gramatika yang tinggi tidak menyebabkan kemampuan menulis kalimat dalam bahasa Inggris menjadi bervariasi karena pembelajar menerapkan aturan gramatika dalam Bahasa Indonesia.

English Academic Writing Features

Penelitian Ignatius Harjanto (1999) ini judul lengkapnya *English Academic Writing Features by Indonesian Learners of English*. Permasalahan yang dikaji ialah bagaimana pola retorika yang digunakan mahasiswa program S2 Pendidikan Bahasa Inggris IKIP Malang dalam karya ilmiah. Pola retorika dikelompokkan ke dalam retorika linier, sirkuler, dan non-linear. Retorika dilihat dari keberadaan *thesis*, kesesuaian judul dengan *thesis*, kesesuaian *thesis* dengan paragraf pengembang, dan *thesis* dengan paragraf penutup.

Penelitian ini berusaha menguji teori menulis dipengaruhi oleh faktor budaya. Teori Shapir-Whorf dan analisis wacana digunakan landasan teori utama dan pola retorika yang dikembangkan Kaplan

(1980) digunakan sebagai kriteria pembahasan. Dari aspek isi tulisan dan pola-pola pengembangan ide, penelitian ini berusaha mengidentifikasi model retorika seperti teori Kaplan (1980). Sedangkan dari segi wacana penelitian ini mengkaji bagaimana teks esai bahasa Inggris yang ditulis oleh mahasiswa jurusan bahasa Inggris memiliki kemiripan dengan kriteria tulisan penutur asli.

Design penelitian ialah analisis isi dengan kajian analisis wacana sebagai alat analisis. Sumber data yang digunakan ialah 10 paper mahasiswa S2 yang dikumpulkan sebagai tugas akhir semester. Selain itu, Harjanto menggunakan angket dan wawancara untuk menjangkit data. Sebagai analisis isi dengan pendekatan kualitatif, penelitian ini menggali pola-pola retorika pada tataran paragraf dan esai. Analisis dilakukan menggunakan model pengembangan esai yang meliputi kesesuaian paragraf pengantar, paragraf isi, dan paragraf penutup.

Penelitian ini menghasilkan temuan berikut. Pertama, karya ilmiah berbahasa Inggris yang dibuat mahasiswa S2 untuk tugas akhir semester tidak sama dengan pola yang dibuat oleh penutur asli bahasa Inggris. Pola penyusunannya sama tetapi isinya tidak sama dengan tulisan penutur asli. Kedua, pola penggunaan retorika dalam karya ilmiah yang dikaji tidak sama: karya ilmiah ini menggunakan pola sirkuler sedangkan penutur asli bahasa Inggris menggunakan pola linier. Ketiga, strategi pengembangan retorika tidak selalu memperhatikan dukungan fakta, rujukan atau pendapat penulis. Penelitian ini menyimpulkan bahwa perubahan pola retorika mahasiswa bahasa Inggris dalam menulis karya ilmiah berbahasa Inggris baru dalam tahap perubahan: dari pola sirkuler ke linear. Pola yang digunakan bisa linear tetapi sekaligus juga non-linear. Salah satu penyebabnya ialah mahasiswa menggunakan pola wacana lisan untuk menuangkan ide dalam bentuk tulisan.

Contrastive Rhetoric

Disertasi terakhir yang dikaji ialah tulisan Teguh Budiharso (2001) berjudul *Rhetoric and Linguistic Features of English and Indonesian Essays by EFL Undergraduate Students*. Permasalahan dalam penelitian ini ialah perbandingan pola retorika yang ditulis oleh mahasiswa yang sedang menulis skripsi dalam bentuk esai argumentatif berbahasa Inggris dan berbahasa Indonesia. Selain itu,

penelitian juga mengkaji perbedaan aspek linguistik dalam esai bahasa Inggris dan bahasa Indonesia yang meliputi: variasi kalimat (sintaksis), gramatika, kosa kata dan mekanik (penggunaan tanda baca, huruf kapital, simbol matematis dan teknik pengetikan).

Penelitian ini berusaha mengkaji teori *contrastive rhetoric* dalam pembelajaran menulis. Selain menggabungkan teori Kaplan tentang retorika, kajian teori juga mengulas bagaimana model penulisan karya ilmiah yang dianggap standar yaitu berpola linear. Secara spesifik, unsur-unsur dalam tulisan dikaji melalui teori menulis paragraf, menulis esai, dan pendekatan proses dalam belajar menulis yang meliputi: pramenulis, menyusun draft, merevisi, dan mengedit.

Design penelitian ialah *content analysis* dengan pendekatan kualitatif. Subjek yang diteliti ialah 10 mahasiswa program S1 di Universitas Muhammadiyah Malang yang sedang menyusun skripsi. Instrumen yang digunakan terdiri dari empat jenis: tes menulis esai berbahasa Inggris, tes menulis esai berbahasa Indonesia, angket, dan wawancara. Analisis dimaksudkan untuk mengidentifikasi perbedaan pola retorika linier dan non-linier dalam esai berbahasa Inggris dan berbahasa Indonesia dengan cara membandingkan. Selain itu, strategi menulis juga dilihat untuk memastikan perbedaan pola retorika yang digunakan mahasiswa.

Hasil penelitian dikelompokkan ke dalam dua jenis: pola retorika dan penggunaan aspek kebahasaan. Terdapat dua jenis pola retorika dalam esai yang ditulis dalam bahasa Inggris dan yang ditulis dalam bahasa Indonesia. Mahasiswa yang memiliki kebiasaan menulis bahasa Indonesia dengan baik memiliki pola retorika yang sama dalam menulis bahasa Inggris, yaitu pola retorika linear yang ditandai dengan adanya judul sesuai tema, paragraf pengantar berisi tesis, paragraf pengembang untuk menguraikan tesis, dan paragraf penutup untuk meringkas isi tesis dan uraian dalam paragraf penutup. Sebaliknya, mahasiswa yang belum terbiasa menulis atau frekuensi menulis esai baik menggunakan bahasa Indonesia atau bahasa Inggris kurang, cenderung menggunakan pola retorika non-linear. Struktur esai terdiri dari pembuka, isi, dan penutup tetapi isi pada masing-masing paragraf tidak sesuai dengan kriteria paragraf yang baik. Alasan yang disampaikan mahasiswa ialah karena mereka menggunakan strategi yang sama dalam menulis esai berbahasa Inggris atau bahasa Indonesia. Dalam menulis bahasa Inggris

umumnya mahasiswa terlebih dulu membuat draft menggunakan bahasa Indonesia kemudian diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris.

Strategi demikian nampak dalam segi linguistik. Dari segi linguistik, baik mahasiswa yang berpengalaman atau yang kurang berpengalaman menulis, tidak menggunakan variasi kalimat majemuk atau kalimat kompleks yang terdiri dari beberapa klausa. Kalimat fragmen yang tidak memiliki subjek atau tidak memiliki predikat muncul di sana sini. Dalam esai berbahasa Inggris kesalahan gramatika tingkat dasar seperti *tenses*, *gramatika*, *agreements*, *plurality* muncul cukup produktif. Dalam esai berbahasa Indonesia kekeliruan gramatika dan penggunaan kosa kata muncul dalam bentuk jargon dan pola kalimat bahasa Jawa karena pembelajar semuanya beretnis Jawa. Dalam esai berbahasa Inggris, kalimat dan kosa kata yang muncul ialah struktur bahasa Indonesia dengan *nuance* bahasa Indonesia. Ini disebabkan terutama mahasiswa membuat draft dalam bahasa Inggris kemudian diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia. Dari segi mekanik, baik esai berbahasa Inggris maupun berbahasa Indonesia memiliki kekeliruan yang hampir sama: penggunaan tanda baca, huruf kapital, simbol matematis seperti dalam kurung, persentase. Misalnya tanda tanya, tanda dalam kurung, simbol (%) persentase diberi spasi dengan huruf. Ini menunjukkan bahwa mahasiswa belum terlatih menulis dengan baik dan benar dan tulisan yang sudah selesai dalam bentuk draft cenderung tidak direvisi atau tidak diedit. Penelitian ini merekomendasikan penggunaan *contrastive rhetoric* dan pendekatan proses dalam mengajar menulis baik untuk pembelajaran di kelas maupun proses bimbingan skripsi.

PEMBAHASAN

Setelah dengan seksama mengkaji empat disertasi dengan topik menulis di atas, beberapa hal sebagai bahan pembahasan bisa dikemukakan berikut ini.

Empat disertasi tersebut menggunakan dua pendekatan utama: dua kuantitatif dan dua lainnya kualitatif. Pendekatan kuantitatif yang digunakan Latief (1994) dan Mukminatien (1997) menekankan untuk menguji teori dan mengembangkan instrumen yang ditetapkan berdasarkan kriteria baku yang dikemukakan dalam teori-teori yang dirujuk. Penggunaan uji statistik merupakan teknik utama dalam

design ini dan jumlah variabel yang kompleks, ditandai dengan pelibatan berbagai unsur merupakan kekuatan penelitian.

Dalam disertasi yang menggunakan pendekatan kualitatif dalam Harjanto (1999) dan Budiharso (2001) penelitian juga menguji teori, tetapi kajian lebih variatif dan lebih longgar. Peneliti tidak semata-mata mengkonfirmasi teori yang dirujuk tetapi juga mencoba membuat modifikasi terhadap konsep yang sudah ada. Kedua pola dalam penelitian kuantitatif dan kualitatif tersebut sejalan dengan karakteristiknya; penelitian kuantitatif dirancang dengan ketat sebelum penelitian dan rumusan masalah ditetapkan sebelumnya setelah mengkaji landasan teori yang mantap (Fraenkel dan Wallen, 1990; Ary, 1985), sedangkan penelitian kualitatif, kerangka teori dan permasalahan bersifat sementara sebagai *grounded theory* yang harus diubah atau dimodifikasi sesuai dengan kondisi lapangan setelah penelitian dilakukan (Bogdan and Biklen, 1992; Fraenkel dan Wallen, 1990).

Aspek kedua yang juga mendasar dari hasil kajian empat disertasi tersebut ialah kesinambungan kajian teori dan upaya pengembangan penelitian sebelumnya. Latief (1994) mengembangkan model penilaian menulis, pola tes yang sesuai dengan jenis esai dan pengaruh pembelajaran gramatika terhadap kualitas esai. Temuan ini ditindaklanjuti oleh Mukminatien (1997) dalam design eksperimen dengan menambahkan *treatment* sebagai pembanding. Temuan utama penelitian Mukminatien (1997) ialah mengkonfirmasi temuan Latief (1994) yang menegaskan bahwa penguasaan gramatika tidak mempengaruhi kualitas variasi kalimat dalam esai. Mukminatien (1997) juga menemukan bahwa mahasiswa jurusan bahasa Inggris cenderung menggunakan aturan gramatika bahasa Indonesia untuk menulis kalimat bahasa Inggris.

Harjanto (1999) walaupun tidak secara eksplisit mengembangkan temuan Latief (1994) dan Mukminatien (1997), menyebutkan bahwa penguasaan gramatika dalam esai dipengaruhi oleh faktor budaya. Karena itu, faktor budaya yang tertuang dalam pola kalimat, pola pengungkapan ide, dan pola penyusunan alasan dalam teks bisa dilacak dari pola retorika. Penelitian ini dengan demikian memadukan antara faktor bahasa dan faktor pola pikir, terutama pola pikir dan argumen dalam bahasa lisan untuk dibandingkan dengan esai bahasa Inggris. Walaupun pembelajar

adalah mahasiswa program S2 Bahasa Inggris dan memiliki pengalaman mengajar bahasa Inggris rata-rata 10 tahun, tidak dengan sendirinya pola retorika bahasa Inggris dikuasai. Hal ini menarik perhatian Harjanto (1999) dan diteliti melalui teks tertulis berupa makalah tugas akhir perkuliahan.

Seiring dengan semakin berkembangnya analisis kontrastif dalam menulis, Budiharso (2004) menggabungkan temuan Latief (1994), Mukminatien (1997), dan Harjanto (1999). Analisis dikembangkan lebih luas dengan mengkaji secara khusus aspek bahasa yang dirujuk dari penelitian Wahab (1997) dan Krashen (1981). Temuan Budiharso (2001) memberi konfirmasi pola retorika temuan Harjanto (1999), dan pola penyusunan kalimat temuan Krashen (1981), Latief (1994) dan Mukminatien (1997). Hasil penelitian Budiharso ini dipublikasi dalam jurnal *TEFLIN* (2006a), *Bahasa dan Sastra* (2006b), dan dua buah buku *Rhetoric and Lingistic Features* (Penerbit Certelbook, 2006c), dan *Contrastie Rheoric* (penerbit Cawanmas, 2008).

Analisis ini memberi petunjuk bahwa penelitian berkembang sesuai dengan trend keilmuan dan isu bidang kajian. Perkembangan kajian menulis dari aspek bahasa, berkembang ke dalam aspek retorika, analisis wacana, dan analisis kontrastif. Bidang kajian tersebut dikembangkan sesuai dengan jenis design penelitian yang menguji berbagai aspek untuk memberi konfirmasi atau memodifikasi temuan sebelumnya; bermula dari kajian kuantitatif menuju kualitatif dengan fokus yang bervariasi. Pola pengembangan demikian ini memberi input dan inspirasi baru bagi calon peneliti untuk menemukan design baru, memodifikasi desain yang ada, atau menggabungkan beberapa design atau isu untuk dibuat dalam desain yang dikehendaki.

MANFAAT UNTUK PENELITIAN BARU

Sesuai dengan hasil kajian dan uraian dalam pembahasan, penulis berkesimpulan bahwa penelitian baru bisa dikembangkan dengan cara membaca penelitian sebelumnya. Analisis yang memfokuskan pada hasil-hasil penelitian yang sudah dilakukan sebelumnya untuk menemukan hasil tersendiri ini disebut dengan kajian metakognitif. Dalam kajian ini, penulis menyimpulkan ada tiga

pola yang bisa dikembangkan untuk menyusun design penelitian baru: replikasi, modifikasi, atau mengembangkan pola berdasarkan model dari beberapa penelitian sebelumnya. Aspek yang dikembangkan bisa diambil dari variabel atau metodologi penelitian yang digunakan sebelumnya.

Untuk kajian ini penulis merumuskan dua model penelitian yang bisa dikembangkan dalam rencana penelitian calon disertasi yang penulis geluti. *Pertama*, dalam pendekatan kualitatif, penelitian direncanakan mengkaji secara lebih mendalam kualitas esai dengan menggali informasi meluas terkait dengan frekuensi membaca, frekuensi menulis, intensitas koreksi kalimat dan proses menulis. *Kedua*, dalam pendekatan kuantitatif, topik penelitian tersebut bisa dimodifikasi menjadi pengaruh frekuensi membaca, frekuensi menulis, proses menulis, dan intensitas koreksi kalimat terhadap kualitas esai.

Dalam pendekatan kualitatif, penelitian bisa dilaksanakan dengan fokus kajian mendalam terhadap satu grup subjek. Desain ini cocok untuk subjek yang sudah terbiasa menulis karya ilmiah secara mendalam, misalnya skripsi atau tesis program master. Kajian diarahkan untuk melihat kualitas esai, tesis yang sudah jadi, atau artikel yang dimuat di jurnal. Untuk memperdalam kajian, peneliti memberikan angket dan wawancara yang diarahkan untuk menggali informasi dari segi peranan frekuensi membaca sumber untuk meningkatkan kualitas tulisan, frekuensi dan pengalaman menulis karya ilmiah, proses menulis yang meliputi: pramenulis, penyusunan draft, revisi, dan editing; serta peranan koreksi kalimat. Dengan design kuantitatif, instrumen yang lebih utama ialah peneliti sebagai instrumen kunci yang bekerja untuk mengkaji secara mendalam sumber data tertulis dan membuat kajian-kajian aspek kualitas tulisan dengan merujuk pada kriteria karya ilmiah yang baik.

Dalam pendekatan kuantitatif, penelitian dilakukan dalam bentuk eksperimen. Variabel independent yang akan dibandingkan sebanyak empat yaitu: frekuensi membaca, frekuensi menulis, proses menulis, dan koreksi kalimat. Variabel dependen yang dikaji ialah kualitas karya ilmiah dalam bentuk esai. Penelitian ini memerlukan kajian lapangan yang diberikan dalam bentuk *treatment*. Untuk itu, diperlukan empat kelompok ter coba yang masing-masing akan diberi *treatment* berbeda. Kelompok pertama diberi *treatment* membaca teks

dalam frekuensi tertentu untuk mendorong kemampuan menulis esai. Kelompok kedua, ketiga dan keempat masing-masing diberi *treatment* berupa latihan latihan menulis esai terus-menerus, koreksi kalimat dan struktur gramatika, dan proses menulis yang dilatihkan melalui pramenulis, menyusun draft, merevisi, dan mengedit.

Sebagai penelitian kuantitatif, instrumen dikembangkan lebih dulu dengan melalui ujicoba untuk memperoleh kualitas butir yang baik. Instrumen yang digunakan ialah: angket untuk menjaring informasi mengenai frekuensi membaca, frekuensi menulis, koreksi kalimat, dan proses menulis. Instrumen lain yang diperlukan ialah writing prompt untuk esai. Karena karakteristik penelitian yang demikian ini, subjek penelitian yang lebih cocok ialah mahasiswa program S1 yang sudah memiliki cukup skemata menulis, misalnya semester VI atau semeser VII.

DESIGN PENELITIAN DARI HASIL KAJIAN DISERTASI

Dengan kerangka pikir seperti di atas, penulis merumuskan rencana penelitian untuk disertasi lanjutan sebagai berikut:

Judul Penelitian

Pengaruh pendekatan proses, koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis terhadap kemampuan menulis esai argumentasi mahasiswa semester VI program studi bahasa Inggris di UNS

Rumusan Masalah

Rumusan masalah dalam penelitian ini dirumuskan ke dalam rumusan masalah pokok dan sub-masalah. Rumusan masalah pokok penelitian ini ialah: "Apakah terdapat perbedaan yang signifikans antara mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses dibanding dengan pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis."

Selanjutnya, rumusan masalah pokok tersebut, dielaborasi ke dalam lima sub-masalah sebagai berikut:

- 1) Apakah mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses menunjukkan hasil lebih baik

- dibanding dengan yang diajar menggunakan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis?
- 2) Apakah mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan koreksi gramatika menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis?
 - 3) Apakah mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi membaca menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi menulis?
 - 4) Apakah mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi menulis menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi membaca?
 - 5) Manakah di antara pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis yang memiliki pengaruh paling dominan dalam meningkatkan kemampuan menulis esai argumentasi?

Hipotesis Penelitian

Sesuai dengan rumusan masalah di atas, hipotesis penelitian ini dirumuskan ke dalam hipotesis utama dan sub-hipotesis. Hipotesis utama berbunyi: "terdapat perbedaan yang signifikan antara mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses dibanding dengan pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis."

Selanjutnya, hipotesis utama tersebut dielaborasi ke dalam sub-hipotesis berturut-turut di bawah ini.

- 1) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses menunjukkan hasil lebih baik dibanding dengan yang diajar menggunakan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis.
- 2) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan koreksi gramatika menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan

- pendekatan proses, koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis.
- 3) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi membaca menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi menulis.
 - 4) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi menulis menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi membaca.
 - 5) Terdapat faktor yang paling dominan antara pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis yang memiliki mempengaruhi kemampuan menulis esai argumentasi.

Kerangka Pikir

Kemampuan menulis melibatkan juga proses pembelajaran, pengalaman menulis, frekuensi membaca rujukan, dan frekuensi latihan menulis. Dalam menulis argumentasi, pemaparan data dan teknik menulis tingkat lanjut sangat dominan dalam mempengaruhi kualitas tulisan. Karena itu, keempat faktor tersebut dianggap memiliki pengaruh yang kuat dalam menunjukkan kualitas tulisan.

Design Penelitian

Penelitian ini akan menggunakan design eksperimen dengan teknik analisis faktorial. Variabel dependent dalam penelitian ini ialah kemampuan menulis esai argumentatif. Sedangkan variabel independen yang dianggap mempengaruhi kualitas tulisan terdiri dari: (1) pendekatan proses, (2) koreksi gramatika dalam tulisan, (3) frekuensi membaca, dan (4) frekuensi menulis.

Populasi dan Sampel

Populasi penelitian ini diasumsikan ialah mahasiswa semester VI pendidikan Bahasa Inggris di UNS. Populasi targetnya (target population) ialah 4 kelas di semester VI yang berjumlah $40 \times 4 = 160$ orang. Sedangkan populasi terjangkau (accessible population) ialah

mahasiswa yang aktif di semester tersebut ketika penelitian dilaksanakan yang diasumsikan berjumlah 135. Dengan demikian, populasi yang akan dijaring untuk disampel ialah 135 orang. Untuk menetapkan jumlah sampel, peneliti tidak melakukan penghitungan sendiri. Sampel ditetapkan sesuai dengan jumlah kelas yang sudah tersedia. Sehingga berapapun mahasiswa yang ada di kelas VI-a, VI-b, VI-c, dan VI-d, seluruhnya diambil sebagai sampel. Hasil observasi awal pada progrm S1 UNS jurusan bahasa Inggris diketahui bahwa mahasiswa semester VI tahun 2008/2009 sebanyak 4 kelas. Setiap kelas terdapat 30-35 mahasiswa. Hal ini dilakukan dengan dua pertimbangan: agar tidak mengganggu kelas yang sedang berjalan dan agar peneliti tidak membuat kelas tersendiri. Semua anggota kelas dianggap homogen karena memiliki kemampuan dasar menulis yang dianggap sama.

Pelaksanaan Treatment

Treatment penelitian ini akan dilaksanakan menggunakan empat jenis: pendekatan proses, koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis. Untuk itu, sampel terlebih dulu diidentifikasi dengan nama Kelompok A, Kelompok B, Kelompok C, dan Kelompok D. Setiap kelompok diajar menulis esai argumentasi masing-masing sebanyak 8 pertemuan. Kelompok A diajar menggunakan pendekatan proses. Teknik ini menekankan pada pembelajaran menulis dengan melibatkan secara terintegrasi lima hal: *prewriting, outlining, drafting, revising, editing*. Kelompok B diajar menggunakan pendekatan koreksi gramatika. Pengajaran ini menekankan pada pemberian contoh tulisan esai, kemudian pembelajar diminta menulis dan tulisannya dikoreksi kesalahan-kesalahan gramatikanya. Pada gramatika yang salah, peneliti memberikan koreksi dan pembetulannya pada tulisan yang salah tersebut. Kelompok C diajar menulis dengan cara diberi bacaan. Diasumsikan semakin banyak membaca, pembelajar akan semakin mudah menuangkan ide untuk menulis. Kelompok D diajar dengan cara memberi latihan menulis sesering mungkin. Frekuensi menulis yang tinggi dianggap meningkatkan kualitas tulisan.

Instrumen Penelitian

Data penelitian ini ialah skor menulis esai argumentasi. Untuk itu, instrumen yang digunakan terdiri dari instrumen untuk menjangking kualitas tulisan dan instrumen untuk menjangking informasi pelaksanaan treatment selama proses penelitian. Instrumen untuk menjangking kualitas tulisan ialah *Writing Prompt*. Instrumen ini berupa lembar perintah menulis. Lembar perintah ini terdiri dari (1) jenis perintah, (2) kriteria tulisan yang diharapkan, (3) kriteria penilaian, dan (4) pilihan topik yang disediakan untuk pembelajar. Instrumen ini akan diberikan pada seluruh sampel di empat kelas. Sebelum *Writing Prompt* digunakan, terlebih dulu akan direview oleh dua orang pengajar writing untuk mengetahui kesesuaian isi perintah, topik, dan aspek menulis yang diujikan; dan diujicobakan kepada 5 mahasiswa untuk mengetahui kesesuaian topik, perintah, jangka waktu pelaksanaan, dan kesesuaian rubrik penilaian.

Instrumen kedua berupa angket. Angket akan terdiri dari butir pertanyaan disertai dengan alternatif jawaban yang disediakan. Dengan demikian akan terdapat empat jenis angket, yaitu (1) angket pendekatan proses pembelajaran menulis, (2) angket pendekatan koreksi gramatika, (3) angket frekuensi membaca untuk mengajar menulis, dan (4) angket frekuensi latihan menulis. Angket ini disusun menggunakan pernyataan dengan lima pilihan jawaban: sangat baik, baik, sedang, kurang, sangat kurang. Angket diskor menggunakan Skala Likert dengan rentangan 5, 4, 3, 2, 1.

Teknik Pengumpulan Data

Data dalam penelitian ini ialah skor kualitas tulisan esai argumentasi dan skor jawaban angket. Langkah-langkah pengumpulan data dilakukan sebagai berikut:

- 1) Skor kualitas tulisan diambil dari pekerjaan mahasiswa setelah setiap kelompok selesai diberi treatment. Sebelum tes diberikan, mahasiswa dikumpulkan ke dalam satu kelas kemudian secara serentak mengerjakan tes menulis. Instrumen yang digunakan untuk menjangking kualitas tulisan ini ialah *Writing Prompt*.
- 2) Setelah tulisan mahasiswa dikumpulkan, peneliti melakukan skoring terhadap hasil tulisan. Untuk itu, peneliti menggunakan teknik intra-raters. Untuk setiap kelas peneliti

akan meminta bantuan profesional untuk mengoreksi. Profesional yang dipilih ialah empat dosen writing yang sudah berpengalaman. Untuk menjaga agar kualitas koreksian bagus, peneliti menyediakan kompensasi yang memadai bagi setiap rater.

- 3) Setelah tes menulis selesai, mahasiswa diberi angket. Mahasiswa dikelompokkan kembali tempat duduknya sesuai dengan jenis treatment yang diberikan sebelumnya. Mahasiswa yang diberi treatment pendekatan proses, diberi angket pendekatan proses, yang ditreatment koreksi gramatika diberi angket koreksi gramatika, yang diberi treatment frekuensi membaca diberi angket frekuensi membaca, dan yang diberi treatment frekuensi menulis diberi angket frekuensi menulis. Setelah angket selesai dijawab, lembar jawaban akan diskor oleh 4 rater yang sebelumnya mengoreksi tulisan argumentasi mahasiswa.
- 4) Data hasil skoring tulisan esai ditabulasi menurut kelompok dan disiapkan untuk diproses ke menggunakan program SPSS. Begitu juga data skor jawaban angket, ditabulasi menurut kelompok dipasangkan dengan skor hasil menulis esai dan siap diproses ke dalam program SPSS.

Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan di sini ialah analisis uji beda. Analisis akan menggunakan program SPSS dengan alat uji ANOVA. Tujuan analisis ialah untuk menguji apakah hipotesis utama dan lima sub-hipotesis yang dielaborasi dari hipotesis utama diterima atau ditolak.

Sebelum dilakukan uji statistik, hipotesis alternatif dalam penelitian ini diubah ke dalam hipotesis nihil (H_0) sebagai berikut:

Hipotesis Utama

Tidak terdapat perbedaan yang signifikan antara mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses dibanding dengan pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis.

Sub-Hipotesis

- 1) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan proses tidak menunjukkan hasil lebih baik dibanding dengan yang diajar menggunakan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis.
- 2) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan koreksi gramatika tidak menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis.
- 3) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi membaca tidak menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi menulis.
- 4) Mahasiswa yang diajar menulis esai argumentasi menggunakan pendekatan frekuensi menulis tidak menunjukkan hasil lebih baik dibanding yang diajar menggunakan pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, dan frekuensi membaca.
- 5) Tidak terdapat faktor yang paling dominan antara pendekatan proses, pendekatan koreksi gramatika, frekuensi membaca, dan frekuensi menulis yang memiliki mempengaruhi kemampuan menulis esai argumentasi.

SIMPULAN

Kajian disertasi untuk menimbulkan ide rencana penelitian disertasi ini dilakukan terhadap empat disertasi bahasa Inggris yang tersedia di UM. Keempat disertasi yang dikaji ialah tulisan Latief (1994), Mukminatien (1997), Harjanto (1999), dan Budiharso (2001). Disertasi dikelompokkan ke dalam dua design: dua yang pertama ialah design kuantitatif dan dua yang terakhir ialah kualitatif. Keempat disertasi tersebut semuanya membahas kualitas esai dilihat dari aspek kesesuaian teknik scoring, kemampuan menyusun kalimat, retorika, dan perbandingan retorika dalam esai berbahasa Inggris dan berbahasa Indonesia.

Hasil kajian menunjukkan bahwa keempat penelitian tersebut bersifat pengembangan dan diilhami oleh temuan dari penelitian sebelumnya. Pengembangan bisa dilakukan dengan cara replikasi, modifikasi, atau pengembangan design baru. Aspek yang dikembangkan bisa dilakukan melalui variabel atau metodologi penelitian.

Kajian metagoknitif ini memberikan inspirasi pada penulis untuk membuat rencana penelitian di bidang menulis karya ilmiah atau esai. Dengan menggabungkan temuan-temuan penelitian yang dikaji, penulis sampai pada kesimpulan bahwa penelitian menulis masih bisa dilakukan dengan melibatkan lima variabel: kualitas esai, frekuensi membaca, frekuensi menulis, koreksi kalimat, dan proses menulis. Kelima variabel tersebut bisa dikembangkan dengan design kualitatif atau kualitatif. Sedangkan subjek yang diteliti bisa diarahkan untuk mahasiswa program S2 atau program S1 jurusan bahasa. Dengan format kajian yang demikian, penulis memiliki frame berpikir untuk mengembangkan instrumen penelitian dalam bentuk angket dan *writing prompt*.

DAFTAR RUJUKAN

- IKIP MALANG. 1995. *Pedoman Akademik IKIP Malang*. Malang: IKIP Malang.
- Ary, D. Jacobs, L.C. and Razavieh, A. 1985. *Introduction to Research in Education*. New York: Rinehart and Winston Inc.
- Berg, B.L. 1989. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London: Allyn and Bacon, Co.
- Bogdan, R and Sari K.B. 1992. *Qualitative Research for Education*. Needham Heights: A Division of Simon & Schuster Inc.
- Brown, G. and Yule, G. 1981. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Budiharso, T. 2008. *Contrastive Analysis on Rhetoric and Linguistic Features of Academic Essays*. Yogyakarta: Penerbit Cawanmas.
- Budiharso, T. 2006a. The Rhetoric Features of English and Indonesian Essays Made by EFL Undergraduate Students. *TEFLIN Journal*, 17(2):54-86.
- Budiharso, T. 2006b. The Linguistic Features of English and Indonesian Essays Made by EFL Undergraduate Students. *Bahasa dan Seni, Jurnal Bahasa, sastra, dan Pengajarannya*, 34(1):1-18.
- Budiharso, T. 2006c. *Rhetoric and Linguistic Features: A Contrastive Rhetoric Analysis of Essay Writing*. Yogyakarta: Steppublishing.

- Budiharso, T. 2001. *Rhetoric and the Linguistic Features of English and Indonesian Essays by EFL Undergraduate Students*. Unpublished Doctoraal Dissertation. Malang: State University of Malang.
- Carson, J.E, Carrell, P.L. Silberstein, S., Kroll, B, and Kuehn, P.A. 1990. Reading-Writing Relationships in First and Second Language. *TESOL QUARTERLY*, 24(2):245-266.
- Caudery, T. 1995. *The Process Approach: Seminar Notes*. Paper Presented in the British Council Summer School on Writing in the Classroom. Guildford: University of Surrey.
- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U and J. Lauer. 1988. Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing. In *Writing Across Languages and Cultures*. pp. 138-159. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Fraenkel, J.R., and Wallen N.E. 1990. *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Harjanto, I. 1991. *The Effect of Sentence Combining Practice on Students Writing Ability in Terms of Language Use*. Unpublished Master's Thesis. Malang: IKIP MALANG.
- Harjanto, I. 1999. *English Academic Writing Features by Indonesian Learners of English*. Unpublished Doctoral Dissertation. Malang: IKIP MALANG.
- Hartfiel, V.F., Hughey, J.B., Wormuth, D.R. Jacobs, H.L. 1985. *Learning ESL Composition: English Composition Program*. London: Newbury House Publishers, Inc.
- Holsti, O.R. 1969. *Content Analysis for Social Sciences and Humanities*. Donn Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishing.
- Kaplan, R.B. 1980. Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In Croft (ed.) 1980. *Readings on English as a Second Language for Teachers and Teacher Trainees*. Boston: Little Brown and Co. pp. 399-418.
- Krashen, S.D. 1981. *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Krippendorff, K. 1980. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: Sage Publications.
- Langan, J. 1986. *College Writing Skills with Readings*. London: McGraw-Hill Company.
- Latief, M.A. 1990. *Assessment of English Writing Skills for Students of English as a Second Language at IKIP MALANG Indonesia*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Iowa City, Iowa: The University of Iowa.

- Miles M and M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcesbook*. Beverly Hills: SAGE Publication Inc.
- Mukminatien, N. 1997. *The Differences of Students' Writing Achievement Across Different Course Levels*. Unpublished Doctoral Dissertation. Malang: IKIP MALANG.
- Newman, I and Benz, C.R. 1998. *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Austin, Texas: Southern Illinois University Press.
- Oshima, A. and Houge, A. 1991. *Writing Academic English: A Writing and Sentence Structure Handbook*. Second Edition. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wahab, A. 1995. *Indonesian Rhetoric in Intercultural Communication*. The TEFLIN Silver Anniversary Seminar. Yogyakarta: IKIP Yogyakarta, Gajah Mada University, Sanata Dharma University, August, 2-5.

MODEL RPP BAHASA INGGRIS BERBASIS BELAJAR MANDIRI

Abstract: This study examines instructional objectives, teaching materials, and teaching strategies in English lesson plan. The aim is to modify the instructional objectives to encourage learning outcomes. The study uses evaluation design implementing content analysis. An English lesson plan obtained from online data is analyzed. The study reveals that the lesson plan does not formulate appropriately: components of instructional objectives. The components include indicators and instructional objectives. The use of action verbs in Bloom taxonomy of instruction is not well identified in the indicators and instructional objectives. Sequence of instruction objective shows that instruction analysis is not applied. As a result, teaching materials are not well designed, showing topics as the main teaching materials. No indication of how teacher develops a teaching material that links to instructional objectives, teaching strategies, and evaluation is presented. The lesson plan needs modification in all levels of instructional design more considerably.

Keywords: lesson plan, modification, instructional objectives.

PENDAHULUAN

Dalam konteks Indonesia, perkembangan pandangan mengenai pembelajaran telah dituangkan dalam kebijakan pelaksanaan kurikulum baru yang disebut KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan). Perubahan yang mendasar tampak pada perubahan/pemantapan orientasi pembelajaran, pengembangan bahan, strategi pembelajaran, dan sistem penilaian. Dari segi orientasi pembelajaran, pembelajaran bahasa berubah menjadi pembelajaran yang berorientasi pada siswa (Balitbang, 2003). Fokus pembelajaran berpusat pada guru beralih pada pembelajaran yang berfokus pada siswa.

Perubahan orientasi dan fokus pembelajaran bahasa tersebut berimplikasi pada perlunya perubahan strategi pembelajaran. Strategi pembelajaran perlu dipilih dengan prinsip memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar sebanyak mungkin. Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang memungkinkan siswa dapat belajar secara aktif dan terarah perlu dikembangkan secara maksimal. Dengan demikian peran guru semakin penting dalam rangka memberikan

fasilitas semaksimal mungkin sehingga siswa dapat belajar secara optimal.

Perubahan orientasi pembelajaran juga berimplikasi pada perubahan materi pembelajaran. Materi pembelajaran bahasa Indonesia yang akan disajikan berupa materi pembelajaran (pokok materi pembelajaran) menjadi bahan yang mengarah pada pencapaian kompetensi siswa (Balitbang, 2003). Dalam KTSP yang dipentingkan adalah kompetensi yang harus dikuasai siswa, bukan pokok materi pelajaran yang harus dipahami siswa. Materi bahasa yang perlu dikuasai siswa meliputi bahan pembelajaran yang mengarah pada penciptaan kompetensi menyimak, berbicara, membaca, dan menulis (Permendiknas No. 22 Tahun 2006).

Dari segi strategi pembelajaran, perlu dikembangkan strategi pembelajaran yang memungkinkan siswa belajar aktif memberikan balikan. Itu berarti, proses pembelajaran menjadi hal yang perlu diperhatikan guru selama pembelajaran berlangsung. Guru tidak bisa dengan mudah melepas aktivitas siswa sekehendak hati siswa. Pembelajaran perlu dirancang secara maksimal sehingga selama proses pembelajaran, aktifitas siswa belajar menjadi utama.

Pemberlakuan KTSP juga berimplikasi pada perubahan sistem penilaian. Penilaian pembelajaran tidak hanya diarahkan pada penilaian hasil, tetapi juga penilaian proses (Pusat Kurikulum, 2006). Penilaian hasil diarahkan pada pencapaian kompetensi siswa dalam kurun waktu tertentu, sedangkan penilaian proses diarahkan pada proses pembelajaran yang dapat diamati dari segi minat, sikap, perhatian, kemauan, dan perilaku aktif lainnya yang dilakukan siswa.

Dalam proses pembelajaran, kaitan antara tujuan pembelajaran, bahan ajar, pemilihan metode mengajar dan evaluasi tidak bisa dipisahkan. Tujuan pembelajaran memberi arah apa sasaran belajar yang dicapai dalam bentuk kompetensi yang harus dikuasai siswa. Tujuan pembelajaran juga menunjukkan bahan ajar apa yang harus dikuasai dan bagaimana bahan ajar disajikan menggunakan urutan yang logis sesuai dengan kondisi siswa. Selanjutnya, metode mengajar menunjukkan bagaimana bahan disajikan dengan tahapan yang cocok sesuai dengan karakteristik bahan ajar. Itu, itu guru harus bisa menjadi guru efektif dan mampu mengelola kelas dengan baik. Selanjutnya, untuk mengetahui kesesuaian antara tujuan pembelajaran, bahan ajar, metode dan penguasaan siswa, diperlukan evaluasi.

Dalam konteks kurikulum, keberhasilan pembelajaran dipengaruhi oleh tujuan pembelajaran, bahan ajar, pemilihan metode mengajar yang cocok, dan evaluasi pembelajaran. Keempat hal tersebut harus dikuasai dengan baik oleh guru karena guru merupakan pelaku utama dalam proses pembelajaran dalam kelas. Jadi, guru yang baik akan mampu menjalankan pembelajaran secara baik dengan hasil yang baik juga.

Guru yang baik zaman dulu, menurut Borich (1996) harus memiliki empat sifat superior: (1) kebijaksanaan **Nabi Sulaiman**, (2) ketajaman intuisi psikoanalisis **Sigmund Freud**, (3) keluasan pengetahuan **Albert Einstein**, dan (4) dedikasi **Florence Nightingale**. Dalam konsep Jawa kuno, sifat guru diungkapkan dalam kalimat harus bisa ditiru dan diteladani baik dari penguasaan dan kemendalaman ilmu pengetahuan maupun budi pekerti (Haris Mudjiman, 2008:113).

Dalam pandangan konstruktivis yang dewasa ini banyak dianut, istilah guru yang baik diubah menjadi guru efektif. Borich (1996) mengemukakan kriteria guru efektif berupa lima perilaku utama dan lima perilaku pendukung. Perilaku utama terdiri dari: (1) kejelasan dalam mengajar, penggunaan metode pengajaran yang bervariasi, (3) lama waktu yang digunakan guru untuk melaksanakan tugas (termasuk pembuatan persiapan mengajar), (4) lamanya waktu efektif untuk mengajarkan bahan ajar di kelas, dan (5) keberhasilan membuat murid memahami pelajaran dan murid menyelesaikan tugas-tugas dengan baik. Perilaku pendukung juga meliputi lima hal, yaitu (1) kemampuan menggunakan pendapat sumbangan pemikiran murid dalam kelas, (2) kemampuan mengajar secara sistematis, (3) kemampuan bertanya, (4) kemampuan menggali pendapat murid untuk memecahkan masalah, dan (5) kemampuan mengajar dengan bersemangat (Haris Mudjiman, 2008:114).

Penelitian mengenai guru efektif dewasa ini banyak dikaitkan dengan inovasi pembelajaran yang hakikatnya modifikasi unsur utama pembelajaran: tujuan, bahan ajar, metode dan evaluasi. Untuk menerapkan modifikasi tersebut diperlukan prakondisi kelas berupa pengajaran efektif dan pembelajaran aktif. Pengajaran efektif dan belajar aktif memerlukan proses pembelajaran yang mengacu pada pembelajaran mandiri (*self-motivated learning*) dan pembelajaran terarah (*self-directed learning*).

METODE

Kajian ini menggunakan *content analysis* dan pengembangan sebagai design pembahasan. *Content analysis* digunakan karena sumber data berupa dokumen. Sedangkan pengembangan digunakan karena hasil analisis dokumen diidentifikasi kelemahannya dan diubah menjadi model yang dianggap lebih baik. Karena itu, tujuan kajian ini ialah untuk mengetahui kelemahan tujuan, bahan, metode, dan evaluasi dalam RPP bahasa Inggris yang diteliti dan menemukan modifikasi kelemahan tersebut menggunakan metode belajar mandiri yang dilandasi pendekatan konstruktivis. Data yang dikaji ialah sebuah RPP bahasa Inggris yang dibuat oleh guru di SMA 13 Surabaya yang diambil secara on-line dari internet. Fokus kajian ialah tujuan pembelajaran dalam RPP, bahan atau materi ajar, metode mengajar yang tertuang dalam RPP, dan evaluasi. Data dianalisis secara kualitatif dengan cara dibandingkan dengan kriteria pembelajaran inovatif berbasis belajar mandiri.

HASIL

Hasil kajian dikelompokkan ke dalam empat bagian: tujuan pembelajaran, bahan ajar, metode mengajar, dan evaluasi yang merupakan hasil analisis dokumen. Data disajikan dalam bentuk kutipan RPP dari aspek tujuan, bahan ajar, metode mengajar, dan evaluasi.

1. Tujuan Pembelajaran

RPP yang dikaji ini ialah RPP bahasa Inggris untuk kelas XII IPA/IPS. Materi yang diajarkan ialah membaca dengan topik diskusi (*discussion*). Materi ajarkan untuk jangka 2x45 menit atau satu pertemuan. SKKD dalam RPP tersebut, dikutip berikut ini:

- (1) SK: **"5. Membaca.** Memahami makna teks tulis fungsional pendek dan esei sederhana berbentuk *narrative*, *explanation*, dan *discussion* dalam konteks kehidupan sehari–hari untuk mengakses ilmu pengetahuan."
- (2) KD: "5.2. Merespon makna dan langkah–langkah retorika teks tulis esei secara akurat, lancar dan berterima dalam konteks

kehidupan sehari-hari dan untuk mengakses ilmu pengetahuan dalam teks berbentuk *discussion*.”

Dari data (1) kita ketahui bahwa topik yang akan diajarkan ialah membaca teks fungsional berbentuk narasi, ekplanasi, dan diskusi. Tema yang diajarkan dalam teks ialah ilmu pengetahuan. Data ini masih sangat umum, sehingga dirinci dalam data (2) berupa KD. Kata kerja yang digunakan ialah memahami.

Data dalam KD yang diberi kode 5.2 bertujuan memberi perilaku belajar “merespon” makna dan langkah-langkah retorika teks tertulis berbentuk diskusi. Terdapat dua perilaku belajar dalam KD ini, yaitu merespon dan mengakses ilmu pengetahuan melalui teks diskusi.

Dalam SK, penggunaan kata “memahami” dalam memiliki dua kelemahan. Pertama, kata memahami berada dalam tanah paling rendah (*comprehension*) dalam taksonomi Bloom. Kedua, kata memahami termasuk kata yang tidak operasional karena tidak bisa diamati dan tidak bisa diukur.

Dalam KD, terdapat tiga hal yang perlu diperhatikan. *Pertama*, KD memiliki dua perilaku belajar, yaitu “merespon” dan “mengakses”. Hal ini menjadikan KD sulit dilaksanakan secara spesifik. *Kedua*, dua kata kerja yang digunakan tersebut sudah operasional tetapi hirarki belajarnya menunjukkan sulit-mudah. Mengakses seharusnya lebih dulu sebelum merespon. *Ketiga*, kalimat dalam KD terlalu panjang dengan menggabungkan frase yang ditumpuk-tumpuk. Hal ini membingungkan dan menjadikan fokus pembelajaran kabur.

Uraian rinci dan operasional dari SKKD seharusnya tersusun dengan baik dalam tujuan pembelajaran. Tetapi beberapa hal teknis terkait design instruksional menjadi kendala penting. Berikut ini kutipan tujuan pembelajaran dalam RPP yang dikaji.

(3) TUJUAN PEMBELAJARAN:

Pada akhir pembelajaran siswa dapat dengan lancar dan akurat:

Tujuan Umum:

1. Merespon dan menggunakan ungkapan setuju dan tidak setuju.

2. Menggunakan *present tense* dalam mengungkapkan pendapat.
3. Mengaplikasikan *intensive reading* dengan menggunakan strategi *semantic mapping* dan *capitalizing discourse markers* untuk memahami teks *discussion*.
4. Memahami *generic structure* dan *linguistic features* dari teks *discussion*.
5. Menemukan *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.
6. Membedakan *points* dan *details/ elaborations*.
7. Menjawab pertanyaan–pertanyaan tentang bacaan.

(4) Tujuan Khusus:

1. Merespon dan menggunakan ungkapan setuju dan tidak setuju.
2. Menggunakan *present tense* dalam mengungkapkan pendapat.
3. Memahami *generic structure* dan *linguistic features* dari teks *discussion*
4. Menemukan *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.
5. Menjawab pertanyaan–pertanyaan tentang bacaan.

(5) INDIKATOR:

1. Membaca beragam wacana *discussion*.
2. Mengidentifikasi *main ideas, supporting ideas, dan details* dalam wacana *discussion*.
3. Mengidentifikasi tahap-tahap retorika dalam wacana *discussion*.
4. Mengidentifikasi tahap–tahap retorika dalam mengaplikasikan *intensive reading*.

Data (3), (4), dan (5) di atas menunjukkan pengurutan tujuan yang tumpang tindih: tujuan umum, tujuan khusus, dan indikator. Beberapa hal yang penting dicatat dalam mengkaji ketiga data tersebut ialah:

- 1) Tujuan pembelajaran dibuat dalam bentuk tujuan umum dan tujuan khusus. Penyusunan ini bertentangan dengan hakikat

- SKKD yang sebenarnya merupakan tujuan umum pembelajaran.
- 2) Substansi tujuan umum sebenarnya apa yang seharusnya diuraikan dalam tujuan khusus. Jumlah perilaku belajar dalam tujuan umum lebih banyak dibanding tujuan khusus.
 - 3) Baik dalam tujuan umum dan tujuan khusus masih terdapat kata kerja tidak operasional yang tidak bisa diamati dan tidak bisa diukur.
 - 4) Dalam tujuan umum dan tujuan khusus terdapat perilaku belajar yang hirarkinya lebih sulit ditempatkan lebih dulu dan yang lebih mudah ditempatkan kemudian. Hal ini menunjukkan penyusunan tujuan tidak dikaji dulu menggunakan analisis tujuan.
 - 5) Indikator disusun justru lebih sedikit perilaku belajarnya dibanding tujuan dan rumusan indikator tidak menunjukkan tahapan perilaku yang akan diukur dalam proses belajar secara berurutan.

Data pada data (1) sampai (5) di atas secara tegas menunjukkan tiga simpulan. *Pertama*, tujuan pembelajaran menurut pendekatan konstruktivis belum dikuasai karena tujuan pembelajaran yang seharusnya dituangkan dalam bentuk SKKD, dalam RPP digabung menjadi SK, KD, TPU, dan TPK. *Kedua*, indikator yang sebagai penanda hasil belajar, akan memberi rujukan pada perumusan Tujuan Pembelajaran yang dirumuskan setelah SKKD dan petunjuk evaluasi, dirumuskan justru setelah tujuan pembelajaran. *Ketiga*, penggunaan kata kerja operasional sesuai dengan ranah yang akan dicapai, belum diperhatikan secara cermat dan susunan urutan tingkat kesulitan (*sequence*) dari kata kerja tersebut belum tersusun baik.

2. Bahan Ajar

Bahan ajar yang disajikan dalam RPP yang dikaji ini bukanlah apa yang disebut dengan materi ajar yang semestinya digunakan dalam proses pembelajaran. Bahan ajar yang digunakan ialah judul atau nama kegiatan seperti nampak pada data berikut.

- (6) **MATERI** : *Teks Discussion*
 TEMA : *Career Women*
 ASPEK/ SKILL : *Membaca*

Jelas bahwa data (6) di atas bukan bahan ajar. Data tersebut hanyalah daftar judul dan tema yang akan dibahas. RPP yang disusun ini dibuat dalam dua lembar, tidak ada lampiran berupa bahan yang akan diajarkan atau tes yang akan digunakan untuk mengevaluasi. Bahan ajar seharusnya memiliki kaitan yang jelas dengan indikator dan tujuan pembelajaran. Langkah-langkah mengajar yang tertera dalam tujuan pembelajaran akan bisa diruntut melalui bahan ajar yang dikembangkan.

Indikasi apa bahan ajarnya dari mana sumbernya dan bagaimana digunakan hanya nampak secara implisit seperti dalam data (6a) berikut ini.

(6a) VII. ALAT/ BAHAN/ SUMBER BELAJAR

- Zumakhsin and Yulia M. 2007. *Progress: A contextual Approach to Learning English*. Ganeca.
- Depdiknas, 2004: 47
- Papan tulis, boardmarker.

3. Metode Mengajar

Metode mengajar yang digunakan disebut dengan *three-phase techniques*. Metode ini terdiri dari tiga kegiatan pokok: *pre-activity*, *while activity*, dan *post activity*. Data ini sengaja dipecah ke dalam empat bagian dan disebut dengan (7), (7a), (7b), dan (7c) untuk menandai setiap tahapan yang dikemukakan penyusun RPP. *Pre-activity* menguraikan langkah-langkah awal ketika memulai pelajaran, *while activity* menunjukkan penjelasan oleh guru ketika materi pokok sudah diajarkan, dan *post-activity* menunjukkan kegiatan menutup pelajaran.

(7) VI. LANGKAH–LANGKAH PEMBELAJARAN:**(7a) A. Pre–Activity****BKOF (Building Knowledge of the Field)**

1. *Greeting*
2. *Warming up and giving motivation*
3. *Brainstorming* (memberikan pertanyaan yang mengacu pada teks *discussion* yang berhubungan dengan isu terkini) dengan menekankan penggunaan ungkapan–ungkapan setuju dan tidak setuju.

(7b) Main/ Whilst–Activity

1. Guru bertanya kepada siswa tentang ciri–ciri dan *generic structure* dari teks *discussion*.
2. Guru menjelaskan tentang *Discussion text* dan *Generic Structure*–nya secara singkat.
3. Guru menyuruh siswa menggunakannya dalam kalimat.
4. Siswa membuat kalimat berdasarkan instruksi guru.
5. Guru memberikan pertanyaan–pertanyaan yang mengarah pada tema atau topik wacana sebagai sarana untuk membekali pengetahuan siswa tentang wacana yang akan dibahas.
6. Siswa menjawab dengan menggunakan *present tense*.
7. Guru menyajikan teks yang berbentuk *discussion* sebagai alat untuk mengetahui seberapa jauh siswa mengenal teks *discussion*.
8. Guru menyuruh siswa untuk mengidentifikasi linguistic atau lexico grammatical feature dari teks yang diberikan.
9. Siswa mengidentifikasi teks.
10. Guru menyuruh siswa untuk menjawab pertanyaan tentang isi text dan mencari *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.
11. Siswa menjawab pertanyaan tentang isi text dan mencari *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.
12. Guru melakukan observasi ketika siswa sedang mengerjakan tugas yang diberikan.
13. Guru juga memperhatikan ketepatan waktu yang dibutuhkan siswa untuk menyelesaikan pekerjaan yang diberikan.
14. Siswa mengumpulkan hasil pekerjaan

(7c) C. Post–Activity

1. Refleksi (menanyakan kesulitan–kesulitan siswa selama proses pembelajaran)
2. *Overview*
3. *Leave Taking*

Jika data tersebut dikaji secara cermat, terdapat kenyataan bahwa pengajaran ini bukan untuk mengajar membaca. Yang disebut *discussion* dalam uraian di atas bisa diartikan ”cara berdiskusi” atau aturan-aturan diskusi. Padahal yang dimaksud ialah membaca teks tanya jawab yang berisi tema mendiskusikan suatu hal.

Selain itu, pembahasan membaca pemahaman tidak terfokus karena terpecah dengan penjelasan mengidentifikasi *generic structure* teks diskusi. Pembahasan semakin kabur karena guru mengajak siswa untuk konsentrasi pada topik *simple present* dalam teks dan ciri-ciri leksikal lainnya.

Dari aspek metode yang digunakan, tampak jelas bahwa kelas ini bersifat guru-sentris. Interaksi kelas terjadi dan dikendalikan oleh guru. Tidak ada pembagian kelompok siswa, tidak ada pemecahan masalah yang dilakukan siswa, dan tidak ada kolaborasi antarsiswa. Juga tidak nampak adanya eksplorasi, elaborasi dan konfirmasi selama kelas berlangsung.

Jika dicermati urutan langkah pembelajaran dalam *while activity*, terdapat tahapan yang tumpang tindih. Dan ketika penutupan, tidak jelas kegiatan yang dilakukan apa kecuali *mereview*. Refleksi yang disebut mengidentifikasi kesalahan, *overview* juga tidak dijelaskan dan *leave taking* tidak menunjukkan perilaku belajar khusus berbentuk apa.

4. Evaluasi

Hasil analisis dokumen menunjukkan bahwa penilaian yang digunakan juga tidak jelas, tidak terkait dengan SKKD, indikator, tujuan pembelajaran, bahan ajar, dan metode mengajar. Periksa data (8) berikut.

(8) VIII. PENILAIAN

- a. Teknik : Tes Tulis
- b. Bentuk : Pertanyaan–pertanyaan tertulis
- c. Instrumen : Wacana dan pertanyaan-pertanyaan dari wacana yang disajikan

BAHASAN

Hasil analisis di atas menunjukkan bahwa RPP yang dikaji ini tidak memenuhi unsur self-motivated learning. Secara lebih luas, penekanan terhadap pembelajaran konstruktivis yang menekankan pembekajaran berpusat pada siswa belum terpenuhi. Untuk memberi uraian yang rinci mengenai hasil analisis dilihat dari tujuan, bahan ajar, metode, dan evaluasi, pembahasan ini disajikan dalam urutan yang sama dengan hail.

Tujuan Pembelajaran

Tujuan pembelajaran dari hasil analisis menunjukkan kerancuan dari segi penempatan urutan. Urutan yang seharusnya ialah: SK, KD, indikator, dan tujuan pembelajaran. Dari keempat hal tersebut, indikator dan tujuan pembelajaran yang dirumuskan guru dengan memperhatikan tahapan-tahapan proses pembelajaran.

Modifikasi tujuan yang dianggap cocok dengan design pembelajaran mandiri disajikan dalam data (9) dan (9b). SK dan KD tidak dikutip ulang karena sudah baku dan tidak perlu ada modifikasi. Kriteria penyusunan indikator yang baik mengikuti Pedoman Pengembangan Indikator dan Tujuan Pembelajaran yang dikeluarkan BSNP (2003). Indikator merupakan tahapan penguasaan kompetensi, disajikan menggunakan kata operasional, berisi sekurang-kurangnya perilaku dan target belajar, dan disusun dari yang paling mudah ke yang lebih sulit. Sedangkan tujuan pembelajaran berupa tahapan langkah-langkah mengajar yang disusun menurut urutan mudah ke sulit, setiap tujuan pembelajaran menggunakan satu kata kerja operasional, dan bisa menggabungkan beberapa indikator, menggunakan urutan ABCD (attitude, behavior, condition, dan degree).

(9) Indikator

1. Siswa mengidentifikasi jenis teks diskusi.
2. Siswa menemukan isi teks diskusi yang dianggap sesuai.
3. Siswa menjelaskan struktur generik teks diskusi.
4. Siswa menemukan istilah-istilah khusus dalam teks diskusi yang berfungsi untuk menolak, menyetujui, atau memberi saran.
5. Siswa menjelaskan isi teks diskusi yang dibaca dalam bentuk lisan kepada anggota kelompoknya.
6. Siswa menjelaskan isi teks diskusi yang dibaca dalam bentuk ringkasan kepada kelompok lain dalam kelas.
7. Siswa mendemonstrasikan contoh diskusi bersama kelompoknya di depan kelas.

(9a) Tujuan Pembelajaran

Setelah materi ini diajarkan, siswa diharapkan akan dapat:

1. Memilih teks diskusi yang dianggap sesuai sampai 90%.
2. Menjelaskan kepada anggota kelompoknya tentang struktur generik teks diskusi yang dipilih sampai 90%.
3. Mendiskusikan istilah-istilah dalam teks diskusi yang berisi penolakan, persetujuan, saran dengan kelompoknya sampai 90%.
4. Menjelaskan menggunakan bahasa sendiri isi teks diskusi dan langkah-langkahnya kepada kelompok lain sampai 80%.
5. Menjawab pertanyaan mengenai topik yang disajikan ketika mendemonstrasikan diskusi di depan kelas sampai 80%.

Penekanan dalam modifikasi indikator dan tujuan pembelajaran di atas terdapat dalam tiga fokus. *Pertama*, indikator secara jelas menunjukkan perilaku dan target pembelajaran yang bisa diamati dan diukur. Untuk itu, indikator disusun menurut urutan mudah sulit dan jumlahnya lebih banyak dibanding tujuan pembelajaran. *Kedua*, tujuan pembelajaran disusun memenuhi kriteria ABCD dan dikembangkan dengan menggabungkan indikator. *Ketiga*, baik dalam indikator maupun tujuan pembelajaran, nampak jelas adanya perilaku belajar siswa menggunakan metode kolaboratif. Target pencapaian kompetensi dipilih 90% dan 80% untuk menunjukkan pembelajaran berbobot tinggi.

Bahan Ajar

Bahan ajar yang disajikan dalam RPP yang dikaji ini hanya bersupa judul dan tema. Belum ada penjelasan temanya apa dan isinya apa. Selain itu, karakteristik bahan ajar belum menunjukkan langkah-langkah pembelajaran yang sesuai dengan indikator dan tujuan pembelajaran.

Modifikasi yang diusulkan dalam kajian ini berupa pembelajaran berbasis pemecahan masalah dan menekankan pada usaha individu pembelajar untuk mencari pemecahannya. Modifikasi bahan ajar disajikan dalam data (10) berikut.

(10) Membaca Pemahaman

Tema : Diskusi

Topik : Langkah dan Prosedur Berdiskusi

Petunjuk:

1. Bacalah beberapa teks yang berisi diskusi dan tatacaranya yang disediakan oleh guru di lembar fokotokopi yang disiapkan di atas meja
2. Buatlah kelompok terdiri dari tiga orang.
3. Setelah teks Anda temukan, diskusikan bersama kelompok Anda dan buatlah hal-hal berikut:
 - a. Ringkasan tertulis apa langkah dan prosedur diskusi.
 - b. Istilah yang digunakan dalam membuka, menjelaskan, menolak, menerima, memberi saran, dan yang istilah lain.
 - c. Sajikan secara lisan hasil ringkasan Anda dengan kelompok secara bergantian.
 - d. Sajikan secara lisan ringkasan Anda ke depan kelas dengan komposisi: penyaji, moderator, dan notulis.

Penekanan pada modifikasi bahan ajar di atas ialah bahan ajar berupa teks mengenai tata cara diskusi disiapkan terlebih dulu oleh guru. Jumlah teks menyesuaikan dengan tema, jadi lebih dari satu teks. Teks juga memungkinkan disediakan dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Selain itu, pendekatan *problem based learning*, memberi penekanan kuat bahwa siswa harus aktif sehingga akan memenuhi kriteria belajar mandiri.

Metode Mengajar

Metode mengajar yang digunakan dalam RPP yang dikaji ini berbasis pada guru dan tidak sejalan dengan tujuan, indikator dan bahan ajar. Modifikasi yang disarankan ialah kolaboratif learning jenis TGT (Tourtnament Game Team) atau STAD (Student Team Assisted Division). Dengan metode ini, kelas dibagi ke dalam kelompok dan materi ajar ditetapkan dalam bentuk problem based learning. Modifikasi metode mengajar yang disarankan disajikan berikut ini.

- (11) a. Guru menjelaskan tujuan belajar dan tema yang akan dipelajari. Siswa memperhatikan secara seksama.
- b. Guru memberi perintah siswa membentuk kelompok terdiri dari tiga orang dan siswa memilih anggota kelompok masing-masing.
- c. Guru menyiapkan teks yang akan dibahas di atas meja dan siswa dalam setiap kelompok mengidentifikasi teks tersebut untuk dipilih temanya yang dianggap cocok.
- d. Guru memerintahkan setiap kelompok mengambil tempat duduk dan mendiskusikan isi teks yang dibaca sesuai dengan petunjuk yang sudah disiapkan.
- e. Guru mengamati kegiatan diskusi dan mengarahkan pekerjaan siswa untuk membuat ringkasan isi teks.
- f. Guru menginstruksikan kelompok untuk mempersiapkan penyajian antarkelompok dan penyajian di depan kelas; siswa menunjuk penyaji, moderator, dan notulis.
- g. Guru bersama-sama siswa mengatur tempat duduk untuk formasi seminar.
- h. Guru membimbing penyajian tiap kelompok, siswa melaksanakan penyajian dan menjawab pertanyaan-pertanyaan yang diajukan.
- i. Guru membuat review, memberikan klarifikasi, menyimpulkan hasil diskusi; siswa melaksanakan penilaian bersama layaknya menyaksikan suatu turnamen.

4. Evaluasi

Hakikatnya, pembelajaran ini bersifat proyek karena itu penilaian yang digunakan ialah penilaian proyek. Penilaian proyek ini

berisi perintah mengerjakan kegiatan yang harus dilakukan siswa. Penilaian proyek ini sejalan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik materi, dan metode mengajar. Selain berupa perintah, penilaian juga berisi rubrik penilaian.

(12) Evaluasi: Proyek

Perintah:

1. Buatlah penyajian topik melalui diskusi di depan kelas.
2. Penyajian dilakukan oleh tiga orang yang terdiri dari penyaji, moderator, dan notulis.
3. Topik yang Anda sajikan ditetapkan berdasarkan hasil membaca teks diskusi yang disediakan.
4. Penyajian dilaksanakan paling lama 20 menit.

Rubrik Penilaian

Hasil penyajian Anda akan dinilai dari dua beberapa hal:

- | | |
|---|---------|
| 1. Mutu ringkasan bahan diskusi | A B C D |
| 2. Mutu ketepatan hasil presentasi oleh penyaji | A B C D |
| 3. Mutu moderator dalam mengatur arus tanya jawab | A B C D |
| 4. Mutu simpulan yang dibuat notulis | A B C D |
| 5. Ketepatan waktu penyajian | A B C D |

Hasil modifikasi RPP di atas menunjukkan perubahan secara mendasar dalam penyusunan program dan pelaksanaan pembelajaran di kelas. Menggunakan kerangka teori motivasi Haris Mudjiman (2008) bisa dikemukakan bahwa modifikasi dilakukan dalam dua tahap: tahap identifikasi siswa dan tahap pelaksanaan pembelajaran.

Dalam tahap identifikasi siswa, ada empat faktor yang harus dilakukan, yaitu: (1) karakteristik pribadi dan lingkungan (K), (2) kebutuhan belajar (B), (3) kemampuan melakukan belajar (M), dan (4) kesenangan belajar (S). Modifikasi K dilakukan melalui pemilihan bahan ajar dan fasilitas belajar yang bisa dijangkau. Memilih teks diskusi dan menyediakannya dalam jumlah cukup merupakan karakteristik lingkungan yang dianggap cocok. Selanjutnya kebutuhan belajar (B) yang diperlukan siswa ialah memfasilitasi agar mereka bisa tampil diskusi dan bertanya atau menyanggah. Untuk itu, format pembelajarannya dilakukan secara kelompok. Melakukan diskusi dan membentuk kelompok saat ini menjadi kebutuhan pokok sistem

belajar. Karena itu, format ini sesuai dengan pelaksanaan pembelajaran (M) dan kesenangan siswa (S).

Setelah melaksanakan belajar, guru menumbuhkan nilai-nilai positif dari aspek: (1) pelaksanaan kegiatan belajar (Pb), (2) hasil belajar (Hb), dan (3) kepuasan terhadap hasil belajar (P). Ketiga prinsip ini nampak dalam teknik problem based learning dan metode proyek yang digunakan dalam pembelajaran, Hasil belajar juga nampak dalam penilaian proyek yang siswa juga dilibatkan dan secara transparan bisa memberi penilaian melalui TGT atau STAD di akhir pembelajaran. Dengan demikian, seluruh siswa akan merasa puas karena terlibat langsung, mengikuti proses, dan mengetahui hasil secara transparan.

SIMPULAN

Modifikasi RPP bahasa Inggris dalam kajian ini memerlukan kajian dokumen yang cermat dan penggunaan modifikasi yang teliti. Persoalan yang mendasar untuk membuat modifikasi terletak pada ranah teori tentang konsep mengajar berpusat guru dan model mengajar berpusat siswa. Modifikasi tujuan, bahan ajar, metode mengajar, dan evaluasi merupakan rangkaian yang tak terpisahkan karena hakikat pembelajaran tertuang dalam keematan hal tersebut. Secara substansial, RPP yang dikaji memiliki kelemahan yang mendasar dari keematan hal tersebut, karena itu modifikasi menggunakan pendekatan motivasi belajar menurut teori Haris Mudjiman (2008) sangat penting untuk dikembangkan. Terdapat kesulitan dalam membuat modifikasi model ini, jika tidak disertai dengan keematan yang cermat tentang prinsip konstruktivis, belajar mandiri dan pembelajaran efektif.

DAFTAR RUJUKAN

- Boud D, Feletti G (Eds.). 1997. *Problem-Based Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Cleary TJ, Zimmerman BJ. 2004. Self-Regulated Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the School*, 41(5):1-30.

- Cunningworth, A. 1995. *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Finocchiaro M & Brumfit C. 1983. *The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahn, J. 1992. *A Self-Motivated and Self-Directed Second Language Learner: Heinrich Schliemann*. Paper Presented at the Thirtieth Annual Conference of the Pacific Northwest Council on Foreign Language, Las Vegas, Nevada, April 19-21, 1979.
- Jones, FJ, Jones, LS. 1998. *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joyce, Weil, & Calloun. 2000. *Models of Teaching*. Boston: Allyn Bacon, Inc.
- Krahnke, K. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Long MH and Richards, JC. 1987. *Methodology in TESOL: A Book of Reading*. Singapore: SEAMEO-RELC.
- Haris Mudjiman. 2008. *Belajar Mandiri (Self-Motivated Learning)*. Surakarta: Lembaga Pengembangan Pendidikan UNS dan UNS Press.
- Nunan, D. 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parks S, Raymond PM. 2004. Strategy Use by Nonnative-English Speaking Students in an MBA Program: Not Business as Usual. *The Modern Language Journal*, 88(3):374-389.
- Richards J, Ridgers T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarwiji Suwandi. 2008. *Model Asesmen dalam Pembelajaran*. Surakarta: Panitia Sertifikasi Guru Rayon 13.
- Tomlinson, B. 1998. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalden, J. 1983. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. London: Pergamon Institute of English.
- _____. 1987. *Principles of Course Design in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**RENCANA PELAKSANAAN PEMBELAJARAN
(RPP)**

Satuan Pendidikan	: SMA Negeri 13 Surabaya
Mata Pelajaran	: Bahasa Inggris
Kelas/ Program	: XII/ IPA, IPS
Semester	: 1 (gasal)
Jenis Teks	: Discussion
Pertemuan	: 1
Alokasi Waktu	: 2 x 45 menit

STANDAR KOMPETENSI :

5. Membaca

Memahami makna teks tulis fungsional pendek dan esei sederhana berbentuk *narrative*, *explanation*, dan *discussion* dalam konteks kehidupan sehari – hari untuk mengakses ilmu pengetahuan.

KOMPETENSI DASAR :

5.2. Merespon makna dan langkah – langkah retorika teks tulis esei secara akurat, lancar dan berterima dalam konteks kehidupan sehari – hari dan untuk mengakses ilmu pengetahuan dalam teks berbentuk *discussion*.

TUJUAN PEMBELAJARAN :

Pada akhir pembelajaran siswa dapat dengan lancar dan akurat:

Tujuan Umum:

1. Merespon dan menggunakan ungkapan setuju dan tidak setuju.
2. Menggunakan *present tense* dalam mengungkapkan pendapat.
3. Mengaplikasikan *intensive reading* dengan menggunakan strategi *semantic mapping* dan *capitalizing discourse markers* untuk memahami teks *discussion*.
4. Memahami *generic structure* dan *linguistic features* dari teks *discussion*.
5. Menemukan *issue*, *arguments for and arguments against*, *conclusion*.
6. Membedakan *points* dan *details/ elaborations*.
7. Menjawab pertanyaan – pertanyaan tentang bacaan.

Tujuan Khusus:

1. Merespon dan menggunakan ungkapan setuju dan tidak setuju.
2. Menggunakan *present tense* dalam mengungkapkan pendapat.
3. Memahami *generic structure* dan *linguistic features* dari teks *discussion*
4. Menemukan *issue*, *arguments for and arguments against*, *conclusion*.
5. Menjawab pertanyaan – pertanyaan tentang bacaan.

I. INDIKATOR :

1. Membaca beragam wacana *discussion*.
2. Mengidentifikasi *main ideas, supporting ideas, dan details* dalam wacana *discussion*.
3. Mengidentifikasi tahap-tahap retorika dalam wacana *discussion*.
4. Mengidentifikasi tahap – tahap retorika dalam mengaplikasikan *intensive reading*.

II. MATERI : *Text Discussion*

III. TEMA : *Career Women*

IV. ASPEK/ SKILL : *Membaca*

V. METODE : *Three-phase technique*

VI. LANGKAH – LANGKAH PEMBELAJARAN:

A. Pre – Activity

BKOF (Building Knowledge of the Field)

1. *Greeting*
2. *Warming up and giving motivation*
3. *Brainstorming* (memberikan pertanyaan yang mengacu pada teks *discussion* yang berhubungan dengan isu terkini) dengan menekankan penggunaan ungkapan – ungkapan setuju dan tidak setuju.

B. Main/ Whilst – Activity

15. Guru bertanya kepada siswa tentang ciri – ciri dan *generic structure* dari teks *discussion*.
16. Guru menjelaskan tentang *Discussion text* dan *Generic Structure* – nya secara singkat.
17. Guru menyuruh siswa menggunakannya dalam kalimat.
18. Siswa membuat kalimat berdasarkan instruksi guru.
19. Guru memberikan pertanyaan – pertanyaan yang mengarah pada tema atau topik wacana sebagai sarana untuk membekali pengetahuan siswa tentang wacana yang akan dibahas.
20. Siswa menjawab dengan menggunakan *present tense*.
21. Guru menyajikan teks yang berbentuk *discussion* sebagai alat untuk mengetahui seberapa jauh siswa mengenal teks *discussion*.
22. Guru menyuruh siswa untuk mengidentifikasi linguistic atau lexico grammatical feature dai teks yang diberikan.
23. Siswa mengidentifikasi teks.
24. Guru menyuruh siswa untuk menjawab pertanyaan tentang isi text dan mencari *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.
25. Siswa menjawab pertanyaan tentang isi text dan mencari *issue, arguments for and arguments against, conclusion*.

26. Guru melakukan observasi ketika siswa sedang mengerjakan tugas yang diberikan.
27. Guru juga memperhatikan ketepatan waktu yang dibutuhkan siswa untuk menyelesaikan pekerjaan yang diberikan.
28. Siswa mengumpulkan hasil pekerjaan

C. Post – Activity

1. Refleksi (menanyakan kesulitan – kesulitan siswa selama proses pembelajaran)
2. *Overview*
3. *Leave Taking*

VII. ALAT/ BAHAN/ SUMBER BELAJAR

- Zumakhsin and Yulia M. 2007. *Progress: A contextual Approach to Learning English*. Ganeca.
- Depdiknas, 2004: 47
- Papan tulis, boardmarker.

VIII. PENILAIAN

- a. Teknik : Tes Tulis
- b. Bentuk : Pertanyaan – pertanyaan tertulis
- c. Instrumen : Wacana dan pertanyaan - pertanyaan dari wacana yang disajikan

* III *

LINGUISTIK DALAM PEMBELAJARAN

7. Morfologi dan Proses Pembentukannya dalam Bahasa Inggris
8. Aspek Morfologis dalam Berita Koran
9. Analisis Sintaksis Bahasa Kutai dalam Wacana Lisan

MORFOLOGI DAN PROSES PEMBENTUKANNYA DALAM BAHASA INGGRIS

Abstract: This article delineates process of morphology in context of English language teaching. Conceptual framework of morphology is described and process to form morpheme in English is elaborated. Morpheme in English consists of free and bound morphemes. Free morpheme that is also identified as stem, root, and base is the basic concept to understand content words. In addition, bound morphemes are affixes that involve prefix, and suffix. In context of teaching, affixes are identified in the inflection process that are applied in the forms of plurality, verbs following the third person singular, past form, gerunds, and degrees of comparison in adjectives. Morphemes are also crucial to form word classes particularly to identify content words and function words in English.

Key-words: morpheme, affixes, content words, function words.

PENGANTAR

Morfologi mengacu pada bagaimana suatu kata disusun menurut unit-unit terkecil yang memiliki makna. Unit terkecil suatu kata disebut dengan morfem. Sedangkan ilmu yang mempelajari unit-unit terkecil suatu kata dan bagaimana kata-kata tersebut disusun disebut dengan morfologi. Definisi morfologi yang dikemukakan oleh Jannedy, Poletto, dan Welden (1991:134) menyebutkan bahwa morfologi ialah ilmu tentang bagaimana kata disusun dan bagaimana kata-kata tersebut disusun bersama dalam bagian yang lebih kecil. Dengan demikian, morfologi bukan hanya mengkaji perbedaan kelompok morfem tetapi juga pola yang terjadi dalam gabungan morfem suatu bahasa. Definisi lain yang dikemukakan oleh Yule (1985:60) menyebutkan bahwa morfologi merupakan ilmu tentang bentuk-bentuk kata. Sedangkan Crystal (1987:90) mengemukakan definisi morfologi sebagai cabang *grammar* yang mempelajari tentang susunan kata-kata.

Dari definisi yang dikemukakan di atas, terdapat dua hal yang bisa dikaji. *Pertama*, morfologi berkaitan dengan struktur kata. Definisi ini menjelaskan bahwa kata ialah suatu unit yang terdiri dari kata dasar dan morfem yang membentuk makna suatu kata. *Kedua*,

kata yang disusun harus memiliki makna. Dengan demikian bagian dari kata tersebut harus membentuk kata yang memiliki struktur dan memiliki makna.

Contoh kata dalam bahasa Inggris yang secara sederhana menunjukkan morfem dan kata dasar yang dianggap sebagai bagian kajian morfologi ialah penggunaan afiks dalam kata *unhappy*. Kata *unhappy* terdiri dari awalan *-un* yang merupakan unit yang lebih kecil dari kata yang berarti tidak. Setelah itu *happy* sebagai kata dasar, sehingga kata *unhappy* terdiri dari dua unit: awalan *-un* yang disebut formen dan kata dasar *happy*. Jika keduanya digabungkan, kata *unhappy* berarti tidak berbahagia.

Contoh lain ialah morfem dalam kata *looks* dan *looked*. Akhiran *-s* pada *looks* dan *-ed* dalam *looked* tidak memiliki makna khusus. Tetapi morfem *-s* dan *-ed* dalam kata tersebut memiliki fungsi gramatika yaitu sebagai syarat gramatika dalam bahasa Inggris apabila subjek kalimat orang ketiga tunggal (*looks*) dan untuk membentuk kata kerja pertama ke dalam bentuk *past tense* (*looked*).

Ilustrasi unit pembentuk kata dalam *unhappy* dan *looks/looked* tersebut menunjukkan bahwa morfem terdiri dari morfem bebas (*free morpheme*) dan morfem yang melekat (*bound morpheme*). Morfem bebas ialah kata yang bisa berdiri sendiri dan memiliki makna, sedangkan morfem terikat ialah morfem yang baru bisa memiliki makna apabila dilekatkan dengan morfem bebas (Jannedy, Poletto, dan Welden, 1991:134). Cara menganalisis kata berdasarkan susunan morfem disebut dengan struktur kata.

IDENTIFIKASI MORFEM

Morfem bisa diidentifikasi melalui tiga cara: prefiks, sufiks, dan afiks. Prefiks disebut juga awalan ahíla morfem yang dilekatkan pada awal kata; sufiks atau akhiran ahíla morfem yang dilekatkan di akhir kata. Proses penambahan morfem sebagai awalan, akhiran, atau gabungan antara awalan dan akhiran disebut dengan afiks. Dalam setiap kata sekurang-kurangnya terdiri dari satu morfem bebas. Morfem bebas ini disebut juga *stem*, *root*, atau *base*.

Morfem Bebas

Morfem bebas (*free morpheme*) ialah morfem yang bisa berdiri sendiri. Contoh morfem bebas dalam bahasa Inggris di antaranya: *open*, *go*. Kedua kata tersebut bisa berdiri sendiri dan memiliki makna walaupun tidak digabung dengan kata lain. Morfem bebas memiliki dua katagori. *Pertama*, morfem yang berdiri sendiri dalam bentuk *content words* yaitu benda, kata kerja, kata sifat, kata keterangan. Morfem jenis ini disebut dengan morfem leksikal. *Kedua*, morfem yang berdiri sendiri dalam *function words*, misalnya: *dan*, *tetapi*, *di*, *sebab*, *dsb*. Morfem jenis ini disebut dengan morfem fungsional yaitu morfem yang berbentuk *function words*.

Morfem Terikat

Morfem terikat (*bound morpheme*) ialah morfem yang memiliki makna jika dilekatkan dengan morfem bebas. Morfem terikat juga terdiri dari dua jenis: derivasi dan infleksi. Jenis yang pertama disebut dengan derivasi dan yang kedua disebut dengan infleksi. Morfem derivasi dimaksudkan untuk membentuk kata baru. Jenis morfem yang digunakan dalam derivasi ialah berupa awalan atau akhiran. Contoh awalan antara lain: *un-* (*uncertain*), *de-* (*delegitimate*), *dis-* (*disqualification*) dan akhiran, antara lain *-ness* (*goodness*), *-ish* (*selfish*), *-ment* (*payment*).

Jenis yang kedua ialah infleksi. Morfem infleksi tidak untuk membentuk kata baru tetapi untuk memenuhi persyaratan gramatika. Infleksi digunakan untuk menunjukkan suatu kata berbentuk tunggal atau jamak. Infleksi juga ditambahkan pada kata kerja untuk menunjukkan subjek orang ketiga tunggal, *past form*, atau *ing form*.

Infleksi

Infleksi mempelajari proses penambahan morfem untuk membentuk variasi gramatika misalnya tunggal/ jamak, *past tense/ present tense*. Dalam tatabahasa tradisional, cara ini disebut juga "*accidence*". Kata *boys* dan *boy* ialah dua kata yang sama. Pilihan kapan menggunakan *boys* dan kapan *boy* dalam bahasa Inggris ialah persoalan gramatika secara khusus masalah infleksi.

Infleksi dalam bahasa Inggris proses infleksi semuanya ialah penambahan sufiks. Ada delapan jenis infleksi dalam bahasa Inggris seperti nampak berikut.

No	Stem	Sufiks	Fungsi	Contoh
1	wait	-s	orang ketiga tunggal	She waits there at noon
2	wait	-ed	past tense	She waited there yesterday
3	wait	-ing	progressive	She is waiting there now
4	eat	-en	past participle	Jack has eaten the Oreos
5	chair	-s	plural	The chairs are on the room
6	chair	-s	possessive	The chairs' legs are broken
7	fast	-er	comparative	Jill runs faster than Joe
8	fast	-est	superlative	Tim runs fastest of all

Dengan memperhatikan pola penyusunan infleksi tersebut, lima ciri infleksi dalam dikemukakan sebagai berikut. *Pertama*, infleksi tidak mengubah makna atau *parts of speech*, contoh: *big-bigger-biggest*, karena semuanya tetap *adjective*. *Kedua*, infleksi diperlukan karena aturan dalam sintaksis mengharuskan demikian. Infleksi secara khusus menunjukkan hubungan sintaktik atau semantik antara kata yang berbeda dalam satu kalimat, contoh: *Nim loves bananas*; penanda orang ketiga tunggal dan kata kerja bentuk pertama dikaitkan dengan subjek orang ketiga tunggal Nim. *Ketiga*, infleksi sangat produktif. Infleksi secara khusus terjadi pada semua jenis morfem, misalnya: morfem *-s* untuk jamak berlaku untuk hampir semua kata benda. *Keempat*, infleksi bisa juga terjadi pada margin kata setelah morfem derivasi, misalnya: kata *rational-ization-s*. Morfem *-s* dalam *rationalizations* ialah infleksi yang melekat pada akhir kata setelah proses derivasi. Kelima, infleksi berbentuk sufiks hanya dalam bahasa Inggris.

Derivasi

Derivasi mempelajari prinsip-prinsip pembentukan kata baru, tanpa perlu memperhatikan bagaimana gramatika dalam susunan kalimat yang menyertainya. Dalam contoh kata *drinkable* dan *drink* atau *disinfect* dan *infect*, nampak perubahan menggunakan aturan gramatika menggunakan sistemnya sendiri.

Berbeda dengan infleksi, derivasi memiliki ciri pokok juga lima hal. *Pertama*, derivasi mengubah kelas kata dalam *parts of speech*, misalnya: jira morfem *-ment* ditambahkan dalam kata kerja untuk menjadi kata benda, *judge* kata kerja menjadi *judgment* kata

benda; atau morfem *-re* ke dalam *reactivate* artinya aktif kembali. *Kedua*, derivasi tidak diperlukan dalam proses sintaksis. Derivasi memang diperlukan untuk menunjukkan hubungan semantik dalam satu kata, tetapi tidak terdapat hubungan sintaksis di luar kata tersebut. Misalnya, kata *unkind* dibentuk dengan menghubungkan morfem *-un* dan *kind* tidak memiliki relasi sintaksis yang hanya berlaku pada pembentukan satu kata. Jadi *unkind* bisa melekat pada dua kalimat yang berbeda: *She is unkind* atau *They are unkind*.

Ciri derivasi yang *ketiga* ialah derivasi tidak sangat produktif. Morfem untuk derivasi bersifat selektif berlaku hanya untuk kata tertentu misalnya, akhiran *-hood* hanya terjadi untuk beberapa kata benda seperti *brother (brotherhood)*, *neighbor (neighborhood)*, dan tidak lazim berlaku untuk kata lainnya seperti: *friend (bukan friendhood)*, *daughter (bukan daughterhood)*, dan *candle (bukan candlehood)*. *Keempat*, derivasi terjadi sebelum akhiran, contoh: *government-s*, derivasi *-ment* dibentuk lebih dulu sebelum infleksi *-s*. Contoh lain ialah: *productions*, *improvements*, jadi derivasi mendahului infleksi. *Kelima*, derivasi dalam bahasa Inggris bisa berupa awalan dan akhiran, misalnya *pre-arrangement*, terdiri dari awalan *pre-base: arrange*, akhiran *-ment*.

Dengan memperhatikan ciri-ciri derivasi dan infleksi di atas, perlu ditegaskan di sini bahwa morfem bisa berupa semantik morfem. Morfem ini memiliki makna yang melekat, bebas dan juga menunjukkan perubahan makna jika dilekatkan dengan kata lainnya. Yang kedua ialah morfem fungsi. Morfem ini berfungsi untuk menunjukkan hubungan gramatika antara beberapa kata dalam satu kalimat. Morfem isi (*content morpheme*) disebut juga derivasi dan morfem fungsi (*function morpheme*) disebut juga infleksi. Semua derivasi ialah *content morpheme* dan semua infleksi merupakan *function morpheme*. Namun ada beberapa kata yang hanya bisa berfungsi sebagai *function morpheme* saja, misalnya *prepositions*, *articles*, *pronouns* dan *conjunctions*.

Deskripsi Morfologis

Selain morfem tertulis seperti dalam infleksi dan derivasi ada juga morfem lain berupa pasangan suara untuk membedakan arti. Jadi morfem jenis ini mengacu pada bagaimana fonetik suatu kata dibedakan. Contoh morfem fonetik nampak dalam perbedaan bunyi kata-kata berikut:

- (1) ear (untuk mendengar)
ear (untuk jagung)
- (2) cats (plural)
Bob's (possesive)
walks (orang ketiga tunggal)

Pada contoh (1) suara jelas sama tetapi makna berbeda. Dari segi morfem keduanya ialah morfem bebas.

Pada contoh (2) fungsi baik bunyi maupun jenis morfemnya sama yaitu infleksi. Tetapi makna ketiganya jauh berbeda. Ketiganya terjadi pada kata yang memiliki bunyi sama atau hampir sama yang disebut homofon. Contoh homofon nampak berikut ini.

- (3) inoperable
intolerable
- (4) intake
incide

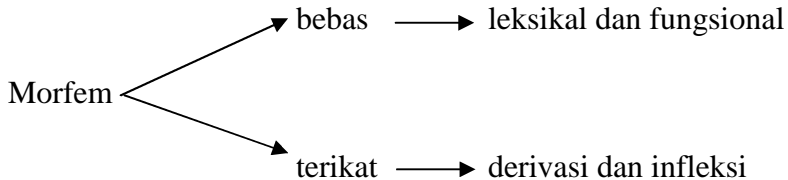
Pada contoh (3) awalan –in untuk kedua kata tersebut berarti tidak, sedangkan pada (4) awalan –in berarti di dalam. Kedua contoh tersebut sama-sama menggunakan awalan –in tetapi memiliki makna yang berbeda. Jadi, bunyi morfem mirip tetapi makna tidak sama.

Dalam proses transkripsi kata menggunakan pendekatan morfologis ini ialah interaksi antara proses fonologi dan proses morfologi. Misalnya, beberapa morfem memiliki beberapa jenis transkripsi tergantung pada bagaimana bunyi kata yang mendahului atau yang mengikuti, tetapi karena morfem tersebut memiliki makna sama, morfem itu dianggap sama. Misalnya bunyi morfem –s dalam *cats* [z] dan –es dalam *church* [iz] keduanya memiliki fungsi sama, jenis morfem sama dan bunyi yang hampir sama. Morfem ini disebut dengan alomorf.

Berikut dideskripsikan teknik identifikasi morfem. Uraian dan contoh diadopsi dari *Language Files*.

- 1) Apakah morfem bisa berdiri sendiri atau tidak.
 Ya morfem bebas (buble, orange)
 Tidak morfem terikat (beater, oranges)
- 2) Apakah morfem memiliki makna pokok?
 Ya berupa stem (happy dalam kata unhappy)
 Tidak berupa imbuhan (contributor, preview)
- 3) Apakah mengubah kata baru dalam parts of speech?
 Ya berupa derivasi (rewind, artist)
 Tidak berupa infleksi (smallest, waited)
- 4) Apakah mengubah makna jika ditambahkan ke dalam suatu kata?
 Ya content morpheme (untrue; impolite)
 Tidak fuction morpheme (books, boxes)

Uraian tentang morfem terikat dan morfem bebas sebagaimana dikemukakan di atas, secara sederhana dapat digambarkan dalam ilustrasi berikut:



Kata

Kata merupakan unit yang paling mudah diidentifikasi dalam bahasa tulis. Tetapi kata sulit diketahui bila dalam bentuk bahasa lisan. Misalnya kata *French* atau *English*, jika kedua kata tersebut tertulis, pembaca akan cepat mengenali apakah kedua kata tersebut kata benda atau kata sifat. Dalam konteks lisan, agar pendengar bisa memastikan jenis kata tersebut, diperlukan cara membaca pelan atau diulang-ulang. Sayangnya, dalam bahasa lisan umumnya kalimat tidak akan diulang. Jadi diperlukan keterampilan khusus mengidentifikasi kata.

Ahli bahasa mengidentifikasi lima jenis teknik untuk mengidentifikasi kata lisan. Berikut ini ialah teknik yang dimaksud: (1) *potential pause*, berhenti mengucapkan untuk mengulang; teknik ini terjadi antara kata dengan kata dalam suatu kalimat, bukan mengeja huruf dalam kata. Teknik ini merupakan penanda yang membantu untuk mengidentifikasi kata; (2) *indivisibility*, kata yang tidak bisa dipisah. Teknik ini digunakan untuk melanjutkan kata yang disebutkan dengan kata lain yang memiliki hubungan makna; (3) bentuk bebas minimal, ahli bahasa Amerika Bloomfield (1887-1949) mengidentifikasi bentuk ini seperti dalam contoh *cats, boxes*; (4) batas fonetik, mengidentifikasi bunyi kata pada awal atau akhir kalimat; dan (5) unit semantik, identifikasi makna dari unit-unit terkecil suatu kata.

Kelas Kata (Word Classes)

Dalam bahasa tulis, kita juga bisa diidentifikasi menurut fungsi gramatika dalam kalimat. Dalam tatabahasa tradisional disebut *parts of speech*, sedangkan dalam istilah yang lazim sekarang disebut dengan kelas kata (*word classes*).

Kelas kata terdiri dari 8 atau 10 kata yang semuanya dibedakan ke dalam *content words* dan *function words*. Ke 10 jenis kata tersebut ialah:

- | | |
|------------------|----------------------|
| 1. Nouns | boy, machine, beauty |
| 2. Pronouns | she, it, who |
| 3. Adjectives | happy, three, both |
| 4. Verbs | go, frighten, be |
| 5. Preposition | in, under, with |
| 6. Conjunctions | and, because, if |
| 7. Adverbs | happily, soon, often |
| 8. Interjections | gosh, alas, coo |
| 9. Participles | looking, taken |
| 10. Article | a, an, the |

Pembedaan kelas kata menurut ke dalam 8 atau 10 jenis kata yang disebut dengan *parts of speech* tersebut mendapat kritik dari pendekatan modern. Pendekatan modern mengelompokkan kata ke dalam *content words* (kata yang memiliki isi pesan) dan *function words* (kata yang hanya memiliki fungsi untuk menghubungkan satu

kata dengan kata lain. Termasuk dalam *content words* ialah *noun*, *verb*, *adjective*, *adverb*. *Content words* mengalami proses afiksasi berbentuk derivasi karena proses derivasi mengubah kelas kata, misal dari *noun* menjadi *adjective* (*product—productive*) atau dari *adjective* menjadi *verb* (*beautiful—beautify*). Selain empat jenis kata tersebut masuk kategori *function words*.

Pandangan modern biasa mengritik kata *beautify* sebagai kata benda atau kata sifat; begitu juga *red*, sebenarnya nama atau warna? Terkait dengan definisi yang mengacu pada makna, dewasa ini yang terenting ialah fokus apakah ciri-ciri struktural menunjukkan cara bagaimana kata dalam kelompok yang sama memiliki pola tertentu dalam aturan kebahasaan. Pendekatan modern menekankan pola bagaimana kata dalam kelompok yang sama memiliki ciri-ciri yang sama secara linguistik.

SIMPULAN

Morfologi ialah cabang linguistik yang mengkaji bagaimana unit terkecil suatu kata disusun. Karena unit terkecil kata ialah morfem, morfologi bisa juga diartikan sebagai ilmu bahasa yang mengkaji proses penyusunan morfem untuk membentuk makna. Morfem bisa dilihat dalam tataran tulis dan lisan. Dalam tataran tulis, analisis morfologi mengacu pada derivasi dan infleksi. Dalam tataran lisan analisis morfologi mengacu pada alomorf. Proses penambahan morfem disebut dengan afiksasi dan afiksasi terdiri dari awalan (prefiks), akhiran (sufiks). Bahasa Inggris hanya mengenal prefiks dan sufiks. Derivasi ialah penambahan afiks yang mengubah makna atau mengubah kelas kata. Infleksi ialah penambahan afiks yang berfungsi untuk memenuhi persyaratan leksikal dalam tataran kalimat. Dalam tataran lisan, proses afiksasi baik derivasi maupun infleksi diidentifikasi menggunakan bunyi. Bunyi yang memiliki fonetik sama atau hampir sama disebut dengan alomorf. Identifikasi bunyi ini mengacu pada pasangan minimal (*minimal pairs*) dan *pause* (jeda) saat mengucapkan suatu kalimat. Dalam tataran tulis, identifikasi kata diketahui melalui 8 atau 10 kelompok kata yang disebut dalam tata bahasa tradisional sebagai *parts of speech* atau kelas kata yang sering diidentifikasi sebagai *content words* dan *function words* dalam tata bahasa modern.

DAFTAR RUJUKAN

- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francis NW. 1956. *The Structure of American English*. New York: The Ronald Press Company.
- Jannedy, S, Poletto R, Weldon TL. 1991. *Language Files: Materials for an Introduction to Language & Linguistics*. Columbus: Ohio State University.
- Sumarlan. 2004. *Aspektualitas Bahasa Jawa: Kajian Morfologi dan Sintaksis*. Surakarta: Pustaka Cakra.
- Yule, G. 1985. *The Study of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wahab, A. 1990. *Butir-Butir Linguistik*. Surabaya: Penerbit Erlangga.

ASPEK MORFOLOGIS DALAM BERITA KORAN

Abstract: The objective of this study is to analyze morphological aspects and frame of the news of the news articles in Jawa Post. The study uses content analysis and implements frame analysis to identify grammatical structure of sentences that produce morphological aspects and framing the structure of the news article. The results indicate that frequency of occurrence of word formation are as follows: (1) noun 45 (36.9%), (2) verbs 21 (17.2%), (3) adjectives 20 (13.4%), (4) adverbs 12 (9.8%), (5) conjunction 20 (13.4%). The productive words formed with affix process shows noun (36.9%) and verbs (17.2%). In all, the use of morphological aspects that include derivation and inflection that uses affixes and suffixes as the basic formation of morphemes are productive morphological aspects in the writing of news in the newspaper.

Key-words: morphological aspect, Jawa Post, news, content analysis.

PENDAHULUAN

Makalah ini mengkaji aspek morfologis dalam berita di koran. Kajian diarahkan pada aspek morfologis dan aspek berita media. Sebagai kajian morfologis fokus diarahkan pada bagaimana struktur morfem dalam kata terbentuk. Sedangkan sebagai teks media, kajian melihat juga bagaimana kata dalam konteks memiliki makna. Kajian ini mendasarkan pada analisis wacana.

Pertanyaan linguistik mengenai bagaimana bahasa membentuk makna yang memiliki hubungan gramatika antar makna sering dijawab dalam kajian morfologi. Jadi morfologi merupakan unit terkecil suatu kata (Jannedy, Poletto, Weldon, 1994). Analisis ini memfokuskan pada bagaimana kata-kata diuraikan ke dalam unit-unit yang lebih kecil yang membentuk kata tersebut.

Dalam konteks berita, analisis kata perlu merujuk pada konteks. Bahasa yang digunakan dalam media bukanlah sesuatu yang netral, tetapi memiliki aspek atau ideologi tertentu. Permasalahan terpenting dalam kajian ini ialah bagaimana realitas dibahasakan oleh media (Eriyanto, 2001:164). Makalah ini tidak dimaksudkan untuk mengkaji bagaimana makna konteks dikemukakan dalam berita koran, tetapi difokuskan bagaimana unsur-unsur dalam kata, dalam morfem terbentuk menurut gaya penulisan berita di koran. Karena itu, kajian diarahkan pada bagaimana morfem secara literal digunakan dalam

tulisan berita. Makna dalam konteks digunakan untuk membantu menjelaskan latar mengapa kata tersebut muncul.

Unsur terkecil suatu makna ialah morfem. Jadi ilmu bahasa yang mengkaji unit-unit terkecil suatu kata yang membentuk makna disebut morfologi (Yule, 1985). Unit-unit terkecil tersebut berupa morfem terikat dan morfem bebas. Penelitian yang dilakukan oleh Sumarlan (2004) mengkaji makna morfologi dan sintaksis dalam Bahasa Jawa yang diambil dari beberapa majalah berbahasa Jawa. Penelitian ini disebut dengan kajian aspektualitas morfologi dan sintaksis bahasa Jawa. Disebut aspektualitas karena yang diuraikan dari teks media berbahasa Jawa tersebut ialah makna kata dan kalimat berdasarkan aspek waktu, proses, dan aktivitas. Jadi, penelitian memfokuskan padaperubahan makna kata akibat perubahan morfem dan struktur kalimat berdasarkan situasi konteks yang melatarbelakangi terbentuknya kata atau kalimat tersebut.

Pandangan ini sejalan dengan pandangan Fowler dkk (1996:4-5). Menurut Fowler, dalam analisis teks media, titik perhatian ialah pada praktik pemakaian bahasa. *Pertama* pada level kata. Kata dalam media bukan hanya sebagai penanda tetapi juga dihubungkan dengan ideologi tertentu, makna apa yang ingin dikomunikasikan pendapat khalayak. Pihak mana yang diuntungkan atau dirugikan dengan pemakaian kata-kata tersebut. *Kedua*, level kalimat. Bagaimana kata-kata disusun ke dalam kalimat tertentu, bukan semata dimengerti dan dipahami sebagai teknis persoalan kebahasaan, tetapi praktik bahasa. Yang ditekankan di sini ialah bagaimana pola pengaturan, penggabungan, penyusunan tersebut menimbulkan efek tertentu. Dengan demikian, makna kata yang diubah-ubah menggunakan imbuhan atau diubah kelas katanya mempunyai makna sesuai dengan tujuannya. Dengan kata lain, morfologi walaupun analisisnya dilakukan terhadap kata literal, makna kata yang dianalisis berubah karena terpengaruh oleh konteks.

METODE

Kajian ini bertujuan membuat analisis struktur kata yang digunakan dalam bahasa koran. Berita yang dianalisis ialah berita dari koran *Jawa Post*, tanggal 26 November 2008. Berita diambil dari halaman internasional berjudul: *Obama Terpilih, Rasisme Meningkat*.

Karena itu, teknik analisis yang digunakan didasarkan pada kajian wacana dan analisis unsur-unsur pembentuk kata. Analisis ini menggunakan kerangka model analisis morfologi yang memfokuskan pada kata. Kata diuraikan ke dalam aspek afiksasi, reduplikasi yang membentuk makna sesuai konteks. Sesuai dengan kerangka yang dikembangkan Sumarlan (2004), analisis aspek morfologi meliputi afiksasi dan reduplikasi. Dari kerangka analisis ini, akan diketahui jenis-jenis *content words*, *function words*, dan katagori morfem dalam tataran gramatika derivasi, morfem imbuhan yang mengubah kelas kata dan infleksi, morfem yang diperlukan karena tuntutan struktur kalimat tetapi tidak mengubah makna.

HASIL ANALISIS

Hasil analisis didasarkan pada teks berita di bawah ini. Struktur teks terdiri dari empat paragraf pendek. Secara umum berita ini menjelaskan mengenai hasil pemilihan presiden Amerika yang dimenangkan oleh Barrack Obama. Ada dua pesan yang disampaikan dalam berita ini. *Pertama*, Obama ialah warga Amerika kulit hitam yang pertama yang dipilih menjadi Presiden AS. Fakta ini mendapat sambutan luas di berbagai belahan dunia karena Obama dianggap akan bisa memberi perubahan sikap Amerika sebagai negara adikuasa yang sombong. *Kedua*, karena Obama berkulit hitam, terjadi reaksi yang bersifat rasial. Reaksi ini dikhawatirkan akan menimbulkan kekerasan rasial karena diisukan Obama akan menempuh kebijakan diskriminatif menganaktirikan kulit putih dan mengistimewakan warga AS kulit hitam.

Menggunakan analisis model Fowler (1996) diketahui bahwa bahasa dalam teks media memang tidak netral. Pesan yang disampaikan melalui pilihan kata (morfem) dan struktur kalimat (sintaksis) memberikan dampak langsung pada pihak tertentu untuk menerima akibatnya. Dalam berita ini, warga AS kulit hitam dipersesikan negatif dan warga kulit putih dipersepsikan tidak diuntungkan. Uraian ini memiliki pesan politis dan propaganda yang jelas memberi dampak pada kalangan tertentu baik menguntungkan maupun merugikan. Jadi benar bahwa bahasa dalam media tidak netral karena dimuati oleh ideologi atau kepentingan tertentu. Teks lengkap berita disajikan berikut ini.

Obama Terpilih, Rasisme Meningkat (Halaman Internasional, Jawa Post, 26 November 2008)

Atlanta- Terpilihnya Barack Obama sebagai presiden kulit hitam pertama Amerika Serikat (AS) mendapat sambutan beragam. Sebagian warga AS dan penduduk dunia bersorak gembira atas kemenangan tokoh Partai Demokrat itu. Tapi, sebagian yang lain justru khawatir. Sebab, ternyata, kebencian rasial di negeri adikuasa tersebut meningkat seiring terpilihnya pria berdarah Kenya itu.

Southern Poverty *Law Center* melaporkan, kebencian terhadap etnis minoritas itu meningkat sejak terpilihnya presiden (Pilpres) 4 November. “Sejauh ini, kami sudah menerima ratusan insiden atau tindak pelecehan dan intimidasi yang dipicu kebencian rasial,” lapor lembaga HAM AS itu, seperti dikutip Reuters kemarin (25/11). Namun, diakui lembaga tersebut, tidak semuanya disertai tindak kekerasan.

Seiring meningkatnya kejahatan berbasis kebencian rasial tersebut, kelompok-kelompok eksklusif kulit putih kebanjiran anggota baru. Misalnya, *Ku Klux Klan* dan *Council of Conservative Citizens*. Fenomena itu dipicu pernyataan kelompok ekstrem sayap kanan tentang perubahan peta demografis. Mereka menyatakan, Obama akan membuat komunitas kulit hitam semakin subur dan menggeser posisi warga kulit putih. Mereka meramalkan, pada pertengahan abad ini, kulit putih akan menjadi minoritas di AS.

“Tiga atau empat pekan terakhir, kami melihat adanya perubahan yang sangat dramatis dalam masyarakat,” ujar Mark Potok, pengawas di lembaga yang bermarkas di Montgomery, Alabama, tersebut. **(hep/ttg)**

Analisis Kelas Kata

Analisis kelas kata bertujuan mengelompokkan jenis kata ke dalam *parts of speech*: kata benda, kata kerja, kata sifat, kata keterangan (*content words*), kata depan, kata sambung, kata ganti (*function words*).

Tabel 1. Analisis Content Words

No	Kata Benda	Kata Kerja	Kata Sifat	Kata Keterangan
1	Obama	terpilihnya	hitam	sejak
2	presiden	mendapat	beragam	4 November
3	warga	borsorak	gembira	sejauh
4	AS	khawatir	rasial	kemarin
5	penduduk	meningkat	kekerasan	kanan
6	dunia	melaporkan	eksklusif	semakin
7	tokoh	menerima	putih	abad
8	Partai Demokrat	intimidasi	baru	di
9	negeri	dipicu	ekstrem	pekan
10	kebencian	lapor	hitam	terakhir
11	pria	dikutip	subur	sangat
12	Kenya	diakui	dramatis	dalam
13	Southern Poverty	disertai		
14	<i>Law Center</i>	meningkatnya		
15	HAM	dipicu		
16	etnis	menyatakan		
17	presiden	membuat		
18	lembaga	menggeser		
19	kulit	meramalkan		
20	Reuters	menjadi		
21	<i>Ku Klux Klan</i>	melihat		
22	kelompok			
23	peta			
24	anggota			
25	pernyataan			
26	sambutan			
27	sayap			
28	perubahan			
29	demografis			
30	kebanjiran			
31	komunitas			
32	masyarakat			
33	posisi			
34	Mark Potok			
35	Montgomery			
36	Alabama			
37	bermarkas			
38	pengawas			
39	kemenangan			
40	adikuasa			
41	berdarah			
42	pilpres			
43	insiden			
44	tindak			
45	pelecehan			
46	berbasis			
47	fenomena			
48	minoritas			
	45 kata (36,88%)	21 kata (17.2%)	12 kata (9.8%)	12 kata (9.8%)

Tabel 1 di atas menunjukkan bahwa kata yang paling produktif ialah kata benda, disusul kata kerja, dan kata sifat serta kata keterangan. Agar diperoleh rincian yang lebih lengkap berikut dianalisis juga *function words* dalam teks berita dimaksud.

Tabel 2. Analisis Function Words

No	Kata Ganti	Kata Sambung	Kata Depan	Kata Bilangan
1	kami	sebagai	atas	pertama
2	mereka	dan	itu	sebagian
3		atas	di	ratusan
4		tapi	ini	semuanya
5		yang		tiga
6		justru		empat
7		sebab		
8		ternyata		
9		tersebut		
10		seiring		
11		terhadap		
12		atau		
13		namun		
14		tidak		
15		seiring		
16		misalnya		
17		tentang		
18		akan		
19		pada		
20		atau		
	2 kata (1.6%)	20 kata (13.4%)	4 kata (3.3%)	12 kata (9.8%)

Berdasarkan data pada Tabel 1 dan Tabel 2 di atas, frekuensi kata bisa diketahui sebagai berikut: kata benda 45 (36.88%), kata kerja 21 (17.2%), kata sifat 12 (9.8%), kata keterangan 12 (9.8%), kata ganti 2 (1.6%), kata sambung 20 (13.4%), kata depan 4 (3.3%), dan kata bilangan 12 (9.8%). Data tersebut menunjukkan kata yang paling produktif ialah kata benda, dan kata yang paling tidak produktif ialah kata ganti. Data tersebut disajikan dalam Tabel 3 untuk memudahkan melihat urutan frekuensinya.

Tabel 3. Urutan Kata Produktif dalam Teks Berita

No	Jenis Kata	Frekuensi	%	Kelompok Kata
1	Kata benda	45	36.88	Content words
2	Kata kerja	21	17.2	Content words
3	Kata sambung	20	13.4	Function words
4	Kata sifat	12	9.8	Content words
5	Kata keterangan	12	9.8	Content words
6	Kata bilangan	12	9.8	Function words
7	Kata depan	4	3.3	Function words
8	Kata ganti	2	1.6	Function words
Jumlah		122	100	

Data pada tabel 3 di atas menunjukkan bahwa *content words* kata benda merupakan kata yang paling produktif (36.88%), disusul kemudian kata kerja (17.2%). Dalam kelompok *function words*, ternyata kata sambung ialah yang paling produktif (13.4%), disusul kemudian kata sifat, kata keterangan, dan kata bilangan, masing-masing 9.8%. Kata depan dan kata ganti termasuk yang kurang produktif masing-masing 3.3% dan 1.6%.

Kata benda termasuk yang paling produktif karena kata ini merupakan subjek suatu kalimat dan pesan disampaikan dalam bentuk kata benda. Kata yang produktif berikutnya ialah kata sambung, hal ini dimungkinkan karena kalimat banyak terdiri dari kalimat sederhana, kalimat majemuk, kalimat kompleks yang penyusunannya banyak menggunakan kata sambung. Kata kerja termasuk yang cukup produktif karena kata kerja merupakan kata untuk menyampaikan pesan.

Jika analisis isi tersebut mengacu pada frekuensi dan persentase penggunaan kata untuk menunjukkan produktivitas kata dalam teks, sekarang analisis morfologi dimaksudkan untuk mengkaji sejauh mana afiksasi dalam bahasa Indonesia utamanya dalam teks berita koran memiliki frekuensi dan produktivitas.

Tabel 4 menunjukkan proporsi kata dasar dan kata bentukan dalam kata benda yang dianalisis.

Tabel 4. Analisis Kata Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Benda

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	Obama	penduduk	awalan pe-
2.	presiden	Pertai Demokrat	Kata majemuk
3.	warga	kebencian	ke- & an-
4.	AS	Southern Poverty	kata majemuk
5.	dunia	<i>Ku Klux Klan</i>	kata majemuk
7.	tokoh	pernyataan	per- & -an
8.	negeri	sambutan	akhiran -an
9	pria	perubahan	per- & -an
10.	Kenya	demografis	kata majemuk
12.	etnis	kebanjiran	ke- & -an
13.	lembaga	bermarkas	awalan ber-
14	insiden	pengawas	awalan pe-
15.	tindak	kemenangan	ke- & -an
16.	kulit	adikuasa	kata majemuk
17.	Reuters	berdarah	awalan ber-
18.	kelompok	pilares	kata majemuk
19.	peta	pelecehan	pe- & -an
18.	anggota	berbasis	awalan ber-
19.	sayap	fenomena	kata majemuk
20.	komunitas	minoritas	akhiran -as
21.	masyarakat		
22.	posisi		

Tabel 4 di atas menunjukkan proporsi kata dasar dan kata bentukan dalam kata benda. Terdapat proporsi yang hampir seimbang antara kata dasar dalam kata benda (52.38%) dan kata bentukan (47.62%). Dari segi afiksasi, produktivitas terjadi baik dari aspek kata majemuk, awalan, akhiran, maupun awalan dan akhiran.

Tabel 5. Analisis Kata Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Kerja

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	khawatir	terpilihnya	ter- & -nya
2.	lapor	mendapat	awalan me-
3.	intimidasi	bersorak	awalan ber-
4.		meningkat	awalan me-
5.		melaporkan	me- & -kan
6.		menerima	awalan me-
7.		dipicu	awalan di-
8.		dikutip	awalan di-
9.		diakui	di- & -i
10.		disertai	di- & -i
11.		meningkatnya	me- & -nya
12.		menyatakan	me- & -kan
13.		membuat	awalan me-
14.		menggeser	awalan me-
15.		meramalkan	me- & -kan
16.		menjadi	awalan me-
17.		melihat	awalan me-

Data pada Tabel 5 menunjukkan bahwa afiksasi dalam kata kerja sangat produktif. Bahkan kata dasar sangat tidak produktif. Nampak pada kata dasar hanya berjumlah 2 (10.52%), sedangkan kata kerja bentukan yang menggunakan afiksasi sebanyak 17 (89.5%). Kata kerja dengan demikian lebih produktif digunakan jika ditambah dengan proses afiksasi.

Tabel 6. Analisis Data Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Sifat

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	hitam	beragam	awalan be-
2.	gembira	rasial	akhiran -al
3.	putih	kekerasan	ke- & -an
4.	baru	eksklusif	akhiran -if
5.	hitam	ekstrem	akhiran -em
6.	subur	dramatis	akhiran -is

Nampak pada Tabel 6 bahwa kata serapan bahasa asing melahirkan jenis akhiran -if, -em, dan -is. Akhiran ini termasuk unsur serapan baru selain yang lazim digunakan dalam kata bahasa Indonesia, misalnya, -an (dalam terkaan), di- & -i (dihabisi). Dalam kata sifat, kata dasar dan kata bentukan sama-sama produktif.

Tabel 7. Analisis Data Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Keterangan

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	sejak	sejauh	awalan se-
2.	November	semakin	awalan se-
3.	kemarin	terakhir	awalan ter-
4.	kanan		
5.	abad		
6.	di		
7.	pekan		
8.	sangat		
9.	dalam		

Data pada Tabel 7 menunjukkan afiksasi pada kata keterangan. Kata dasar lebih produktif (75%) dibanding kata bentukan yang dibentuk dengan afiksasi (25%). Namun ini menunjukkan bahwa kata dalam bahasa Indonesia hampir semuanya bisa menerima proses afiksasi.

Tabel 8. Analisis Data Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Sambung

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	dan	sebagai	awalan se-
2.	atas	ternyata	awalan ter-
3.	tapi	tersebut	awalan ter-
4.	yang	seiring	awalan se-
5.	justru	terhadap	awalan ter-
6.	sebab	misalnya	akhirn -nya
7.	ternyata		
8.	atau		
9.	namun		
10.	tidak		

Tabel 8. Analisis Data Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Sambung

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
11.	tentang		
12.	akan		
13.	pada		

Tabel 8 menunjukkan analisis afiksasi dalam kata sambung. Data tersebut menunjukkan bahwa kata dasar lebih produktif (68.4%), dibanding kata bentukan (31.56%). Afiksasi yang lebih produktif berupa awalan, sedangkan akhiran kurang produktif.

Tabel 9. Analisis Kata Dasar dan Kata Bentukan dalam Kata Bilangan

No	Kata Dasar	Kata Bentukan	Jenis Afiks
1.	tiga	pertama	awalan per-
2.	empat	sebagian	se- & -an
3.		semuanya	akhiran -nya

Dalam analisis kata bilangan, terdapat perbandingan kata dasar kurang produktif (40%) dibanding kata bentukan (60%). Afiksasi yang muncul terjadi pada prefiks, dan konfiks.

PEMBAHASAN

Data dalam uraian di atas menunjukkan bahwa dalam analisis morfologi, peranan konteks tidak berpengaruh terhadap proses analisis unsur kata. Hal ini sesuai dengan pandangan teori bahwa definisi morfologi ialah *isolated words*, yang dianalisis tanpa melibatkan konteks karena kata diuraikan ke dalam unit-unit terkecil berbentuk morfem. Namun dalam analisis makna teks, kaidah makna diperoleh berdasarkan pesan dalam konteks karena itu analisis kata perlu diintegrasikan ke dalam analisis kalimat dan maknanya.

Data dalam analisis kajian ini juga menunjukkan bahwa kata dalam bahasa Indonesia memiliki produktivitas tinggi pada *content words* dan *function words*. Sejalan dengan kaidah *content words*, sebagai kata yang mengandung isi pesan, kata benda ialah yang paling produktif. Produktivitas ini terjadi karena kata benda memiliki peran sebagai subjek atau objek suatu kalimat. Unsur morfemis yang terjadi antara kata dasar dan kata bentukan memiliki frekuensi yang hampir sama.

Pada kata kerja, produktivitas kata bentukan baik berupa kata majemuk atau kata yang mengalami proses afiksasi lebih tinggi dibanding kata dasar. Hal ini terjadi karena afiksasi membentuk ragam predikat yang melakukan pekerjaan dalam kalimat.

Kata lain yang juga produktif karena proses afiksasi ialah kata sifat, kata keterangan, kata sambung, dan kata bilangan. Afiksasi untuk *function words* ini menunjukkan bahwa hampir semua kelompok kata dalam bahasa Indonesia produktif terhadap proses afiksasi. Ini berbeda dengan bahasa Inggris. Dalam bahasa Inggris kata yang bisa menerima proses afiksasi ialah *content words* saja sehingga empat jenis kata yaitu kata benda, kata kerja, kata sifat, dan kata keterangan disebut juga kata yang mengalami proses derivasi. Dalam proses derivasi, apabila morfem ditambahkan pada salah satu *content words*, kelas kata akan berubah dan fungsi kata dalam kalimat juga berubah. Itulah sebabnya derivasi disebut juga proses mengubah kelas kata.

Proses afiksasi lainnya ialah infleksi. Morfem untuk infleksi ini tidak mengubah jenis dan kelas kata. Proses ini terjadi di antaranya untuk *past form*, kata majemuk, kata kerja pada kalimat yang memiliki subjek orang ketiga tunggal, kata kerja -ing, kata kerja *past participle* (*passive voice, past perfect*). Proses infleksi dalam bahasa Indonesia yang produktif ialah untuk menunjukkan makna jamak (bapak-bapak) atau berulang-ulang (tidak pulang-pulang).

SIMPULAN

Analisis morfologi dalam kajian ini diambil dari teks berita koran. Untuk memperoleh makna pesan dalam teks, analisis menggunakan pengantar analisis wacana, sedangkan untuk mengetahui jenis-jenis morfem kajian menggunakan analisis

morfologi pada tataran *content words* dan *function words*. Data hasil analisis menunjukkan bahwa baik *content words* maupun *function words* dalam bahasa Indonesia produktif menerima proses afiksasi. Kata yang paling produktif ialah kata benda, kata kerja, kata sambung, kata bilangan, kata sifat, kata keterangan. Kata lain dalam *function words* juga menerima proses afiksasi walaupun tidak seproduktif *content words*.

DAFTAR RUJUKAN

- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriyanto. 2001. *Analisis Wacana: Pengantar Analisis Teks Media*. Yogyakarta: Penerbit LKIs.
- Fowler, RL. 1996. *On Critical Linguistics*. London: Routledge Publishing Co.
- Jannedy, S, Poletto R, Weldon TL. 1991. *Language Files: Materials for an Introduction to Language & Linguistics*. Columbus: Ohio State University.
- Sobur, A. 2006. *Analisis Teks Media: Suatu Pengantar untuk Analisis Wacana, Analisis Semiotik, dan Analisis Framing*. Bandung: Penerbit Remaja Rosdakarya.
- Sumarlan. 2004. *Aspektualitas Bahasa Jawa: Kajian Morfologi dan Sintaksis*. Surakarta: Pustaka Cakra.
- Yule, G. 1985. *The Study of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANALISIS SINTAKSIS BAHASA KUTAI DALAM PERCAKAPAN LISAN

Abstract: This study is an analysis to the syntactical features of oral Kutainess for informal communication. Utterances obtained from informal dialogues in the government offices, cafe, and private office are identified in terms of discourse. Discourse analysis is implemented in this article. The analysis identifies that features of vocabulary building in the Kutainess are following rules of Bahasa Indonesia. The root of Kutainess that takes place in Malayness contributes similar production in the utterances of vocabulary and grammar. Basically, the rules of Kutainess refers to grammar of Bahasa Indonesia. Loan words and word building occur from various sources of language; Javaness and Malayness roots are substantial in the development of Kutainess.

Keywords: syntax, root, Kutainess, Malayness.

PENDAHULUAN

Kutai dalam sejarah sampai saat ini masih dianggap kerajaan tertua di Indonesia. Bukti kesejarahannya diketahui dari 7 prasasti berbentuk *yupa* yang ditemukan di kecamatan Muara Kaman, kabupaten Kutai Kartanegara Kalimantan Timur (Kaltim) sekarang. Dalam prasasti itu disebutkan Kerajaan Kutai yang berdiri pada abad 4 M memiliki raja terkenal Mulawarman. Kerajaan ini diidentifikasi memiliki wilayah sangat luas.

Berita prasasti tersebut bisa dirujuk dalam konteks sekarang. Sejak zaman Majapahit (1293-1521), Kerajaan Kutai memiliki wilayah yang sekarang terdiri dari 3 kabupaten dan 3 kotamadya, yaitu: Samarinda ibukota provinsi Kaltim, Balikpapan sebagai pintu gerbang Kaltim, dan Bontang sebagai penghasil migas dan pupuk. Tiga kabupaten lainnya yang luasnya sama dengan Provinsi Jawa Timur ialah Kutai Timur, Kutai Barat, dan Kutai Induk yang disebut Kutai Kartanegara. Dari segi wilayah yang luas itu, ternyata sekarang tidak menunjukkan bahwa mayoritas penduduk menggunakan bahasa Kutai. Bahkan bahasa Kutai perlahan-lahan mengalami kemunduran karena penutur bahasa tersebut semakin berkurang.

Pada saat ini Kutai direpresentasikan hanya di wilayah Kutai Kartanegara, sedikit Kutai Timur dan sebagian Kutai Barat. Penduduk di tiga wilayah Kutai tersebut antara 40% ialah etnis Jawa, disusul etnis Banjar (23%), Bugis (20%), Kutai/Dayak (12%) dan lain-lain seperti Batak, Manado, Timor (5%). Di tiga wilayah Kutai mengidentifikasi jumlah populasi yang bahkan lebih sedikit yaitu 10%. Selain itu, etnis Kutai disebut sama dengan etnis Dayak (Kutai Kartanegara dalam Angka, 2005).

Dengan jumlah penduduk di Kutai Kartanegara antara 500.000 jiwa, diketahui jumlah etnis Kutai yang tinggal di wilayah induk hanya berkisar 50.000 saja. Dengan demikian penutur bahasa Kutai juga tidak dominan. Persoalan ini sebenarnya sudah lama mendapat perhatian pemerintah daerah dan pemerhati budaya setempat. Upaya untuk membangkitkan budaya asli Kutai dan penggunaan bahasa Kutai sebagai *lingua franca* di Kaltim belum membuahkan hasil. Kesulitan itu akibat etnis Kutai kurang ekspansif dan kegiatan yang menyangkut kebahasaan dan budaya Kutai kalah oleh kebudayaan modern yang ditransfer melalui media massa.

Bahasa Kutai sebenarnya masih memiliki akar penggunaan yang kokoh karena di Kutai keturunan sultan masih ada. Dokumen kerajaan berupa manuskrip, cerita dongeng, dan catatan tertulis dari raja-raja masih tersimpan di keluarga keraton. Di pelosok-pelosok wilayah yang berada di 18 kecamatan dan 195 desa, bahasa Kutai juga masih dominan digunakan sebagai bahasa pergaulan lisan oleh masyarakat. Namun dalam bentuk tulis, bahasa Kutai tidak digunakan dalam berbagai konteks resmi atau informal. Usaha mengajarkan Bahasa Kutai sebagai muatan lokal di sekolah-sekolah juga belum berhasil. Inilah agaknya salah satu penyebab dasar mengapa bahasa Kutai semakin kekurangan penutur. Selain itu, untuk mengkaji bahasa Kutai, data yang mudah diakses ialah bahasa lisan yang digunakan dan berkembang di masyarakat.

Bahasa Kutai termasuk dalam kelompok bahasa Melayu. Dari serapan kosa kata, sintaksis, dan kata bentukan, nampak bahwa bahasa Kutai menyerap unsur-unsur bahasa Jawa, Melayu, bahasa Indonesia, bahasa Banjar (Banjarmasin). Bahasa Kutai tergolong tidak produktif dari segi kosa kata karena kurang menerima pengaruh dari bahasa lain. Beberapa contoh kata berikut menunjukkan unsur serapan dalam bahasa Kutai.

- | | | |
|-----|--------|----------------------------|
| (1) | Lawang | (pintu dalam Jawa) |
| | Banyu | (air dalam Jawa) |
| | Lawas | (lama dalam Jawa) |
| | Tunu | (bakar dalam Jawa) |
| | Maling | (pencuri dalam Jawa) |
| | Jaba | (keluar, njobo dalam Jawa) |

Dalam contoh (1) di atas, nampak sekali unsur bahasa Jawa diserap dalam bahasa Kutai. Selain kata yang diadopsi dari segi morfem dan bunyinya, kata *jaba* untuk menunjukkan keluar, diadaptasi dari segi bunyi saja.

Data dalam kutipan (2) berikut menunjukkan serapan unsur baru atau mungkin kosa kata asli bahasa Kutai.

- | | | |
|-----|--------------|------------------------|
| (2) | Dodong | (sangat lelah) |
| | Merian | (sore) |
| | Hambat | (pagi) |
| | Rotos | (kasihan, sampai hati) |
| | Hali | (bodoh, bungul) |
| | Empai | (besok) |
| | Kemai | (kemarin) |
| | Brenti empai | (berhenti empai, lusa) |

Karena kata-kata dalam contoh (2) di atas tidak terdapat dalam analogi bahasa lain, diduga kosa kata tersebut bahasa asli Kutai. Pada contoh (3) di bawah ini, kata-kata ini diserap dari unsur bahasa Melayu dan bahasa Indonesia.

- | | | |
|-----|-------|--|
| (3) | Kita | (sapaan halus untuk yang dihormati, kamu) |
| | Awak | (sapaan kasar untuk kamu) |
| | Unda | (sebutan kasar untuk saya) |
| | Aku | (sebutan biasa untuk saya) |
| | Saya | (sebutan halus untuk saya) |
| | Etam | (sebutan umum untuk kami) |
| | Lamun | (bahasa Melayu, namun) |
| | Bila | (asal kata apabila) |
| | Sida | (kependekan dari Si Dia, sebutan umum untuk dia) |

Berhubung kajian dalam bahasa Kutai untuk tujuan akademik masih sangat terbatas, belum banyak informasi mengenai hasil kajian linguistik yang bisa diperoleh. Daftar contoh yang dikemukakan di atas dikutip dari bahasa lisan yang digunakan penutur asli bahasa Kutai dalam kehidupan sehari-hari. Kajian yang lebih lengkap yang secara teliti dan cermat harus diformulasikan ialah terkait gramatika bahasa Kutai. Dengan demikian unsur-unsur linguistik bahasa Kutai dalam tataran fonologi, morfologi, dan sintaksis akan bisa dikembangkan. Linguistik atau ilmu bahasa secara umum memiliki dua tataran: fonologi dan gramatika atau tatabahasa. Uraian mengenai definisi fonologi dan tatabahasa berikut ini didasarkan pada pendapat Arifin dan Junaiyah (2008:1). Ditegaskan fonologi mengkaji fonem dan sistem bunyi dalam bahasa. Tatabahasa mengkaji tentang aturan-aturan kebahasaan. Dalam tatabahasa terdapat sub-komponen berupa: morfologi dan sintaksis. Morfologi memfokuskan pada kajian internal sebuah kata atau hubungan antarmorfem dalam sebuah kata. Sementara itu, sintaksis membicarakan antarkata dalam tuturan. Unsur-unsur yang dicakup dalam sintaksis antara lain: frasa, klausa dan kalimat.

Lebih lanjut, Arifin dan Junaiyah (2008) mengemukakan bahwa frasa ialah gabungan dua kata atau lebih yang bersifat nonpredikatif, misalnya rumah mewah. Frasa membicarakan hubungan antara sebuah kata dan kata lainnya. Klausa ialah satuan gramatikal berupa kelompok kata yang sekurang-kurangnya berisi satu predikat dan bisa berpotensi menjadi kalimat. Misalnya, *ketika saya masih sekolah di SD* terdiri dari kata sambung *ketika*, subjek *saya* predikat *sekolah* dan kata keterangan *di SD*. Gabungan kelompok kata ini tidak bisa berdiri sendiri karena diikta dengan kata sambung *ketika*. Jadi, klausa memiliki unsur dalam kalimat tetapi tidak bisa berdiri sendiri karena memerlukan kalimat lain untuk digabungkan. Sementara itu, kalimat berarti satuan bahasa yang secara relatif berdiri sendiri, sekurang-kurangnya memiliki sebuah subjek dan sebuah kalimat dan bisa berdiri sendiri.

Untuk menyusun frasa, klausa, dan kalimat dalam bahasa diperlukan aturan baku sehingga tidak setiap susunan kata bisa dianggap kalimat. Menurut Wahab (1990:32) deskripsi berbagai cara untuk menyusun kalimat dari kata-kata yang ada pada bahasa itu disebut sintaksis. Sedangkan kalimat yang disusun menurut kaidah gramatika suatu bahasa disebut dengan kalimat yang gramatikal.

Kalimat gramatikal menurut Wahab (1990:33) bisa dilihat secara intuitif dan secara formal. Secara intuitif kalimat gramatikal ialah kalimat yang kedengarannya baik menurut penutur asli. Secara formal, kalimat yang gramatikal yaitu kalimat yang bisa dibentuk dari sederetan kata dengan cara menerapkan aturan-aturan yang berlaku bagi komponen sintaksis bahasa tersebut. Jadi, komponen sintaksis ialah rangkaian aturan yang diterapkan untuk menyusun kata atau kelompok kata menjadi kalimat-kalimat yang benar dalam bahasa itu.

Dilihat dari fungsinya, unsur-unsur kalimat berupa subjek, predikat, objek, pelengkap, dan keterangan. Kalimat menurut bentuknya bisa berupa kalimat tunggal (*simple sentence*), kalimat tunggal dan perluasannya (*compound sentence*), dan kalimat majemuk (*complex sentence*). Kalimat majemuk dibedakan menjadi kalimat majemuk setara, kalimat majemuk bertingkat, dan kalimat majemuk campuran (*compound complex sentence*).

Jika kalimat tersebut dituangkan dalam bentuk notasi Wahab (1990:37) merumuskan sebagai berikut:

- (4) S ----- NP + VP
 NP --- Det + N
 VP --- V + NP

Kalimat dapat ditulis kembali sebagai *Noun Phrase (NP)* ditambah dengan *Verb Phrase (VP)*. Selanjutnya, NP bisa ditulis kembali sebagai *Determiner* dan *Noun*, dan NP dapat ditulis kembali menjadi *Verb* dan *Noun Phrase*.

Selain itu, kaidah kalimat memiliki hubungan sintagmatis dan paradigmatis. Arifin dan Junaiyah (2008:6-7) memberikan uraian berikut ini. Hubungan sintagmatis ialah hubungan linier antara unsur bahasa yang satu dengan unsur bahasa yang lain dalam tataran tertentu. Hubungan itu dapat dibuktikan dengan permutasi atau perubahan urutan unsur-unsur bahasa. Perhatikan contoh berikut.

- (5a) Saya bekerja keras dengan penuh disiplin dan tanggungjawab.

Contoh (5a) di atas ialah kalimat yang sudah memiliki susunan akibat hubungan antara unsur dalam kalimat tersebut yang tidak bisa

diubah-ubah. Jika diubah, maknanya akan berubah dan mungkin tidak bermakna lagi. Misalnya,

- (5b) *Bekerja jawab keras dengan saya penuh tanggungjawab dan disiplin
- (5c) *Saya bekerja// keras dengan// penuh disiplin dan//tanggungjawab

Dalam contoh (5b) dan (5c) susunan kalimat diubah menurut dua hal: susunan kata dan pemenggalan frasa. Keduanya menunjukkan bahwa makna kalimat dalam (5a) menjadi hilang akibat susunan diubah dari segi urutan kata dan pemenggalan. Dalam (5b) kalimat tidak memiliki makna karena urutannya kacau balau. Sedangkan kalimat (5c) kalimat juga tidak memiliki makna karena kalimat tersebut dipenggal tidak menurut frasa pembentuknya. Kedua hal tersebut terjadi karena permutasi dalam kalimat tidak mengikuti kaidah dalam sintaksis.

Selanjutnya, hubungan paradigmatis berkaitan dengan hubungan unsur bahasa pada tingkat tertentu dengan unsur bahasa lainnya di luar tingkat itu yang dapat dipertukarkan. Hubungan itu dapat diperoleh melalui substitusi atau penggantian. Jadi hubungan paradigmatis menunjukkan unsur bahasa yang bisa diperoleh melalui substitusi atau pergantian. Hubungan paradigmatis bisa ditempuh dalam tiga tataran: tataran fonemis, tataran morfologis, dan tataran sintaksis (Arifin & Junaiyah, 2008; Wahab, 1990).

Hubungan paradigmatis pada tataran fonem menunjukkan bagaimana fonem tertentu bisa digantikan dengan fonem lain tetapi tidak mengubah makna. Penggantian fonem jenis ini bisa dilakukan untuk kata yang berada dalam satu katagori dan satu fungsi yang sama. Periksa contoh penggantian fonem /s/ dalam kutipan (6a) berikut yang dikembangkan dari Arifin dan Junaiyah (2008:7).

- (6a) sarang
/b/arang
/p/arang
/k/arang

Contoh (6a) di atas menunjukkan bahwa fonem /s/ dalam kata *sarang*, bisa diganti dengan fonem /b/, /p/, dan /k/. Jadi misalnya

dalam kalimat *Saya menemukan sarang*, akibat pertukaran fonem /s/ bisa memiliki kemungkinan seperti dalam (6b) berikut.

- (6b) Saya menemukan **sarang**
Saya menemukan **barang**
Saya menemukan **parang**
Saya menemukan **karang**

Pada tataran fonem menunjukkan bahwa kata tidak bisa diubah menurut maksud seseorang. Misalnya kata *dimengerti* tidak bisa diubah menjadi *mengerti di*. Dalam tataran sintaksis, perubahan letak bisa diubah untuk memberi penekanan pada unsur tertentu dalam kalimat, seperti nampak pada (7a).

- (7a) Saya dan adik pergi kemarin.
Kemarin saya dan adik pergi.
Saya dan adik kemarin pergi.

Jika contoh (7a) berubahan urutan tidak mengubah makna, pada contoh (7b) berikut, perubahan urutan dalam kalimat berpengaruh pada perbedaan makna.

- (7b) Saya dan adik makan **nasi goreng kemarin**. (nasi sudah tidak enak lagi)
Kemarin saya dan adik makan nasi goreng. (kemarin, bukan sekarang)
Saya dan adik kemarin makan nasi goreng. (bukan orang lain)

METODE

Kajian ini difokuskan pada uraian tutur lisan dari penutur asli bahasa Kutai yang diidentifikasi melalui berbagai wacana lisan. Wacana lisan yang pertama ialah pembicaraan amalmiah di kantor. Wacana yang kedua ialah pembicaraan dalam konteks ngobrol informal yang melibatkan satu orang yang menghormati satu orang lainnya. Wacana ini dicatat dengan cermat isi konteksnya dalam bentuk kalimat. Wacana sengaja tidak direkam untuk menghindari

agar data bersifat alamiah dan penutur tidak terpengaruh. Peneliti memahami secara pasti maksud bahasa Kutai dalam dialog tersebut karena penulis sudah pernah tinggal di daerah Kutai yang masyarakatnya masih kental menggunakan bahasa Kutai. Sebagai bahasa yang makna kosa katanya tidak banyak dikenal, analisis dilakukan dengan terlebih dulu memberi makna kata tersebut. Daftar kata berisi terjemahan kata Bahasa Kutai ke dalam bahasa Indonesia juga diberikan di sini.

HASIL KAJIAN DAN ANALISIS

Analisis yang dilakukan di sini diarahkan untuk melihat sintaksis dalam tataran frasa dan kalimat. Hasil analisis makna kata disajikan dalam bentuk daftar kata bahasa Kutai dan maknanya dalam bahasa Indonesia. Analisis sintaksis dalam tataran frasa dan kalimat disajikan dalam bentuk kajian. Seluruh wacana yang dikaji berjumlah 4 buah, terdiri dari 3 wacana pendek, dan 1 wacana agar panjang.

Wacana (8) menunjukkan dialog dua orang menggunakan bahasa Kutai. Dialog dimaksudkan untuk pembukaan pembicaraan yang berisi obrolan ringan. Dialog menanyakan A pulang. Si B menjawab sedikit informal dengan menjelaskan bahwa perjalanannya sangat melelahkan.

- (8) A: Eh, apa *habar*? Bila *kita mulang*?
(Apa kabar? Kapan sampean pulang)
- B: *Baek maha. Merian* tadi aku *mulang*. *Wadak leh, dodong beneh* aku.
(Baik saja. Aku pulang sore tadi. Aduh, capek semua aku)
- A: Kenapa *ndik alak* yang pesawat *hambat maha*? Jadi *kawak kita belengkor* di kendaraan.
(Kenapa tidak ambil pesawat pagi saja. Jadi sampen bisa tidur di kendaraan)

Dalam kalimat pertama yang dituturkan oleh A, terdapat kata *habar* (kabar) dan *kapan* (sampean kembali). B menjawab baik dan menjelaskan dia pulang sore, sambil menjelaskan bahwa perjalanannya sangat melelahkan. Kemudian A menimpali, kenapa

tidak naik pesawat pagi saja agar bisa tidur di perjalanan. Analisis sintaksis yang bisa dikemukakan adalah sebagai berikut.

Struktur kalimat pertama dalam (8) ialah kalimat tanya. Tidak ada struktur yang berbeda dengan struktur dalam bahasa Indonesia. Sebagai bahasa lisan, wajar kalau beberapa kata yang sudah tertuang dalam konteks dihilangkan. Jawaban yang diberikan oleh pendengar merupakan ungkapan untuk mengikuti alur pikiran pembicara. Jadi dalam tataran sintaksis, wacana (8) ini menekankan pada kajian sintaksis dalam tataran frasa. Tataran frasa yang digunakan ialah untuk menggambarkan aktivitas yang terjadi dalam kurun waktu tertentu. Penanda dalam wacana (8) yang bisa digunakan untuk menetapkan ialah *bila, mulang, hambat, belengkor, merian, dan dodong beneh*.

Wacana (9) menunjukkan dialog penutur meminta agar pendengar mau mengadakan rapat. Tetapi pendengar langsung memberi respon yang lebih jauh, yaitu tidak usah. Substansi jawabannya bukan bagaimana rapat dikerjakan, tetapi diberikan untuk menunjukkan bahwa yang akan dirapatkan tidak disukai sehingga respon pendengar ialah tidak suka dengan orang yang akan dibahas dalam rapat. Jadi rapat tidak usah dilaksanakan.

- (9) A: Pak, kami *ndak* melapor. *Bila etam* pertemuan?
(Pak, saya mau lapor. Kapan kita pertemuan?)
B: Untuk apa *garang*? *Ndik gawal* aku. *Ucahkan maha Sida* tuh.
(Untuk apa? Saya tidak suka itu. Biarakan saja dia).

Wacana (9) berisi kalimat tanya, tetapi dijawab dengan kalimat tanya dan kalimat perintah. Analisis ini lebih cocok dikaji berdasarkan penggunaan frasa verba yang muncul dalam wacana.

- (9a) *ndak melapor* /mau melapor/, frasa verba
Ndik gawal /tidak suka/, frasa verba
Ucahkan maha /biarkan saja/, frasa verba

Wacana (10) menunjukkan dialog untuk mengomentari seseorang. Orang tersebut disebut sebagai si tukang bikin ribut. Pembicara menanyakan pada pendengar apa ceritanya. Pendengar

menjawab dengan memberi penekanan bahwa seseorang itu memang merepotkan. Pendengar mengambil sikap pada seseorang tersebut untuk mendiamkan saja. Tapi dia juga merasa kasihan (ndik rotos). Di sisi lain, jika orang tersebut diperhatikan, orang tersebut membikin pusing.

- (10) A: Jadi apa *kesah* si tukang *rewa* tu?
(Jadi apa ceritanya si tukang ruwet itu?)
B: *Ndik* aku *herani Sida*. Tapi susah *jua*. *Ndik etam herani ndik rotos. Mun etam ucahkan maha, kemak jua*.
(Tidak aku tanggapi dia. Tapi susah juga. Tidak kita perhatikan tidak tega. Tapi jika kita cuekin, pusing juga)

Analisis sintaksis yang bisa dikemukakan dikaitkan dengan pola kalimat tanya dan kalimat pernyataan. Kedua jenis kalimat dalam bahasa Kutai tersebut mengikuti pola SPO seperti dalam bahasa Indonesia. Sebagai salah satu bahasa Melayu, struktur bahasa Kutai tersebut nampaknya mengikuti perkembangan bahasa Indonesia sehingga penutur lisan bahasa Kutai juga menggunakan struktur dalam bahasa Indonesia.

Wacana (11) berikut termasuk dialog yang agak panjang. Inti dialog menunjukkan bahwa seseorang yang disebut Sida rumahnya dibobol pencuri. Pencuri masuk dari pintu depan dan keluar dari pintu samping. Saat kejadian hujan deras dan air bahkan masuk ke dalam rumah. Lalu Sida juga tahu siapa pencurinya. Pendengar mengomentari kalau tahu kenapa tidak didatangi ke rumah. Penutur menjawab dengan sinis bahwa Sida disebut tolol. Dialog lengkap disajikan dalam wacana (11) berikut.

- (11) A: Eh, *bunyi Sida hanyar maha* kecurian?
(Eh, katanya dia baru saja kecurian?)
B: *Bujur* Pak, malingnya *tama* dari *lawang* depan. Trus *kejaba* lewat *higa*.
(Betul Pak, maling masuk lewat pintu depan, keluar lewat samping)
A: *Bunyi waktu maling tama*, hujan deras, *banyu tama* ke dalam *jua*.
(Katanya waktu maling masuk, hujan deras, air masuk juga)

- B: *Sebujurnya Sida tahu jua* malingnya siapa. *Ndingsanak seorang*.
(Sebenarnya dia tahu juga siapa malingnya. Saudaranya sendiri)
- A: Eh, *mun tegak tu* kenapa *ndik dipegii* ke rumahnya?
(Eh, kalau begitu kenapa tidak didatangi saja ke rumahnya?)
- B: *Ndik tahu* aku. *Dasar hali*.
(Tidak tahu. Dasar tolol)

Dalam wacana (11) bagian pertama, terdiri dari kalimat tanya dan kalimat pernyataan. Kalimat tanya dimulai dengan kata *Bunyi* (verba) diikuti dengan nomina dan frasa. Jawaban dari kalimat tanya itu berupa kalimat pernyataan yang berisi SPO. Jadi secara sintaksis, kaidah yang digunakan dalam bahasa Kutai juga memiliki kesamaan dengan bahasa Indonesia. Demikian juga bagian kedua dan ketiga, struktur sintaksisnya tidak produktif terhadap variasi kalimat. Penggunaan klausa dan kalimat majemuk juga tidak muncul dalam keseluruhan wacana. Hal ini bisa dimaklumi, sebagai bahasa lisan dan digunakan secara informal, klausa dan kalimat majemuk cenderung dihindari.

Daftar Kosa Kata Bahasa Kutai dalam Wacana

alak (v)	:	ambil
baik (adj)	:	baik
banyu (n)	:	air
bejagur (v)	:	berkelahi, duel
bekoh (v)	:	makan
belengkor (v)	:	tidur
beneh (adj)	:	beneran
bila (adv)	:	kapan dari kata apabila
bujur (adj)	:	benar, betul
bunyi (v)	:	katanya
didengani (v)	:	ditemani
dodong (adv)	:	capek sekali
etam (pronoun)	:	kata ganti, kami
garang (partikel)	:	partikel lah atau sih dalam Apa sih?

gawal (adj)	:	suka, senang,
gerecek (adj)	:	cantik
habar (n)	:	kabar
hali (adj)	:	bodoh, bungul, goblok, untuk mengumpat kasar
hambat (adv)	:	pagi
hanyar (adv)	:	baru,
herani (adj)	:	acuhkan, pedulikan
higa (adv)	:	samping
jua (partikel)	:	juga,
kalo (partikel)	:	kata seru kan, untuk menguatkan pernyataan
kawak (v)	:	bisa, dapat
kejaba (v)	:	ke luar
kemak (adj)	:	pusing untuk menunukkan hal yang ruwet
kesah (n)	:	cerita, kabar biasanya untuk awal dialog
kita (pro)	:	panjenengan, kamu halus
lawang (n)	:	pintu
maha (partikel)	:	saja
maha (part)	:	saja
merian (adv)	:	sore
molah (v)	:	membuat, menyebabkan
mulang (v)	:	pulang
ndak (v)	:	mau
ndik (v)	:	tidak
ndingsanak (n)	:	keluarga
pegii (v)	:	asal kata pergi, didatangi
rewa (adj)	:	rewel, suka usil, suka protes, {sia-sia}
rotos (adj)	:	tega, sampai hati, kasihan
segala (number)	:	semua
seorang (possessive)	:	sendiri
sida (pronoun)	:	kata ganti, dia untuk kasar
supan (adj)	:	malu
tama (v)	:	masuk
tegak mana (adv)	:	bagaimana
ucahkan (v)	:	acuhkan, cuekin, biarkan
wadak leh (part)	:	kata seru, setara dengan oh ya atau Iyakah?

PEMBAHASAN

Analisis sintaksis bahasa Kutai ini menghasilkan temuan dari segi morfologi dan sintaksis. Kajian morfologi memberi fakta bahwa kosa kata bahasa Kutai tidak produktif dan memiliki unsur serapan dari Bahasa Jawa dan Bahasa Melayu. Kajian ini juga menemukan bahwa bahasa Kutai mengalami penurunan jumlah penutur. Fakta ini menunjukkan bahwa gejala penurunan bahasa daerah lazim terjadi di seluruh Indonesia bahkan di dunia. Menurut Wahab (1990) bahasa juga terpengaruh perkembangan budaya dan teknologi. Merosotnya penggunaan bahasa Jawa di antaranya karena pengaruh ekologi dan industri yang meningkatkan frekuensi penggunaan kosa kata baru yang memiliki hubungan dengan istilah-istilah ekologi dan industri, dan mendesak penggunaan kosa kata bahasa daerah semakin kurang.

Dari aspek morfologis, kajian ini menunjukkan bahwa kosa kata dalam bahasa Kutai memiliki lebih banyak kemiripan dengan kosa kata bahasa Indonesia. Dengan demikian menghafalkan makna dalam bahasa Kutai relatif lebih mudah karena penanda dalam bahasa tersebut banyak dikenal.

Kajian ini juga menemukan bahwa sintaksis sebagai ilmu bahasa yang berisi kaidah penyusunan kalimat, memiliki tataran frasa, klausa, dan kalimat. Dalam tataran frasa, kajian menemukan kosa kata yang produktif untuk bahan penelitian. Karena penanda kata tersebut memiliki kemiripan dengan bahasa Indonesia, makna kata bahasa Kutai lebih mudah dikuasai.

Dari segi klausa dan kalimat, kajian ini tidak menemukan variasi yang beragam. Sumber data kajian ini ialah wacana lisan, jadi sangat logis jika penutur tidak menggunakan klausa atau kalimat majemuk dalam bertutur. Penanda kalimat yang muncul hanyalah frasa verba, dan frasa nomina. Struktur kalimat dalam kajian ini menunjukkan bahwa antara bahasa Kutai dengan bahasa Indonesia tidak menunjukkan perbedaan yang substansial. Struktur kalimat dalam bentuk SPO dalam bahasa Kutai memiliki kesamaan dengan Bahasa Indonesia. Kajian ini mengidentifikasi bahwa bahasa Kutai sebagai bagian dari bahasa Melayu wajar jika memiliki struktur yang sama dengan bahasa Indonesia.

Daftar kata bahasa Kutai yang diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia dan sedikit ulasan mengenai asal-usul unsur serapan merupakan hasil kajian yang juga menarik. Sebagai bahasa yang tidak

dikuasai banyak orang Indonesian yang bukan etnis Kutai atau tidak berkesempatan berinteraksi menggunakan bahasa Kutai, penyajian daftar kosa kata dengan terjemahannya menjadi penting. Karena itu, daftar kata tersebut sengaja disajikan melengkapi hasil analisis sintaksis.

SIMPULAN

Kajian sintaksis bahasa Kutai ini mengkaji 4 wacana yang diperoleh dari dialog langsung penutur asli Kutai. Data dianalisis pada tataran kosa kata, frasa, klausa, dan kalimat. Analisis kosa kata menghasilkan daftar kosa kata bahasa Kutai yang dianalisis dari aspek unsur serapan dan makna dalam bahasa Indonesia. Dalam tataran frasa, data dianalisis menggunakan struktur aspektulaitas kata.

Selanjutnya, aspek klausa menunjukkan bahwa data yang dianalisis tidak menunjukkan penggunaan klausa dan kalimat majemuk. Kalimat yang muncul dalam sumber data hanyalah kalimat tunggal dalam bentuk kalimat tanya dan kalimat pernyataan. Data ini dimungkinkan terjadi karena sumber data berupa teks lisan. Dalam wacana lisan, penutur akan cenderung menghindari penggunaan kata atau kalimat yang panjang-panjang dalam bentuk klausa atau kalimat majemuk. Dengan demikian kajian diarahkan untuk melihat struktur frasa verba dan frasa nomina. Kajian ini menunjukkan bahwa sintaksis bahasa Kutai memiliki kesamaan dengan sintaksis bahasa Indonesia. Hal ini nampaknya disebabkan bahasa Kutai berakar pada bahasa Melayu yang merupakan induk dari bahasa Indonesia. Sebagai kajian yang menggunakan sumber data dan jenis data terbatas, hasil kajian ini belum menunjukkan evidence yang kuat. Tetapi sebagai langkah awal untuk masuk ke dalam aspek akademis yang cermat, hasil kajian ini bisa memberi informasi awal tentang bahasa Kutai.

DAFTAR RUJUKAN

- Arifin, Z & Junaiyah. 2008. *Sintaksis*. Yogyakarta: Penerbit Grasindo.
- Badan Pusat Statistik. 2005. *Kutai Kartanegara dalam Angka*. Tenggarong: BPS Kutai Kartanegara.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Francis NW. 1956. *The Structure of American English*. New York: The Ronald Press Company.
- Jannedy, S, Poletto R, Weldon TL. 1991. *Language Files: Materials for an Introduction to Language & Linguistics*. Columbus: Ohio State University.
- Radford, A. 1997. *Syntax: A Minimalist Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sumarlan. 2004. *Aspektualitas Bahasa Jawa: Kajian Morfologi dan Sintaksis*. Surakarta: Pustaka Cakra.
- Yule, G. 1985. *The Study of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wahab, A. 1990. *Butir-Butir Linguistik*. Surabaya: Penerbit Erlangga.

* IV *

SOSIOLINGUISTIK DALAM PEMBELAJARAN

10. The Use of “Thanks” by Kindergarten Pupils: A Sociolinguistics Analysis in Language Teaching
11. Theoretical Issues of Teaching Speaking in English Language Classes
12. Metaphors in Javanese Mantra on Kiyai Pradah Ritual Ceremony

THE USE OF THANK BY KINDERGARTEN PUPILS: SOCIOLINGUISTICS ANALYSIS IN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The study used qualitative design, focusing on how pupils of kindergarten express thank. The subjects of this study were 32 pupils in class B of AL IHSAN Kindergarten Tenggarong in academic year 2005/2006. The instruments of this study were observation, interview and questionnaire. Data of this study were expression of gratitude delivered using the word “thank” identified from three stimulations. Data were analyzed qualitatively focusing on inferences of context when the word “thank” was uttered and results of interview and questionnaire were clarified. This study discovered that the way pupils of kindergarten on Al Ihsan school communicate to express gratitude vary. The use the word “thank” explicitly or smile. The word “thank” may be change into “terima kasih” in Indonesian version. Sometimes, pupils use Arabic word “jazakumullah” to say “thank” but in limited time, especially if heir teacher facilitates to say. Not all pupils use the word “thank” however. Factors that influence the pupils on using the expression “thank” include affective factors, internal and external. Internal factors affecting to say thank are the feeling of embarrassment and their mood at that time. External factors are the condition and the situation when they receive the gifts and the way how people gave them the gifts. The pupils’ parents background didn’t give an impact by automatically to the pupils on using the expression thank.

Keywords: kindergarten, pupils, thank, internal factor, external factor.

INTRODUCTION

WHEN choosing an appropriate utterance for the situation, there are factors that we must consider in order to effectively convey the message to the other participant. The factors are how well do the participant know each other?, social setting (formal or in formal), who is talking?, aim or purpose of conversation and topic. Fishman (1972:46) in Wardaugh (1998:16) adds the goal of relationship between language and the society should encompass everything from considering ‘who speaks (or writes), what language (or what language variety), to whom, when and to what end. For example, a teacher (who speaks) making a simple request of a student (to whom) to close a classroom door to shut off the noise from the outside (to what end),

“could you please close the door? (what language). It possibly happens in teaching process or in classroom (when).

Relating to interaction in social context, language utterance in community is affected by some factors. The major one is the social status of some one. In this case, the higher level of one’s social status, the higher language utterance he will use. In contrary, the lower level of one’s social status, the lower language utterance he will use (Lyons, 1977:544). Utterance or speech spoken by ones with lower social status toward those who has probably higher social status, might be different with the speech spoken among their peers, as in the word ‘Doctor’ or ‘Sir’. Therefore, in a different social context, there will be several speeches or utterances, which are different too. In addition, setting also affects so much in the speech acts, a little difference in it will bring change in the speech or utterances.

The other important thing in doing communication is politeness. Politeness is very important part of both written and verbal communication. Politeness includes the features of: greetings, please and thank you, saying no, and taboo words. Each of those elements in practically is different between our culture and Western culture. Take for example in using the expression of “thank you” (http://www.ethnicityonline.net/cross_cultural_communication.html, accessed on March 25th, 2006).

Furthermore, Makarevicius states that in Western culture “thank you” is used everywhere to express appreciation of whatever favor is done to the speaker, no matter how small. For example, Americans who have just made a small purchase will often say “thank you” for the shopkeeper rather than “Good bye”. And the shopkeeper may also say “thank you” to them. While, in Chinese culture, by contrast, frequently use of “thank you” among close friends and family members that will make their sound as trying to distance their self for them. Likewise in compliments or praises, when somebody praises by saying: “That dress looks really good on you. You look sexy”, very view Chinese can say “thank you” for this praise. Many, especially women, will be offended and get angry. In Western culture, people also use “thank you” to reply the greetings. For example, when somebody greets “how are you?”, the addressee will reply it by saying “fine, thank you”. The illustration implies that different cultures have different ways of doing things, especially in expressing “thank”.

Furthermore, Lommel (2006) states that there are thousands of ways to express “thank you”, such as: *El-hamdulillah*, *Gracias*, *Merci*, *Arigato gozamaishita*, etc. In Indonesian context, “thank” is translated to “terima kasih” (formal), “makasih” (informal), “thanks ya” (very informal) and “trims” as slang word. The expression of “thank” actually is various, not only spoken, it could as well appear as a symbol. For instance, we can see the expression of a taxi driver. They may sometimes struck their horn to express the “thank” (Jennifers, 2006).

In fact, the use of the expression “thank” in our culture is still sometimes ignored and taken for granted by some people. Take for example, when somebody praises us such as: “you look beautiful today”, or “that is a nice t-shirt you wear” some Indonesian will take it as an insult, and it is possible for them to get angry for the praise. In Indonesian culture, it is possible to happen because there is not any learning process in those ‘people’, as their parents, siblings, teachers, etc. If it would be applied to child early, it would become a good habit.

As we know that in the early stage, children learn by imitating their parents, their sibling, and than their peers. According to Labov (1972:138) in Rochayah (1995) model role for the children are their parents up to 3 or 4 years old, and then their parents are substituted by their peers up to ±13 years old and rather than they begin to see the world of adults and move toward it. Children know and can do something because they get any learning from their parents. Parents as a teacher to their children, and the first thing they do for their children are teaching them language. Even the primary function of language as a tool of communication, it also has another function, such as: to teach about value, norms, politeness, or attitude. In other words, parents teach their children about morality. The simple one of politeness is by saying “thank you” when we gain or receive something from other people. Children will be able to do this, if they get any learning from their parents. The continuing of learning will make children to have a good habit. So, if children have a good habit, it means that they have a good attitude too.

METHODS

The study used qualitative design. The data were in the forms of explanation which described about the situation, process or evidences how the word “thank” was used to express gratitude. Therefore, this study focused on how the pupils in class B of AL IHSAN Kindergarten communicated by using the expression thank. This study took place in AL IHSAN Kindergarten Tenggara. The variable of this study was the use of thank by Kindergarten Pupils in AL IHSAN Kindergarten. The indicators of the variable were pupils of AL IHSAN Kindergarten communicate by using the expressions thank and affective factors were present on the using the expressions thank by the Pupils of AL IHSAN Kindergarten in academic year 2005/2006.

The subjects of this study were 32 pupils in class B of AL IHSAN Kindergarten in academic year 2005/2006. The instruments of this study were observation, interview and questionnaire. Data of this study were expression of gratitude delivered using the word “thank”. The data were identified in a checklist to record frequency of the use of “thank”. The pupil’s checklist was taken from three stimulations. Specifically, the checklist was used to identify the pupil’s gratitude in saying “thank” when they received a gift. Data were analyzed qualitatively focusing on inferences of context when the word “thank” was uttered and results of interview and questionnaire were clarified.

FINDING OF THE STUDY

Finding on Expression the Word Thank

Communication refers to a process by which information is exchanged between individual through a common system of symbol, sign, or behavior. In this study, communication refers to the way how pupils appreciate the gift from other or people through their behavior, attitude and by saying “thank” to them. The findings show that communications on using the expression “thank” appears between teacher and pupils.

The communication between teacher and pupils is divided into two categories, in the opening of the lesson and in the middle of lesson. In opening the lesson, the teacher greets and after that asks pupils’ feeling. It appears in script (1) below.

- (1) T : “Assalamu’alaikum warrah matullahiwarabarakatuh...”
 P : “Waalaiikum salam warrah matullahiwarabakutuh...”
 T : “ Good morning students!”
 P : “ Good morning teacher!”
 T : “How are you today?”
 P : “ I’m fine **thank you**, and how are you teacher?”
 P : “I’m fine too **thank you**”.

From the script (1) asking pupils’ feeling above, the use of “thank” appears twice. Basically, the pupils are able to apply the expression “thank” to reply greetings. This event always happens in every meeting. Even, the pupils are able to answer the greeting together. Sometimes the teacher asks two or three pupils to answer greeting by their own.

The other communication on using the expressions “thank” appears when the teacher distributes book and pencil to their pupils. In this section, the pupils express their gratitude by using three languages: English, Indonesian, and Arabic. In Indonesian version the pupils say “terima kasih” and in Arabic version they say “jazakumullah”. When the pupils express their gratitude especially by saying “thank you”, “terima kasih”, and “jazakumullah”, the teacher give a response by saying “you are welcome”, “terima kasih kembali” and “wa iyyakum”. However, there are a few pupils who always keep silent when they receive something from the teacher. This way, the teacher has a solution by saying “say what?” to the pupil who keeps silent until she understand what the teacher means. Normally, the pupil then gives correct response by saying “thank you”.

The communication on using the expressions “thank” also appears when the teacher gives an exclamation to the pupils. This exclamation is given when the pupils are ready to do an assignment, such as the teacher saying “good luck students!”, and the pupils answer quickly by saying “thank you teacher”.

The second category is in the middle of lesson or in the rest time. In this time, the using of the expression “thank” appears when the teacher distributes food to the pupils. There is no different respond as in the beginning when the teacher distributes a book and a pencil to the pupils. In this case, the pupils do similar thing that is by saying “thank you” when the teacher gives them food and an exclamation.

Not all pupils were able to say “thank” in the greeting, however. The evidence show that the main factor the pupils cannot answer is a feeling of embarrassment to speak alone while stand up among their friends. In this case, the teacher has to handle by eliciting the pupils until they are able to answer completely by their own. Script (2) below exemplify the way pupils do not say “thank”.

- (2) T : Come here. This is candy for you.
P : “ the pupil keeps silent then left the teacher.”

The pupils’ expressions when they communicate by using the expressions “thank” are various. Sometimes, they say “thank you” “with smile, remaining silent (think for a while than saying thank you), or no expression. There are also some who say “thank you” while going away. This normally happens in every teaching and learning process until the researcher gives stimulations to them. See scripts (3) to see a pupil who uses smile for saying “thank” and (4) for the example of a pupil who uses “terima kasih” to express gratitude.

- (3) T : This is a gift for you, Lisa. It is ice cream.
P : “ smile nicely, then left the teacher.”
- (4) T : Helo Dani, do you like ice cream? This is for you.
P : “ Terima kasih Bu Guru... “

Although most of the pupils are able to express their gratitude especially by saying “thank you”, there are still some pupils who sometimes keep silent when they receive the gifts. Scripts (3) and (4) apparently show variation of students in using “thank” through keeping silent or using “terima kasih”. The words “jazakumullah” are rarely present in context. During the observation, the words appear because the teacher asked pupils to follow. See script (5) for the example.

- (5) T : Kalau orang membantu kita, kita harus menjawab...?
P : “ terima kasih Bu Guru
T : Dalam bahasa Arab ... ja ... ja
P : jazakumullah Bu Guru

- T : Dalam bahasa Inggris apa?
 P : thank you Bu Guru

To see the frequency of the use “thank” during the observation, Table 1 is presented. The table shows the frequency and the percentage of the pupils on saying “thanks” during the given three stimulations.

Table 1 The frequency and the percentage on using the expression thank

No	Stimulation	Yes		No	
		Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
1.	First	26	81.25%	6	18.75%
2.	Second	30	93.75%	2	6.25%
3.	Third	29	90.63%	3	9.37%

The table 1 above shows the frequency and the percentage of the pupils on saying thank during the given three stimulations. In three stimulations given, it can be identified that in the first stimulation, the frequency and the percentage of the pupils who say “thank” is smaller than in the second and third stimulations. By contrast, the frequency and the percentage of the pupils who do not say “thank” is more than in the second and third stimulations. The smaller or the more frequency and percentage of the pupils on saying “thank” is caused by the way the researcher gives stimulations to them, the situation at that time, and the pupils’ mood at that time.

In the first stimulation, the researcher put herself in front of the door when the pupils were entering the class. The responses of the pupils when they receive this gift were various. Almost all of the pupils say “thank” with smile, although very few pupils say “thank” without any expression. They also used another version of the expression ‘thank’, such as “terima kasih” (Indonesia version) and “jazakumullah” (Arabic version).

In the first stimulation, it has been identified that 26 pupils say “thank” and 6 pupils do not say “thank”. Basically, the 6 pupils who didn’t say “thank” at that moment are able to say “thank”, but they need to be reminded again. Another factor that influences these 6

pupils is the situation and the condition of the place when the stimulation was given. This stimulation was given in the entrance to the classroom. This door is the only way to go to the toilet. Other pupil from the other class who wants to go to the toilet will pass this way, so it was disturbing. The other one is the rule for the pupils that they should take off their shoes before entering the class. Slow pupils bring an impact to other pupils when their turn has come.

Meanwhile, the more frequency of the pupils who say “thank” appears in the second stimulation. In this stimulation, the researcher sat down on the chair and took the position in front of the pupils. At that time, the pupils made a circle. The situation and the condition at that time weren’t so troublesome, because the way how the researcher gave the stimulation was different, that is by calling their name one by one and the pupils take their turn regularly.

Furthermore, the frequency of the pupils who didn’t say thank in this stimulation is smaller than in the second or in the third stimulation. At this stimulation, it has been identified that there were only 2 pupils who didn’t say “thank”. The 2 pupils at that time felt jealous with the others, because the researcher called their name based on the attendance book which put their names in the last list for boys. So, the others boys had managed to tempt them. Their expression when they receive this gift almost similar as the first stimulation. They say “thank” by smiling, no expression, remain silent followed by saying “thank”, and there was some who say “thank” while going away. The 2 of these pupils are not from the 6 pupils who didn’t say “thank” in the first stimulation.

Furthermore, in the third stimulation, the frequency and the percentage of the pupils who say “thank” and who didn’t say “thank” isn’t too conspicuous. At that time, the way how researcher gave stimulation was by standing up in front of the door. At that time, there were 3 pupils who were not saying “thank”. The situation at that time was simultaneous with the time to go home. The 3 pupils who didn’t say “thank” in this time aren’t the pupils who didn’t say “thank” in the first or in the second stimulation.

From three stimulations given to 32 pupils in class B, it can be identified that 21 pupils always say “thank” and 11 pupils seldom say “thank”. The researcher said the 11 pupils are seldom to say “thank”, because in three stimulations were given, they just say “thank” twice.

The significance factors that influence those pupils who seldom say “thank” are the way how researcher gave stimulation, the situation and the condition at that time, and the pupils’ mood at that time.

Results of Interview

The result of interview was applied to clarify more details information on teaching process that had been done by pupils’ parents on using or applying the expression thank in pupils’ daily activities. The result of interview is presented below.

In the first question the researcher asked pupils’ parents on teaching of the expression “thank” done to their children.

Q: Apakah anda sebagai orang tua telah mengajarkan cara berterima kasih terhadap anak anda? Apakah alasannya? Apakah anda saja yang mengajarkan cara berterima kasih ini atau ada pihak lainnya yang ikut membantu dalam pengajaran ini?

A: Ya, kami sudah mengajarkan bagaimana cara berterima kasih terhadap anak kami, antara lain dengan mengucapkan “terima kasih”. Semua anggota keluarga ikut berperan dalam pengajaran ini, antara lain: kakak, nenek, paman, dan pembantu.

Alasan kami mengajarkan bagaimana cara berterima kasih ini , antara lain:

1. Agar anak kami sedini mungkin bisa menghargai pemberian dan pertolongan dari orang lain.
2. Supaya anak kami tahu bagaimana bersopan santun.
3. Supaya anak kami tahu berterima kasih.

From quotation above, it can be concluded that all pupils’ parents taught the expression “thank” to their children. The reasons were to make children enable to appreciate the gifts and help given by another, to make children know how to be grateful and to make children behave polite ways in their early age.

Furthermore, in the second question, the researcher asked pupils’ parents on the way how pupils’ parents teach the using of the

expression “thank” to their children and what parents should do when their children didn’t say “thank” when they receive something from other or people.

Q: Seperti apakah pengajaran cara berterima kasih ini dan bagaimana reaksi anda apabila anak anda lupa untuk berterima kasih disaat mereka mendapatkan sesuatu dari orang lain?

A: Pengajaran berterima kasih ini kami lakukan melalui contoh-contoh, khususnya dalam keseharian mereka, antara lain:

1. Apabila anak kami meminta dibuatkan susu dan anak kami lupa untuk mengucapkan terima kasih maka kami akan langsung mengingatkannya. Hal ini perlu sekali dilakukan agar anak kami bisa untuk berterima kasih apabila pada suatu saat mereka mendapatkan sesuatu dari orang lain. Hal ini juga merupakan salah satu bentuk sopan santun dalam menghargai pemberian dan pertolongan dari orang lain.
2. Apabila kami meminta tolong kepada anak kami untuk mengambilkan atau melakukan sesuatu, maka kami akan mengucapkan terima kasih kepada mereka. Dan mereka merasa senang mendapatkan ucapan tersebut.

From the reason above, the way how parents teach their children on using the expression “thank” was by set some examples in children daily activities and when the children forget to say “thank” when they receive something from another the parents will remind them. In this case, the parents can be said as a sample for children in the process of learning, especially on applying or using the expression “thank”. Parents are also teachers for their children, because children get education on applying the expression “thank” from their parents.

Furthermore, in the third question, the researcher asked the pupils' parents about the pupils' habit on using the expression "thank" in their daily activities.

Q: Kebiasaan-kebiasaan seperti apakah yang menyebabkan anak anda mengucapkan terima kasih?

A: Kebiasaan anak kami untuk mengucapkan terima kasih adalah apabila:

1. mereka mendapatkan hadiah atau pemberian dan pertolongan dari orang lain.
2. anak kami mengucapkan terima kasih apabila mereka diperbolehkan untuk bermain.
3. disaat meminta tolong dan diambilkan sesuatu, anak kami pasti tidak lupa untuk mengucapkan terima kasih.

From the response given by pupils' parent above, it can be concluded that the pupils were able to use the expression "thank" in their daily activities. They were able to use this expression when they are receiving something from another, when they are allowed to play, and when they asked for help to someone, they didn't forget to say thank you to them.

In the last interview, the researcher asked the kind of feedback that given from parents to their children when the children are able to express their gratitude, especially by saying "thank you".

Q: Apakah anda memberikan respon kepada anak anda ketika anak anda mampu mengucapkan terima kasih disaat mereka mendapatkan sesuatu dari anda atau dari orang lain?

A: 1. Ya, kami pasti memberikan respon dengan mengucapkan "terima kasih kembali" apabila mereka berterima kasih kepada kami, dan kadang-kadang kami mengacungkan jempol dengan mengucapkan "anak yang hebat" apabila mereka

bisa mengucapkan terima kasih disaat mereka mendapatkan sesuatu dari orang lain.

2. Kami memberikan pujian dan sanjungan kepada mereka.

In the last question above, the parents gave feedback to their children such as giving the response by saying “you are welcome” or salutation or compliments, such as by giving them thump up by saying “good boy”.

From the result of interview for all pupils’ parents above, it can be concluded that all the pupils’ parents had taught the using of the expression “thank” to their children. Even all pupils’ parents gave similar response on each question, there were identified 11 pupils from 32 pupils who were seldom to say “thank” when they received the gift from the researcher. The significance factors that influence those pupils who seldom say “thank” weren’t from the teaching process from their parents, but it was caused from the way how researcher gave stimulation to them, the situation and the condition at that time, and also the pupils’ mood at that time.

Results of Questionnaire

The result of questionnaire was applied to clarify more details information on the education background of the pupils’ parents, the social economy of the pupils’ parents and the residence or the society where the pupils live. The lowest pupils’ parents’ education was graduated from Senior High School and the higher level were graduated from University. Table 2 shows details the 32 pupils’ parents background.

Table 2 The Pupils’ Parents Background

Education		Occupation		Residence		
SHS	U	CS	E	CT	HS	OC
6	26	4	28	15	9	8

Notes: SHS : Senior High School
 U : University
 CS : Civil Servant
 E : Entrepreneur
 CT : City
 HS : Housing
 OC : Outskirt of City

The questionnaire for pupils' parents showed that all the pupils' parents were educated. The lowest educations were graduated from Senior High School and the highest educations were graduated from University. From the education data of the pupils' parents, it has been identified that only 6 pupils have the parents who graduated from Senior High School, and 26 pupils have the parents who graduated from University. In economic data showed that 4 pupils' parents work as civil servant, and 28 pupils' parents work as entrepreneur.

From 21 pupils who always say "thank" in three stimulations, it can be identified that 14 pupils have the parents who graduated from university and 7 pupils have the parents who graduated from Senior High School. Furthermore, in economic background, it can be seen that all pupils' parents work as entrepreneur. The environment or the society where the pupils live, it can be identified that 8 pupils who lived in city, 8 pupils who lived in outskirts of city and 5 pupils who lived in housing.

Furthermore, the 11 pupils who always say "thank" just twice or it can be said that they are seldom say "thank" have the parents who graduated from University as much as 10 pupils, and 1 left pupils' parents graduated from Senior High School. In economic background of these pupils' parents, showed that 8 pupils' parents work as entrepreneur, and 3 pupils' parents work as civil servant. The society background of those pupils can be identified that 8 pupils who lived in city, and 3 pupils who lived in housing.

From all the data above showed that all the pupils in this Kindergarten, especially in class B were able to apply the expression "thank" and their attitude showed that they know how to use this expression in their environment or their society. The degree of parents' education, social economy, and also the teaching and learning process are the important thing for children development. Parents are important factor for their children's education. The higher level of education or economic of parents will determine the children education. The residence as the language society will determine the children in socializing. More easy children socialize, more easy too they apply the norms that present in society, especially how to be polite. The children can apply the expression "thank" because they get education from the parents and also the family members by continuing through their daily activities.

In fact, the parents' background didn't give an impact to the pupils on using the expression thank. The factors that influence the pupils seldom say thank come from their internal factors, such as: feeling of embarrassment, their mood at that time, and also their environment.

DISCUSSION

This study identifies evidence that pupils of kindergarten in AL IHSAN say. Their gratitude in two ways: explicitly to say "thank" or smiles. The word "thank" may vary in terms of "terima kasih" in Bahasa Indonesia. The evidence shows that most pupils say "thank" as expression when other people give help or provide kindness. They receive the learning from their parents at homes and their teacher in school. Some pupils do not say "thank" when they receive help from others. However, it does not mean that their parents do not teach to say "thank" at homes. The pupils may be shy or do not give response.

In addition, the affective factors that influence the pupils in doing and knowing something by general had been influenced by some factors. Those factors came from internal and external. In this study, the factors that influenced the pupils on using the expression "thank" came from their internal and external. The internal factors include feeling of embarrassment and mood. While, the external factors include the situation and the condition when they receive something, the teaching process that they received, and the way how people gave them something.

The findings of the study showed the way how pupils' communicate by using the expression "thank" appears with their teacher. When the teacher distributes book, pencil, and food, they never forget to say "thank you", even few pupils should be reminded. The way how teacher reminds them is by saying "say what?" to the pupils when they just keep silent when they receive their own book, pencil or lunch. In other word, it can be said that they have an attitude in expressing gratitude, especially by saying "thank you" in any versions, such as "terima kasih" (Indonesia version) and "jazakumullah" (Arabic version).

Following Leeper, Skippern and Witherspoon (1979) this study confirms that kindergarten as the children's first formal

socialization in learning. The models that they imitate are teachers and their peers. Teacher' power or force is as strong as parents, as their first introductory to the social life. As a matter of fact, children acquire their social skills, at least as much from their peers as their parents or adult. Kindergarten helps many parents to increase their children's readiness for school. It also furthers the child's socialization with peers, a form of assistance many children from lower socioeconomic levels need.

The capability on the using the expressions "thank" isn't only at school environment but also in their family and their daily environment. It's supported by the result of interview with the pupils' parents. The parents are teachers for their children in the process of learning, and the children get their first education from family or at home. This finding confirms the study by Labov (1972:138) in Rochayah (1995). Labov states that model role for the children are their parents up to 3-4 years old. Furthermore, Goodlad (1973) in Pikunas (1976) states that home are probably the most powerful education institution, even when parents are not good teacher. Parents control most of the prime time during the critically formative years of childhood. In addition, the pupils' attitude shows that they are in the polite ways, because they know how their self should do when they receive something from other or people.

School is not the only supportive place to perform the learning. Indeed, school plays significance role in a child's learning process, but not least. Home and its environment do matter in forming the child's characters and contributes major sources of knowledge that a child might need. Goodlad (1973) in Pikunas (1976) states that home are probably the most powerful education institution, even when parents are not good teacher. Parents control most of the prime time during the critically formative years of childhood.

Children develop their major pattern of behavior before or at the time they enter the school. While, during the preschool years, they speak most of their time learning in their home by the guidance of their parents, their elders siblings as well their peers. They are those whom the children adopt any set of behavior in their learning process. How the parents act with each other, how they treat those within the family group, constitutes, attitudes and values passed on to and acquired by the young child. Parent's reactions to various happenings

locally or in the world and to the daily routines within the home are all part of how children accept and begin to acquire their own ways of conduct with others.

Based on the questionnaire for pupils' parents most of the pupils parents have good education, because the lowest education were graduated from Senior High School and the higher education were graduated from University. From the data of parents' occupation, it can be identified that most of them work as private entrepreneur. Even from education, economic, and residence are different, the parents act similar to their children, that is by teaching them politeness in their society.

This evidence support opinion's by Chomsky (1975). To Chomsky, humans are the only species that use language, language acquisition proceeds in a similar way in children all over the world, and learning language is far too complete to be accomplished by a child unless it is built in.

In addition, Chomsky also indicates how children use imitation strategies for learning language. imitation is often included among explanations of how children learn language. Imitation is obviously factor because children learn to speak their parent's language. Imitation is a strategy that some children use to help them understand the structure of language. Bloom, Hood, and Lightbown (1974) report that children seem to imitate words and structures that they are just beginning to learn. Children who are actively trying to express possession might imitate a possessive in their mother's speech. Imitation is just one of several possible strategies that children can use to decipher the structure of language.

Furthermore, environment also has influence in language process and it is not so easily dismissed. It is certainly the major force in determining which language a child speaks. The environment can have dramatic effects on language. Other less dramatic aspects of the environment may also influence that child's language. How the mother speaks to the child, whether or not the parents read to the child, whether the child is born first or later, and whether the home is bilingual are all environmental variables that bias language acquisition.

Through daily interaction with other language users, children learn how to use language to convey messages, to express feelings,

and to achieve intentions, which enable them to function in a society. Susilo (2004:55) argues that the language that members of a specific community use reflects the values and beliefs that re-embedded in their culture and ideologies: in the same way, the culture and dominant ideologies within learning contexts also have a strong impact on the learner's perceptions of the language learning process. Through the process of language learning, parents socialize their children into socially and culturally appropriate ways of behaving, speaking, and thinking.

It is clear that the pupils' parents background doesn't give an influence by automatically to the children on using or applying the expression thank, but it caused by internal factors of the children. The internal factors, such as: the feeling of embarrassment, their mood at that time, and also the situation and the condition of the environment.

The word "thanks" is an expression of gratitude. The "thanks" as used in the phrase "thank you" is usually without a subject to politely express gratitude. For example, thank you for your consideration. The word "thanks" is an acknowledgement of appreciation. In some culture, a kind look or gesture, or the giving of gifts, possible money may show gratitude. If someone is unable to accept a gift of thanks, the giver is likely to be offended. The word "thank" is one of politeness strategies in communication. Factually, Indonesian culture still has limitation in using the word "thank" to express gratitude. Almost Indonesian use the word "thank" for appreciation, gift, and help. Even though, sometimes they use "thank" after speech, receive guests, or after meeting with another person.

IMPLICATION TO TEACHING AND LEARNING

The use of word "thank" in this study shows evidences that children do use "thank" to express gratitude. As children, they learn norm and value from their environment. It implies that teaching the word "thank" for kindergarten is important. In the early stage, the pupils on kindergarten or in the preschool education are in the critical period. In this time, they are very easy to memorize, remember, and be fluent in pronunciation. In language teaching and learning for young learners, it is a good to teach about norms, value, and politeness early.

Basically, all the persons around the child give an impact to them, especially in the process of learning.

The teaching of the expression “thank” is also required from parents and teachers. This implies that parents in their family environment requires standard attitude that reflects how the word “thank” is appreciated. This can be conducted through interactions in the family members, and environment that the children should adapt.

In the learning theories, it is believed that children under age 2 to 12 years old are in the critical period. They will easily imitate habit, pronunciation, and fluency of the language they learn from their environment. It implies that learning language in the critical period is important. Teacher and parents can pay more attention on this matter and facilitate their children to learn language. The word “thank” as one of the values in the language is important to learn.

Language is also influenced by environment and people where the community uses. In sociolinguistics context, this study implies that learning language in the social environment should relate to the users and conditions where the language is used for interaction. Sex, religion, education background, economy status, and age are parts of the environment that makes a language is used. Here, politeness and norms are taught naturally. This means learning language should not only refer to the classroom or one type of language, for example teacher. Learning language should also pay attention the social context and interactions used in the community members.

CONCLUSION

- 1) The way pupils of kindergarten on Al Ihsan school communicate to express gratitude vary. The use the word “thank” explicitly or smile. The word “thank” may be change into “terima kasih” in Indonesian version. Sometimes, pupils use Arabic word “jazakumullah” to say “thank” but in limited time, especially if heir teacher facilitates to say. Not all pupils use the word “thank” however. Some keep silent when they receive help or gift from others. The pupils actually understand that they have to say “thank”. Pupils learn to say “thank” from their parents at homes. All parents under study state that they teach their children to say “thank” to express gratitude or help from others. The use of the

expression “thank” had been taught by teacher through the pupils’ activities during the lesson, also from parents. Parents teach their children by using the sample on children’s daily activities. Both teacher and parents have similar way how to remind the children when they forget to express gratitude that is by saying say “say what?” to them, then they know how their self should be, that is by saying “thank you.”

- 2) The factors that influence the pupils on using the expression “thank” include affective factors, internal and external. In this study, the internal and external factors influence some pupils who do not say “thank” when they receive the gifts. The internal factors are the feeling of embarrassment and their mood at that time. More over, the external factors are the condition and the situation when they receive the gifts and the way how people gave them the gifts. So, it can be conclude that the pupils’ parents background didn’t give an impact by automatically to the pupils on using the expression thank.

REFERENCES

- Brown and Levinson. 1978. *Politeness*. Available Online: (<http://logos.voregon.edu/explore/socioling/politeness.html>, accessed on Feb 15th, 2006).
- Chung-hye Han. 1992. *A comparative study of compliments responses: Korean females in Korean interactions and in English interactions*. Working Papers in Educational Linguistics, 8 (2):17-31.
- Jennifers. 2006. *Definition of Thanks*. Available Online: ([http://www.elite.net/~runner/jennifers/thank you.htm](http://www.elite.net/~runner/jennifers/thank_you.htm), accessed on March 17th 2006).
- Leeper, H.S, Skipper, D.D, Witherspoon, L.R. 1979. *Good schools for young children (fourth edition)*. USA: McMillan Publishing Co, Inc.
- Lommel, Jane M. 2006. *How to say “thank you”*. Available Online: (<http://www.newwork.com/Pages/Networking/2006/Thanking.html>, accessed on March 29th, 2006).
- Makarevicius. *Comparison of Chinese and Western Cultures*. Available Online: (<http://algirdasmakarevius.tripod.com/id2.html>, accessed on March 30th, 2006).
- Merriam-Webster . 2005. *Definition of Thanks*. Available Online: (<http://www.m-w.com/dictionary/thanks>, accessed on March 17th, 2006).

- Nakata, T. 1989. Apology and Thanks in Japanese and English. *Journal of Japanese Language Teaching*, 68:191-203.
- Patmonodewo, Soemiarti. 2003. *Pendidikan Anak Prasekolah*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Sobur, Alex. 1988. *Pembinaan Anak Dalam Keluarga*. Jakarta: BPK Gunung Mulia
- Swedlow, R, Lindberg, L. 1976. *Early Childhood Education*. Boston, Massachusetts: Allyn and bacon, Inc.
- Sylvia, Kathy. 1988. *Perkembangan Anak: Sebuah Pengantar*. Jakarta: Arcan.
- Tangyong, F.A dkk. 1988. *Pengembangan Anak Usia TK*. Jakarta: PT. Gramedia.
- Tomlinson, Keasey. 1985. *Child Development: Psychological, Sociocultural, and Biological Factors*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Wardough, Ronald. 1988. *An Introduction to Sociolinguistics (third edition)*. New York: Basil Blackwell.
- WordReference. 2005. *Definition of Thanks*. Available Online: (<http://wordreference.com/definition/thanks>, accessed on March 17th, 2006).
- Vygotsky. 1978. *Language Acquisition*. Available Online: (<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>, accessed on Feb 17th, 2006).

THEORETICAL ISSUES OF TEACHING SPEAKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Abstract: Teaching speaking in English language classrooms of university levels has been occupied with problems on the level of mastery in vocabulary and grammar achieved by the students. Evidently, the problems are normally related to the basic knowledge of vocabulary and grammar that is very low. Based on theories of teaching speaking, this paper identifies communicative competence in speaking as the basic requirements to success in teaching speaking. The principles include: know what you are doing, the whole is more than the sum of the parts, the processes are the as important as the forms, to learn it do it, and mistakes are not always mistakes.

Keywords: speaking, communicative competence, vocabulary, grammar.

INTRODUCTION

To master oral English for communication has been a salient issue in teaching learning English in Indonesia. Researches conducted by Quinn (1975) and Huda (1988) indicated that SMU students' mastery in English is low. Quinn (in Wahab, 1995) revealed that among 4,000 students graduated from SMU throughout Indonesia, only 4.5% were considered to master good English. Huda confirmed Quinn's research through a research in eight provinces of Indonesia where out of 4,000 student's samples who were targeted to achieve 2,000 vocabularies in SMU, only 200 words were mastered.

To improve the weaknesses, Indonesia government has developed teaching-learning aspects in English such as Introducing Communicative Method as a new method, revising English curriculum (the 1984 curriculum and the 1994 curriculum), conducting a program for the improvement of English teacher competence, and designing textbook. The endeavors have made teachers of English change their attitudes and perception in teaching English as well as the students of SMP and SMU to learn English. The major change is under the perception that mastery of English is mainly to be able to use English for oral communication. However, it seems that the cooperation between teacher training institutions and schools

in many places has been still like a mixture of oil and water in a bucket, each goes in its own way.

In one hand, teachers of English are trying hard to use English as a medium of communication for the whole session they are teaching, though students do not have enough exposures to use English, the teachers are aware of that students' basic knowledge of English i.e. limited vocabulary, and grammar is low. In the other hand, the students achieving oral English becomes the focus of learning English though they are not in the position of enough basic knowledge.

It is a trend in English teaching methods where the teacher uses English as the main medium of class communication and students are to achieve oral communication is the main prospect. It is also the trend, then, English Course Institutions, which offer programs that emphasize oral communication as the major goal of learning, are the ideal destinations to learn English.

Careful observation to the class reveals that most students are curious to speak English because they have to find a job. It is in their mind that mastering oral English facilitates ease to find job especially in companies. Those who have had a job argue that English is a required skill to increase their careers.

As a matter of facts, students are approximately not in enough level of required knowledge of English. They know little about grammar and vocabulary but they are at a simple conclusion that English for oral communication can soon be acquired. Unfortunately, students are not in highly self-motivation so that if they have to do a little hard assignment out of their prior knowledge, they are absent for the sessions or even they drop from the class. Obviously, the prior knowledge on English and low motivation to learn do not support the frequency of learning which is conducted three times a week for a short-term teaching of two months. What then, the participants are going to achieve from the course is the main difficult problem to solve by the course manager and English teachers of the course.

With regard to student's basic knowledge of English as the main problems, two important points can be figured in line with Sadtono (1995:23). He notes that as the main objective of teaching is the reading ability, we are thus concerned with the problems of structure and vocabulary, and understanding sentences, phrases. Class

conversation (1) is based upon ungrammatical sentences and communications are conducted merely under the acceptable ideas and expressions. As a result (2) model of teaching for the need of the class conversation, firstly, neglects the use of grammar for the focus of discussion.

Such kind of teaching model might be applicable for the students of English Course since it is a non-formal learning where teaching program is designed mostly to support consumers' wants. Besides, the short-term time teaching materials are simply designed to go in line with the learning goal.

Above illustration is close to the "value" of speaking stated by Bygate (1987:1). Bygate describes two distinctive positions of speaking where the role of the native speaker of a language is very important. To him, speaking is in many ways an undervalued skill. Perhaps this is because we can almost all speak, and so take the skill too much for granted. Speaking is often thought of as a popular form of expression, which uses the colloquial register.

However, speaking as the one skill, which indicates the mastery of foreign language, has different side. It might be the most prestigious ability for the learners of a foreign language where they have to be able to confidently speak. As Bygate (1987) also points out that speaking are, however, a skill, which deserves attention every bit as much as literary skills, in both first and second languages. Our learners often need to be able to speak with confidence in order to carry out many of their most basic transactions. It is the skill by which they are most frequently judged, and through which they may make lose friends. It is the vehicle par excellence of social solidarity, of social ranking, or professional advancement and business. It is also a medium, which much language is learned, and which for many is particularly conducive for learning.

It is, therefore, useful for the teachers of English to identify students' various capacity to speak, and to outline some ways in which we may be able to get a better understanding of how our learners to speak a foreign language through various tasks which can be made available to them. To do this, oral exercises, classroom activities, and appropriate teaching methods are of important points.

Following Brown (1987), Canale (1983), and Widdowson (1983), it is stated that teaching of English should not be based on grammar, but the communicative competence. However, the role of

grammar as the basic knowledge to master English is of a willy-nilly effort to maintain.

Wilkins (1976) states that the acquisition of the grammatical system of a language remains a most important element in language learning. Grammar is the means through which linguistic creativity is ultimately achieved and an adequate knowledge of grammar would lead to serious limitations on the capacity for communication.

Other factor that makes the mastery of language fluent is basic knowledge on vocabulary. Sadtono (1995) mentions that 85% of instructors stated that the reading ability of their student's standard is poor mainly because students are poor in structure and vocabulary. In addition, Bygate (1987) states that it is obvious that in order to be able to speak a foreign language, it is necessary to know a certain amount of grammar and vocabulary.

COMMUNICATIVE COMPETENCE

Communicative competence is one of teaching orientations where communication activity takes a focal impression for the whole process of teaching. It is a response of the traditional teaching techniques where grammatical concerns are the focus of teaching, as Coulthard (1985:146) notes, like other branches of linguistics, language teaching has until recently been concerned with grammatical rather than communicative competence.

With regard to the condition of teaching learning English in Indonesia, approaches to language teaching have undergone some extraordinary changes in the past two decades in sense that the goal of teaching, approach and syllabus are not synchronized (Tjokrosujoso, 1991). In more operational sense, it is the teaching where the paramount objective is reading ability, the syllabus is structure oriented, the approach is communicative, the book is structure centered, and the evaluation is discrete point.

An immediate problem of teaching and learning then arises in sense that communicative competence is to be contradicted to grammatical competence. Teachers of English, as a result, are in their own interpretation to go with teaching techniques and the syllabuses in which grammatical orientation is neglected and communicative orientation is more emphasized.

Communicative competence, according to Brown (1987) is the aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meaning interpersonally within specific context. It focuses to the ability to communicate functionally and interactively. Following Canale (1983), Brown (1987), and Bachman (1990), we can usefully see communicative competence as being composed of four areas of knowledge and skill: grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic competence.

Grammatical competence is concerned with the knowledge and skill required to understand and express the literal meaning of utterances and as such is the traditional concern of grammatical syllabuses. It is the knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, and phonology. It focuses on sentence level grammar.

Sociolinguistic competence is concerned with appropriateness –both appropriateness of meaning and appropriateness of form- and this includes not simple rules formulation of topic and social significance of indirect speech acts. It is the knowledge of sociocultural rules of language and discourse. To have this in mind, we require an understanding of social context in which language can be used appropriately.

Discourse competence is concerned with cohesion and coherence in the structure of texts; it therefore includes knowledge about the organization of different speech events and the interpretive rules for relating form to function. In other words, it is an ability to connect sentences in stretches of discourse and to form meaningful utterances. The competence is concerned with sentence relationship.

Finally, strategic competence is composed of verbal and non-verbal communication strategies, which enable speakers to handle breakdowns in communication and their own lexico-grammatical inadequacies and to enhance the effectiveness of their message. It is the competence underlying our ability to overcome the imperfect knowledge and to maintain communication through paraphrasing, repetition, hesitation, avoidance, guessing, and sift in register and style as well (Savignon, 1983:40-41).

In addition to communicative competence theory, five principles of communicative methodology are introduced by Morrow (1981:60-66). The principles deal with (1) know what you are doing, (2) the whole is more than the sum of the parts, (3) the processes are

as important as the forms, (4) to learn it do it, and (5) mistakes are not always mistakes.

In the first principle that states “***Know that you are doing***” deals with an appointment that every lesson should cover something that students might actually want to perform in the foreign language. With this in mind, the materials should be in line with the need of the students to use the language as a means of communication.

“***The whole is more than the sum of the parts***” principle insists that a language is a complete unity so that separation into its components is not relevant. It is the language where we can learn and identify its various formal features of the way language is used and components for communication individually. However, the ability to master these elements or subcategories in isolation is not indication of the ability to communicate.

The third principle, “***the processes are as important as the forms***” refers to a method in which the objective is to develop the ability to communicate in a foreign language will try to reduplicate the process of communication in sense that practice of the forms of the target language can take place within a communicative framework. Within this principle, there are three procedures of communication: (1) information gap, (2) choice, and (3) feedback.

Underlying information gap is a fact that communication of two persons is under the position that one of them knows something that is unknown to the other. The purpose of communication is to bridge the information gap. In doing so is the second characteristic where participants have choices both in term of what they say and how they say. They must choose not only what they say and how they say. They must choose not only what ideas they want to express, but also what linguistic forms are appropriate to express the ideas. Finally, when two person’s two persons take part in communication, there is normally a purpose in their minds. What one says to the other is designed to reach his purpose, and what the other person says to him is evaluated as a feedback.

The fourth principle, “***to learn it, do it***”, relates to education process. Within this framework, education is mostly concerned not only with teaching but also with learning. Learning, to large extents is the learners’ responsibility. The teacher can help, advice and teach, but only the learner can learn. To help students to learn, a teacher has

to encourage them to learn to do by doing. In other word, practicing a communication is by having a communication.

Finally, “*mistakes are not always mistakes,*” deals with how a teacher should correct student’s mistakes in learning. One of the most frequently criticized of communicative approach is that it encourages students to make mistakes, particularly of grammar. Two factors can be mentioned to account for these reasons. First, minor mistakes of grammar or pronunciation are often not trivial, might hinder communication, and many of them can destroy it. Second, a learner who makes mistakes because he is trying to do something he has not been told or shown how to do or which he has not mastered yet, is not really making mistakes at all. Trying to express something one is not sure how to say it is a vital feature of using foreign language.

Introducing communicative activities, above all, to the trainees at the very early stage of their study will better prepare them to become English teachers (Utami, 1996). With this in mind, modification of both teaching materials and syllabus is a suggested consideration. Huda (1995) for instance, mentions that the teaching techniques stated in the 1994 English Syllabus which is based on a meaningful approach (*pendekatan kebermaknaan*), a version of the communicative approach which has been redefined to suit English teaching situations in Indonesia. This recommendation is supported by Sadtono (1995) who states that we should pay more attention to what is needed in the field setting and if necessary modify our curriculum accordingly. Even though, according to Thomas (1993), it is evident from current trends that initial training occupies a small part of the total career development of the teacher, it is during such a preparation period that teacher trainees are exposure to idea and practices with the ultimate aim of improving their professionalism and self-esteem.

BASIC KNOWLEDGE OF VOCABULARY MASTERY

Within the framework of teaching English under the communicative approach where communication is the focal objective, emphasis on one of the double essences of language such as use and usage, performance and competence is of crucial. The distinction between *langue* and *parole* and Chomsky is similar to competence and performance.

Usage is concerned mainly with formal language patterns and use is concerned with communicative function, with how the language is used. To Chomsky, knowledge to master the rules of formal language is classified as competence. Programs focusing on usage emphasize on correctness and accuracy of formal language rules and grammar. Teaching techniques in this matter is so called grammar-oriented teaching. Conversely, programs that emphasize on the use refer to teaching on effective communication. The emphasis is on appropriateness of the language and the objective of communication rather than on formal linguistic correctness. This knowledge is so-called performance and the teaching technique employed is labeled as communicative method. However, the use of language is the means to achieve this objective. The ultimate criterion of language mastery is the learner's effectiveness in communication.

A close look at the distinction between Saussure and Chomsky reveals that students learning English have constraints on linguistic factors and extra-linguistic factors. Sadtono (1995) states that the major problem the students have in speaking are the minimum knowledge of English as the starting point of learning. Researches conducted by Quinn (1969), Sadtono (1995), Latief (1996) and Utami (1996) indicated that students basic knowledge of English on vocabulary and grammar is low.

Sadtono (1995:24) states that the students' vocabulary is poor. Quinn confirmed the study by Sadtono. Conducted a research on the vocabulary mastery of university entrants to Satya Wacana University in Salatiga, he found that the students' average mastery on vocabulary is 1,000 words. This is certainly far from the minimum number required to read simple college textbook. The Ministry of Education set at approximately 4,000 words for active use. Lado requires 7,000 words for reading, whereas Thorndike lists 10,000 words that appear most often in books and newspapers ordinarily read. For comparison, Seahore's finding of the vocabulary of 12th grade (the third year SMU in Indonesia) students in USA is 80,000 basic and derived words.

Other findings correlated to poor ability of students to read English is poor is correlated by several findings. UNESCO (no date) found that "In general, the students mastery of the English language is so poor that library facilities are hardly made use of". Kompas of November 13, 1970 found that no more than 5% of the senior high

school graduates could read English. Sadtono (1995) reported that 85% of instructor respondents stated that reading ability of their students with pre intermediate standart is poor, and this is caused mainly by weakness in structure and vocabulary.

Utami (1996:43) proposes that in order to tackle over above problems, opportunity to increase word power or vocabulary in the classroom through grammar teaching seems to be deliberately required. Krashen and Terrel (1988:55) suggest that vocabulary should not be avoided. With more vocabulary, there will be more acquisition. In addition, Swan (1985) points out that a structurally competence student will certainly have a problem of being communicatively incompetent if he does not know enough vocabulary. In short, it is perfectly true that a language learner needs to learn vocabulary since language actually contains words and phrases as well as structures.

BASIC KNOWLEDGE OF GRAMMAR MASTERY

The idea that states, "Teaching grammar is the second emphasis in teaching English but the communication" once has been stated by Leyla, an English lecturer at Mulawarman University (Manuntung, 19 March, 1997). Giving this into account, it is important to mention that in some cases, the statement is of too risks and obviously, it is speculative. In order to prove how risk the statement, in the following the writer presents some arguments.

The role of grammar mastery for English teacher is stated by Edge (1993). He points out that a good mastery of English grammar is needed by students wanting to be English language teachers in order that they will be able to give their student the form and of itself is a crucial part of language. In addition, Wilkins (1976) states that the acquisition of grammatical system of a language remains a most important element in language learning. Grammar is a means through which linguistic creativity is ultimately achieved and an inadequate knowledge of the grammar would lead to serious limitations on the capacity for communication.

Littlewood (1992:15) suggests that the ability to make choices within the grammatical system is an essential prerequisite to using language for communication. Therefore, it is not a question of

ignoring grammar but conducting careful analysis of its function in enabling speakers to communicate meanings.

Littlewood (1983) has distinguished between pre-communicative and communicative activities, indicating an attempt to move from language form to content. He argues that the ability to communicate involves both an ability to use the language systematically and appropriately. A communicative approach cannot mean abandoning the initial emphasis upon structures; it is only when learners have mastered the form that they will be able to use the language. Similarly, in a pedagogic framework, Widdowson's definitions of usage and use establish the relation between the rules of grammaticality and appropriacy.

Moreover, a knowledge of grammar is essential to help teachers carry out several important and fundamental teaching responsibilities, such as integrating form, meaning, and content in syllabus design; selecting and preparing materials and classroom activities; identifying and analyzing which students errors to concentrate on at any given time.

In a more formal, William (1973) points out that in order a teacher of English knows how the language work in order to able to handle it, his knowledge should comprise of (1) a very good knowledge of grammar, (2) phonetics and pronunciations, and (3) vocabulary and usage. Grammar, according to William is most basic knowledge to obtain by the learners.

Grammar, to William is recognition of the pattern and unity underlying verbal experience, a description in words of verbal behavior. The stages of development of the language must be carried in his head, so that it becomes a well-integrated growth in the pupil's mind. He should pass this on to the pupil in the form of an explicit scheme, in retrospect, as a form of revision, as a means of organizing knowledge he already has, as a way to establish pattern and order among diverse and perhaps confusing impressions.

Apparently, it is evident that teaching grammar is of crucial point to both speaking class and writing class. Grammar is the main point to master language and therefore refers to his extent of the language mastery, must be well mastered by the teacher since he is the model of the class where accurate expressions should be performed. As the learner of English, mastery on grammar is the "second factor"

in learning English, I believe that it is too risk. With regard to communicative approach in teaching English, ignorant of grammar has been criticized as the frequent factor, which should be revised. Oral communication is possibly to ignorant grammar for some cases due to slips of the tongue, hesitation and boring, however, accurate expressions, which apply correct grammar, remain the focal objective of the communication.

As well as the grammatical error in speaking, Latief (1996) and Utami (1996) state that grammar correction in writing to the English students is of fundamental attention to be implemented. They found that as the students increase their knowledge on grammar, their ability to write and speak does not increase. As a consequent, suggestion is proposed in sense of pre-teaching on grammar and extra hours of grammar teaching are directed not only toward accuracy but also toward fluency (Utami,1996). Pertaining to this idea, Brumfit (1984) suggests that accuracy is intended for learners to produce examples of language, which indicates their explicit knowledge of the language. Fluency, in contrast, is concerned with automatic performance in using the language naturally. The distinction between accuracy and fluency is made with the essential intention of producing better teaching.

In addition to explanations of rules and correction of errors in grammar lessons, the activities are expected to encourage acquisition in the classroom (Utami, 1996). In additions, Oxford (1990) points out, some elements of language are at first conscious and they become unconscious or automatic through practices. Thus, at the same time the trainees will develop both the grammatical competence (and explicit knowledge of the rules of grammar) and the contextual or sociolinguistic competence (or knowledge of the rules of language use). In this sense, the teaching of grammar can be directed towards a balanced development of accuracy and fluency in learning the language (Utami, 1996:43).

To sum up, grammar as the basic knowledge to learn English is of willy-nilly. Teaching English should give focus on grammar as it is in line with student's level of competence. No matter the method of teaching is implemented, grammar first takes important role to teach. Obviously, teaching grammar is not focused so rigidly that the class becomes grammar-oriented activity; the focus of teaching grammar

should be the framework of learning in that students can by themselves improvises patterns they have.

TEACHING SPEAKING

The way language is organized in speech is typically different from the shape it takes in writing. The language may be the same one, but the size and shape of its sentences tends to be different. Therefore, teaching speaking requires specific technique different from the teaching of writing.

Bygate (1987) points out that one of the basic problems in foreign language teaching is to prepare learners to be able to use the language. How this preparation is done, and how successful it is, depends very much, on how we as teachers understand our aims. For instance, it is obvious that in order to be able to speak a foreign language, it is necessary to know a certain amount of grammar and vocabulary.

The impression that learning speaking is an instant process is to be the student's belief that arrives at English Courses or schools of English. Following Bygate (1987), it is stated that in a way, the job we do when we speak is similar. However, speaking is not of the ability to speak itself. There are other things involved in speaking, and it is important to know what these might be, so that they too can be included in our teaching. We do not merely know how to assemble sentences in the abstract: we have to produce them and adapt them to the circumstances. This means making decisions rapidly, implementing them smoothly, and adjusting our conversation as unexpected problems appear in our part.

Further, Bygate (1987:4) insists that in order to have ability to speak, two points should be mastered: knowledge and skills. The fundamental distinction between knowledge and skill is knowledge can be both understood and memorized; only a skill can be imitated and practiced. Knowledge itself is not enough: knowledge has to be used in action. If we think about how we use our first language, then it is obvious that we spend most of our time using sentences, and very little of time reviewing our knowledge or trying to compose perfect sentences. We would find it most difficult to describe and explain all

the decisions we take when we speak. Therefore, knowledge is only a part of the affair: we also need skill.

There are two basic ways in which something we do can be seen as a skill. First, there are motor perceptive skills and interaction skills. Motor receptive skills involve perceiving, recalling, and articulating in the correct order sound and structure of the language. Interaction skills involve making decisions about communication, such as: in accordance with one's intentions, while maintaining the desired relations with others. In the interaction skills there are two processes to be dealt with: processing conditions and reciprocity conditions. Processing conditions is related to the internal conditions of speech: the fact that speech takes under the pressure time. Reciprocity condition involves the dimension of interpersonal interaction in conversation.

In spoken interaction, the time constraint can be expected to have observable effects. Brown and Yule (1983:27), for instance, suggest that it is possible to distinguish between short speaking turns, and long speaking turn. Long turns tend to be more prepared; and short turns are the more common. In this case, the wording and the subject matter tend to be worked out extempore as the speaking proceeds (Bygate, 1987:7).

The focus of teaching at early steps includes motivating subjects to express in English without paying more attention to limited vocabulary, ungrammatical utterances, and inaccurate pronunciation. Teaching which are focused on oral activity and only little attention is given to written activity, such as vocabulary building, review of grammar, and correcting pronunciation, have been the fairly successful model of teaching conversation. Order of topics, which should be followed, are: individual of oral reproduction, interview, interaction with some people, and presentation in front of the audience. In order to give direct experience to the native speaker, teaching techniques are varied in sense that to have real dialogue with the native speaker of English and to give exercises thorough listening from tape recorder.

Subject's mistake in grammar, vocabulary and pronunciation should not be directly commented. This technique will mostly destroy subject's motivations to speak. Subjects need exposures for some teaching sessions so that they are aware of having mistakes and of ready to correct. The focus of teaching and giving various activities of

speaking should be on fluency or expressing communicative ideas. The subjects should also be motivated in order they are not afraid to speak English.

As the focus of teaching is to arouse speaking, attention to grammar and pronunciation is mostly ignored. To solve this problem, further program on Conversation classes should be offered. Within more developed program, focus of teaching is focused more on pronunciation accuracy and grammar correctness.

REFERENCES

- Bachman, Lyle. 1990. *Fundamental Consideration of Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BPP IKIP Malang. 1974. *Hubungan Fungsional Kurikulum SMA Dengan Perguruan Tinggi. Unpublished Research*. Malang: IKIP Malang.
- Brown, H.D. 1987. *Principle of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bygate, Martin. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael. 1983. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, In Language Communication*. London: Longman Group.
- Edge J. 1993. *Essentials English Language Teaching*. London: Longman.
- Huda, Nuril. 1995. Pendekatan Kebermaknaan Dalam Kurikulum 1994 (A Meaningfulness Approach in the 1994 Syllabuses). *English Language Education*, 1 (1):26-36.

METAPHORS IN JAVANESE MANTRA OF *KIYAI PRADAH* RITUAL CEREMONY

Abstract: The objective of this study is to see the meaning of metaphors in taridional ceremony in Lodoyo named *Kiyai Pradah*. This study was ethnography that used qualitative approach. The focus of this study was metaphors identified from the Javanese mantras used for ritual ceremony of *Kiyai Pradah* in Lodoyo, Blitar. The metaphors were analyzed their literal symbols and their intended meaning based on the Javanese culture. Data were analyzed using category of methapors and interpreting the symbols into the intended meaning. This study concludes that metaphors used in Javanese mantras of *Kiyai Pradah* ritual consist of 20 kinds. The metaphors are categories into (1) complimentary metaphors, (2) predicative metaphors, and (3) sentential metaphors. The metaphors represent the Javanese teaching values that put respects and harmony among human beings, the ancestors, and God.

Keywords: methapor, intended meaning, literal meaning, mantra.

INTRODUCTION

Studies in Javanese culture including ceremony, mantra, marriage and others show how Javanese culture gives peacefulness, harmony, and teaching values on real life. The values represent the richness and the beauty of Javanese culture. A study by Budiharso (1997) *Discourse Analysis in Javanese Mantra: Aji Seduluran* is important to note. This study shows how Javanese tradition as reflected from the Javanese belief in *Sedulur Papat Lima Pancer*, (four siblings and the fifth as the center) in the body of every human being should be appreciated. This study shows that the teachings on *Sedulur Papat* is actually a method to pray to God using traditional way, Javanese. The teaching shows peacefulness and harmony.

Sudjono (1995:21) mentions that Javanese teaching included the fruitful Javanese ethics. The Javanese ethics is identical with wisdom because according to the Javanese awareness of the motivation to act correctly of be morally correct is the feeling of responsibility and wisdom of consideration. Essentially, Javanese ethics indicates that a wise man will act suitably with his nature. Someone is “wise” when she or he come to feeling or “roso”.

In addition, Mindari (1999) has showed the role of tradition ceremony in Javanese marriage tradition. This study shows the ritual and the beauty of figurative language used in the Javanese marriage tradition. Masroka (2001) conducts other study on Javanese culture. This study shows how symbols in Javanese tradition reflect the teaching values of Javanese harmony.

This study describes about metaphors of mantras used in the traditional ceremony of *Kiyai Pradah*. The focus the study includes kinds metaphors used in the Javanese mantras of ritual ceremony of *Kiyai Pradah* and intended meanings reflected from the metaphors of mantras used in the ritual ceremony of *Kiyai Pradah*.

The ritual named as *Jamasan Kiyai Pradah* (to Wash of Magical Heirloom named *Kiyai Pradah*). *Kiyai Pradah* is a kind of a gong the Javanese *gamelan* (Javanese musical instrument made from brass) that is believed as the heirloom that gives harmony for all society in Lodoyo Sub-district, Blitar the regency of East Java province. The ritual is conducted on *Mulud* (the third month of Islamic Calendar) and on *Syawal* (the first month of Islamic calendar) every year. In this tradition, the chief of tradition who maintains the *going* involves all society, the regent of Blitar and the heads of sub-regencies in Blitar. This ceremony, therefore, teaches how harmony and peacefulness should be achieved together for all society members.

In the ritual ceremony, the metaphors of figurative languages used in the process of ritual are focused. The metaphors reflect some teaching values that are useful for people attending the ceremony. Besides, the metaphors also show how all members in the society.

Javanese basically love peacefulness (*katentreman*). Since childhood a Javanese child must be taught to have *roso isin* (feeling shy), *rikuh* (worried about other's evaluation), and *sungkan* (respect) to other people. These feelings positively develop into desire to avoid conflicts or confrontations, feeling respectful to each other, self control and living harmoniously and peacefully with others (Mulder, 1996:38).

To show the Javanese culture that is full of harmony and peacefulness, we can see the tradition of worship in Javanese culture. Though Javanese's religion is Islam or Christian, the Javanese often practice Hinduism and Buddhism rituals in their lives. This means besides confessing a main religy and its rules, for example Islam, a

Javanese also confesses a traditional belief for everyday ritual ceremony. They hold the faith for certain occurrence during their lives. They hold a *slametan* (a kind of prayer to expect blessing from God) through ritual ceremony in their whole of lives. Examples of ritual ceremony are wedding ceremony, *tingkeban* (a slametan for seven month of pregnancy), *slametan dino lair* (*slametan* to commemorate birth according to Javanese calendar), etc.

During the process of their life, Javanese are not separated from ceremonies. This is done from the generation to generation so that the culture rooted strongly in the life of the Javanese (Mindari, 1999). Wardaya (1985:5) states that during the glory of Javanese kingdoms, especially in Mataram (Surakarta and Yogyakarta), those ceremonies were considered sacred so that the ceremonies became obligatory for the Javanese. Javanese believed that if they did not do them, something unpleasant or even bad luck would happen later in their lives.

According to Wardaya (1985) Javanese ceremony consists of two kinds: ritualism and symbolism. The ceremony is normally chaired by a chief of traditional ceremony named as *jurukunci* or *pinisepuh* in Javanese language. Ritualism referees to reciting magical words or mantras and praying. In the rituals, Javanese deal with making offering (*sesajen*), burning incense, worshipping spirits, etc. symbolism refers to the practice of representing things by symbols or of investing things with a symbolic meaning or characters. Some examples of symbolism are *kembar mayang* (coconut flower) for ritual of Javanese wedding ceremony and *bubur abang-bubur putih* (red and with porridge made from rice) to commemorate magical human's siblings in Javanese tradition.

To some extent, symbolic ceremonies are considered traditional events that are not appropriate to the modern life and norms. Some people also leave the ceremonies because they think that the ceremonies are against religions. However, Budiharso (1997) and Mindari (1999) have carefully proved this belief inaccurate. To them, if studied objectively, those symbolic ceremonies are not against religions, since there is no aspect of worship to a certain spirit, but only to express the purpose and expectations of the doer.

Figurative languages have a broader context than metaphors. In other words, metaphors are a part of figurative languages. According to Abrams (1981:45) figurative language is a deviation

from what speakers of a language apprehend as the ordinary or standard in order to achieve some special meaning of effect. Therefore, a figurative language does not have a meaning as it is literal. Figurative language has some characteristics. Peirrine (1982:64-65) states the characteristics of figurative language include: imaginary pleasure; a way of bringing additional imagery into verse, making the abstract into concrete, making poetry more sensuous; a way of adding emotional intensity to informative statements and something attitude with information; and a means of concentration, a way of saying much in brief compass.

As part of figurative languages, metaphors have two essential meanings (Abram, 1981:45): metaphors refer to the use of words or expressions to indicate something different from the literal meaning, and a word that has a standard of literal usage to denote one kind of thing, quality, or action. In other words, metaphors are symbolic expressions or analogy that say something general for specific, something specific for specific, and something specific for general (Wahab, 1995).

Metaphors can be divided into three kinds: (1) nominative metaphors, (2) predicative metaphors, and (3) sentential metaphors (Wahab, 1995:72). The nominative metaphors refer to metaphors used as a noun of a sentence. In English a noun functions as a subject and an object of a sentence. Therefore, nominative metaphors can be classified into two kinds (1) subjective metaphors and (2) complimentary metaphors. Subjective metaphors referee to the metaphors that are identified from a subject of a sentence. Complimentary metaphors refer to metaphors that are identified from the object or a complement of a sentence. For example,

- (1a) [Angin] lama tak singgah
[Wind] has not blow for so long time

The word WIND in the script (1) is the subject of the sentence. The WIND in the sentence has an intended meaning as someone who brings a message. In the sentence, the WIND functions as a nominative metaphor. Therefore, this is an example of a nominative metaphor. In addition, the complimentary metaphors refer to a

metaphor that functions as a complement of a sentence. In the script (1b) below, an example of complimentary metaphor is given.

- (1b) Aku minta dibikinkan [jembatan cahaya]
Please build me [a bridge made of light]

The phrase A BRIDGE MADE OF LIGHT in the example (1b) above refers to the complement of the sentence. The phrase has an intended meaning “the right and peaceful way”. The phrase is a complement in this sentence, so that it is named as the complimentary metaphor.

A predicative metaphor is identified from the predicate of a sentence. This means that a predicative metaphor is a symbolic meaning obtained from a predicate of a sentence. In this regard, the subject and complement of the sentence do not have the metaphors. Therefore, a predicative metaphor is a metaphor that functions as a predicate of a sentence. In the script (2) below, example of a predicative metaphor is given.

- (2) Matamu [membakar] jiwaku
You eyes [burnt] my heart

In the above example, the symbolic meaning is identified from the word BURNT that function as a predicate of the sentence. The word BURNT in the above script is a predicative metaphor. The eyes are symbolized as fire that burns someone’s heart. It has an intended meaning that someone is falling in love and when the boy looks the eyes of the girl, he felt as if the girl’s eyes are fire. His heart is burnt.

The sentential metaphors refer to the metaphors that are used in all aspects of a sentence. In this case, the subject, predicate, and complement of a sentence have metaphorical meanings. In the script (3) below, an example of a sentential metaphor is given. The metaphor is quoted from a Javanese magazine *Panyebar Semangat*, March, 2001.

- (3) Tangisku mili kaya banyu kali
My tear drops as if water of a river flowed

All words in the script (3) show symbolic meanings. The so much tear falls fast as if the tear flows like water in the river. It represents a very deep sadness.

To interpret a metaphor, there are two principles that can be used (Wahab, 1995). First, metaphor will always consist of symbolic meaning and the intended meaning. The symbolic meaning is called as signifier, whereas the intended meaning is named as signified. The symbolic meaning refers to the literal use of the metaphor; and the intended meaning shows the actual message. Example (4) below shows the signifier and signified of a Javanese poet quoted from *Panyebar Semangat*.

- (4) [Pungkasane] sliramu ninggal aku adoh banget
[nglakoni] garis uripe dewe-dewe

The intended meaning of above poet shows the end of a love story. A couple loves each other but finally they must separate. The lovers are aware that they have to go for their own fate. Predications can be seen from the words in the brackets [finally] and [you fetched] and [I fetched].

Javanese mantras are full of metaphors and symbols. Therefore, to achieve the intended meaning in Javanese mantras, the metaphors and symbols in the mantras should be identified. Budiharso (1997) and Mindari (1999) have presented examples of analysis of symbols and metaphors in Javanese mantras. Below are samples of the mantra and a poet from a Javanese magazine *Panyebar Semangat*.

- (5) Kakang Kawah Adi Ari-ari
Kadangingsun papat kalimo pancer
Ninin Among Kaki Among
Ingkang ngemongi jiwa raga ningsun

My elder brother, Kawah; my younger brother Ari-ari
My four siblings and the fifth the center
The magical grandma and grandpa
Who protect my body and soul

All words and phrases in script (5) above are symbolic and have metaphorical meanings. To understand the intended meaning of the mantra, one must understand the symbols first. Then, based on the symbols, she should refer to the Javanese belief and Javanese culture.

The above mantra shows a ritual of commemorating a Javanese birth. According to Javanese, the birth commemoration comes in every 35 days. Javanese believe that a man has four magical siblings and one center that is his body. If man can has harmony among his siblings and his own body, he can have a prosperous life and lucky in his life. The four siblings are symbolized as the elder brother (*Kakang Kawah*), the younger brother (*Adi Ari-ari*), the magical grandma (Nini Among and grandpa (*Kaki Among*).

In real life, according to Budiharso (1997) the four siblings are represented into four human desires; *sufiah*, *amarah*, *mutmainah* and *aluamah*. *Sufiah* refers to a will for prayer, white color, located in the East. *Amarah* refers to an anger desire, the red color in the South. *Mutmainah* indicates sexual desire, yellow color, in the West. *Aluamah* shows bold desire, black color, in the North. To have a life harmony, one must make the four desires balance.

METHODS

This study was ethnography that used qualitative approach. The purpose of the study is to investigate the metaphors identified from the Javanese mantras used for ritual ceremony of *Kiyai Pradah* in Lodoyo, Blitar. The metaphors were analyzed their literal symbols and their intended meaning based on the Javanese culture. To obtain the data naturally, the researcher performed as a key-instrument (Bodgan and Bliken, 1992). There were two main research subjects involved in this study. The first subject was the chief of ritual and the second subject was the member of committee of the ritual. The chief of ritual was *Ki Supalil* a man about 75 years old. He has chaired the ritual for almost 29 years since 1972. In addition, the members of committee were 6 staffs of the Lodoyo village, the Lodoyo district, and the Blitar regency. The head of village, head of district and head of regencial office because selected the members of the committee. The second subjects were informants who gave more clarification to the whole process of procession. They also helped researcher show the process of ritual, prepare written information related to the ritual,

check and recheck data, and discuss anything about ritual after the researcher had interviews with *Ki Supalil*. The main data of this study were Javanese spoken mantras obtained from the first subject. The chief of ritual gave permission to write six mantras, therefore, the main data of this study were the six mantras dictated by *Ki Supalil*, the chief of ritual of *Kiyai Pradah*. The supporting data of this study were information and facts that spoken mantras were collected from the chief of ritual.

FINDINGS OF THE STUDY

Metaphors in Javanese Mantra of *Kiyai Pradah* Ritual

The spoken mantras used in the ritual of *Kiyai Pradah* consist of six mantras. The mantras are divided into (1) one opening mantra or *suguh* and (2) five praying mantras. Opening mantra is a short introductory speech spoken in high level of Javanese. In addition, the praying consists of five mantras used to commemorate, express thanks, and respect to the ancestors and heroes in Lodoyo. All mantras are spoken in the high of Javanese. The mantras of the ritual of *Kiyai Pradah* are presented in scripts (6) to (11) below.

Opening Mantra

- (6) Saderengipun kawula muji syukur alkhamdulillah dumateng Allah SWT
dene menopo kulo lan panjenengan sesami taksih dipun paringi
kekuatan kawilujenagan, taksih saget pinaggihan wonten pendopo agung Lodoyo Wetan.

Poro rawuh,
kulo namung sadermi ngaturaken kajat kinajatan saking
Bapak Bupati Ledoyo Wetan lan Bapak Muspida
inggih punika kajat kinajatan siramipun pusoko *Kiyai Pradah*.

Translation

First of all, let us praise God, the almighty
for his mercy and graceful that all of us are blessed with
safety and peacefulness so that we can meet again in
the great veranda of East Lodoyo today

Ladies and gentlemen,
I am merely a legation of the regent of east Lodoyo and his
staffs standing to express their will
to magically wash the sacred heirloom of Lodoyo named *Kiyai Pradah*.

Script (6) above is a speech of an introduction before the ritual is begin. It is a kind of opening speech spoken on Javanese. It does not use metaphors or words that have interpretable meaning and it is not a mantra in it self. Native speakers of Javanese can directly understand the meaning of the mantra. Therefore, the scripts is interpreted its meaning based on Javanese philosophy and Javanese culture. The intended meaning of the script refers to an acknowledgement of the chief of ceremony performed by the chief of ritual. He acknowledges that he is just a representative of the regent of Blitar to chair the ceremony. He has nothing powerful to do the ceremony, except God the almighty blesses. Therefore he asks guests and visitors to praise God for his mercy for they can meet in this ceremony to wash the heirloom of ledoyo *Kiyai Pradah*.

Scripts (7), (8), (9), (10), and (11) below refer to the praying mantras in the mantras, metaphors are used to represent various expressions. The following are the complete version of the mantras used for ritual ceremony of *Kiyai Pradah*.

Praying Mantras

- (7) Ngawantenaken sekul suci ulam sari
Seperlu nyaosi dhahar
Ngaweruhi Arwahipun Kanjeng Nabi Muhammad miwah
Para garwa putra sekabataipun sekawan
Abu Bakar, Umar, Usman Ali
pramilo dipun caosi dahar mug-i-mugi gusti Allah
ngijabani ingkang dados tujuanipun.

Translation

We dedicate holy rice and the essence of meat
to serve a great meal to the soul of
The prophet Muhammad and his wives, his sons and
daughters,
and his four disciples: Abu Bakar , Umar, Usman , Ali
We serve the delicate meal
May God bless the wills and wants of the regent of Blitar, has
staffs,
And all people in Lodoyo.

- (8) Perlu Ngaweruhi Kanjeng Nabi Adam Ibu Howo
Bopo Kuoso, Ibu Bumi, Bumi Ing Daerah Lodoyo
Pramilo Dipun Caosi Kromat Mugi-Mugi Gusti Allah
Ngijabani Menopo Inkgang Dados Panuwunipun

Translation

In memory of the prophet Adam and Mother Eve
The Powerful Father, Mother the Land
The land of Lodoyo area
Devoting our respect, we praise
May God bless our prayer and will

- (9) Ngaweruhi leluhur ingkang cikal bakal ing daerah Lodoyo
pramilo dipun caosi kromat, mugi-mugi daerah Lodoyo
sagete ayem tentrem, sampuno wonten sambekolo
detik meniko tumunten mbenjang

Translation

In memory of the ancestors originating to build Lodoyo in the
past
Devoting our respect, we praise
May God bless our prayer
Be peace in Lodoyo, be full of harmony
No disaster and threat occur
Form now on until the future forever.

- (10) Ngaweruhi pusoko ingkang jumeneng ing daerah Lodoyo
 daerahe iso tenang, rakyate rukun bangunane sae,
 sing tani subur makmur, sing dagang podo sugih rejekine
 pemerintahe lancar lan adil tumindake.

Translation

In memory of the heirloom of Lodoyo
 We praise to God
 The land is peace and safe, the people are in harmony,
 The development increase
 The farmers are healthy the traders are prosperous
 The government is fair and justice

- (11) Ngaweruhi rina wengi dinane pitu, pasarane limo
wukune telung puluh, sasine rolas
tahune wolu, windune papat
 tetepipun kangge nyirami pusoko Kiyai Pradah
 dawah ing dinten selasa pahing

Translation

In memory of the night and day
 The seven-day and the five –day
 The thirty *wuku* and the twelve month
 The eight-year and the four *windu*
 Exactly the time to wash the heirloom *Kiyai Pradah*
 It is on Tuesday *Pahing*

Based on the above scripts of Javanese mantras used for ritual of *Kiyai Pradah*, the metaphors used in the five mantras are identified and the metaphors are presented in table 1. There are 20 metaphors identified from the five mantras. The literal meanings of each metaphors and the category of the metaphors are given in table 1 and 2.

As seen in the table 1 below, the classification of the metaphors is identified from five kinds of mantra. From the five mantras 20 metaphors are identified and from 20 metaphors 3 similar metaphors are repeated in three mantras.

Table 1 Metaphors Used In Javanese Mantras of *Kiyai Pradah* Ritual

Mantra	Metaphors	English translation	Symbolic meaning
7	Sekul suci Ulam sari Nyaosi dahar Arawahipun Kanjeng Nabi Muhammad, Garwa Lan Putranipun Lan Sakabat 4 Abu Bakar, Usman, Umar Ali.	Holy rice Essence of meat Served holy meal The spirit of Muhammad His wives his Kids And His 4 Disciples Abu Bakar, Umar, Usman Ali	Prosperity Harmony Sacred ritual Islamic Prophet Muhammad And His Family And The Main Four Followers
8	Kanjeng Nabi Adam Ibu howo Bopo kuoso Ibu bumi Dipun caosi dhahar	Prophet adam Mother eve The powerfull father The land mother Served sacred meal	The first man in the world The first woman God the almighty The earth or the land Sacred ritual
9	Leluhur Cikal bakar daerah Lodoyo Dipun caosi dhahar	The ancestor Persons originating to Build Lodoyo Serves a respect	The spirits Founding father of Lodoyo Sacred ritual
10	Pusoko ingkang jumeneng in daerah lodoyo	The heirloom of Lodoyo Meaning <i>Kiyai Pradah</i>	A gong named <i>Kiyai Pradah</i>
4.6	Dina pitu Pasarane limo Wukune telung puluh Sasine rolas Tahune wolu Windune papat Nyirami pusoko <i>Kiyai Pradah</i> Dawah dinten Selasa pahing	Seven-day calendar Five-day calendar The thirty –wuku The twelve- month The eight-year The four-windu To wash the heirloom <i>Kiyai Pradah</i> Done on Tuesday pahing	Sunday, Monday, etc Legi, pahing, pon, etc Sinta, pandep, wulir, etc Alip, Ehe, djimawal, etc <i>Kiyai Pradah</i> <i>Kiyai Pradah</i> Second day in the seven-day calendar and second day in the five-day calendar.

Based on the results of analysis on the kind of metaphors presented in table 1, each metaphor is categorized into the metaphor category. Table 2 below indicates the metaphor category.

Table 2 Category of Metaphors

Category	Metaphors	English translation
Complimentary	Sekul suci	Holy rice
Complimentary	Ulam sari	Essence of meat
Predicate	Nyaosi daha	Served holy meal
Complimentary	Arawahipun Kanjeng Nabi Muhammad, Garwa Lan Putranipun Lan Sakabat 4 Abu Bakar, Usman, Umar Ali.	The spiritf of Muhammad His wives his Kids And His 4 Diciples Abu Bakar, Umar, Usman Ali
Complimentary	Kanjeng Nabi Adam	Prophet Adam
Complimentary	Ibu howo	Mother eve
Complimentary	Bopo kuoso	The powerfull father
Complimentary	Dipun caosi kromat	The land mother
Sentential	Leluhur	Served sacred meal
Complimentary	Cikal bakal daerah lodoyo	The ancestor
Complimentary	Dipun caosi kromat	Persons originating to Build lodoyo
Sentential		Serves a respect
Sentential	Pusoko ingkang jumeneng ing daerah lodoyo	The heirloom of lodoyo, meaning <i>Kiyai Pradah</i>
Complimentary	Dina pitu	Seven calendar (Sunday , etc)
Complimentary	Pasarane limo	Five-day of Javanese calendar
Complimentary	Wukune telung puluh	The thirty wuku
Complimentary	Sasine rolas	The twelve-month
Complimentary	Tahune wolu	The eight-year
Complimentary	Windune papat	The four- windu
Sentential	Nyirami pusoko <i>Kiyai Pradah</i>	To wash the heirloom <i>Kiyai</i>
Sentential	Dawah dinten Selasa pahing	Tuesday in s even day calendar and <i>Pahing</i> in the five day Javanese calendar

The above table 2 shows that the metaphors used in Javanese mantras of the ritual of *Kiyai Pradah* are classified into three

categories. The categories are (1) complimentary metaphors, (2) predicative metaphors, and (3) sentential metaphors. The number of metaphors based on its category is (1) 14 complimentary metaphors (2) 1 predicative metaphors, and (3) 5 sentential metaphors.

Intended Meaning of the Metaphors

In the script (7), there are 4 literal metaphors, namely: (1) *sekul suci*, (2) *ulam sari*, (3) *nyaosi dahar*, (4) *Arwahipun Kanjeng Nabi Muhammad Miwah Garwa Lan Putranipun, Lan Sakabat Papat Abu Bakar, Umar, Usman, Ali*. The metaphors in mantra (7) symbolize respect to the sacred persons who have led to a true teaching of lives. The persons are the prophet Muhammad, his family members, and his 4 loyal disciples that continued his teaching after his death.

This mantra refers to the way of expressing high respect to the religious leader using certain media. The holy meal and the essence of meat are media that are considered sacred. Javanese believe that through a solemnly praying, God will accept the media, in short, the literal meaning of meaning of metaphors in mantra (7) symbolize the Javanese tradition and beliefs toward spirit and ancestors who have led to the true teaching about life, in addition, the intended meaning of mantra (7) reflect process of praying based on Javanese teaching value that put very high respect to the leaders of Islamic religion. Javanese believe that in any activity of live, the religious leaders must be commemorated through any certain praying using Javanese tradition media.

In the script (8) metaphors are symbolized though (1) *Kanjeng Nabi Adam*, (2) *Ibu Howo*, (3) *Bopo Kuoso*, (4) *Ibu Bumi*, and (5) *Dipun caosi kromat*, literally, the metaphors represent the first man created in the world Adam and his wife Eve. The creator of the man is God the almighty (*Bopo Kuoso*) and the place where the man is put is the land. All are sacred, so that they need to be respected (*dipun caosi kromat*). The intended meaning of the mantra is that Javanese people put high respect to the first person in the world. God has created the man so that grateful is also addressed to him. *Adam Howo*, *Ibu Bumi*, and *Bopo Kuoso* are Javanese words that are used identify the origin of human beings in Javanese culture.

Script (9) is used to respect top the ancestors and person who originated to build the land. The ancestors are believed to embody as Gods, or Goddess who spiritually maintain the land forever. Literally, the ancestors are called as *leluhur* and *cikal bakal*. In the general term *leluhur* and *cikal bakal* is called as *danyang* (spirit maintaining a certain area). They are all sacred and therefore they must be respected (*dipun caosi kromat*). They intended meaning of the mantra mentions that Javanese people will always give respect to the persons that originate, build and give lucky for other people as heroes. In Javanese culture, people put a very high respect to the ancestors until their death and the ancestors become a soul or spirit.

Script (10) is specifically referred to give respect to the heirloom of Lodoyo, that is *Kiyai Pradah*. Literally, this mantra mentions that *Kiyai Pradah* will magically provide peacefulness, harmony, security, and prosperity to all people in Lodoyo and Blitar. The intended meaning of this mantra states that as the blessing of God the almighty, people in Lodoyo and Blitar will receive blessing from God. It is a prayer in Javanese tradition that uses heirloom to strengthen a faith and belief. In other words, Javanese believe that a prayer will be more successful if it uses a heirloom. It is a Javanese teaching that making a harmony between human beings and spirits are important in daily lives.

Finally, scripts (11) mentions the time when the ceremony is conducted. The metaphors of mantra (4.6) are (1) *dina pitu* (2) *pasarane limo*, (3) *wukune telung pulung*, (4) *sasine rolas* (5) *tahune wolu*, (6) *windune papat*, and (7) *dinten selasa pahing*, literally this mantra mentions about the calendar system of Javanese tradition, in Javanese tradition horoscope is identified through the system of seven day, five day, 30 *wuku*, 12 month, 8 year and 4 *windu*. A day is always represented in a double status the seven day and the five day calendar.

The seven day calendar refers to Christ calendar, namely, Sunday, Monday Tuesday, Wednesday Thursday, Friday and Saturday. In the Javanese calendar that uses Hindu calendar, the seven day is equivalent to *Radine*, *Soma*, *Anggara*, *Buddha*, *Respati*, *Sukra*, and *Sanikara*. In the Javanese Islamic calendar the seven day is represented into *Akad*, *Isnen*, *Selasa Arba Kemis Jumungah*, and *Septu*. In addition the five-day calendar refers to *legi*, *pahing pon*, *wage* and *kliwon*. The names of the five-day in the Javanese calendar are not found in Islamic and Christ calendars.

Specifically, the five day Javanese calendar represents a direction of the four point of compass, and five the center (*kiblat papat ilmo pancer*). East (*legi*) south (*pahing*), west (*pon*), north (*wage*), and the center (*kliwon*). The point of compass also represents four human's desires the center, and its color. The desires are sufiah (*legi*, east, white color, meaning a desire of worship). Amarah (*pahing*, south, red color, meaning a desire of anger). Aluamah (*pon*), west the yellow color, meaning a desire of sex), mutamainah (*wage*, north, black color, meaning of desire of eating and drinking) and the center (*kliwon*, the center multicolor, meaning a desire to the magical power). The center refers to the human soul and spirit, the self confidence and the faith.

DISCUSSION

Based on the data analysis above, three points can be presented for discussion. *First*, the metaphors used in Javanese mantra the ritual ceremony of *Kiyai Pradah* consist of symbolic expressions that reflect harmony and peacefulness in the Javanese teaching value. *Second*, based on the linguistic aspects, the metaphors in Javanese mantras are used mostly as the complimentary metaphors that function as the object of a sentence. *Third*, besides using the values of modern lives, Javanese people still exist to use tradition-teaching values.

The metaphors used in Javanese mantras of *Kiyai Pradah* ritual consist of 20 kinds. In the area of Javanese teaching values, the metaphors represent the Javanese teaching values that put respects and harmony among human beings, the ancestors, and God. Intentionally, this means that metaphors reflect how Javanese people keep harmony, peacefulness, and balance attitudes for oneself and for the community.

Based on the linguistic aspects, most metaphors in the Javanese mantra for the ritual of *Kiyai Pradah* are used as the complement of the sentence. The complement refers to the object of a sentence. It means that the Javanese people tend to show politeness.

In line with the traditional value, Javanese people believe that ancestors perform teaching values for the whole life. One of the traditional teaching values is ritual and giving respect to the soul of ancestors. In this regard, the ritual ceremony to wash *Kiyai Pradah*, the heirloom of Lodoyo does not mean to put "God in the heirloom"

or “to believe a heirloom as God”. It is a teaching to give respect and appreciate to the ancestors and leaders that have taught people right way of lives. The ritual of *Kiyai Pradah* has been done for 297 years, therefore, it is a valuable tradition that Javanese people should keep on and put a high appreciation on it.

Other aspect of the teaching values is used in the Daily lives when Javanese people try to find a lucky. For this purpose, Javanese people use a careful interpretation in determining a lucky day. They use a reference of the five-day calendar (*neptu dina*), the seven-day calendar, *wuku*, *windu*, and *year*. To determine a lucky day using Javanese tradition does not mean that anything will be achieved successfully. But, it means that Javanese people can find a solution of their daily problems using a tradition.

CONCLUSION

- 1) In general, this study concludes that metaphors used in Javanese mantras of *Kiyai Pradah* ritual consist of 20 kinds. The metaphors are categories into (1) complimentary metaphors, (2) predicative metaphors, and (3) sentential metaphors. The metaphors represent the Javanese teaching values that put respects and harmony among human beings, the ancestors, and God. The metaphors reflect how Javanese people keep harmony, peacefulness, and balance attitudes for oneself and for the community. Ritual ceremony to wash *Kiyai Pradah*, the heirloom of Lodoyo does not mean to put “God in the heirloom” or “to believe a heirloom as a God”. It is teaching to give and appreciate the ancestors and leaders that have taught people right way of lives. The ritual of *Kiyai Pradah* has been done for 297 years, therefore it is a valuable tradition that must be kept and highly appreciated.
- 2) Specifically, the metaphors serve literal and intended meaning. The literal metaphors included *sekul suci* (the holy meal), *ulam sari* (the essence of meat), *nyaosi dahar* (serving a delicate meal), and *arwahipun Kanjeng Nabi Muhammad, garwa lan putranipun, lan sakabat 4 Abu Bakar, Umar, Usman, Ali* (the soul of prophet Muhammad, his wives, his sons and daughters, and his 4 disciples Abu Bakar, Umar, Usman, Ali). Metaphors relating to spirit included *Nabi Adam* (Adam the prophet), *Ibu Homo* (Eve the

mother), *Bopo Kuoso* (the powerful father in the sky), *Ibu Bumi* (the land the mother), *leluhur* (the ancestors), *cikal–bakal daerah Lodoyo* (persons originating to build Lodoyo), *pusoko ingkang jumeneng ing daerah Lodoyo* (a heirloom of Lodoyo village, *dina pitu* (seven–day calendar: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday), (2) *pasarane limo* (five day Javanese calendar: *Legi, Pahing, Pon, Wage, Kliwon*), (3) *wukune telung puluh* (30-wuku), (4) *sasine rolas*(12-month), (5) *tahune wolu* (8-year), (6) *windune papat* (4-windu), and (7) *dinten Selasa Pahing* (the day of Tuesday Pahing).

Respectively, the intended meaning of each metaphor symbolizes respect to the sacred persons who have led to a true teaching of lives. It reflects process of praying based on Javanese teaching value that put very high respect to the leaders of Islamic religion. Metaphors *leluhur and cikal-bakal* are used to respect the ancestors and persons who originated to build the land, a genuine respect to the ancestors until their death and the ancestors became a soul or spirit.

Metaphors *Kiyai Pradah* will magically provide peacefulness, harmony, security, and prosperity for all people in Lodoyo and Blitar. Javanese tradition teaches that making a harmony between human beings and scripts is important in daily lives. Finally, metaphors *dina pitu, pasarane limo, wukune telung puluh, sasine rolas, tahune wolu, windune papat, and dinten Selasa Pahing* represent a very careful system of thought in Javanese tradition. This means in doing important good wills, Javanese people combine logical and spiritual considerations to avoid, problems, and accidents.

REFERENCES

- Abrams, M.H., 1981. *A Glossary of Literary Terms*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Achen, Sven tito. 1978. *Simbols Around Us*. New York: Reinhold Company
- Bogdan, R dan Sari K. B. 1992. *Qualitative Research for Education*. Needham Heights: A Division of Simon & Schuster Inc.
- Bratawidjaya, Wijaya, T. 1996. *Upacara Tradisional Masyarakat Jawa*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.

- Budiharso, Teguh 1997. *Discourse Analysis of Symbols in Javanese Mantra: Aji Seduluran*. Unpublished Master's Thesis. Malang: Graduate Program IKIP MALANG .
- Chaika, Elaine. 1982. *Language the Social Mirror*. London: Newbury House Published Inc.
- Cirlot , J.E .1962. *Dictionary of Symbols*. New York: Philosophical Library.
- Dibyasuhardo. 1990. *Dimensi Metafisik dalam Simbol*. Yogyakarta: Universitas Gadjah Mada.
- Endah, Kuswa. 1993. *Kajian Simbolik Puisi Jawa Tradisional Serat Sabda Jati Karangan R. Ng. Rangawarsito dan Implikasinya dalam Pengajaran Apresiasi Sastra Jawa*. Malang: PPS IKIP Malang.
- Hardjowirogo, Marbangun. 1980. *Adat Istiadat Jawa*. Bandung: Padma.
- Haryanto, S. 1995. *Bayang-Bayang Adiluhung: Filsafat Simbolis dan Mistik dalam Wayang*. Semarang: Dahara Prize.
- Herusototo, B. 1985. *Simbolisme dalam Budaya Jawa*. Yogyakarta: PT. Hanindita.
- Joseph T. Shipley. 1953. *Dictionary of World Literature*. New York: Philosophical Library.
- Koentjaraningrat. 1984. *Kebudayaan Jawa*, Jakarta: Balai Pustaka
- Koesnadi. 1990. *Javanese Smiles: Syntactic Morphological and Semantic Analysis*. Undergraduate Thesis. Malang: STIBA Malang.
- Miles M and M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcesbook*. Beverly Hills: SAGE Publication Inc.
- Mindari, Ruruh. 1999. *A Study on Figurative Language and Non-Verbal Symbols in the Javanese Wedding Ceremony*. Unpublished Master's Thesis. Malang: Graduate Program IKIP MALANG.
- Mulder, Niels. 1994. *Individual and Society in Java: A Cultural Analysis*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Padmasusastra. 1984. *Ungkapan Tradisional Sebagai Sumber Informasi Kebudayaan DIY*. Jakarta: Depdikbud.
- Peemerton, John. 1994. *On the Subject of Java*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ras, J.J. 1985. *Bunga Rampai Sastra Jawa Mutakhir*. Jakarta: PT Temprint.
- Sardjono, Maria A. 1992. *Paham Jawa*. Jakarta: PT. Penebar Swadaya
- Suseno, Frans M. 1988. *Etika Jawa: Sebuah Analisa Filsafat Tentang Kebijakan dan Hidup Jawa*. Jakarta: Gramedia
- Sutrisno, Sulastin. 1995. *Ungkapan Tradisional Daerah Jatim*. Depdikbud: Dirjen Sejarah dan Nilai Traaditional.
- Wahab, Abdul. 1995. *Isu Linguistik*. Surabaya: Airlangga University Press.
- Zoetmulder, P. J. 1983. *Kalangwan: Sastra Jawa Kuno Selayang Pandang*. Jakarta: Djambatan.



ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES RESEARCH

13. Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes untuk Mahasiswa Jurusan Non-Bahasa Inggris di IAIN Surakarta
14. English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia
15. A Competency-Based EAP Textbook for the Learners of Non-English Program (Research and Development at State Universities in Central Java and Yogyakarta) Indonesia

**SILABUS EAP BERBASIS *LEARNING OUTCOMES*
UNTUK MAHASISWA JURUSAN NON-BAHASA INGGRIS
DI IAIN SURAKARTA**

Abstract: The objectives of this study are: (1) to describe conditions of *MKDU Bahasa Inggris* at IAIN Surakarta, (2) to formulate needs analysis of Learning Outcomes-Based EAP program at IAIN Surakarta, and (3) to develop a syllabus of Learning Outcomes-Based EAP Program at IAIN Surakarta. The design of this study is R2D2 (Recursive, Reflective, Design and Development) that used three phases: define, design and develop, and disseminate and assigned 3 language experts, 6 English lecturers, and 20 students as research subjects. This study finds two findings. *First*, conditions of *MKDU Bahasa Inggris* program at IAIN Surakarta are not standard. *MKDU Bahasa Inggris* is general English and syllabus is not available. *Second*, Learning Outcomes EAP Syllabus should be used to achieve academic literacy and minimum English competency. The core materials include: reading for literal, inferential, and critical; speaking for informal, formal, and academic setting; general word list 1,000 to 2,000, academic vocabulary, basic grammar, and academic grammar.

Key-words: *EAP, learning outcomes, syllabus.*

PENDAHULUAN

English for Academic Purposes (EAP) pada saat ini mendapat perhatian amat luas di dunia dan EAP telah menjadi cabang tersendiri dalam *English Language Teaching* (ELT). Universitas di *inner circle countries* (negara pengguna bahasa Inggris sebagai bahasa pertama—L1, misalnya Amerika, Inggris) menetapkan kompetensi bahasa Inggris yang sangat tinggi sebagai syarat mengikuti perkuliahan (Wilson, 2009). Negara-negara *outer circle*, misalnya Singapura, Malaysia, Filipina, Turki, Bangladesh, India sebagai pengguna ESL (*English as a Second Language*) dan negara *expanding circle*, misalnya Mesir, Korea, Indonesia, Jepang, Vietnam sebagai pengguna EFL (*English as a Foreign Language*) menyesuaikan kebijakan program EAP secara luas (Yurekli, 2012; Bojrkman, 2013).

Saat ini EAP telah diterima sebagai paket program terintegrasi dilihat dari tiga aspek. *Pertama*, program EAP dilaksanakan terintegrasi dengan desain silabus dan buku teks sebagai pedoman

pembelajaran dan materi ajar (Hyland, 2006:4). *Kedua*, program EAP disusun berdasarkan analisis kebutuhan pembelajar dan bertujuan untuk mencapai literasi akademik (Yurekli, 2012; Bojrkman, 2013). *Ketiga*, EAP bukan program untuk memperoleh penguasaan keterampilan bahasa, tetapi penguatan untuk mencapai literasi akademik.

EAP telah memperoleh kedudukan yang begitu luas di dunia karena pengaruh bahasa Inggris sebagai lingua franca dunia. Australia misalnya, pada 2007 telah membukukan devisa sebesar \$11.7 atau setara dengan Rp 287 trilyun dari penyelenggaraan EAP. EAP telah menjadi komoditas ekspor terbesar ketiga setelah batubara dan tambang besi (Wilson, 2009:15). Di Indonesia, potret potensi EAP telah diteliti oleh Solikhah (2013; 2014). Solikhah (2014) melaporkan peserta EAP di PTN di Jawa Tengah mencapai 40.000-60.000 per tahun. Satu PTN di Jawa Tengah dan DIY memiliki mahasiswa yang wajib menempuh MKDU Bahasa Inggris antara 8.000-10.000 orang per tahun. MKDU Bahasa Inggris ini sebenarnya arketipe EAP dalam bentuk sederhana.

MKDU Bahasa Inggris untuk jurusan non-bahasa Inggris yang dilaksanakan sebagai program wajib di seluruh perguruan tinggi di Indonesia, PTN maupun PTS, sebenarnya ialah program yang sudah jenuh. MKDU Bahasa Inggris ini dilaksanakan sebagai mata kuliah pelengkap sesuai struktur kurikulum perguruan tinggi dan tujuan pembelajarannya ialah *English for General Course* (EGS). Dalam kondisi demikian, MKDU Bahasa Inggris tidak didukung dengan analisis kebutuhan, silabus yang mantap dan buku teks yang sesuai (Solikhah, 2014:194). Pelaksanaan EAP yang sedikit lebih maju ialah EAP dilaksanakan di UP2B (Unit Pusat Pengembangan Bahasa) di setiap universitas, tetapi pelaksanaannya terbatas pada mengalihkan penyelenggara dari Program Studi ke UP2B. Program pembelajaran dan orientasi program masih kurang lebih sama dengan MKDU Bahasa Inggris. Yang agak membedakan ialah UP2B menyelenggarakan tes kompetensi, misalnya TOEFL untuk mahasiswa walaupun proses pembelajarannya belum sesuai dengan tujuan EAP. Analisis kebutuhan, silabus, dan buku teks ditentukan oleh pengelola UP2B.

MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta memiliki karakteristik yang sama dengan MKDU Bahasa Inggris yang

dilaksanakan di PTN di Jawa Tengah dan DIY. *Pertama*, MKDU Bahasa Inggris di IAIN dilaksanakan sebagai mata kuliah wajib yang diselenggarakan dalam bentuk EGS dengan bobot 2-4 sks. *Kedua*, MKDU Bahasa Inggris dilaksanakan dalam kelas besar antara 40 mahasiswa per kelas. *Ketiga*, tujuan pembelajaran ialah pembekalan pengetahuan bahasa Inggris dan tidak ada standar capaian, misalnya kompetensi. *Keempat*, silabus, buku teks dan evaluasi hasil belajar ditetapkan sendiri oleh dosen pengajar berbentuk nilai lulus. *Kelima*, IAIN juga mengelola UP2B tetapi tujuan pembelajaran, silabus, buku teks dan metodologi pembelajaran belum mengacu pada karakteristik EAP.

MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta dalam tahun ajaran 2014/2015 telah dilaksanakan di UP2B dan wajib diikuti oleh setiap mahasiswa. Pada 2014, tercatat ada antara 1.000 mahasiswa yang wajib menempuh program bahasa Inggris melalui UP2B di IAIN. UP2B juga menyiapkan buku teks untuk mahasiswa. Program yang diberi bobot 4 sks ini diselenggarakan pada semester ganjil dan semester genap.

Kajian lebih cermat terhadap buku teks bahasa Inggris yang digunakan di UP2B IAIN Surakarta menunjukkan beberapa hal. *Pertama*, buku berisi materi grammar sehingga bisa disimpulkan bahwa pembelajaran berbasis *Grammar Translation Method*. *Kedua*, tujuan pembelajaran melihat dari isi buku teks tersebut ialah penguasaan *language components* yaitu grammar. *Ketiga*, tidak ada analisis kebutuhan yang digunakan untuk menyusun isi dan organisasi buku teks. *Keempat*, tidak ada silabus yang dikembangkan berdasarkan tujuan dan kebutuhan pembelajar. Atas dasar hal tersebut, penelitian ini memfokuskan pada penyesuaian orientasi pelaksanaan EAP di IAIN yang sesuai. Pembelajaran MKDU Bahasa Inggris yang belum didasarkan pada hasil belajar berbasis kompetensi perlu disesuaikan dengan kebutuhan masyarakat sekarang.

Silabus sebagai perangkat dasar utama pelaksanaan program perlu dikembangkan secara cermat melalui analisis kebutuhan. Silabus ialah pemilihan dan pengorganisasian pembelajaran bahasa; silabus merupakan perencanaan mengenai apa yang akan dicapai melalui pengajaran dan proses belajar siswa. Menurut Candlin (1984:47), silabus ialah spesifikasi dan perencanaan mengenai apa yang akan dipelajari, umumnya dituangkan secara tertulis dalam bentuk rumusan tertentu sebagai landasan untuk mengajar bagi guru dan belajar untuk

siswa. Silabus juga merupakan petunjuk capaian hasil belajar dan perangkat penilaian yang digunakan. Silabus ialah pernyataan tentang apa yang mau diajarkan, berisi poin-poin tentang metode mengajar dan waktu yang digunakan.

Silabus memiliki unsur penting berupa tujuan, isi dan organisasi dari suatu program pembelajaran yang disebut "course". *Course* ialah rangkaian pengalaman mengajar dan belajar yang terintegrasi, dengan tujuan utama mengarahkan siswa untuk mencapai pengetahuan tertentu (Hutchinson, 1996:65). Materi ajar dan prosedur pembelajaran harus diuraikan dalam bentuk tujuan umum (*aims*) dan tujuan pembelajaran (*goals*).

Dalam pembelajaran berbasis kompetensi, hasil belajar diukur bukan berdasarkan tujuan pembelajaran tetapi *learning outcomes* (LO). LO menunjukkan apa yang sebenarnya dipelajari oleh pembelajar. LO terdiri dari tiga level: *outcomes* umum, *outcomes* program, dan *outcomes* mata kuliah (*Palm Beach State College*, 2013:2). LO ialah skill dan pengetahuan yang harus dikuasai pembelajar setelah program selesai. Jadi, LO merupakan pernyataan apa yang harus dicapai pembelajar setelah mengikuti program pembelajaran (*Queen Mary University of London*, 2013:6).

LO yang baik harus terkait dengan tujuan program, merujuk pada kriteria eksternal, dan jelas untuk staf, pembelajar, dan penguji eksternal (*Queen Mary University of London*, 2013:7). LO harus berpusat pada pembelajar, spesifik, dan bisa diukur atau diamati. LO terkait dengan *aim/goal* dan *objectives*. Salah satu teknik menyusun LO ialah menggunakan rumus A-B-C-D (*Palm Beach State College*, 2013:8-9), *Audience, Behavior, Condition, Degree*.

Contoh:

The students	Audience
will apply appropriate techniques for addressing a policy decision problem	Behavior
when givenone,	Condition
90% of the time	Degree

Pernyataan LO bisa dielaborasi ke dalam tiga komponen: (1) kata kerja operasional (*action words*) yang mengidentifikasi kinerja yang harus ditunjukkan, (2) pernyataan belajar (*learning statement*)

yang menunjukkan secara spesifik belajar apa yang harus ditunjukkan dalam kinerja, dan (3) pernyataan umum mengenai kriteria atau standar kinerja sebagai ukuran. *Objectives* menjabarkan LO dan merupakan tahapan bagaimana langkah-langkah mencapai kompetensi yang harus dilakukan pembelajar (*The Learning Management Corporation*, 2013:1). Istilah *aim* dan *goal* memiliki makna yang sama, yaitu tujuan umum pembelajaran. *Goal* banyak digunakan di Amerika sedangkan *aim* digunakan di Eropa dan Asia. Istilah *objectives* memiliki makna tujuan khusus dan merupakan penjabaran dari *goal/aim*.

Contoh aim, objective dan learning outcomes

Aims	Objective	Learning outcome
Reading—To develop reading skill in three levels of comprehension	To demonstrate the skills in literal, inferential, and critical comprehension on the passage of 3,000 word and academic vocabulary	Students should be able to demonstrate reading skills of a text 3.000 words and academic vocabulary.

Contoh berikut menunjukkan bagaimana *aim/goal* dijabarkan ke dalam *learning objectives* (Arreola & Lawrence, 1998:4). Satu *aim* atau *goal* bisa dikembangkan ke dalam beberapa *objectives*. *Goal* menunjukkan tujuan umum pembelajaran dan *objectives* menunjukkan tujuan khusus pembelajaran. *Goal* menjelaskan kompetensi mata kuliah yang dipelajari, sedangkan *objectives* menunjukkan komponen kompetensi yang harus dikuasai pembelajar untuk mencapai kompetensi dalam *goal*.

Aim/goal	The aim of the Learning Assessment course is to enable the students to make reliable and accurate assessment of learning.
Objective 1	Given a learning objective the student will be able to develop an appropriate multiple-choice question to measure students achievement of the objective.
Objective 2	Given a printout from an item analysis of a multiple-choice exam the student will be able to state accuracy of the test scores.
Objective 3	Given the discrimination and difficulty indices of an item the student will be able to determine if the item contributes to the reliability of the exam

Untuk merumuskan tujuan program secara benar, diperlukan analisis kebutuhan. Analisis kebutuhan merupakan identifikasi tujuan pembelajaran sebelum program dilaksanakan. Richards (2013:22) menjelaskan identifikasi hasil belajar atau *objectives* sering tergantung pada analisis sistematis kebutuhan komunikatif pembelajar. *Needs analysis* merupakan bagian dari proses menentukan *aims* dan *objectives*. Konsep *needs analysis* diperkenalkan oleh Munby (1978:21) dan diadopsi untuk menyusun analisis kebutuhan EAP. Munby mengemukakan faktor yang harus dipenuhi dalam menyusun kebutuhan belajar, yaitu: latar belakang siswa, tujuan belajar bahasa, setting, peranan interaksi, bahasa untuk komunikasi, modus komunikasi, dimensi ujaran, dan alat untuk interaksi. Richards (2013:32-33) menegaskan analisis kebutuhan menentukan keberhasilan pelaksanaan EAP. Analisis kebutuhan harus dilaksanakan lebih dulu sebelum bahan ajar. Analisis kebutuhan yang utama dalam EAP ialah: (1) tujuan pembelajar, (2) riwayat pendidikan pembelajar, (3) lama waktu belajar, (4) cara belajar secara individu, dan (5) situasi sosial.

Sesuai dengan latar belakang masalah di atas, terlebih dulu penelitian mengkaji bagaimana tingkat kebutuhan mahasiswa dalam belajar bahasa Inggris. Selanjutnya, penelitian merumuskan desain silabus yang sesuai dengan tujuan pembelajar. Tahap awal memberi keuntungan bagaimana MKDU Bahasa Inggris disesuaikan dengan kebutuhan belajar bahasa Inggris. Potensi mahasiswa dengan rata-rata 1.000 orang setahun, merupakan potensi besar yang harus dikelola

dengan baik. Untuk itu, program MKDU Bahasa Inggris perlu direvitalisasi dengan mengarahkan pada program EAP agar potensinya berkembang maksimal baik secara finansial maupun pemenuhan kebutuhan akademik dari aspek penguatan bahasa. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) Mendeskripsikan kondisi pembelajaran MKDU Bahasa Inggris untuk mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris di IAIN Surakarta, (2) Mengkaji tingkat kebutuhan EAP Berbasis *Learning Outcomes* untuk mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris di IAIN Surakarta, dan (3) Merumuskan bentuk baku desain silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes* untuk mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris di IAIN Surakarta.

METODE

Desain penelitian ini adalah *Recursive Reflective Design and Development* (R2D2) dari Willis (1995). Model ini bersifat *recursive*, artinya berulang-ulang dan juga perenungan (*reflective*). Aktifitas *Define* meliputi: analisis awal akhir, analisis pembelajar, analisis tugas, analisis konsep, dan menspesifikasi tujuan pembelajaran. Aktifitas *Design* dan *Develop* meliputi: pemilihan media dan format, pemilihan lingkungan pengembangan, desain produk dan pengembangan, dan strategi evaluasi. Aktifitas *Disseminate* meliputi: pemaketan akhir, pengiklanan, pelatihan, workshop.

Prosedur penelitian R2D2 ini terdiri dari tiga tahap, yakni (1) pendefinisian, (2) perencanaan dan pengembangan, dan (3) penyebarluasan. Langkah-langkah yang dilakukan meliputi: pembentukan tim kolaboratif, studi pendahuluan (tahap pemfokusan), mendesain dan mengembangkan produk, mengadakan uji coba produk, merevisi produk, dan diseminasi produk. Pembentukan tim kolaboratif terdiri atas: ahli, dosen, dan mahasiswa. Masalah-masalah yang muncul dalam proses pengembangan dipecahkan melalui konsultasi dan diskusi dengan tim. Studi pendahuluan dilakukan dengan teknik kaji dokumen, observasi, angket dan wawancara. Data yang terkumpul melalui studi pendahuluan ini akan digunakan sebagai pijakan dalam pengembangan produk penelitian dan analisis kebutuhan mahasiswa dalam EAP Berbasis *Learning Outcomes*.

Subjek uji produk penelitian ini meliputi tiga kelompok. *Pertama*, kelompok ahli yang terdiri dari tiga orang ahli metodologi pembelajaran bahasa Inggris. *Kedua*, kelompok dosen MKDU Bahasa

Inggris di IAIN sebanyak enam orang. *Ketiga*, kelompok mahasiswa peserta MKDU Bahasa Inggris dan peserta pelatihan di UP2B IAIN, masing-masing 10 orang.

Pengumpulan data dilakukan dengan pemberian angket dan lembar saran kepada subjek uji produk. Angket untuk ahli pembelajaran Bahasa Inggris dan dosen berkaitan dengan ketepatan konsep materi ajar, organisasi materi pokok, SK-KD, dan model silabus. Angket untuk mahasiswa berkaitan dengan kesesuaian tujuan pembelajaran, isi materi, dan organisasi materi dalam silabus. Data penelitian ini adalah data validasi hasil pengembangan buku ajar yang diperoleh ketika uji produk. Data angka dari angket dianalisis dengan teknik persentase, sedang data verbal yang berupa kritik, saran, dan komentar yang ditulis berkas silabus.

HASIL PENGEMBANGAN

Tahap Pendefinisian

1. Kondisi Pembelajaran MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta

Kondisi pembelajaran MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta dianalisis menggunakan adaptasi kerangka pikir pengembangan kurikulum. Ada tiga hal terkait pelaksanaan pembelajaran MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta. *Pertama*, MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta berbobot 2-4 sks dan wajib ditempuh setiap mahasiswa. Kelas diisi antara 40 mahasiswa. *Kedua*, MKDU Bahasa Inggris diserahkan pembelajarannya kepada dosen pengajar dan materi yang diajarkan juga ditentukan sendiri oleh dosen pengajar. *Ketiga*, tidak terdapat kurikulum atau silabus baku yang bisa digunakan untuk rujukan. Proses pembelajaran juga belum tertata dengan baik karena aspek manajemen pembelajaran dan penghargaan terhadap dosen belum jelas.

Kondisi khusus MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta ialah: (1) Tujuan umum MKDU Bahasa Inggris ialah memberi pengetahuan bahasa Inggris dan mencapai skor TOEFL 400. Tujuan ini tidak sejalan dengan silabus dan bahan ajar yang digunakan dosen selama ini. Dosen menggunakan bahan ajar buatan sendiri dan materi yang diajarkan tidak difokuskan secara sistematis bagaimana skor TOEFL bisa ditingkatkan. (2) Isi bahan ajar diarahkan pada

penguasaan grammar dan membaca pemahaman. Jika dicermati secara seksama, isi materi MKDU ini ialah *general English* dan tidak mengarahkan hasil belajar pada kompetensi tertentu. (3) Pendekatan mengajar MKDU Bahasa Inggris ialah *grammar translation methods*, karena interaksi lebih banyak menggunakan bahasa Indonesia, materi ajar lebih difokuskan pada grammar dan menjawab pertanyaan membaca.

2. Analisis Kebutuhan

Analisis kebutuhan merupakan identifikasi tujuan pembelajaran sebelum program dilaksanakan. *Needs analysis* merupakan bagian dari proses menentukan *aims* dan *objectives*. Hasil wawancara dan jawaban angket terhadap mahasiswa, dosen dan pengelola MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta menggambarkan kebutuhan berikut ini: (1) Tujuan pembelajaran: menguasai bahasa Inggris dan meningkatkan skor TOEFL, (2) Menguasai kosa kata, (3) Menguasai grammar, (4) Berbicara bahasa Inggris tahap awal untuk komunikasi lisan, (5) Membaca teks bahasa Inggris, (6) Menyimak, dan (7) Menulis pesan pendek.

3. Kerangka Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes

Bagian ini menguraikan mengenai kerangka silabus yang dikembangkan berdasarkan hasil analisis kebutuhan. Nama silabus yang dimaksud ialah silabus berbasis *learning outcomes*. Kerangka silabus mengadaptasi model silabus EAP berbasis kompetensi dari Solikhah (2014) dan Solikhah (2014a dan 2014b). Silabus memiliki kerangka isi sebagai berikut:

1. *Learning outcomes: By the end of this course, students will be able to demonstrate English competencies in reading and speaking with appropriate vocabulary and grammar.*
2. *Learning objectives: to demonstrate 1,000 to 2,000 general word list in reading and speaking; to apply academic vocabulary in reading and speaking; to demonstrate reading skills on literal, inferential and critical comprehension; to demonstrate speaking skills for daily communication.*

3. *Core materials: (1) Reading for literal, inferential and critical comprehension, (2) general word list at 1,000 to 2,000 words, (3) academic vocabulary, (4) basic grammar and academic grammar, and (5) basic speaking for daily communication, presentation for formal setting and interactions for various instant topics.*

Materi inti dalam kerangka isi silabus di atas, terdiri dari membaca, berbicara, kosa kata dan grammar. Materi utama membaca digunakan sebagai dasar pembelajaran untuk mengembangkan skill lainnya, yaitu kosa kata, grammar dan berbicara. Di sini membaca dibagi ke dalam dua level pemahaman, yaitu membaca literal dan membaca inferensial. Membaca kritis diajarkan pada semester berikutnya. Membaca literal meliputi: jenis pemahaman literal, membaca untuk menemukan main ideas, membaca untuk *skimming* dan *scanning*, dan mengembangkan kosa kata berdasarkan konteks. Membaca inferential terdiri dari: definisi dan contoh pemahaman inferensial, membuat inferensi, dan menebak makna dengan merujuk pada teks.

Selanjutnya, materi inti kosa kata diambil dari *General Word List (GWL)* 1.000 dan 2.000 yang dikembangkan oleh West (1950). GWL merupakan daftar kosa kata yang paling sering digunakan (*high frequency*) dalam kehidupan sehari-hari. GWL dianggap merupakan standar minimal penguasaan bahasa Inggris pada tingkat awal. Bersamaan dengan penguasaan GWL, disajikan juga basic grammar. Topik yang dibahas di antaranya: *agreement, to be, tenses, passive voice, plural, gerund, dan modal auxiliaries*. Grammar dan kosa kata ini merupakan kompetensi minimal yang harus dikuasai pembelajar sebelum mengembangkan keterampilan berbahasa Inggris membaca, berbicara atau menulis. Adapun kosa kata akademik merujuk pada daftar 300 kata yang dikeluarkan oleh *Ohio State University* (2013). Kosa kata akademik memiliki bobot lebih tinggi dibanding GWL karena berisi kosa kata yang biasa digunakan dalam konteks akademik. Untuk menguasai kosa kata akademik, mahasiswa harus menguasai secara baik GWL.

Materi inti berbicara merujuk pada berbicara tingkat awal. Berbicara tingkat awal ditandai dengan penguasaan kosa kata yang masih terbatas, grammar yang masih sering salah, dan tema-tema yang harus dipersiapkan sebelumnya. Berbicara tahap awal digunakan

untuk memenuhi kebutuhan dalam lingkup terbatas dan interaksi dengan penutur lain yang juga masih secara terbatas. Tema yang digunakan dalam berbicara tahap awal antara lain: memperkenalkan diri sendiri, melakukan ajakan atau permohonan, penolakan, bercerita mengenai biodata, pekerjaan, aktifitas sehari-hari dan menjelaskan suatu tema dalam setting tertentu. Interaksi dan tanya jawab memungkinkan dilakukan tetapi dalam skala yang masih terbatas. Korpora dalam pembicaraan banyak ditandai dengan kesalahan grammar, kosa kata dan pengucapan yang kurang tepat.

Tahap Rancangan dan Pengembangan

Sebelum diperoleh silabus versi final, prototipe silabus dikaji lebih dulu oleh tiga orang ahli yang tergabung dalam tim kolaborasi. Silabus yang dikembangkan ialah Silabus versi *Cambridge University* (2013). Silabus terdiri dari dua bagian: (1) penjelasan mengenai *aims* dan *objectives*, dan (2) penjelasan mengenai *objectives*, *learning outcomes*, dan *indicative contents*.

Tabel 1. Aim dan Objectives Silabus EAP

Aim	Objectives
1. To achieve competency on basic academic literacy in reading and speaking skills	1. To increase basic knowledge on vocabulary 2. To increase mastery on basic grammar 3. To develop academic vocabulary through reading and basic speaking 4. To develop reading skills in literal and inferential comprehension 5. To develop basic speaking skills for daily communication

Adapted from Solikhah (2014) dan Solikhah et.al (2014a).

Untuk mencapai tujuan tersebut, materi ajar dikelompokkan ke dalam lima kompetensi, yaitu: (1) Kosa kata umum yang disebut dengan kosa kata 1.000 dan 2.000 atau *General Word List* (GWL), (2) Grammar dasar, (3) Kosa kata akademik, (4) Membaca pemahaman literal dan inferential, dan (5) Berbicara tahap awal untuk komunikasi sehari-hari.

Rumusan materi ajar dan *learning outcomes* kemudian dikembangkan menjadi silabus untuk pedoman tatap muka selama satu semester. Untuk semester berikutnya materi dikembangkan berbasis pada *critical reading* dan lanjutan grammar dan berbicara yang lebih tinggi levelnya. Materi kosa kata GWL dan kosa kata akademik tetap digunakan.

Materi ajar dalam silabus di atas ada 7 jenis yang menunjukkan jumlah bab atau jumlah membahasan. Satu pembahasan seyogyanya diajarkan untuk dua tatap muka sehingga total seluruh pertemuan ialah 14 kali. Jika dibuat ujian dua kali, yaitu mid-term dan final test, akan diperoleh 16 tatap muka. Aktifitas membaca pemahaman menjadi materi pokok diikuti dengan latihan kosa kata, grammar dan latihan berbicara. Contoh, pembahasan pertama berisi: *literal comprehension, General Word List 1,000, parts of speeches, dan introducing one-self*. Artinya, pertemuan pertama mengajarkan membaca literal, dilanjutkan dengan pengembangan kosa kata 1.000, grammar dengan topik *parts of speeches*, dan berbicara dengan topik memperkenalkan diri sendiri. Untuk semester kedua, silabus ini tetap bisa digunakan dengan level *pre-intermediate*. Materi dikembangkan dari aspek sumber bahan dan bobot bahan ajarnya.

Silabus ini dirancang untuk dua semester, ganjil untuk level *elementary* dan genap untuk level *pre-intermediate*. Sesuai hasil wawancara, analisis jawaban angket dan pengamatan lapangan, dipastikan bahwa level pemahaman mahasiswa berada pada tahap *elementary*. Materi inti EAP Berbasis *Learning Outcomes* sudah mencakup level *intermediate* karena kosa kata akademik dan membaca kritis sudah dipersyaratkan sebagai materi inti. Untuk itu, silabus dipecah ke dalam dua bagian. Silabus yang disusun ini digunakan untuk level *elementary*. Adapun silabus untuk level *pre-intermediate* disajikan pada tabel 3.

Tabel 2. Operasional Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes A

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
1	Vocabulary 1,000 and basic speaking	1. Demonstrating literal comprehension 2. Demonstrating introduction orally	1. Literal comprehension 2. GWL 1.000 3. Parts of Speeches 4. Introducing One-Self
2	Vocabulary 1,000 and basic speaking	1. Demonstrating ability to find main ideas in a text 2. Explaining orally	1. Reading for main ideas 2. GWL 1,000 3. To be, tenses, agreements, 4. Telling and explaining orally
3	Vocabulary 2,000 and speaking for discussion	1. Applying skimming and scanning from passages 2. Telling facts for discussion orally	1. Skimming and scanning for details 2. GWL 2,000 3. Sentences, gerunds 4. Telling jobs and education
4	Vocabulary 2,000 and Speaking performance	1. Demonstrating context to develop vocabulary 2. Performance for formal presentation	1. Using context for vocabulary 2. GWL 2,000 and academic vocabulary 3. Passive voices 4. Performance for formal setting
5	Academic Vocabulary and formal speaking	1. Demonstrating ability to find main ideas in a text 2. Explaining orally	1. Inferential Reading 2. GWL 2,000 and academic vocabulary 3. Clauses 4. Formal speaking in the class
6	Vocabulary 2,000 and speaking for discussion	1. Applying inferences from TOEFL passages 2. Telling reason for future ideas	1. Making inferences 2. GWL 2,000 & academic vocabulary 3. Compound complex sentences 4. Telling future ideas
7	Vocabulary 2,000 and Speaking performance	1. Identifying meaning from TOEFL passages 2. Performance for formal presentation	1. Referring to the passages and critical comprehension 2. GWL 2,000 and academic vocabulary 3. Miscellaneous grammar topics 4. Performance for formal setting

Adapted from Solikhah (2014) dan Solikhah et.al (2014a).

Tabel 3. Operasional Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes B

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
1	Vocabulary 2,000, academic vocabulary and speaking performance	<ol style="list-style-type: none"> Demonstrating inferential comprehension Demonstrating formal speeches 	<ol style="list-style-type: none"> Inferential comprehension GWL 2,000 & academic vocabulary Complex sentences 4. Delivery speeches
2	Vocabulary 2,000, academic vocabulary and public speaking	<ol style="list-style-type: none"> Demonstrating ability to find various types of inferential reading Managing a forum 	<ol style="list-style-type: none"> Inferential comprehension GWL 2,000 and academic vocabulary Grammar for TOEFL 4. Performance for Master of ceremony
3	Vocabulary 2,000, academic vocabulary and speaking for discussion	<ol style="list-style-type: none"> Applying critical reading from passages Telling facts for discussion orally 	<ol style="list-style-type: none"> Critical comprehension GWL 2,000 and academic vocabulary Exercises of grammar from TOEFL texts Round table and moderator
4	Vocabulary 2,000, academic vocabulary and Speaking performance	<ol style="list-style-type: none"> Writing a summary of a text Performance for formal presentation 	<ol style="list-style-type: none"> Reading for analysis GWL 2,000 and academic vocabulary Grammar from international tests Seminar
5	Academic Vocabulary and formal speaking	<ol style="list-style-type: none"> Writing a paraphrase from a text Explaining orally 	<ol style="list-style-type: none"> Reading for analysis GWL 2,000 and academic vocabulary Grammar exercise from various tests Formal and informal speeches
6	Academic Vocabulary and formal academic presentation	<ol style="list-style-type: none"> Giving written comments for different two texts Oral Comments for academic presentation 	<ol style="list-style-type: none"> Reading for synthesis GWL 2,000 & academic vocabulary Grammar for academic texts Presenting topics for academic contents

Tabel 3. Operasional Silabus EAP Berbasis Learning Outcomes B

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
7	Academic Vocabulary and academic Speaking performance	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarification and explaining for written academic settings 2. Performance for formal presentation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referring for synthesis 2. GWL 2,000 and academic vocabulary 3. Miscellaneous grammar topics 4. Performance for academic settings

Adapted from Solikhah (2014) dan Solikhah et.al (2014a).

PEMBAHASAN

1. Pembahasan Hasil Pendefinisian

Kondisi pembelajaran MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta belum memuaskan. Indikator yang menunjukkan kurang memuaskan ada tiga: (1) Tujuan pembelajaran belum dirumuskan dengan jelas, Silabus sebagai pedoman penyusunan program pembelajaran dan materi ajar belum tersedia, dan manajemen pengelolaan MKDU Bahasa Inggris bersifat sebagai syarat lulus.

Temuan ini mengkonfirmasi hasil penelitian Solikhah (2014) yang mengkaji buku teks berbasis akademik di PTN se-Jawa Tengah dan DIY. Dilihat dari materi dan manajemennya, kondisi MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta bahkan lebih kurang mantap. Di IAIN Surakarta, silabus, buku teks, dan evaluasi belum terprogram dengan baik. Di PTN Jawa Tengah dan DIY silabus, buku teks dan sistem evaluasi MKDU Bahasa Inggris sudah terlaksana dengan baik walaupun belum memenuhi standar EAP Internasional dan belum berbasis kompetensi.

Temuan ini menunjukkan bahwa pelaksanaan MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta baik yang dilaksanakan di fakultas maupun di UP2B perlu diubah orientasinya. Tujuan pembelajaran diarahkan pada *learning outcomes* dan *learning objectives*. *Learning outcomes* diarahkan untuk mencapai literasi akademik dan *learning objectives* diarahkan untuk mencapai kompetensi minimal belajar bahasa Inggris. *Core materials* yang harus dicakup meliputi: membaca, berbicara, kosa kata 1.000-2.000, kosa kata akademik, dan grammar dasar.

Hasil analisis kebutuhan menunjukkan bahwa mahasiswa masih berada dalam level awal belajar bahasa sehingga menyebutkan kosa kata, grammar, dan berbicara tahap awal sebagai daftar kebutuhan pertama. Selain itu, materi MKDU Bahasa Inggris belum sejalan dengan tujuan belajar. Akibatnya, bahan ajar inti yang harus diajarkan tidak terstandar. Kualitas bahan ajar yang disusun sesuai dengan analisis kebutuhan dan penyajian materi ajar menjadi persoalan yang menyebabkan MKDU Bahasa Inggris kurang berbobot. Keadaan ini dipersulit dengan sistem *rewards* yang diberikan terhadap dosen MKDU Bahasa Inggris yang kurang memihak pada dosen. Selain dosen kelebihan jam mengajar di Prodi asal, dosen mengajar MKDU Bahasa Inggris sebagai pengabdian. Dampaknya, perhatian dosen untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan perjuangan untuk meningkatkan kompetensi mahasiswa tidak bergairah. Temuan ini menunjukkan bahwa MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta harus diubah secara fundamental. Perubahan dimulai dari perumusan *learning outcomes*, *learning objectives*, materi ajar, metodologi, dan evaluasi sebagaimana ditegaskan oleh hasil penelitian ini.

Kerangka silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes* menunjukkan bahwa literasi akademik dan kompetensi minimal bahasa Inggris menjadi perhatian utama. Materi inti yang diajarkan meliputi: membaca literal dan inferensial, kosa kata 1.000-2.000, kosa kata akademik, grammar dasar, dan berbicara tahap awal. Temuan ini menunjukkan bahwa program MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta harus diubah secara mendasar. Perubahan dimulai dengan penyusunan silabus dan bahan ajar inti yang terstandar. Silabus hasil penelitian ini digunakan untuk dua semester; pemisahan materi dilakukan pada empat aspek: membaca kritis, kosa kata akademik, grammar akademik, dan berbicara dalam setting formal dan topik terbaru digunakan sebagai materi inti pada semester kedua untuk level *pre-intermediate*.

2. Pembahasan Hasil Rancangan dan Pengembangan

Silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes* hasil penelitian ini dikembangkan dengan mengadaptasi silabus EAP dari Solikhah (2014) dan Solikhah dkk (2014a). Model silabus mengikuti *Delta Cambridge Syllabus* (2013) yang digunakan di *Cambridge University*.

Isi silabus terdiri dari dua bagian, yaitu (1) rumusan *aims* dan *learning objectives*, dan (2) rumusan isi materi, *learning outcomes*, dan *indicative contents*. Penelitian ini memodifikasi *Delta Cambridge Syllabus* tersebut dan diberi nama Silabus Berbasis *Learning Outcomes*.

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa rumusan silabus berdasarkan *aims* dan *objectives*, kemudian uraian menurut isi, *learning outcomes* dan *indicative contents* terbukti sangat praktis dan mudah dipahami. Indikator capaian menjadi mudah dideskripsikan dan materi ajar mudah dipilih. Silabus jenis ini sebenarnya ialah silabus berbasis kompetensi. Dalam kajian yang lebih cermat, kompetensi ialah bagian dari *learning outcomes*. *Learning outcomes* ialah kumpulan kompetensi yang harus dicapai setelah keseluruhan bahan ajar dikuasai. Terdapat tiga tingkatan kompetensi menurut konsep ini, yaitu: *learning outcomes*, *aims* atau *goals*, dan *objectives*. *Learning outcomes* bersifat lebih luas berisi kompetensi akhir yang harus dicapai setelah program selesai. *Aims* atau *goals* ialah tujuan umum pembelajaran setelah satu perkuliahan diajarkan. *Objectives* ialah tujuan khusus yang ditentukan sesuai dengan tema atau topik yang diajarkan. Satu *aims* bisa berisi beberapa *objectives*. Gabungan antara *aims* dan *objectives* membentuk *learning outcomes*. Deskripsi bagaimana tujuan dan tahapan capaian belajar dilaksanakan, dirumuskan dalam kolom *aims* dan *learning objectives*. Selanjutnya, untuk menunjukkan kesesuaian antara *learning outcomes* dengan materi dan rincian isi materi dijabarkan dalam *contents* dan *learning outcomes*.

Hasil penelitian ini menggarisbawahi beberapa dua hal. *Pertama*, MKDU Bahasa Inggris yang sebelumnya bersifat *general English* diubah menjadi pembelajaran berbasis kompetensi dan tujuan pembelajarannya disebut dengan EAP Berbasis *Learning Outcomes*. Tujuan belajar dirumuskan ke dalam dua hal, untuk mencapai literasi akademik dan untuk mencapai kompetensi minimal bahasa Inggris. *Kedua*, materi inti (*core materials*) dalam EAP Berbasis *Learning Outcomes* dalam penelitian ini meliputi: keterampilan berbahasa, yaitu membaca dan berbicara dan penguasaan aspek kebahasaan: kosa kata dan grammar. Secara lebih spesifik, membaca yang ditargetkan ialah membaca literal dan membaca inferensial. Berbicara yang dimaksud ialah berbicara tahap reproduksi untuk keperluan sehari-hari, misalnya perkenalan, bercerita mengenai riwayat hidup, pekerjaan. Topik

formal seperti presentasi, debat, pidato belum dijadikan capaian kompetensi. Untuk mendukung keterampilan membaca dan berbicara tersebut, diberikan kosa kata 1.000-2.000 sebagai kosa kata minimal penguasaan bahasa Inggris dan grammar dasar.

Penelitian ini juga menemukan bahwa keterampilan menyimak dan menulis tidak dimasukkan dalam menu kebutuhan belajar oleh mahasiswa. Jawaban yang diperoleh dari hasil wawancara menunjukkan bahwa keterampilan menyimak dianggap relatif merepotkan karena dosen berbendapat mengajar menyimak kurang leluasan jika tidak menggunakan laboratorium bahasa. Persoalan muncul karena belajar di lab bahasa memerlukan persiapan yang lebih rumit. Keterampilan menulis dianggap sulit dan belum diperlukan untuk pembelajar tingkat awal. Menulis memerlukan penguasaan kosa kata yang sudah mapan dan grammar yang juga sudah menengah. Untuk itu, silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes* hasil penelitian ini sesuai dengan hasil analisis kebutuhan memang diperuntukkan mahasiswa tingkat dasar. Dalam konteks pelaksanaan EAP di IAIN Surakarta baik yang dilakukan di fakultas maupun di UP2B, hasil penelitian ini bisa dirumuskan bahwa MKDU Bahasa Inggris harus diubah menjadi EAP Berbasis *Learning Outcomes*. EAP Berbasis *Learning Outcomes* dibagi menjadi dua bagian, Level Dasar (*Elementary Level*) untuk semester I dan Level Menengah (*Intermediate Level*) untuk semester II. Jadi, EAP Berbasis *Learning Outcomes* harus terdiri dari sekurang-kurangnya 4 sks. Agar pelaksanaannya berjalan mudah, program EAP di IAIN Surakarta hendaknya dilaksanakan dalam satu manajemen yaitu dikelola oleh UP2B IAIN Surakarta.

SIMPULAN

- 1) Kondisi pembelajaran MKDU Bahasa Inggris di IAIN Surakarta tergolong belum standar. MKDU Bahasa Inggris berbobot 2-4 sks, wajib diikuti setiap mahasiswa pada semester I dan semester II dan satu kelas diisi 40 mahasiswa. Tidak terdapat silabus dan kurikulum sebagai pedoman mengajar dosen. Institut mengarahkan MKDU Bahasa Inggris bertujuan meningkatkan skor TOEFL mahasiswa tetapi isi bahan ialah *basic grammar* dan membaca pemahaman atau *general English*. Pendekatan yang

digunakan untuk mengajar MKDU Bahasa Inggris ialah mengarah pada *grammar translation methods*, karena interaksi lebih banyak menggunakan bahasa Indonesia, materi ajar lebih difokuskan pada grammar dan menjawab pertanyaan membaca.

Analisis kebutuhan menunjukkan tujuan MKDU menurut institut ialah menguasai bahasa Inggris dan meningkatkan skor TOEFL. Dipandu dengan tujuan tersebut daftar kebutuhan mahasiswa mencakup: kosa kata, grammar, berbicara bahasa Inggris tahap awal untuk komunikasi lisan, membaca teks bahasa Inggris, menyimak, dan menulis pesan pendek. Tujuan tersebut dipadukan dengan hasil jawaban wawancara dan angket dan dirumuskan kembali menjadi: (1) Tujuan umum EAP ialah untuk menguasai bahasa Inggris untuk akademik dan tujuan khususnya ialah untuk menguasai kompetensi dasar membaca dan berbicara. (2) Materi inti MKDU Bahasa Inggris ialah membaca, berbicara, kosa kata 1.000-2.000, kosa kata akademik, dan grammar dasar. Membaca tingkat dasar mencakup membaca literal dan inferensial. Adapun berbicara bertujuan untuk komunikasi sehari-hari dalam lingkup terbatas. Hasil analisis kebutuhan tersebut digunakan sebagai kerangka inti silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes*.

- 2) Silabus yang dikembangkan ialah Silabus versi *Cambridge University* (2013). Silabus terdiri dari dua bagian: (1) penjelasan mengenai *aims* dan *objectives*, dan (2) penjelasan mengenai *objectives*, *learning outcomes*, dan *indicative contents*. Materi ajar dalam silabus ada 7 jenis yang menunjukkan jumlah bab atau jumlah membahasan. Satu pembahasan bisa diajarkan lebih dari satu tatap muka sehingga total seluruh pertemuan bisa berkisar 14 kali. Aktifitas membaca pemahaman menjadi materi pokok diikuti dengan latihan kosa kata, grammar dan latihan berbicara. Contoh, pembahasan pertama berisi: *literal comprehension*, *General Word List 1,000*, *parts of speeches*, dan *introducing one-self*. Artinya, pertemuan pertama mengajarkan membaca literal, dilanjutkan dengan pengembangan kosa kata 1.000, grammar dengan topik *parts of speeches*, dan berbicara dengan topik memperkenalkan diri sendiri. Idealnya satu pembahasan ini diajarkan selama dua tatap muka, sehingga 7 pembahasan diselesaikan dalam 14 tatap muka. Materi untuk semester kedua berbasis pada membaca kritis dan kosa kata akademik. Adapun materi grammar dan berbicara bersifat melanjutkan.

- 3) Penyebarluasan hasil penelitian ini dilakukan dengan cara silabus EAP Berbasis *Learning Outcomes* diterapkan di UP2B IAIN Surakarta mulai pada semester berjalan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arreola, R and Lawrence. 2013. *Writing Learning Objectives*. Memphis: University of Tennessee.
- Bjorkman, Beyza. 2011. English as a Lingua Franca in Higher Education: Implications for EAP. *Iberica*, 22:79-100.
- Candlin, CN. 1984. *Syllabus Design as a Critical Process*. In Brumfit, C,J (Ed.). *General English Syllabus Design, ELT Document*. London: Pergamon Press.
- Hyland & Hamp-Lyons. 2006. EAP: Issues and Directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1:1-12. www.elsevier.com/locate/jeap.
- Learning Management Corporation. 2013. *Developing Clear Learning Outcomes and Objectives*. Available at: www.thelearningmanager.com
- Mukoroli, Joseph. 2011. *Effective Vocabulary Teachig Strategies for the English for Academic Purposes ESL Classroom*. Master's Thesis. Brattleboro, Vermont: The SIT Graduate Institute.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palm Beach State College. 2013. *Academic Management Manual: Outcomes Assessment Workbook*. Available at: www.palmbeachstate.edu/academicservices/documents/sectionl.pdf.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Queen Mary University of London. 2013. *Good Practice Guide on Writing Aims and Learning Outcomes*. Available at: www.learninginstitute.qmul.ac.uk.
- Richards, Jack. 2013. Currciulum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1):5-33.
- Solikhah, Imroatus. 2013. English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia. *International Journal of Academic Research*, 5(4):121-125.

- Solikhah, Imroatus. 2014. *Buku Teks Bahasa Inggris Akademik Berbasis Kompetensi untuk Mahasiswa Jurusan Non-Bahasa Inggris (Penelitian dan Pengembangan di Perguruan Tinggi Negeri di Jawa Tengah dan DIY)*. Disertasi Doktor. Surakarta: FKIP Universitas Sebelas Maret.
- Solikhah, Imroatus, et. al. 2014a. A Competency-Based Textbook for the Learners of Non-English Program (Research and Development in State Universities in Central Java and Yogyakarta) Indonesia. *International Journal of Language and Literature*, 5(3):1-9.
- Solikhah, Imroatus, et. al. 2014b. *English for Academic Purposes: a Competency-Based Textbook for EFL Learners*. Yogyakarta: Penerbit Imperium.
- Stevens, P. 1988. ESP after Twenty Years: A Re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- University of Cambridge. 2011. *Delta Syllabus Specifications*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations. Available at: www.CambridgeESOL.org.
- West, M. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman. Retrieved July 10, 2012 from <http://jbauman.com/gsl.html>
- Willis, J. 1995. A Recursive, Reflective Instructional Design Model Based on Constructivist-Interpretative Theory. *Educational Technology*, 1995(6):5-23.
- Wilson, Kate. 2009. *Reading in the Margins: EAP Reading Pedagogies and Their Critical, Postcritical Potential*. Ph.D's Dissertation. Sydney: University of Technology.
- Yurekli, Aynur. 2012. An Analysis of Curriculum Renewal in EAP Context. *International Journal of Instruction*, 5(1):49-68.

**¹ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES VOICES:
A SURVEY ON PRACTICES AND CHALLENGES
IN THE STATE UNIVERSITIES OF CENTRAL JAVA,
INDONESIA**

Abstract: This study reports a survey on the implementation of EAP in six universities: UNDIP, UNNES, UNSOED, UGM, UNY, UNS located in Central Java, Indonesia. The objectives of this study are to see: (1) implementation of EAP courses; (2) teaching managements of EAP; and (3) needs analysis to improve EAP programs. Using a survey method and content analysis, this study assigned 120 subjects, reviewed EAP syllabi and textbooks as sources of data, and in-depth interview to collect data. This study discovered: *First*, implementation of EAP course in state universities in Central Java, Indonesia are regular model and EAP model; *Second*, management of EAP programs are: study program management, language center management, and self-management; *Third*, result of needs analysis suggests EAP model, improving teaching materials that uses reading for academic purposes and writing for academic English.

Key-words: EAP, English-speaking university, academic skills.

1. INTRODUCTION

As advancements in technology and information spread worldwide, there has been an increase demand of English for Academic Purposes (EAP). EAP has been the requisite for educational studies in universities that use English as a Second Language (ESL) and English speaking universities as well. EAP course is offered as a requisite subject varying in length and mode of instruction [1]. The main purpose of EAP course is to prepare ESL students for their future academic studies in an English-speaking university [2].

In Indonesian context, EAP is offered in most universities as a compulsory course to measure students' academic skill in English. EAP has increasingly expanded so that it currently forms a considerable part of the curricula for all academic fields [3]. At university level, efforts have been directed to design curricula that suit

¹ Artikel ini sebelumnya dipublikasikan di *International Journal of Academic Research*, Volume 5, No. 4, July 2013.

the needs and wants of learners studying different majors designated in EAP.

However, in Indonesia EAP programs have been developed without conducting a systematic needs analysis from the perspectives of students, instructors, and program developers. There is limited research on the conduct of EAP practices addressing the effectiveness of these programs especially from the perspectives of students and instructors. Eslamy [3] admits current EAP practices are largely ad-hoc, lacking in course design, teacher training, sufficient instruction time, and proper evaluation. More specifically, voices from students and instructors on the effectiveness of these programs, problems faced, and the use of textbooks for teaching materials are not heard.

EAP is generally defined quite simply as teaching English with the aim of assisting learners' study or research in the language [4]. In short, EAP is specialized English-language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situation, providing focused instruction informed by an understanding of texts and the constraints of academic context [5].

In preparing English skills for academic practices, ESL students need to have sufficient language knowledge and skills. First of all, main challenge comes from increasing demand for English proficiency. The needs for listening during lectures, reading academic materials, and writing essays are crucial. Writing in academic contexts is one of the most important skills for ESL students. Written language in university academic studies is often packaged as reports, abstracts, analyses, proposals, briefs, articles, essays, monographs, books, reviews, and bibliographies [2].

To equip ESL learners sufficient English knowledge and skills, Flowerdew and Peacock [6] suggested three approaches to apply: *Learner-Centered Approach*, *Task-Based Approach*, and *Content-Based Approach*. *Learner-Based Approach* concentrates on meaningful and appropriate content and communication. The *Task-Based Approach* emphasizes on purposeful interactional and authentic materials. In *Content-Based Approach*, the stress is on the integration between academic content instruction with language instruction.

In Indonesian universities, practices of EAP vary in some aspects. Contents of teaching materials are identified as reading-based instructions, register and language items, general English whose emphasis is on the skills of listening, speaking, reading, writing, oral

communication skill, and writing skill. Academic purposes are measured by the proficiency to achieve higher scores on TOEFL or IELTS. Teaching materials are developed by instructors and classrooms to learn are conducted in the regular classes. In general, EAP takes 2 to 4 credits labelled as General Basic Knowledge Courses (*MKDU*) [7].

Different implementation of EAP contexts in Indonesia and in English-speaking universities in foreign countries have been of interest in this study. Particularly, implementation of EAP in six universities in Central Java including *Diponegoro University* (UNDIP), *State University of Semarang* (UNNESS), *University of Jenderal Soedirman* (UNSOED), *Gadjah Mada University* (UGM), *State University of Yogyakarta* (UNY) and *Sebelas Maret University* (UNS) is explored. Analysis on the objectives of teaching, curriculum, teaching materials, and management is examined. The research questions to answered include: (1) *How are EAP courses implemented to equip English academic skills of the students in the state universities of Central Java, Indonesia?*, (2) *How are teaching managements of EAP organized in the state universities of Central Java, Indonesia?*, and (3) *How are the results of needs analysis used to improve EAP programs in the state universities of Central Java, Indonesia?*

2. METHODS OF THIS RESEARCH

This study used a survey method and content analysis design that implements qualitative approach for the basis of analysis and interpretation of data. A cross-sectional study was conducted from January 2011 to January 2012. The objects of this study were six state universities in Central Java, Indonesia: (1) UNDIP and UNNES in Semarang, (2) UNSOED in Purwokerto, (3) UGM and UNY in Yogyakarta, and (4) UNS in Surakarta or Solo. Subjects of this study invited from each university consisted of 5 management individuals, 5 instructors, and 10 students with the total 120 persons. The subjects were selected on purposive sampling technique from five universities. No subject from UNSOED was invited. Data sources consisted of syllabi, teaching materials, and textbooks used for EAP programs. Results of an indepth interviews were used complementary. To

analyze data, the researcher focused on taxonomy, domain, and themes in the documents [8]. The data and results of analysis were validated through: triangulation, member-check, and debriefers.

3. FINDINGS OF THE STUDY AND DISCUSSION

In line with the research questions of this study, the findings are divided into three main points: (1) implementation of EAP courses in six state universities of Central Java, Indonesia; (2) teaching managements of EAP organized in six state universities of Central Java, Indonesia; and (3) needs analysis on EAP programs in six state universities in Central Java, Indonesia.

1) Implementation of EAP Courses in State Universities in Central Java

Except UNS, five universities apply similar implementation of EAP programs. Similarities appear in terms of: EAP is implemented as an *MKDU*, teaching designs are developed in various forms because each instructor designs his own materials, focuses of the study are on subject matters and colored with reading and grammar.

MKDU is a compulsory course for all students as a requisite to finish a-four-year program in a university. Accordingly, English materials in the *MKDU* has been served with no specific treatments. Instructors design their own teaching materials that focus on reading and grammar. Variations are given in terms of vocabulary building, register on technical terms obtained from passages, and exercises on grammar. Ability to answer TOEFL test with emphasis on reading and structure are dominant. Success on this program is measured on TOEFL test identified with 450 TOEFL score.

This finding supports researches by Liu [2], Aslarasouli [3], and Eslami [6]. Evidently, the studies prove that EAP is conducted in an ad-hoc program, focusing on reading and grammar, and lacking of matching the voices of students and teachers on the effectiveness of the programs, problems faced, and the use of textbook. In addition, different perception that students, instructors, and institution have is the problematic area that remain unsolved in EAP program.

EAP program in UNS, however, has served academic purposes as the main goal of teaching. Focuses of teaching is on the improvement of academic skills in reading and writing. Language

focus and vocabulary building are integrated in the passage in terms of academic competency building.

Teaching materials in five universities in Central Java, except UNS are relied on instructors design in terms of handout and module. Focus of teaching remains on reading and grammar because the modules describe grammar, vocabulary, and reading passages. Each instructor also designs his own Course Outline as teaching guide for both instructor and students.

A different model is developed in implementation of EAP program in UNS. This university has prepared a specific EAP Textbook whose focuses of teaching are to equip academic skill in the university. Text selection in the textbook is based on authentic-based approach and vocabulary and grammar are integrated in the textbook.

The above finding is relevant to the study by Eslami [3] suggesting EAP curriculum in Iran is offered in three credits and taught three hours per week. The uniformity in all textbooks as far as structure, organization, and subsections are emphasized. The books commonly include reading excerpts related to the students' academic fields followed with reading comprehension skills, vocabulary, word analysis exercises, and short paragraphs for translation.

2) Teaching Managements of EAP in State Universities in Central Java

Findings on management to organize EAP programs are somewhat different in three areas: study program management, language center management, and self-management.

In the study program management, EAP is organized in the language department in the Faculty. This program offers English course in regular system and taught as other courses as usual. Teaching materials and focuses of teaching are to equip students with general English emphasizing on reading and grammar ability. Teaching profile in UNSOED represents this type of EAP. The reasons are twofold: (1) English study program is considered to have a sole authority in teaching EAP because expertise and instructors are available there; and (2) English course as EAP is considered the same as regular courses of *MKDU*, no specific treatments are required. Of course, in EAP context, this model is far from ideal.

In language center management, EAP program is centralized in the Language Center (LC). The purpose is to systematically organize EAP in one management of academic basis. EAP program in UNZIP, UNNES, UGM and UNY fulfill criteria of the LC management though some pitfalls remain to exist.

UNZIP and UNNES serve EAP program in LC. The Head of LC is responsible to design EAP programs for all departments (normally a university has 10 to 24 different programs, for instance, Law Faculty, Economic Faculty with total students of about 6,000 to 15,000 students every year). Instructors are selected from English Department in collaboration with a specialized instructor majoring in knowledge of the study program, e.g. economic. Teaching materials are designed involving English instructors and study program. English instructors are responsible on English language contents and instructors from study program are responsible on the content of knowledge. In practice, however, only English language contents are covered and instructors from English Department handle the course. Since the number of classes are so large, and the each class has approximately 80 to 100 students, an ideal teaching technique does not run well even derogatory. Teaching focus and model are actually of similar from the study-program based management. A TOEFL test is given at the end of the program. This way, teaching focus no longer sifts from EAP materials to exercises on reading and grammar for TOEFL. In UGM, for example, an actual EAP program that equips learners academic skills such as pre-departure English training to study abroad, is offered for government employees or company staffs. EAP program for students of UGM is given in terms of *MKDU* basis with specific treatment on the TOEFL test in the LC.

Self-management Program conducted in UNS seems to benefit criteria of an actual EAP Program. An office to organize language training named UP2B has an authority to set its program and management. Here, students who have to enroll on the EAP program are subject to admit in a two-credit EAP Course conducted by UP2B. Specific textbook for EAP and small class consisting of 20 to 30 students are served in this program. UP2B in this matter represents self-management of actual EAP program.

3) Needs Analysis to Improve EAP Program in State Universities in Central Java

Finding on needs analysis points evidently proves a study by Hamp-Lyons [9]. EAP begins with General English where the students learn. The needs analysis guides EAP curriculum development involving survey on language background and goals, linguistic and behaviorial demands, and preferred learning strategies. Needs analysis shows researcher weaknesses of the former program and identifies grounds for the improvements. The needs analysis in this study is based on a model proposed by Richards [10]. The needs analysis focuses on eight factors: personal, goal, setting, media, dialect, target level, variables of interactions, and kinds of occurances.

- (1) Personal background of the students are freshmen having low skills in listening, speaking, reading, writing, vocabulary and grammar. Experiences to practice English are mainly on the situation of the school teaching at SMP and SMA.
- (2) Goal of learning EAP is to equip English for academic environment at campus, emphasizing on achievement on reading English texts, writing notes and TOEFL test.
- (3) Setting of the use of English is in formal context at campus, such as lectures, and summarizing an English text.
- (4) Variables of interactions include reading texts for everyday needs, such as announcement, advertisement, letters, newspapers.
- (5) Media of occurances are oral, written, conversation, and internets.
- (6) Dialect of the language is formal and informal contexts.
- (7) Level of target is elementary and intermediate levels.
- (8) Types of occurances are reading English textbook, noting on lectures.

The result of needs analysis above suggests a model of teaching in the context of EAP program. Weaknesses on teaching materials in the former EAP programs are improved through textbook design whose reading and writing skills are appropriate to level of comprehension of elementary and intermediate. Teaching materials are packaged in terms of EAP Textbook providing reading and writing as core materials. Passages in the textbook indicate skills on Reading for Academic Purposes and vocabulary and grammar are integrated in the text.

4. CONCLUSION

The findings of this study have demonstrated complex implementation of EAP programs in the States Universities in Central Java, Indonesia representing profiles of EAP program in Indonesia context.

- 1) Implementtion of EAP course in six state universities in Central Java, Indonesia indicates English as regular model represented by UNDIP, UNSOED, UNNES, UGM, and UNY; and EAP model used in UNS. English as regular model focuses on reading and grammar, vocabulary building, grammar exercise, and TOEFL exercises. EAP model is colored with academic English skills and integrated vocabulary and grammar.
- 2) Management of EAP programs are: study program management, language center management, and self-management. The study program management conducts EAP in the language department, offering English course in regular system. Teaching materials and focuses are general English emphasizing on reading and grammar. In language center management, English course is centralized in LC as offered in UNDIP, UNNES, UGM and UNY. At the end of the program in LC, a TOEFL test is given. Self-management in UNS set by UP2B refers to an actual EAP Program, equipping skills on academic English in reading and writing.
- 3) The needs analysis focuses on eight factors: personal, goal, setting, media, dialect, target level, variables of interactions, and kinds of occurances. A model of EAP program is needed, improving teaching materials in terms of EAP Textbook that uses reading for academic purposes and writing for academic skills. Vocabulary and grammar are integrated in the text.

REFERENCES

- Johns. 1997. *Text, Role, and Context: Developing Academic Illiteracies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Liu, Li. 2007. *Acquiring English for Academic Purposes: Challenges ESL Students Experience in an English-Speaking Canadian University*. Regina: University of Regina.

- Eslami, R. Zohreh. 2010. Teacher's Voice vs. Students' Voice: A Needs Analysis Approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1):3-11. Toronto: Canadian Center of Science and Education.
- Flowerdew & Peacock. 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press.
- Aslrasouli, M. 2008. *Designing EAP Course Books for Would-Be Health Care Professionals*. Paper presented in International Conference of Asia TEFLIN, Bali, 3-8 August, 2008.
- Nurkamto, Joko. 1999. *Berbahasa dalam Budaya Konteks Rendah dan Budaya Konteks Tinggi*. Makalah dalam Kongres Linguistik Nasional IX di TMII, Jakarta, 28-31 Juli.
- Borg W & Gall, MD. 1983. *Educational Research: An Introduction*. Boston:Pearson Ltd.
- Denzin, J & Lincoln, Y. 2003. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc.
- Hamp-Lyons, I. 2001. Fourth generation assessment. In T. Silva & P.K. Matsuda (eds.), *On Second Language Writing*. Pages: 117-128. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, Jack. 2002. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**¹A COMPETENCY-BASED EAP TEXTBOOK
FOR THE LEARNERS OF NON-ENGLISH PROGRAM
(RESEARCH AND DEVELOPMENT AT STATE
UNIVERSITIES IN CENTRAL JAVA AND YOGYAKARTA)
INDONESIA**

Abstract: This study aims to describe the development of a Competency-Based EAP Textbook for students of non-English department in state universities in Central Java and Yogyakarta, emphasizing on the quality of English textbook, needs analysis, process of development, and the effectiveness of the competency-based EAP textbook. Research was done using Research & Development Design implementing four procedures: exploration, development, testing and dissemination and assigned six states universities in Central Java and Yogyakarta Indonesia: Diponegoro University (UNDIP), Semarang State University (UNNES), Jendral Soedirman University (UNSOED), Gadjah Mada University (UGM), Yogyakarta State University (UNY), and Sebelas Maret University (UNS). Exploration stage revealed EAP Syllabus describing Delta Cambridge Syllabus as the model and needs analysis of EAP. The development stage through preliminary field testing found a final product of a Competency-Based EAP Textbook whose objective is to achieve academic literacy and core materials on reading, writing, academic vocabulary, 1,000-2,000 general word list and academic grammar. Finding of main field testing discovered that the textbook is effective to increase students' English competency.

Key-words: Textbook, EAP, Competency, Development.

1. INTRODUCTION

In Indonesian context, teaching English for university students of non-English department is outlined in the national curriculum to equip students with knowledge of English for university needs. English course is designed to offer in a 4-credit hours as Basic General English Course (BGEC) or *Mata Kuliah Dasar Umum* (MKDU) for the freshmen where English for Academic Purposes (EAP) is identified from the case [1].

¹ Versi awal artikel ini pernah diterbitkan di *International Journal of Language and Literature* Volume 5 No. 3, August 2014 dengan judul yang sama.

The implementation of the BGEC raises four main problems. *First*, EAP is a program to equip students with academic literacy in English for academic contexts. BGEC, however, does not serve competency to achieve academic literacy. *Second*, core materials of BGEC are reading and grammar to improve general English focusing on TOEFL score or English proficiency test. *Third*, approaches of teaching for BGEC are relied upon study skill whose ultimate goal is to give students knowledge on English skills and linguistic competence, i.e. vocabulary and grammar. *Fourth*, English textbooks for BGEC are not perceived the needs analysis aspiring goals and objectives of EAP.

This study puts its emphasis to evaluate English textbook for BGEC in the Government Universities in Central Java and Yogyakarta, Indonesia and improves the teaching program through a competency-based teaching and implementing a Competency-Based EAP textbook for the core materials. The revitalized EAP program in this context proposes academic literacy and a competency-based teaching orientation. Core materials to serve the needs are reading, writing, academic vocabulary, and grammar for academic contexts.

General objective of this study is: *“To develop a competency-based EAP textbook for students of non-English department in state universities in Central Java and Yogyakarta”*. The specific objectives of this study are: (1) to describe quality of English textbook for non-English department students in the state universities in Central Java and Yogyakarta, (2) formulate needs analysis for the competency-based EAP textbook for students of non-English department in the universities in Central Java and Yogyakarta, (3) to explain process of developing the competency-based EAP textbook for non-English department in state universities in Central Java and Yogyakarta, and (4) to find the effectiveness of the competency-based EAP textbook for non-English department students in the state universities in Central Java and Yogyakarta.

2. LITERATURE REVIEW

The state-of-the arts of theories in this perspectives denotes EAP, textbook and English language competency-based curriculum.

EAP is defined simply as teaching English with the aim of assisting learners' study or research in that language. EAP is

specialized English-language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situations. This implies preparing learners to developing literacy of communicative skills to participate in particular academic and cultural contexts [2]. Most EAP teaching is task-based, using types of academic task commonly found in higher education and writing classes are usually [3]. In this regard, academic literacy has been the core of EAP. Literacy is defined as the ability to read and write [4]. EAP teachers now need to be able to develop curricula and teaching practices which foster critical reading practices, lying at the literacies end. However, there is still a paucity of textbooks which supports a 'literacies' approach to reading [5].

Prior to the implementation of EAP program, a need analysis is required. Needs analysis is to identify what learners will be required to do with the foreign language in the target situation and how learners might best master the target language during the period of training [6]. In all, needs analysis is the starting point to any curriculum development and renewal process, syllabus and materials, collecting information on learners' needs is one of the defining features of EAP [7]. The aim was to collect data about the program from: learners, academic teaching staff, administrators, and lecturers. Study on needs analysis clearly suggested that there was a need to cover all four skills whe renewing the curriculum of the course. A more EAP type approach was needed as the focus of the course was the development of academic skills. In terms of vocabulary the focus is more on academic words that are most frequently used. Students need to demonstrate a minimal knowledge and use of the English language both in lexical and grammar. Thus the component of grammar and vocabulary are inevitably embedded in every single objective [8].

To implement the EAP program, this study has devised a Competency-Based EAP Textbook. The major feature of the present textbook is its adherence to competency-based syllabus. The proportional syllabus basically attempts to develop academic competency emphasizing on reading and writing. It consists of a number of elements with central theme on reading comprehension and its elaborations into academic vocabulary, grammar and writing practices.

In reference to the syllabus, textbook being devised could provide an evaluation that describe selection and an ongoing activity

during, and even after, use of the textbook. Evaluation differs according to purpose and may be done systematically in three stages: pre-use (materials selection), whilst-use and after-use [9] and “pre-use”, “in-use” and “post-use” evaluation [10]. Textbooks provide novice teachers with guidance in course and activity design; it assures a measure of structure, consistency, and logical progression in a class; It meets a learner’s needs or expectations of having something concrete to work from and take home for further study.

The textbook is also worth for the implementation of Competency-Based Curriculum that is used as the basis of EAP development. The main idea of competency-based curriculum illustrates: (1) Instead of objectives, think “competencies”, (2) Instead of content, think outcomes, (3) Learner activities will be based on performance of learner and accomplishment of criteria, (4) Teaching activities are learner centered, and (5) Formative evaluation is necessary [11].

3. METHODS

This study uses R&D (Research and Development) model [12] relying upon four phases of research: exploration, development, testing, and dissemination. The study took place in six universities in Central Java and Yogyakarta, including: UNDIP, UNNES, UNS, UNSOED, UGM and UNY. Research was conducted in July to December 2011 for the exploration phase and November-December 2013 to March 2014 for the preliminary field testing and the main field testing through an experiment in the second phase.

The exploration stage involved 75 students, 25 academic staffs, and 10 head of study programs in six universities. The objectives of the exploration was to plan the research and devised needs analysis, syllabus, and prototype of a Competency-Based EAP textbook. The development stage was done through preliminary field testing involving 46 EAP students, two collaborator lecturers and two language experts. Based on the preliminary field testing a final version of the EAP Textbook was achieved. The effectiveness of the EAP textbook was tested through main field testing using an experimental design and involved 115 students of UNY and 120 students of UNDIP. Based on the findings of preliminary field testing

and main field testing, the textbook was polished and the operational uses of the book was achieved.

4. FINDING AND DISCUSSION

This study discovered the following findings. *First*, exploration stage revealed needs analysis, syllabus and initial prototype of a competency-based EAP textbook consisting of 10 units, extended from a three-unit embryo. Contents of the syllabus and initial product were further presented in the Focus Group Discussion (FGD). Revisions were based on FGD and expert judgment to achieve a prototype. See Figure 1 and Figure 2.

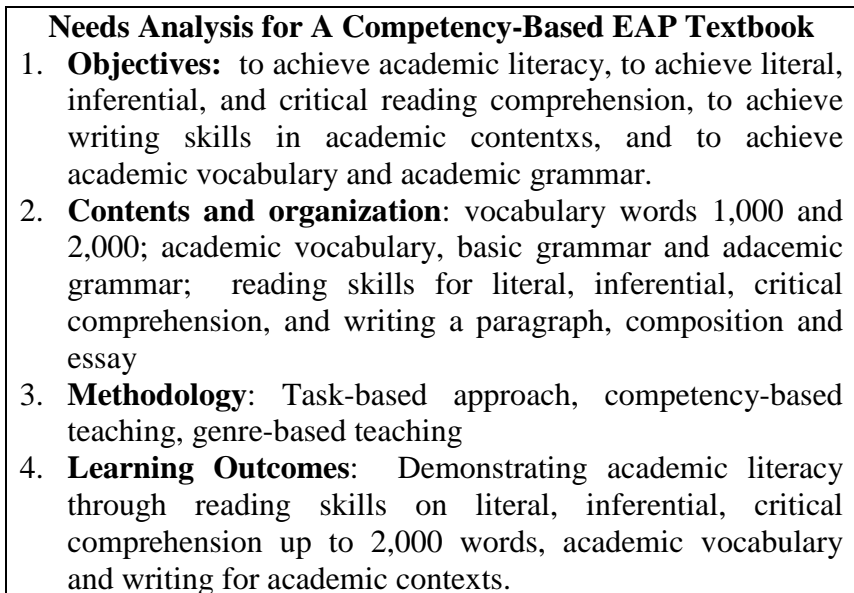


Figure 1. Needs Analysis

Aim and Objectives of EAP	
<i>Aim: To achieve competency of academic literacy in reading and writing skills</i>	
<i>Objectives: (1) to increase basic knowledge on academic vocabulary, (2) to increase mastery on grammar knowledge and academic grammar in context, (3) to develop reading skills in literal, inferential, and critical comprehension, and (4) to develop skills in academic writing from paragraph to essay and Test of Written English essay.</i>	

Figure 2. Aim and Objectives of EAP in this Project.

The following is the result of EAP Delta Cambridge Syllabus of this project. The focus of the syllabus is description on the *aim*, *objectives* dan *learning outcomes*. In addition to the syllabus, contents of the teaching materials and learning outcomes are presented in Table 1.

Table 1. Contents and Learning Outcomes of EAP

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
1	Vocabulary knowledge, general and academic vocabulary	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify, implement, and use of 1.000 to 2.000 general words 2. Identify, compare and use academic vocabulary 	<ol style="list-style-type: none"> 1. General words list first-hundreds to tenth hundreds 2. General words list of 1, 000 and 2,000 words 3. Head words, synonym, antonyms, definition, words classes, affixes 4. Academic words list of Ohio University and Jim Burke
2	Basic grammar and academic grammar from textbook	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and use of basic rules of grammar 2. Identity and use of typical academic grammar obtained from authentic texts, e.g. textbook chapter, journals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basic grammar: to be, tenses, agreements, sentences, gerund, passive voices 2. Sentences: simple, compound, complex, compound-complex sentences 3. Clause and adjective clause 4. Analysis to grammar in English textbooks

Table 1. Contents and Learning Outcomes of EAP

No	Contents	Learning Outcomes	Indicative Contents
3	Reading comprehension	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and use of reading text of 1,000 and 2,000 passages 2. Implement skills in various level of comprehension: literal, inferential, critical 3. Identify passages of academic texts 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprehension of reading texts in a range of 1,000 to 3,000 words 2. Comprehension on reading of authentic text, e.g. TOEFL, TOEIC, textbook 3. Competency on the use of literal, inferential, critical reading skills
4	Writing in the academic context	<ol style="list-style-type: none"> 1. Develop an academic paragraph in various developing details techniques 2. Develop three-paragraph essay and Test of Written English (TWE) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paragraph organization: opening, the body, conclusion. 2. Topic sentence, developing sentences, concluding sentence. 3. Thesis statement, introductory paragraph, developing paragraphs, concluding paragraph 4. Expository and argumentative essay for TWE

Second, the development phase achieved a competency-based EAP textbook through preliminary field testing. The purpose of preliminary testing is to improve the prototype for legibility standard of a textbook. Testing was conducted to 46 EAP students at UPTP2B of UNS teaching six units for six meetings and involving two collabotator lecturers and two language experts. The results of the test admit revisions on number of texts, objectives, exercises and grafity. In addition, BSNP syllabus model was revised and Delta Cambridge Syllabus was utilized. Accordingly, results of the test contend that the objective of EAP is to achieve academic literacy incurring core materials on academic vocabulary, grammar, reading and writing. Reading implements literal, inferential, and critical comprehension. Writing focuses on paragraph, composition, and Test of Written English for TOEFL. Contents of vocabulary include 1,000-2,000 general words and academic words. Grammar for academic is served

in context relevant to vocabulary and reading passages. Outline of book chapter is presented in Figure 3.

Third, to examine the effectiveness of the Competency-Based EAP Textbook through significance test, the researcher used an experimental design. The study was conducted to 115 students in UNY as the experimental group and 120 students in UNDIP as the controlled group. Data analysis using SPSS Release 17.0 showed $t=6.267$. This means that H_0 is rejected and the study is significant. It is evidence that the Competency-Based EAP Textbook is effective to increase students' English competency.

Prior to hypothesis testing, normality test toward pretest and posttest scores for experimental and controlled groups were analyzed. Table 2 shows that normality test of pretest is .176 and post test is .020 under the Kolmogorov-Smirnov test, greater than .05. This means both scores are normally distributed. Table 2.

Table 2. Normality Test of Controlled Group

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pre_Kon	.086	85	.176	.975	85	.096
Post_Kon	.080	85	.200*	.977	85	.128

In addition, data on table 3 indicates results of normality test of the experimental group. The results show that normality of pretest is .077 and posttest is .066 each of which is greater than .05. Similar to the controlled group, it is evident that scores of the experimental group are normally distributed.

Table 3. Normality Test of Experimental Group

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pre_Eks	.091	85	.077	.975	85	.093
Post_Eks	.093	85	.066	.960	85	.011

a. Lilliefors Significance Correction

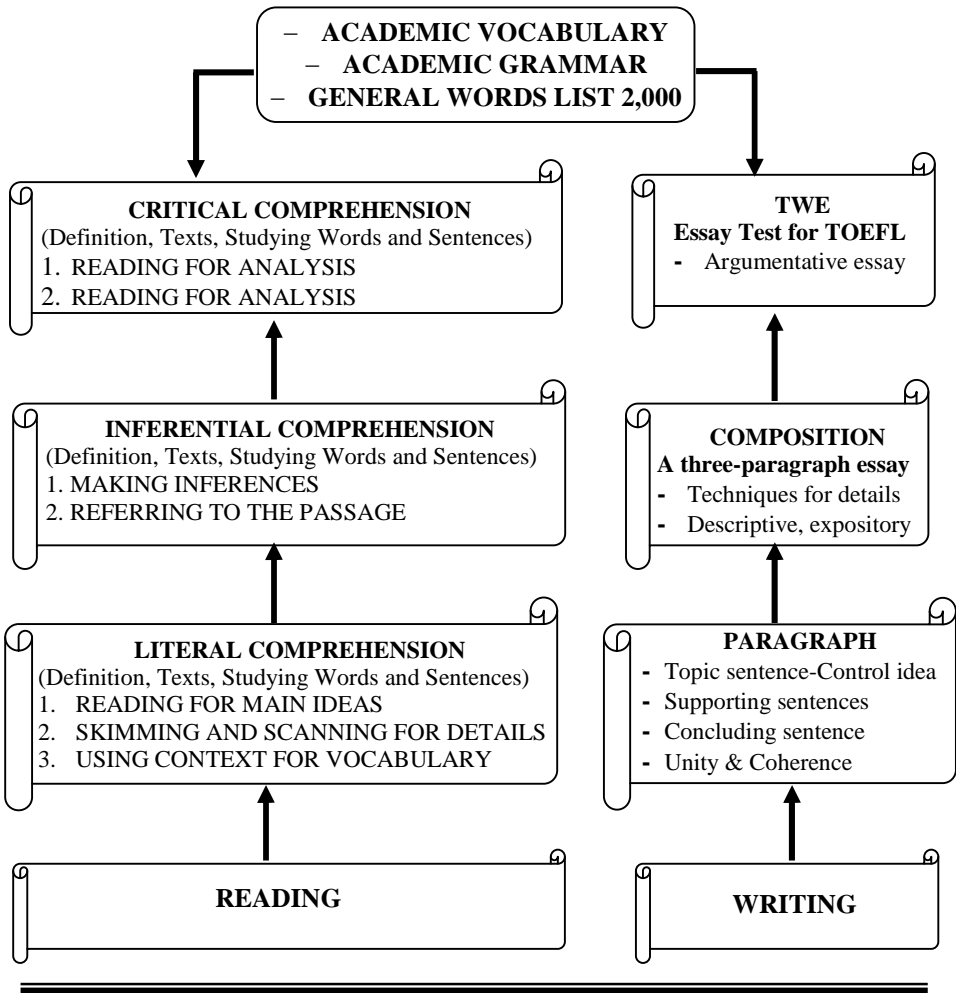
*. This is a lower bound of the true significance.

Finally, result of homogeneity test to show variances of groups is presented in table 4. Using criteria of Levene Statistics sig. = > .05, this study revealed that the following findings: pretest is sig. = .760

(sig. = .760 > .05) and posttest is sig. = .443 (sig. = .443 > .05). This means that both values are homogeneous.

Table 4. Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Nilai Pre	.093	1	168	.760
Nilai Post	.590	1	168	.443



ACADEMIC LITERACY

Figure 4 . Final Version of Book Chapters

Result of hypothesis testing to see the effectiveness of EAP Textbook to increase students' English competency is presented in table 5.

Table 5. Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre_UNDIP Post_UNDIP	-.60000	2.89992	.31454	-1.22550	.02550	-1.670	84	.060
Pair 2	Pre_UNY – Post_UNY	-6.9882	10.28116	1.11515	-9.20583	-4.77064	-6.267	84	.000

Table 5 shows that comparison between pretest and posttest scores of the controlled group revealed $t = -1.670$ ($p=.060$). This means that H_0 is accepted and teacher-made materials used for the controlled group are not effective to increase students' English competency. In contrast, t-value of the experimental group is $t = -6.267$ ($p=.000$). It means H_0 is rejected and EAP textbook is significantly effective to increase students' English competency.

Fourth, dissemination of this study was done for two actions. In an article form, the study was disseminated on the *International Journal of Academic Research*, Volume 5, Number 4, July, 2013, entitled “*English for Academic Purposes Voices: A Survey on Practices and Challenges in the State Universities of Central Java, Indonesia*”. In addition, a textbook entitled “*English for Academic Purposes: a Competency-Based Textbook for EFL Learners*” was printed for the book markets. From the journal publication the researcher accepted a suggestion to implement *Delta Cambridge Syllabus* complementing BSNP syllabus.

5. SUGGESTIONS

The findings admit some suggestions. *First*, lecturers of BGEC are expected to use with confidence A Competency-Based EAP English textbook as this book has empirical superiority. *Second*, the study program can implement a competency-based EAP program, Delta Cambridge Syllabus, and Competency-Based EAP Textbook.

Third, Language Center should modify the objective of EAP Program to achieve academic literacy, and use Delta Cambridge Syllabus and Competency-Based Textbook. *Fourth*, policy makers in a university should include academic literacy for the core materials of BGEC, advocating literal, inferential, and critical reading comprehension; academic vocabulary, general vocabulary on 1,000 to 3,000, academic grammar and writing for academic contexts. *Fifth*, future researchers of the same field could improve or modify the research designs focusing on the readability of the reading texts, intensifying corpora, authentic texts covering 1,000-2,000 vocabulary, academic vocabulary and put more intensity on writing practices. In addition, logistics of R&D researches, i.e. resources, team work, and experts team should be well prepared since early conduct.

REFERENCES

- Solikhah, Imroatus. 2014. *Buku Teks Bahasa Inggris Akademik Berbasis Kompetensi untuk Mahasiswa Jurusan Non-Bahasa Inggris (Penelitian dan Pengembangan di Perguruan Tinggi Negeri di Jawa Tengah dan DIY)*. Disertasi Tidak Diterbitkan. Surakarta: Program Pascasarjana, Universitas Sebelas Maret.
- Flowerdew, J & Peacock, M. 2001. *Research Perspective of English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2006. *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. Routledge: New York.
- Wen-Cheng, W, at. al. 2011. Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. *English Language Teaching*, 4(2):1-19.
- Wilson, Kate. 2009. *Reading in the Margins: EAP Reading Pedagogies and Their Critical, Postcritical Potential*. Ph.D's Dissertation. Sydney: University of Technology.
- University of Cambridge. 2011. *Delta Syllabus Specifications*. Cambridge:University of Cambridge ESOL Examinations. Available at: www.CambridgeESOL.org.
- Kim, H. Hyun. 2013. Needs Analysis for English for Specific Purposes Course Development for Engineering Students in Korea. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 8(6):279-288.
- Yurekli, Aynur. 2012. An Analysis of Curriculum Renewal in EAP Context. *International Journal of Instruction*, 5(1):49-68.
- Tomlinson B & Masuhara (Eds.). 2004. *Developing Language Course Materials*. Singapore: RELC Portfolio Series.

- McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh University Press.
- Sudsomboon, Weerayute. 2007. *Construction of a Competency-Based Curriculum Content Framework for Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects*. Proceeding of the ICA Asian Symposium. Pattaya, Bangkok: King Mongkut's University of Technology Thonburi.
- Borg W & Gall, MD. 2003. *Educational Research: An Introduction*. Fourth Edition. London: Longman Ltd.