

BAB 2 KERANGKA TEORI

2.1 Definisi Menulis

Menulis adalah “suatu proses mewujudkan bahasa melalui simbol atau tulisan” (Saskatchewan, 2007: 1). Menulis merupakan “suatu alat yang sangat bermanfaat untuk membantu siswa mewujudkan pemikiran mereka” (Fulwiler dan Young, 2000: x) dan “sangat membantu siswa yang pemalu untuk memulai komunikasi dengan pengajar di sekolah” (Adamson, 2006: 207 dikutip dari “*Teaching writing*” dari situs www.e-dukasi.net, n.d: 1). Universitas Purdue mendukung hal ini dengan mengatakan bahwa “menulis dapat membantu siswa menelaah pemikirannya hingga menjadi runut dan dapat diterapkan dalam kehidupannya” (“*Writing*” dari situs owl.english.purdue.edu, 2006: 1). Dengan demikian, menulis dapat diartikan sebagai suatu alat berupa simbol atau tulisan yang membantu perkembangan pribadi siswa, sebab menulis dapat membantu siswa mengutarakan persepsinya terhadap kehidupannya.

Gaith (2002: 2) mengatakan usaha untuk mengutarakan persepsi dengan baik menjadikan menulis sebagai suatu proses yang kompleks, yang membutuhkan refleksi tersendiri atas ide yang ditulis. Refleksi yang terjadi menyebabkan pengeditan dan revisi pada tulisan yang dibuat sebelum tulisan siap dipublikasikan. Proses pengeditan dan revisi adalah perbaikan atas tulisan awal yang bermanfaat membuat tulisan menjadi lebih berterima dan lebih bermakna (“*Teaching writing*” dari situs www.e-dukasi.net, n.d: 2). Merujuk pada pengajaran menulis di sekolah, pengajaran menulis sebaiknya dapat membantu siswa melalui tahap-tahap refleksi yang diperlukan sebelum tulisan siap dinilai.

2.2 Definisi Pengajaran Kemahiran Menulis

Pengajaran menulis seringkali dikaitkan dengan pengajaran struktur bahasa (Steely, 2008: 1). Hal ini dikarenakan struktur bahasa selalu mendapatkan pembahasan di setiap kelas menulis. (“*Writing*” dari situs owl.english.purdue.edu, 2006: 2). Pengajaran struktur bahasa dalam kemahiran

menulis bervariasi dari tingkat kalimat hingga tingkat wacana. Paltridge (2004: 1) mengatakan bahwa fungsi-fungsi retorik yang terdapat pada tingkat kalimat berbeda dengan fungsi-fungsi retorik pada tingkat wacana. Steely mengungkapkan bahwa kemampuan menulis pada level kalimat kerap diartikan sebagai literasi kalimat, yaitu keterbacaan suatu tulisan (2008: 2). Hal ini menandakan kalimat-kalimat penyusun teks mengalir dengan lancar, tidak terpotong oleh konjungsi yang tidak tepat, atau belum lengkap.

Setiap teks ditulis untuk mencapai suatu tujuan tertentu. Untuk mencapai tujuan ini, penulisan teks harus disesuaikan dengan konteks sosial dan fungsi kebahasaan yang berlaku di masyarakat. Hal ini menyebabkan kemampuan menulis pada level wacana tidak hanya berkaitan dengan penggunaan kalimat yang berterima, tetapi juga sesuai dengan konteks sosial penulisan teksnya. Konteks sosial ini mempunyai aturan tersendiri yang harus dipatuhi agar tulisan yang dihasilkan tepat sasaran.

Di awal pembelajaran kemahiran menulis, pembelajaran hanya dilakukan pada level kalimat (*ibid.*: 2). Namun, seiring dengan perkembangan yang terjadi pada bidang pengajaran bahasa, pembelajaran mulai memperhatikan otonomi pelajar dan konvensi sosial yang berlaku. Otonomi pelajar terlihat dari adanya kebebasan pelajar dalam membuat tulisan, sedangkan konvensi sosial merupakan aturan penulisan yang harus ditaati agar tulisan yang dibuat berterima.

Berdasarkan penjabaran di atas, pengajaran kemahiran menulis didefinisikan sebagai pengajaran yang mengajarkan struktur bahasa yang disesuaikan dengan konteks sosial dan fungsi kebahasaan yang berlaku di masyarakat agar tulisan yang dibuat berterima. Pengajaran menulis yang memperhatikan otonomi pelajar diwujudkan melalui penggunaan ancangan proses, sedangkan pengajaran menulis yang memperhatikan konvensi sosial yang berlaku diwujudkan dalam ancangan genre.

2.3 Definisi Pengajaran Menulis melalui Ancangan Proses

Tribble (1996: 37) mendefinisikan ancangan proses sebagai “*writing activities which move learners from generating the ideas and the collection of*

data to the publication of a finished text.” Ancangan proses adalah kegiatan menulis yang mendukung proses pembuatan tulisan siswa dari proses pengumpulan ide sampai tulisan telah siap dikumpulkan dan diberi nilai oleh pengajar. Badger dan White (2000: 154) mendefinisikan ancangan proses sebagai a “*process of comprehending linguistic skills, such as drafting, editing, and revising, rather than emphasizing on the linguistic knowledge, such as grammar and rhetorical devices of writing*”. Ancangan proses lebih memperhatikan proses penulisan, seperti membuat buram, mengedit, dan merevisi tulisan daripada membahas pengetahuan linguistik, seperti struktur dan fungsi retorik.

Pandangan tentang proses penulisan tersebut mempengaruhi prosedur pengajaran yang terjadi. Ancangan proses meletakkan pemelajarannya dalam empat tahap, yaitu pendahuluan sebelum menulis (*pre-writing*), menulis buram pertama (*composing*), merevisi (*revising*), dan mengedit (*editing*) (Tribble, 1996: 39). Tahap-tahap yang terjadi bersifat berulang, sehingga pemelajar dapat kembali pada tahap yang telah dilalui jika ia merasa perlu. Misalnya, seorang siswa dimungkinkan untuk kembali pada tahap pendahuluan, meskipun ia telah melakukan pengeditan atau revisi teks (Badger dan White, 2000: 154). Ancangan proses menganggap semua tahap sebagai proses yang memfasilitasi penguasaan kemahiran menulis.

Nordin and Norhisham (2007: 76) mendefinisikan tahap pendahuluan sebagai teknik pengajaran yang memberikan “*initial support that will eventually be a process undertaken*”. Tahap pendahuluan menjadi landasan bagi tahap-tahap selanjutnya. Pendahuluan yang diberikan sebelum menulis dapat dilakukan secara perorangan ataupun berkelompok melalui dua macam teknik, yaitu teknik dipandu dan tidak dipandu (White dan Arndt 1991, dikutip dari Hedge, 2002: 312). White dan Arndt menjelaskan bahwa teknik dipandu dilakukan dengan memberikan beberapa pertanyaan yang berkenaan dengan teks yang dipelajari, sedangkan teknik tidak dipandu dilakukan dengan *brainstorming* topik tulisan yang akan dibahas. *Brainstorming* dapat dilanjutkan dengan membuat peta pikiran (*mind map*) untuk melihat relasi pada ide-ide yang diberikan dengan jelas (Hedge, 2002: 312).

Tahap pendahuluan dilanjutkan dengan membuat buram (Hedge, 2002: 313). Tahap pembuatan buram dapat dilakukan beberapa kali sebelum siswa melanjutkan ke tahap berikutnya, yaitu revisi.

Hedge mengatakan revisi dapat dilakukan dengan beberapa cara, yaitu konsultasi (*conference*) dan *checklist* (*ibid*). Hedge menerangkan teknik-teknik tersebut sebagai berikut:

“Conferencing is a useful technique during the earlier stages of composition when writers are still thinking about content and organization. A popular device at a slightly later stage is the use of checklist.checklist can be used when students exchange drafts for comments and can focus on a recent teaching point.” (hlm. 313).

Dalam angsan proses, kedua teknik revisi dapat diterapkan dengan selalu mempertimbangkan kepentingan proses penulisan siswa. Misalnya, isi *checklist* disesuaikan dengan teks yang dibuat siswa.

Tahap selanjutnya adalah pengeditan, yaitu siswa diminta mengedit tulisan yang dibuat berdasarkan balikan (*feedback*) yang diberikan oleh pengajar dan teman-temannya pada saat konsultasi dan *checklist* (Hedge, 2002: 314). Menurut Keh (1990, dikutip dari Nordin and Norhisham, 2007: 81) balikan adalah input yang diberikan oleh pembaca pada penulis yang bermanfaat untuk revisi selanjutnya. Jika pengeditan telah selesai, siswa dapat menyerahkan tugasnya pada pengajar atau mempublikasikannya di kelas.

Para pendukung angsan proses percaya bahwa cara terbaik untuk membuat pemelajar menjadi penulis adalah dengan membuat pemelajar menyelami proses menulis sendiri (Saskatchewan, 2007: 2). Pertimbangan ini yang membuat angsan proses menekankan pembuatan konsep, mengarang, merevisi, dan mengedit tulisan (Badger dan White, 2000; Hedge, 2002).

Namun, angsan proses hanya dapat berhasil jika pengajar dapat menjalani semua perannya dengan baik. Hedge (2002: 325) mengatakan dalam angsan proses, pengajar tidak dapat hanya menjadi penentu tugas atau korektor tugas saja, melainkan harus dapat menjadi fasilitator pembelajaran yang terjadi. Raimes (1998: 145) mendukung anggapan Hedge mengenai peran

pengajar dalam ancangan proses dengan mengatakan bahwa pengajar harus dapat menjadi penulis, instruktur, pelatih, pendiagnostik, dan pendukung atas pemelajaran yang terjadi. Badger dan White (2002) juga berpendapat bahwa pengajar pada ancangan proses tidak dapat hanya memberikan input pada pemelajar, tetapi juga dapat mengembangkan potensi pemelajar (hlm. 154).

Selain kesulitan yang mungkin ditimbulkan pada pengajar yang menggunakan ancangan ini, ancangan proses juga dikritik karena mempunyai ‘*monolithic view*’ pada semua teks (Badger dan White, 2000: 154). Ancangan proses dianggap menyamaratakan semua teks dengan melakukan proses menulis yang serupa untuk semua teks. Misalnya, proses menulis kartu pos untuk keluarga disamakan dengan proses menulis suatu esei akademik (Tribble, 1996: 104). Hedge mengatakan hal ini menjadi semacam kontradiksi pada pengajaran yang dilakukan, karena “*pre-writing stage should involve the context that focuses on the audience, the generation of ideas, the organization and the purpose of the text*” (1988: 15, dikutip dari Badger dan White, 2000: 154). Horowitz (1986 dikutip dari Paltridge, 2004: 1) bahkan mempertanyakan apakah ancangan proses dapat membantu siswa untuk menulis untuk tujuan tertentu. Timbulnya kritik atas kurangnya pertimbangan pada kepentingan pembaca teks dan tujuan penulisan teks dalam ancangan proses membuat tren pengajaran menulis beralih pada ancangan genre.

2.4 Definisi Pengajaran Kemahiran Menulis melalui Ancangan Genre

Badger and White (2000: 155) mendefinisikan ancangan genre sebagai “*an approach which is predominantly linguistic and emphasizes the social context in which the text functioned*”. Ancangan genre adalah ancangan yang didominasi pemelajaran linguistik dan menekankan penggunaan teks berdasarkan konteks sosialnya. Adanya konteks sosial yang menilai keberterimaan suatu teks berpengaruh pada prosedur pemelajaran ancangan genre. Flowerdew (1993: 307) mengatakan prosedur pemelajaran ancangan genre berlangsung pada beragam genre teks, seperti laporan penjualan, surat keputusan, dan artikel riset. Setiap teks tersebut mempunyai situasi dan tata cara penulisan tersendiri. Namun, pada implementasi di kelas, tidak semua genre

perlu diajarkan pada siswa. Hanya genre yang berpengaruh pada kehidupan siswa yang perlu diajarkan (Raimes, 1998: 142). Misalnya, genre eksposisi analitis diajarkan di SMA di Indonesia dengan pertimbangan siswa SMA akan melanjutkan ke perguruan tinggi yang menggunakan banyak teks bergenre eksposisi analitis. Dengan demikian, pembelajaran yang dilakukan sewaktu SMA akan tetap bermanfaat ketika siswa masuk ke perguruan tinggi.

Berbeda dengan ancangan proses yang menekankan pada kepentingan perkembangan menulis siswa secara pribadi, ancangan genre lebih mempertimbangkan tujuan penulisan teks. Setiap genre teks yang dibuat harus merepresentasikan tujuan penulisannya masing-masing. Swales (1990: 58) mendefinisikan genre sebagai berikut:

“A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style”.

Genre merupakan suatu bentuk komunikasi dan komunikasi terjadi karena penutur dan petutur mempunyai aturan komunikasi yang sejalan. Dengan demikian genre tidak hanya memperhatikan bentuk, namun juga kepentingan subjek, relasi antara penulis dan pembaca, dan pola organisasi (Raimes, 1998: 151).

Badger dan White (2000: 156) mengatakan bahwa prosedur pembelajaran ancangan genre tidak secara eskplisit mengacu pada suatu pemikiran atau teori tertentu. Namun, menurut Feez dan Joyce (2002, dikutip dari Agustien, 2006) dan Lin (2006: 72) ancangan genre dilatarbelakangi oleh pemikiran Vygotsky (1978) tentang zona pengembangan proksimal (*zone of proximal development*). Lin (2006: 72) mendefinisikan ZPD Vygotsky sebagai *a gap between zones of actual development* (kinerja yang telah dikuasai) *and zones of potential development* (kinerja yang potensial dihasilkan dengan bantuan dari orang lain). Lin (*ibid*) juga menjelaskan bahwa ZDP percaya pembelajaran yang terjadi bersifat *object-regulated* (imitasi), *others-regulated* (imitasi dan pemahaman),

dan *self-regulated* (pemahaman). Dewerianka (1990, dikutip dari Lin, 2006: 73) mewujudkan ketiga prinsip tersebut dalam empat tahap prosedur pembelajaran, yaitu eksplorasi konteks, eksplorasi teks berdasarkan teks-teks model, pembuatan kerangka teks dalam kelompok, dan aplikasi mandiri.

Eksplorasi konteks sebagai tahap pengenalan genre bertujuan untuk membuat siswa memahami tujuan sosial yang dimiliki oleh suatu genre. Pada tahap ini siswa juga diberikan penjelasan yang berkaitan dengan *Systemic Functional Grammar* (SFG) yang diusulkan oleh Halliday (1994, dikutip dari Lin, 2006: 74). SFG mengkaji suatu kalimat tidak hanya pada kelas kata, tetapi juga memperhatikan unsur pragmatis ketika kalimat tersebut terbentuk. Untuk itu, SFG mengaitkan *tenor* (relasi antara pembaca dan penulis), *field* (hal yang ingin diungkapkan), dan *mode* (sarana komunikasi, yang dalam kajian ini berupa teks tertulis) dalam menganalisis setiap wacana atau kalimat yang terbentuk. Setelah tahap ini selesai, pembelajaran dilanjutkan pada tahap eksplorasi teks.

Tahap eksplorasi teks bertujuan untuk membantu pemelajar mengenal fitur-fitur bahasa yang terdapat pada suatu genre. Teks model berperan penting pada fase ini, karena teks model menjadi bahan analisis tentang fitur-fitur bahasa yang digunakan. Kegiatan yang diberikan pada fase ini adalah penugasan yang dapat mendukung pemahaman siswa pada keberadaan leksikal, fitur gramatikal, dan organisasi teks.

Tahap selanjutnya adalah pembuatan kerangka teks secara berkelompok. Pada tahap ini siswa bekerja mendiskusikan kerangka teks yang ingin dibuat dengan teman kelompoknya. Kerangka teks dibuat berdasarkan genre yang sudah dipelajari. Kelompok kerja untuk penugasan ini dapat berupa pasangan atau kelompok kecil.

Tahap yang terakhir adalah aplikasi mandiri. Pada tahap ini siswa diminta membuat teksnya secara perorangan. Sebaiknya, tahap ini dilakukan setelah siswa berhasil dengan baik pada tahap konstruksi teks.

2.5 Kelebihan dan Kekurangan Ancangan Proses dan Ancangan Genre

Ancangan proses yang banyak memberikan perhatian pada proses menulis baik diterapkan untuk mengembangkan kemampuan menulis siswa (Hedge, 2002: 312). Namun, ancangan ini menganggap proses penulisan untuk semua teks serupa sehingga teks yang dibuat cenderung mengabaikan konteks sosial yang berlaku (Badge dan White, 2000: 156). Selain itu, ancangan proses melibatkan banyak proses revisi yang membutuhkan waktu yang tidak sedikit. Hal ini menyebabkan ancangan ini sulit diaplikasikan di sekolah, karena alokasi waktu pembelajaran menulis di sekolah sangat terbatas (Hedge, 2002: 318).

Akibat kritik tersebut, perkembangan pengajaran menulis beralih pada ancangan genre. Prosedur ancangan genre yang memperhatikan konteks sosial genre dan memberikan pembelajaran fungsi bahasa secara eksplisit dianggap dapat mengatasi kelemahan ancangan proses. Namun, banyaknya paparan teks model dan fungsi-fungsi bahasa yang harus selalu disesuaikan ketika suatu teks dibuat menjadikan siswa cenderung pasif dan tidak kreatif (Badger dan White, 2000: 157). Selain itu, analisis fungsi bahasa dan konteks sosial yang terjadi terus-menerus seakan menyepelkan proses penulisan yang harus dilalui (Kim, 2006: 38).

Merunut pada kelemahan dan kelebihan yang dimiliki oleh ancangan proses dan ancangan genre, Badger dan White (2000) mencoba memadukan penggunaan kedua ancangan tersebut. Mereka menyebut kombinasi ancangan ini sebagai ancangan proses genre.

2.6 Definisi Pengajaran Menulis melalui Ancangan Proses Genre

Badger dan White (2000: 157 – 158) mendefinisikan ancangan proses genre sebagai berikut:

“...the essential idea of process genre approach is that the writing class recognizes that writing involves knowledge about language (as in genre approach), knowledge of the context in which the writing happens and especially the purposes for the writing (as in genre approach), and skills in using language (as in process approach). Writing development happens by drawing out the learners’ potential

(as in process approaches) and by providing input to which the learners respond (as in genre approach).

Ancangan proses genre dapat didefinisikan sebagai suatu ancangan yang melibatkan pengetahuan bahasa, pengetahuan konteks dan tujuan penulisan (ancangan genre) dengan keterampilan menulis yang baik (ancangan proses). Perkembangan menulis terjadi karena siswa telah mendayagunakan potensinya dan merespon input-input bahasa yang berguna untuk tulisannya. Dalam hal ini, hakikat ancangan genre yang selalu mengaitkan penulisan teks sesuai konteks sosial mempengaruhi bahasa yang digunakan dalam teks. Di lain pihak, ancangan proses akan membantu pemelajar untuk mencermati aspek yang harus ditonjolkan dan memilih penggunaan bahasa yang sesuai untuk teks.

Nordin and Norhisham (2007: 80) menjelaskan implementasi prosedur ancangan proses genre di kelas sebagai berikut:

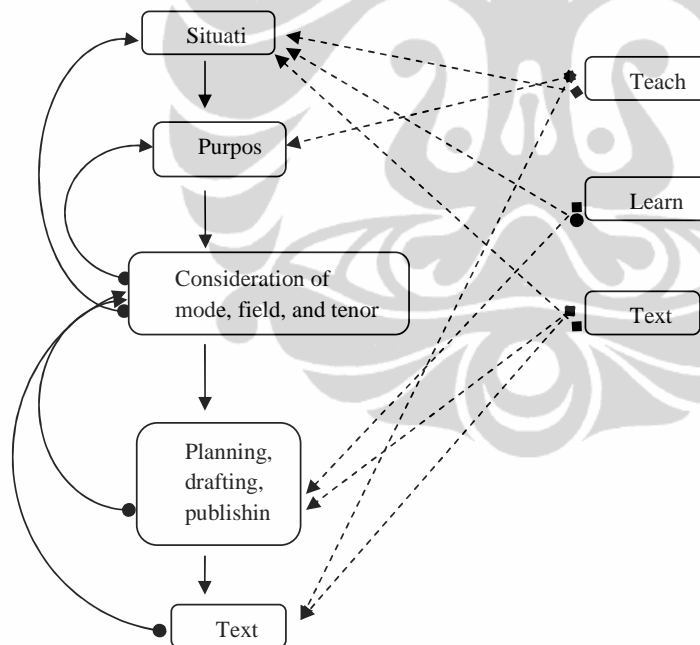
“Learners will first be made aware that writing occurs in a social context and situation, and that a piece of writing has to achieve a certain purpose. Learners will then have to relate the purpose of writing to the subject matter, the writer/audience relationship, and the mode or organization of the text. After the learners have been exposed to the organization, structure, and language used in the texts, they will go through a process of multiple drafts instead turning in a finished product right away. As proposed by the process approach, rewriting and revision are integral to the writing, and editing is an on-going multi level process, which consists of planning, drafting, and finally publishing the end product.”

Tahap pertama dari prosedur tersebut adalah pengenalan konteks sosial dan situasi yang mempengaruhi penulisan suatu genre. Selanjutnya, siswa diberikan paparan mengenai *tenor*, *field*, dan *mode* yang juga mempengaruhi tulisan yang dibuat. Setelah itu, siswa diminta untuk membuat buram pertama yang akan di edit dan di revisi selama beberapa kali. Proses pengeditan melibatkan balikan dari sesama siswa dan balikan dari pengajar.

Contoh penggunaan ancangan ini adalah seorang jurnalis yang akan menulis teks berita tentang kecelakaan mobil. Jurnalis tersebut akan

mempertimbangkan tujuan penulisan teks, sehingga teks dapat menarik pembacanya (*tenor*). Kemudian, ia akan memasukkan informasi-informasi yang relevan dengan peristiwa tersebut (*field*) dan menuliskan teks tersebut sesuai dengan format yang berlaku secara umum untuk penulisan teks berita (*mode*). Selanjutnya, jurnalis tersebut akan mempertimbangkan penggunaan struktur, kosakata, dan struktur teks yang sesuai dengan genre teks berita. Hal ini akan dilanjutkan dengan koreksi buram yang dibuat dan revisi untuk menghasilkan teks berita yang dapat mempresentasikan tujuan penulisannya dengan baik. Untuk implementasi ancangan proses genre di kelas dapat dilihat pada bagan Prosedur Pengajaran Ancangan Proses Genre (Badger dan White, 2000: 159).

Bagan Prosedur Pengajaran Ancangan Proses Genre



(Badger dan White, 2000: 159)

Bagan tersebut mengindikasikan bahwa input yang diperlukan siswa ketika menulis dapat diperoleh dari pengajar, sesama siswa, dan teks-teks

model. Input-input tersebut dapat berupa balikan mengenai struktur teks atau struktur bahasa pada teks yang dibuat (Badger dan White, 2000: 159). Nordin dan Norhisham (2007: 81) berpendapat bahwa salah satu cara terbaik untuk mendapatkan input dari sesama siswa adalah dengan menggunakan balikan dari sesama siswa (*peer feedback*). Freedman (1982, dikutip dari Nordin dan Norhisham, 2007: 81) mengatakan penggunaan balikan dari sesama siswa memberikan balikan dari pembaca yang otentik dan hal ini akan berujung pada penemuan baru. Hillocks (1995, dikutip dari Kelloggs, 2008: 20) sependapat mengenai penggunaan balikan dari sesama siswa dan menambahkan sebaiknya ada pemberian balikan untuk sintaksis dan fungsi-fungsi retorik agar teks yang dibuat siswa menjadi berterima. Salah satu cara memberikan balikan sintaksis dan retorik adalah dengan menggunakan sistem kode untuk kesalahan teks tulis (Hedge, 2002: 313). Sistem kode merupakan bagian dari balikan korektif yang dapat memicu siswa untuk melakukan perbaikan kesalahan teks yang dilakukan secara mandiri. Penggunaan sistem kode juga dapat diaplikasikan di kelas besar karena tidak membutuhkan panduan pengajar secara kontinyu.

2.7 Definisi Balikan Sesama Siswa

Wang (2004 dikutip dari Zeng, 2006: 1) mengatakan balikan sesama siswa adalah balikan yang berasal dari sesama siswa yang bertujuan untuk memperbaiki tulisan yang dibuat dan memperkuat pengetahuan tentang teks tersebut. Balikan sesama siswa terjadi dalam kelas yang mendukung interaksi di antara siswa (Saivanpannah, 2007: 3). Zeng berpendapat interaksi yang terjadi pada balikan sesama siswa memungkinkan siswa mengekspresikan ide yang bermanfaat bagi perkembangan tulisan temannya (2006: 2). Nelson dan Schun (2007: 2) sependapat akan hal ini dan mengatakan bahwa interaksi yang terjadi dalam balikan sesama siswa dapat memotivasi siswa untuk menulis lebih baik, memberikan penguatan pemahaman struktur tulisan, dan membagi informasi yang diketahui tentang tulisan yang dibuat.

Adanya pembaca lain selain pengajar yang turut membaca tulisan yang dibuat siswa, membuat pengajaran menulis menjadi suatu konstruksi makna sosial (Levine, et.al., 2002: 1). Hal ini terjadi karena penggunaan balikan sesama siswa membuka komunikasi antar pemberi balikan dan pemilik tulisan,

misalnya untuk mendiskusikan ide dan memberikan saran perbaikan pada tulisan. Dengan demikian balikan dari sesama siswa dapat didefinisikan sebagai balikan yang berasal dari siswa yang dapat membantu siswa untuk mengekspresikan ide yang bermanfaat untuk memperbaiki tulisan yang dibuat dan memperkuat pemahaman atas teks yang dibuat.

Penggunaan balikan dari sesama siswa tidak lepas dari tantangan. Zhang (1995 dikutip dari Zheng, 2006: 3) mengatakan balikan sesama siswa dapat dipertanyakan keakuratan, ketulusan, dan kedetilannya. Beberapa siswa mungkin berlebihan dalam mengkritik tulisan temannya, sehingga hal-hal yang tidak mempengaruhi kelancaran tulisan juga turut dikoreksi (Nelson dan Murphy, 1992 dikutip dari Zeng, 2006: 3). Namun, kelemahan-kelemahan tersebut dapat diminimalisasi dengan memberikan tahap-tahap pemberian balikan sesama siswa (prabalikan dari sesama siswa, pemberian balikan dari sesama siswa, pascabalikan dari sesama siswa) dan menyediakan lembar panduan memberikan balikan yang menyebutkan secara eksplisit hal-hal yang perlu dikomentari.

Banyaknya keunggulan yang dimiliki balikan dari sesama siswa dan kelemahan-kelemahannya yang dapat diminimalisasi menyebabkan penggunaan balikan dari sesama siswa digunakan dalam penelitian ini

2.8 Definisi Sistem Kode

Sistem kode merupakan “suatu balikan yang digunakan oleh pengajar untuk memberitahu kesalahan yang terdapat pada teks yang dibuat siswa dengan memberikan kode untuk tiap kesalahan” (Keh, 1990 dikutip dari Al Mandhari, 2008: 2). Pemberian balikan dengan sistem kode merupakan salah satu bentuk balikan korektif (Gosick, 2007: 5). Balikan korektif adalah balikan yang digunakan untuk memperbaiki tata bahasa suatu tulisan.

Menurut Gosick (2007: 5) pemberian balikan korektif dapat dilakukan melalui beberapa cara, yakni (1) memberikan label kesalahan dengan menggunakan istilah tata bahasa (misal: *agreement problem*, *comma splice*), (2) menandai seluruh kesalahan tata bahasa tanpa ada penjelasan mengenai penandaan yang dilakukan, (3) menandai seluruh kesalahan berdasarkan kode

tertentu (sistem kode), (4) menandai kesalahan pada kali pertama terjadi kesalahan tersebut dan membiarkan siswa memperbaiki kesalahan yang sama secara mandiri, dan (5) menandai kesalahan paling umum saja dan menuliskan saran perbaikannya di margin bawah teks. Penelitian ini memilih menggunakan cara nomor 3, yaitu sistem kode.

Sistem kode digunakan pada penelitian ini karena sistem kode tidak membingungkan. Setiap kode menandai satu kesalahan tertentu. Selain itu, seluruh kode yang digunakan dicantumkan pada lembar panduan untuk penggunaan kode yang dilengkapi dengan contoh kesalahan dan perbaikannya. Hal ini akan mempermudah siswa untuk memperbaiki kesalahan tata bahasanya sendiri (Hedge, 2002: 316) dibandingkan jika pengajar memberitahu kesalahan yang dibuat dengan menggunakan istilah tata bahasa yang membingungkan. Selain itu, penggunaan sistem kode dapat mengurangi konsultasi langsung yang akan menyulitkan pengajar karena jumlah siswa yang banyak. Keadaan ini dapat terjadi bila kesalahan yang dibuat siswa hanya diberi tanda saja tanpa ada keterangan mengenai tanda kesalahan tersebut.

Dengan setiap kode memiliki makna tersendiri, pengajar sebaiknya menghafalkan kode-kode tersebut sebelum merevisi buram siswa. Selain itu, pengajar dapat menggarisbawahi seluruh kesalahan yang ditemukan sebelum memberikan kode kesalahannya. Hal ini untuk menghindari kesalahan pemberian kode.

2.9 Definisi Skema Penilaian Analitis

Skema penilaian analitis adalah “skema penilaian tulisan yang dibuat berdasarkan beberapa kriteria tertentu dan masing-masing kriteria memiliki bobot nilai tersendiri” (Coombe dan Wiens, 1999 dikutip dari Coombe dan Evans, 2008: 3). Skema penilaian analitis dapat dikembangkan tergantung pada kebutuhan dan kepentingan pengajar di kelas (Brown, 2004: 246). Zhugoul dan Kambal (1983: 83, dikutip dari Al Fallay, 2000: 3) juga mengatakan bahwa bobot pada tiap aspek yang dinilai pada skema penilaian analitis bervariasi tergantung kemampuan bahasa Inggris siswa.

Menurut Hamp-Lyon (1990, dikutip dari Coombe dan Evans, 2008: 4) skema penilaian analitis baik untuk menilai tulisan siswa, karena skema ini dapat membuat penilaian menjadi lebih andal. Keandalan tersebut diperoleh, karena skala penilaian dalam skema penilaian analitis telah mendeskripsikan hal-hal yang perlu dicermati dengan lengkap (Al Fallay, 2000: 4). Namun, penggunaan skema penilaian analitis dapat membuat penilaian yang dilakukan memakan waktu lebih lama dibandingkan, misalnya, penilaian tulisan yang dilakukan secara holistik (Coombe, 2008, hal 4).

Penelitian ini menggunakan skema penilaian analitis Jacobs *et.al* (1981: 103). Skema penilaian analitis Jacobs *et.al* menilai tulisan berdasarkan lima aspek, yaitu organisasi teks, logika, tata bahasa, kosakata, dan mekanik. Kelima aspek tersebut diberi bobot nilai yang berbeda, yang jika dijumlahkan mempunyai bobot total 100. Aspek organisasi teks diberi bobot maksimal 20, aspek logika diberi bobot maksimal 30, aspek tata bahasa diberi bobot maksimal 25, aspek mekanik diberi bobot maksimal 5, dan aspek kosakata diberi bobot maksimal 20.

Kelima aspek penulisan tersebut mendapat revisi dari balikan yang dilakukan. Aspek organisasi teks dan logika mendapat balikan dari sesama siswa. Aspek tata bahasa, kosakata, dan mekanik mendapat balikan melalui sistem kode.

2.10 Genre-Genre yang Dipelajari di SMA Kelas XI Semester I di Indonesia

Penelitian ini dilakukan pada semester I di SMA kelas XI. Menurut Kurikulum 2004 (2004: 9), genre yang dipelajari pada semester I Kelas XI adalah naratif, eksposisi analitis, dan laporan. Berikut ini adalah pembahasan ketiga genre tersebut.

2.10.1 Genre Naratif

Genre naratif adalah genre yang berfungsi untuk menceritakan kejadian masa lampau, yang dapat menghibur pembacanya ("*Narrative text*" dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008). Organisasi teks genre naratif

terdiri atas orientasi, komplikasi, dan resolusi (Sidaway, 2006: 24). Orientasi merupakan bagian pendahuluan yang memperkenalkan seluruh tokoh teks. Tokoh-tokoh ini akan mengalami beberapa situasi yang akan menimbulkan komplikasi. Komplikasi adalah bagian konflik yang harus dijalani oleh tokoh utama, sebelum mencapai resolusi. Resolusi merupakan titik akhir dari konflik yang dialami tokoh utama. Resolusi dapat berupa akhir yang bahagia atau akhir yang sedih. Namun, dalam setiap genre naratif, pembaca akan mendapat moral di akhir cerita.

Genre naratif umumnya berbentuk cerita. Suatu cerita dapat menarik apabila dapat menuturkan berbagai konflik dengan baik. Secara umum, terdapat tiga macam konflik dalam genre naratif ("*Narrative text*" dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008: 1), yaitu konflik fisik, konflik sosial, dan konflik psikologi. Konflik fisik adalah konflik yang mengisahkan pertentangan antara manusia dengan alam. *Robinson Crusoe* merupakan cerita yang banyak mengedepankan konflik fisik. Crusoe terdampar seorang diri di pulau tak berpenghuni dan harus dapat bertahan hidup. Konflik sosial menceritakan pertentangan antara seorang manusia dengan lingkungan sosialnya. *My fair lady* merupakan salah satu cerita yang mengusung konflik sosial. Eliza yang berprofesi sebagai penjual bunga dipaksa untuk memasuki pergaulan masyarakat elit akibat taruhan yang dibuat oleh seorang bangsawan. Konflik psikologis terjadi ketika tokoh utama harus menekan perasaannya sendiri. *Harry Potter* banyak memberikan contoh konflik ini. Salah satunya adalah ketika Harry berusaha keras untuk tidak mengayunkan tongkat sihirnya dan menghancurkan Peter Pettigrew yang telah membunuh orang tuanya, karena jika ia melakukan hal tersebut, Harry akan sama kejinya dengan Peter. Suatu cerita biasanya menggunakan ketiga jenis konflik tersebut untuk membuat plot cerita menjadi lebih menarik.

Bahasa yang digunakan dalam genre naratif adalah bentukan kala lampau (*past tense*), yang banyak menggunakan verba proses, seperti *fell*, *helped*, and *worked*. Selain itu, genre ini juga banyak menggunakan konjungsi temporal, seperti *then*, *before*, dan *after*.

Teks-teks model genre naratif yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Queen Arabia and Three Sheiks* (Najmi, 2008) *The Smartest Animal* (Najmi, 2008), dan *Cinderella* (Najmi, 2008). Plot dan kosakata dari ketiga teks yang digunakan telah diadaptasi agar teks lebih mudah dipahami oleh siswa. Pengadaptasian plot dilakukan dengan menambahkan beberapa kalimat agar konflik dan resolusi pada teks lebih jelas, sedangkan adaptasi kosakata dilakukan dengan mengganti kosakata yang sulit dengan kosakata yang lebih mudah.

2.10.2 Genre Eksposisi Analitis.

Genre eksposisi adalah genre yang mengelaborasi ide penulis tentang fenomena yang terjadi di sekitarnya (Sidaway, 2006: 24). Teks genre eksposisi merupakan suatu persuasi agar pembaca dapat menyetujui ide yang diusung penulis. Terdapat dua macam genre eksposisi, yakni analisis dan hortatori. Perbedaan antara kedua genre ini terdapat pada paragraf reiterasi. Paragraf reiterasi eksposisi analitis menguatkan pernyataan tesis, sedangkan paragraf reiterasi eksposisi hortatori memberikan rekomendasi pada pembaca (*"Analytical text"* dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008: 1).

Organisasi teks genre eksposisi analitis terdiri dari pernyataan tesis, argumentasi 1, argumentasi 2, argumentasi 3 (jika diperlukan), dan reiterasi. Pernyataan tesis merupakan pendahuluan yang mengindikasikan posisi penulis. Argumentasi-argumentasi yang ada merupakan pendukung pernyataan tesis pada paragraf pertama. Reiterasi adalah penegasan posisi penulis yang berupa penguatan pernyataan tesis. Genre eksposisi analitis menggunakan kala kini (*simple present tense*) dan konjungsi internal dan kausal (*because, since*).

Teks-teks model genre eksposisi analitis yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Is Smoking Good for Us?* (*"Analytical text"* dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008: 2), *Writing In Internet* (*"Analytical text"* dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008), dan *Laptop as Students' Friend* (*"Analytical text"* dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008: 3). Dalam penggunaan di kelas, ketiga teks tersebut telah diadaptasi. Adaptasi terjadi pada perumusan kalimat

tesis, kalimat-kalimat pendukung dan kosakata yang digunakan. Kalimat tesis yang kurang tajam dalam merumuskan argumentasi untuk meyakinkan pembaca diganti dengan kalimat tesis yang jelas dalam memberikan argumentasi dan keberpihakan penulis teks pada isu yang ditulis. Adaptasi pada kalimat pendukung dilakukan agar argumentasi yang diberikan dapat lebih kokoh dan siswa memahami apa saja yang perlu ditulis pada paragraf argumentasi. Adaptasi pada kosakata dilakukan agar siswa lebih mudah memahami model teks yang digunakan.

2.10.3 Genre Laporan

Genre laporan adalah genre yang bertujuan untuk menginformasikan sesuatu sesuai hakikatnya (Sidaway, 2006: 24). Teks ini merupakan hasil observasi dan analisis secara sistematis pada suatu objek (*“Report text”* dari situs www.understandingtext.blogspot.com, 2008: 1). Organisasi teks laporan terdiri dari klasifikasi umum dan deskripsi objek tulisan secara rinci. Klasifikasi umum merupakan pengelompokan objek tulisan secara umum. Misalnya, *a car is a four-wheel vehicle that needs an engine to run*. Klasifikasi umum ini akan dipersempit pada paragraf selanjutnya yang memuat deskripsi rinci atas objek tulisan. Misalnya, *a sedan has the lowest ground clearance among other vehicles*. Struktur bahasa yang digunakan teks laporan adalah kala kini dan konjungsi logis (*when, so*).

Pada beberapa hal, penulisan genre laporan serupa dengan genre deskriptif. Kedua genre tersebut memberikan deskripsi tentang suatu objek yang menjadi fokus penulisan dan struktur bahasa yang digunakan adalah simple present tense. Perbedaan genre laporan dan deskriptif terletak pada pembahasan objek tulisan. Genre laporan memberikan deskripsi objek secara umum, sedangkan genre deskriptif mendeskripsikan objek secara personal. Contohnya jika genre laporan membahas tentang ‘mobil’, genre ini akan mendeskripsikan fungsi mobil, bagian-bagian mobil, dan jenis-jenis mobil. Hal ini berbeda dengan genre deskriptif yang menjelaskan tentang ‘mobil baru saya’. Genre deskriptif akan membeberkan tentang kenangan atau perjalanan

yang dilakukan pengarang dengan mobil tersebut; bukan hanya bagian-bagian mobil saja.

Teks-teks model genre laporan yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Uluru* (Eather, 2006: 1), *Rainforests of Australia* (Eather, 2006: 2), dan *Humpback Whales* (Eather, 2006: 3). Sebelum digunakan, pembagian paragraf ketiga teks tersebut diadaptasi agar struktur teksnya lebih mudah dipahami oleh siswa. Misalnya untuk kalimat pembuka dan identifikasi objek tulisan dimasukkan pada paragraf pertama yang merupakan paragraf identifikasi, sedangkan penjelasan mengenai makanan dan tingkah laku objek tulisan dimasukkan pada paragraf kedua yang merupakan deskripsi lebih lanjut mengenai objek tulisan.

2.11 Prosedur Pengajaran Menulis melalui Ancangan Proses Genre di Kelas XI SMA Negeri 1 Seputih Mataram

Prosedur pengajaran menulis yang dilakukan di kelas XI SMA Negeri 1 Seputih Mataram akan mengadaptasi prosedur pengajaran menulis menggunakan ancangan proses genre yang direkomendasikan Badger dan White (2000). Pengadaptasian dilakukan dengan menggunakan balikan dari sesama siswa untuk struktur teks (seperti yang diadaptasikan oleh Nordin dan Norhisham, 2007), menyisipkan tahap pemberian balikan mengenai struktur dari pengajar setelah buram mendapat balikan dari sesama siswa, dan penggunaan sistem kode dalam memberikan balikan struktur bahasa (Hedge, 2002: 313). Dengan demikian, prosedur pengajaran menulis yang dilakukan pada penelitian ini adalah:

1. Penjelasan tentang genre dan pemberian teks-teks model
2. Penulisan buram pertama
3. Pemberian balikan isi dan organisasi teks dari sesama siswa
4. Pengecekan dari pengajar pada balikan sesama siswa
5. Perbaikan isi dan organisasi teks berdasarkan balikan sesama siswa
6. Penulisan buram kedua
7. Perbaikan untuk struktur bahasa dari pengajar dengan menggunakan sistem kode untuk teks tulis

8. Penulisan buram ketiga.

Jika dikaitkan dengan tahap-tahap pengajaran ancangan proses genre, penjelasan tentang genre dan pemberian model-model teks merupakan pendahuluan yang diberikan pengajar sebelum siswa mulai menulis teks (*pre-writing*), sedangkan penulisan buram pertama adalah karangan awal penulisan teks (*composing*). Pemberian balikan untuk isi, organisasi teks, dan struktur bahasa adalah pengeditan (*editing*), sedangkan perbaikan yang dilakukan berdasarkan balikan adalah revisi (*revising*).

Perbaikan isi dan organisasi teks diberikan melalui balikan sesama siswa. Perbaikan untuk struktur bahasa diberikan melalui sistem kode. Balikan untuk perbaikan struktur bahasa diberikan setelah siswa selesai merevisi isi dan organisasi teks yang ditulis. Pemberian balikan sengaja dilakukan secara bertahap agar siswa tidak kewalahan dalam memperbaiki buram yang dibuat. Selain itu, perbaikan diawali dari isi dan organisasi teks agar siswa tidak mengaitkan kemahiran menulis dengan keberterimaan secara tata bahasa saja, tetapi menyampaikan ide dalam bentuk tulisan yang berterima secara konteks sosial budaya.

Sebagaimana telah dibahas pada subbab 2.7, penggunaan balikan sesama siswa mempunyai beberapa kelemahan yang jika tidak diatasi akan merugikan siswa yang diberi balikan. Untuk itu, penggunaan balikan sesama siswa tetap melibatkan pengajar. Peran pengajar adalah memastikan balikan yang diberikan siswa pada teks temannya sudah sesuai. Untuk itu, buram yang mendapat balikan yang keliru akan mendapat balikan isi dan organisasi teks tambahan dari pengajar.

Pemberian balikan struktur bahasa sepenuhnya dikerjakan oleh pengajar. Hal ini dilakukan agar siswa tidak merasa dibebani tanggung jawab yang berlebihan yang dapat terjadi jika siswa harus berulang kali harus memberi balikan dan memperbaiki buram yang dibuat. Balikan struktur bahasa diberikan dengan menggunakan sebelas macam kode kesalahan untuk perbaikan struktur bahasa. Penggunaan kode-kode tersebut telah didiskusikan terlebih dahulu dengan pengajar kelas yang menjadi subjek penelitian.

Penggunaan balikan sesama siswa telah diujicoba melalui penelitian pendahuluan yang dilakukan pada tanggal 29 April 2009. Penelitian pendahuluan ini menggunakan 25 siswa kelas XI IPA-1 SMA Negeri 1 Seputih Mataram sebagai subjek penelitian. Hasilnya adalah 20 siswa dapat memberikan balikan isi dan organisasi teks pada tulisan temannya dan 5 siswa tidak dapat memberikan balikan pada tulisan temannya. Dua puluh siswa yang telah mendapat balikan yang baik juga menggunakan saran yang diberikan temannya ketika memperbaiki tulisannya. Hal ini mengindikasikan 80% siswa dapat memberikan dan menggunakan balikan sesama siswa dengan baik. Indikator tingkat ketuntasan belajar yang disyaratkan dalam kurikulum 2004 adalah 75% (Depdiknas, 2004: 17). Dengan demikian, balikan dari sesama siswa dapat digunakan sebagai bagian dari prosedur pembelajaran menulis dalam penelitian ini.

2.12 Hipotesis

Hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini adalah:

- H0 : Ancangan proses genre tidak dapat meningkatkan kemampuan menulis siswa dan terdapat korelasi positif antara nilai kemahiran menulis siswa dengan hasil kuesioner.
- H1 : Ancangan proses genre tidak dapat meningkatkan kemampuan menulis siswa dan tidak terdapat korelasi positif antara nilai kemahiran menulis siswa dengan hasil kuesioner.
- H2 : Ancangan proses genre dapat meningkatkan kemampuan menulis siswa dan tidak terdapat korelasi positif antara nilai kemahiran menulis siswa dengan hasil kuesioner.
- H3 : Ancangan proses genre dapat meningkatkan kemampuan menulis siswa dan terdapat korelasi positif antara nilai kemahiran menulis siswa dengan hasil kuesioner.

Signifikansi diperoleh apabila analisis statistik menunjukkan signifikansi 2-tailed ≤ 0.05 . Korelasi positif diperoleh apabila rerata kuesioner berada pada rentang efektif (2,51 – 3, 50) atau rentang sangat efektif (3,51 – 4,00).