

## BAB 2

### KERANGKA TEORI

Bab ini menjabarkan tiga hal penting yang melatari penelitian ini, yaitu peranan buku ajar dalam pembelajaran bahasa Inggris dalam konteks bahasa Inggris sebagai bahasa asing, prinsip PBK dalam buku ajar, serta bagaimana pengejawantahan prinsip itu dalam melakukan evaluasi komponen buku ajar.

#### 2.1 Peran Buku Ajar

Buku ajar memainkan peran ganda dalam proses pembelajaran bahasa Inggris. Di satu sisi memberikan banyak manfaat bagi pengajar, siswa, dan institusi pendidikan. Di pihak lain bisa menjadi penghambat proses pembelajaran. Atau dengan menggunakan istilah Swan (1991) yang menyebutnya sebagai *'a bridge or a wall'*.

Buku ajar memiliki peran besar dalam sistem pembelajaran bahasa Inggris baik dalam institusi pendidikan formal di sekolah maupun di lembaga kursus. Banyak proses pembelajaran bahasa Inggris tidak dapat berjalan baik karena ketiadaan buku ajar (Richards 2001:2). Meskipun dipenuhi dengan ketidaksempurnaan, buku ajar digunakan oleh sebagian besar pengajar (Skierso 1991:432). Kehadiran buku ajar memang mengundang pro dan kontra. Sebagian ahli berpendapat bahwa buku ajar memberikan dampak positif, sebagian lagi beranggapan sebaliknya.

Buku ajar memberikan implikasi positif bagi pengajar, siswa, maupun sekolah.

- Menyajikan kerangka belajar yang sistematis (Cunningsworth 1995:7; Richards, 2001:2).
- Mengurangi beban pengajar dalam menyiapkan bahan ajar sehingga mereka dapat memusatkan perhatian pada pengajaran di kelas (Richards 2001:2; Sheldon 2004:238).
- Sumber inspirasi pengajaran dan media peningkatan profesionalisme bagi pengajar yang tidak terlatih (Cunningsworth 1995:7 dan Richards 2001:2-3).

- Memberikan kesinambungan dan keseragaman sehingga seluruh sistem pembelajaran dapat berjalan sesuai dengan target yang telah ditentukan (Byrd dalam Celce-Murcia 2001:422).

Sebagian lain justru berpendapat sebaliknya. Buku ajar bukanlah sumber pembelajaran yang sempurna karena mengindikasikan adanya penyimpangan kandungannya dengan realitas penggunaan bahasa (Holmes 1988; McCarthy 1991: 84; Powell 1992 dalam Gilmore 2004:98). Buku ajar menyajikan bahasa yang terlalu disederhanakan sehingga kehilangan karakteristik kealamiahannya. Padahal kealamiahannya ini diperlukan siswa sebagai bekal ketika mereka harus menggunakannya dalam konteks yang riil.

Distorsi lain yang ditemukan dalam buku ajar adalah penyimpangan muatan sosial budaya. Bahasa dan budaya tak dapat dipisahkan (Alptekin 1993). Selain aspek pragmatis yang terkait erat dengan aspek sosial budaya, muatan bahasa dalam buku ajar seharusnya dapat menjadi media pembelajaran pemahaman lintas budaya (Risager dalam Cunningsworth 1984 dan Gray 2000). Akan tetapi kenyataannya masih banyak buku ajar yang hanya memfokuskan pada pembelajaran aspek linguistik saja. Atau walaupun mengandung muatan budaya, isinya tidak merepresentasikan realitas sosial budaya, yaitu hanya menyajikan sisi idealisme kehidupan saja. Buku ajar telah menciutkan pandangan siswa tentang dunia yang sesungguhnya dengan segala keberagamannya.

Meskipun buku ajar memiliki peran positif dan negatif terhadap proses pembelajaran siswa, akan tetapi dengan kualifikasi pengajar yang terbatas, nampaknya penggunaan buku ajar komersil baik lokal maupun internasional masih merupakan pilihan yang realistis bagi sekolah di Indonesia. Allwright (1981:6) menyatakan, “... *we need teaching materials to save language learners from our deficiencies as teachers, to make sure, as far as possible, that the syllabus is properly covered and that exercises are well thought out.*” Penggunaan buku ajar yang dibuat sendiri oleh pengajar atau institusi bukanlah pilihan yang bijak dalam latar pembelajaran di sekolah saat ini. Bahan ajar seperti ini menuntut penulisnya untuk memiliki pengetahuan kebahasaan dan metodologi yang memadai. Sayang, sedikit sekali pengajar yang memiliki kualifikasi itu.

Oleh sebab itu, alternatif yang paling mungkin dilakukan sekolah adalah memilih buku ajar yang beredar di pasaran dan yang sesuai dengan tujuan program pembelajaran. SMAN I Cisauk menggunakan dua buku ajar dalam pengajaran Bahasa Inggris. Kedua buku ajar dipilih karena dianggap sesuai dengan PBK (Pembelajaran Bahasa Komunikatif) yang merupakan salah satu landasan penyusunan kurikulum nasional. Saat ini sudah banyak buku ajar yang mengklaim dilandasi pada prinsip PBK atau yang juga dikenal dengan Communicative Language Teaching (CLT), akan tetapi beberapa diantaranya tidak merepresentasikan nilai-nilai filosofis ancangan tersebut dalam komponen buku ajarnya.

## 2.2 Pembelajaran Bahasa Komunikatif

Pembelajaran Bahasa Komunikatif atau yang lebih dikenal dengan PBK adalah sebuah metode pembelajaran bahasa yang mengacu pada seperangkat keyakinan tentang apa dan bagaimana bahasa asing dipelajari siswa (Harmer 2001:84). Kemunculan pendekatan itu merupakan awal dari evaluasi atas rancangan tujuan pembelajaran, silabus, seleksi dan penyusunan bahan ajar, serta kegiatan belajar dan mengajar di kelas di seluruh dunia. (Richards dan Schmidt 2002:90).

PBK dipelopori oleh Hymes yang mengkritik Chomsky yang menganggap bahwa bahasa adalah steril. Chomsky mengacu pada *competence* sebagai kemampuan abstrak manusia untuk memproduksi ujaran berupa kalimat yang secara gramatikal benar. Menurut Hymes, bahasa tidak dapat dipisahkan dari keberagaman komunitas, perbedaan kemampuan pengguna, dan peran faktor sosial budaya setempat. Proses pembelajaran bahasa seharusnya ditekankan pada *performance*, yaitu penggunaan bahasa dalam situasi konkret, bukan pada tataran ujaran yang ideal antara pembicara-pendengar dalam komunitas pengguna bahasa yang homogen, sebagaimana diklaim oleh Chomsky. Maka, Hymes-lah yang pertama kali mengemukakan istilah "*communicative competence*" yang didefinisikannya sebagai pengetahuan yang diperlukan untuk memahami dan menghasilkan makna yang bersifat referensial ataupun sosial. Menurut Hymes, untuk dapat berkomunikasi dengan baik dan benar, penguasaan kompetensi

linguistis diperlukan untuk memproduksi dan memahami ujaran dalam kalimat yang benar secara gramatikal. Akan tetapi, itu saja tidaklah mencukupi. Penguasaan kompetensi komunikatif juga diperlukan untuk menghasilkan dan memahami ujaran dalam kalimat yang berterima pada situasi tertentu.

Hal itu disepakati oleh Widdowson (dalam Richards 2001) yang menyatakan bahwa penguasaan apa yang disebut oleh Chomsky dengan kompetensi (*competence, language knowledge*), tidak menjamin dan tidak secara otomatis akan membuahkan unjuk kerja (*performance*). Dengan kata lain, kompetensi tidak serta-merta dapat direpresentasikan dengan baik dalam unjuk kerja. Hal itu dapat menjelaskan fenomena umum hasil pembelajaran di sekolah. Setelah mempelajari bahasa Inggris secara formal di sekolah selama minimal 9 tahun, seorang lulusan SMA dapat mengerjakan dengan benar soal ujian nasional mata pelajaran Bahasa Inggris, tetapi tidak mampu berkomunikasi—baik secara lisan maupun tulis—dalam bahasa Inggris dengan baik.

Widdowson menggunakan istilah *pengetahuan bahasa* yang mewakili kompetensi linguistis dan *adat bahasa* untuk kompetensi komunikatif. Jika fokus pembelajaran pada pengetahuan bahasa, atau pembentukan kompetensi linguistis saja akan berakibat terhambatnya pembentukan keterampilan berkomunikasi.

PBK selanjutnya dikembangkan oleh ahli linguistik terapan di Inggris sebagai reaksi terhadap kegagalan metode audiolingual pada tahun 1980-an. Selanjutnya Canale dan Swain (dalam Richards 2001) menyatakan bahwa, untuk dapat berkomunikasi dengan baik dan benar, diperlukan empat komponen kompetensi komunikatif, yaitu kompetensi gramatikal, sociolinguistis, diskursif, dan strategis. Kompetensi gramatikal terkait dengan pengetahuan linguistis yang diperlukan untuk menghasilkan atau memahami ujaran. Kompetensi sociolinguistis berkaitan dengan keterampilan untuk menggunakan bahasa sesuai dengan situasi komunikasi. Kemudian, kompetensi diskursif berkaitan dengan keterampilan untuk menghasilkan ujaran yang logis dan padu. Dan terakhir, kompetensi strategis diperlukan ketika pembicara berhadapan dengan hambatan dalam berkomunikasi, misalnya bagaimana memulai, mempertahankan, dan mengakhiri proses komunikatif dengan lancar

Richards dan Rodgers (2001:159–160), dalam bukunya *Approaches and Methods in Language Teaching*, menyatakan bahwa selanjutnya PBK terus bergulir dan berkembang dalam berbagai variasi, misalnya konsep komunikasi yang dikembangkan oleh Bachman (1991), Celce-Murcia, Dornyei, dan Thurell (1997). Kemudian Kumaravadivelu (2003) mengembangkan PBK ini dalam bentuk *post-method* yang menyatakan pentingnya latar pembelajaran, siswa, pengajar, dan program pembelajaran. Maka fokus pembelajaran bahasa melebar, dari masa strukturalis yang hanya memusatkan perhatian pada bahasa yang steril hingga ke siswa berikut latar pembelajarannya pada masa PBK. Faktor itu berperan dalam menentukan keberhasilan atau kegagalan proses pembelajaran bahasa.

PBK bukanlah sebuah metode, tetapi suatu pendekatan yang memiliki berbagai versi pengejawantahan pada tataran rancangan. Konsep dasar yang melatari penyusunan rancangan mengacu pada “*attaining to both knowledge of the language and the abilities to use it with respects to feasibility, possibility, appropriateness, time-bond.*” (Richards and Rogers 2001:159)

### 2.2.1 Teori Bahasa

PBK menjiwai ancangannya pada prinsip pemaknaan bahasa dan bagaimana bahasa dikuasai. Teori tentang pemaknaan bahasa dalam era PBK diletakkan dalam empat kerangka kompetensi komunikatif sebagai berikut,

1. Bahasa adalah sistem untuk mengekspresikan makna.
2. Fungsi utama bahasa adalah untuk memungkinkan terjadinya interaksi dan komunikasi.
3. Struktur bahasa merefleksikan fungsi dan penggunaannya untuk tujuan berkomunikasi.
4. Komponen utama bahasa bukan hanya gramatika dan struktur, melainkan juga fungsi dan makna komunikatif dalam sebuah wacana. (Richards dan Rodgers 1987).

### 2.2.2 Teori Pemelajaran Bahasa

Jeremy Harmer (2001:84–85) menyatakan bahwa pembelajaran dalam konteks PBK dilandasi pada prinsip “*language learning will take care of itself*”. Konsep ini tampaknya sejalan dengan teori pemerolehan bahasa Krashen yang menekankan pada proses pembelajaran bahasa untuk digunakan dalam berkomunikasi, bukan melalui latihan keterampilan bahasa. Konsep inilah yang memisahkan antara proses belajar bahasa yang dilakukan secara pemerolehan (*acquisition*) dan pemelajaran (*learning*). Hal ini mungkin akan lebih berhasil dilakukan dalam konteks ESL, ketika siswa belajar bahasa melalui paparan yang tinggi, tidak hanya di dalam, tetapi juga di luar kelas, dan kemungkinan untuk melakukan kegiatan yang real dimungkinkan. Dalam kondisi itu, siswa akan belajar sehingga memperoleh bahasa melalui alam bawah sadar mereka. Pendekatan komunikatif Harmer juga sesuai dengan yang diterapkan dalam kelas dengan tingkat kemahiran menengah ke atas.

Akan tetapi dalam konteks bahasa Inggris sebagai bahasa asing seperti di Indonesia, peneliti ini ini menilai dengan tingkat kemahiran pemula, siswa memerlukan proses belajar yang eksplisit (*learning*) dan implisit (*acquisition*). Ada situasi belajar tertentu ketika siswa digiring untuk fokus pada *fungsi bahasa* dan saat lain pada *bentuk bahasa*. Untuk siswa pemula, dengan segala keterbatasan pengetahuan mereka tentang komponen linguistik, akan sangat sukar apabila dengan serta-merta mereka diminta berkomunikasi tanpa dibekali dengan unit bahasa dan keterampilan yang dibutuhkan untuk dapat berkomunikasi.

PBK tidak membicarakan perubahan drastis proses pembelajaran dengan meninggalkan sama sekali pembelajaran komponen linguistik. PBK juga tidak menggantikan keseluruhan konsep pembelajaran dari ancangan yang telah hadir sebelumnya (Dubin dan Olshtain 1986:88; McDonough dan Shaw 2003:25). PBK merangkum berbagai konsep pembelajaran bahasa yang mencakup tidak hanya dikotomi keakuratan-kelancaran dan pemerolehan-pemelajaran bahasa. PBK dilandasi oleh konsep pembelajaran yang **beragam**.

### 2.2.3 PBK dalam KTSP 2006

KTSP 2006 menyebutkan tujuan utama pembelajaran Bahasa Inggris di sekolah adalah untuk membekali siswa dengan kemampuan berbahasa Inggris yang fungsional. Dalam konteks *lingua franca*, bahasa Inggris berperan membekali siswa agar dapat berpartisipasi dalam hubungan komunikasi global. Sementara itu dalam konteks bahasa Inggris sebagai bahasa asing dan bahasa Inggris sebagai mata pelajaran di sekolah, bahasa Inggris berperan membantu siswa mengakses ilmu pengetahuan. Secara eksplisit KTSP 2006 menyebutkan bahwa mata pelajaran Bahasa Inggris memiliki tujuan sebagai berikut:

1. Mengembangkan kemampuan berkomunikasi dalam bahasa Inggris, dalam bentuk lisan dan tulis. Kemampuan berkomunikasi ini meliputi empat keterampilan berbahasa menyimak (*listening*), berbicara (*speaking*), membaca (*membaca*), serta menulis (*writing*).
2. Menumbuhkan kesadaran tentang hakikat dan pentingnya bahasa Inggris sebagai salah satu bahasa asing untuk menjadi alat utama belajar.
3. Mengembangkan pemahaman tentang saling keterkaitan antar bahasa dan budaya serta memperluas cakrawala budaya. Dengan demikian siswa memiliki wawasan lintas budaya dan melibatkan diri dalam keragaman budaya. (Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum. 2007a:15)

Jika diamati ketiga tujuan pembelajaran tersebut, terlihat adanya kesamaan prinsip pada poin 1 dan 3 dengan PBK yang mengajarkan bahasa sebagai sebuah keterampilan berbahasa, bukan semata pengetahuan kebahasaan. Selain itu baik KTSP 2006 dan PBK menyadari pentingnya muatan budaya yang tidak hanya membantu siswa untuk dapat berinteraksi dalam bahasa Inggris sebagai *lingua franca*, tetapi juga konsep pemahaman keberagaman budaya yang merupakan hal penting untuk berinteraksi dalam pergaulan dunia global.

Pada poin dua, KTSP 2006 menyadari fungsi instrumental bahasa Inggris sebagai alat untuk mengakses ilmu pengetahuan. Hal ini sejalan dengan pandangan Cunningsworth (1995:15) yang menyatakan bahwa buku ajar harus

sesuai dengan kebutuhan siswa dan tujuan serta objektif dari program pembelajaran bahasa. Siswa dalam konteks bahasa Inggris sebagai bahasa asing membutuhkan kompetensi bahasa Inggris untuk mengakses ilmu pengetahuan. Sementara itu, KTSP 2006 menjabarkan lagi secara terperinci pentingnya muatan akademis dalam bahan ajar.

Oleh karena literasi adalah fokus perkembangan pembelajaran bahasa Inggris di dalam kurikulum ini maka jenis-jenis teks yang disarankan adalah jenis yang mendukung tercapainya tingkat literasi akademik. Bahan-bahan bacaan yang dikembangkan diharapkan meliputi genre yang ditetapkan untuk tujuan literasi ini. (Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum. 2007a:16).

Dengan pembekalan itu siswa diharapkan memiliki kemampuan mengakses ilmu pengetahuan yang merupakan keterampilan inti dari proses pembelajaran. Meskipun demikian pemilihan bahan ajar akademis ini hendaknya dipandu oleh rambu-rambu sebagai berikut.

Pertama, KTSP 2006 memberikan batasan bahwa keterampilan akademis yang disisipkan dalam buku ajar hanya sebatas keterampilan mengakses ilmu pengetahuan. Maka keterampilan akademis ini disajikan sebagai bagian dari latihan keterampilan menyimak dan membaca, tetapi tidak perlu disisipkan pada keterampilan menulis dan berbicara. Siswa SMA belum dituntut untuk memproduksi bahasa yang berkaitan dengan ilmu pengetahuan dalam bahasa Inggris.

Kedua, menurut pandangan KTSP 2006 pemaparan siswa pada wacana akademis perlu dilakukan untuk membekali siswa dengan kompetensi mengakses informasi. Wacana akademis untuk siswa SMA tidak berarti teks dapat mengabaikan daya tarik isi bagi pemelajar. Sebagai mana yang disebutkan di bawah ini.

*Good materials do not teach; but they encourage learners to learn. Good materials will, therefore, contain interesting texts, enjoyable activities which engage thinking capacities; opportunities for learners to use their existing knowledge and skills; and content which both learner and teacher can cope with.* (Hutchinson dan Waters 1987:107).



Dari pernyataan tentang tujuan kurikulum dan kriteria pemilihan bahan ajar, peneliti ini menyimpulkan bahwa wacana yang digunakan untuk pembekalan keterampilan akademis sebaiknya memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. Teks memiliki daya tarik yang dapat memancing kemelitan siswa terhadap ilmu pengetahuan
2. Teks memiliki keluasan dan kedalaman yang sesuai dengan tingkat pemahaman siswa SMA dan pengajar bahasa Inggrisnya.
3. Keterampilan akademis tidak harus disajikan dalam teks akademis, tetapi bisa juga disajikan dalam wacana ilmu pengetahuan populer yang relevan dengan dunia siswa.
4. Teks dapat dijadikan media latihan keterampilan akademis seperti *study skills* dan keterampilan kognitif tingkat tinggi misalnya menginferensi, mensintesis, menganalisis, dan mengevaluasi informasi yang terkandung dalam teks tersebut.

Selain masuknya muatan akademis dan muatan budaya, hal baru dalam KTSP 2006 adalah pemaknaan komunikasi yang lebih spesifik dibandingkan PBK. Kurikulum ini memaknai komunikasi dalam konteks wacana, “Jadi pendidikan bahasa yang bertujuan mendidik orang untuk dapat berkomunikasi, dan bukan melihat bahasa sebagai bahan kajian, adalah pendidikan bahasa yang mengembangkan kompetensi wacana.” (Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum. 2007b:54-55). Pengertian berkomunikasi yang dimaksudkan disini adalah membekali siswa agar dapat memahami dan mengungkapkan informasi, pikiran, perasaan serta mengembangkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan budaya dengan menggunakan bahasa Inggris. KTSP 2006 **menyebut** kompetensi ini dengan kemampuan berkomunikasi utuh dalam bentuk wacana. Berdasarkan pernyataan itu, KTSP 2006 dijabarkan dalam kerangka silabus berbasis teks. Dalam silabus ini, kebutuhan komunikasi siswa dijabarkan dalam kategorisasi wacana.

Berdasarkan prinsip PBK dalam kaitannya dengan KTSP 2006, penelitian ini menganalisis sejauh mana bahan ajar memiliki kesesuaian dengan KTSP 2006. Kesesuaian ini dilihat dari kandungan bahan ajar dan kegiatan belajar yang (a) mendukung terbentuknya kompetensi komunikatif siswa dalam empat keterampilan berbahasa, (b) berkaitan dengan keterkaitan bahasa-budaya dan pemahaman keanekaragaman budaya, serta (c) menyajikan bahan ajar yang terkait dengan kebutuhan akademik siswa.

#### **2.2.4 Proses pembelajaran**

Buku ajar berperan sebagai penyedia kerangka sistematis proses pembelajaran (Cunningsworth, 1995:15). Peran buku ajar dalam hal ini adalah menyajikan kegiatan yang mendorong siswa untuk menjalankan proses pembelajaran dalam sistem perancah ini. Hal ini dapat dilakukan dengan penyajian kegiatan belajar dengan kontrol bahasa yang diberikan bertahap dari yang terkontrol, setengah dikontrol, hingga tanpa kontrol yaitu ketika siswa didorong untuk memproduksi bahasa dengan kebebasan penggunaan fitur bahasa apapun yang telah dikuasainya.

##### **2.2.4.1 Penahapan Kontrol Linguistik dalam Latihan**

Bahan ajar disajikan dalam sistematika mudah ke sukar atau dari yang familiar ke yang baru. Setiap langkah melibatkan latihan yang secara bertahap menggerakkan siswa ke arah kompetensi komunikatif yang mandiri dan spontan (Feez dan Joyce 1988:34, Daoud and Celce-Murcia 1979; Cunningsworth 1995:64; McDonough dan Shaw 2003). Siswa dipajankan dengan komponen ini dalam berbagai latihan, mulai dari latihan dengan kontrol linguistik penuh seperti memodifikasi kalimat dan merespon pertanyaan dalam satu bentuk linguistik tertentu hingga latihan komunikasi yang fokus pada kelancaran, dan siswa diberikan kebebasan untuk menggunakan bentuk linguistik apa pun yang diketahuinya.

Gradasi kontrol bahasa juga dilakukan secara bertahap untuk latihan empat keterampilan berbahasa (Cunningsworth 1995). Penahapan ini dapat dilakukan misalnya dengan menyajikan dialog tanya jawab sederhana dalam urutan yang terencana pada buku 1. Namun dalam buku berikutnya siswa

berlatih dialog dalam bentuk semi-kontrol hingga dialog bebas. Begitu pula kegiatan mengarang bergerak dari latihan dengan dipandu ke setengah dipandu hingga siswa dapat menulis bebas tanpa dipandu. Dalam kegiatan menyimak, peneliti ini dapat mengamati misalnya kecepatan berbicara, tingkat kealamiahan teks, dan panjang teksnya. Dalam membaca, gradasi antar buku dapat dilihat dari panjang karangan. Prinsipnya adalah gradasi ini berangkat dari bahasa yang disederhanakan untuk tujuan pedagogis hingga ke realitas penggunaannya oleh komunitas penutur bahasa tersebut.

#### 2.2.4.2 Keotentikan

Faktor berikutnya yang perlu dievaluasi adalah sejauh mana tingkat keotentikan teks (*text authenticity*) yang disajikan. Morrow (1997:13 dalam Gilmore 2007:98) mengatakan: “*An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.*” Teks otentik tidak diniatkan untuk digunakan sebagai media pembelajaran bahasa. Teks semacam ini dapat ditemukan di majalah, program radio, brosur dan iklan. Oleh sebab itu teks semacam ini memiliki karakteristik bahasa yang dekat dengan realitas penggunaan oleh komunitas pemakainya.

Teks yang berkesan alamiah memotivasi siswa untuk melihat keterkaitan antara bahasa yang disajikan dalam buku ajar dan yang ada di dunia luar. Siswa dapat melihat dan merasakan sendiri bahwa latihan berbahasa di kelas memiliki tujuan yang jelas yaitu membekali mereka untuk dapat berkomunikasi secara alamiah di luar kelas (Nunan 1993:27). Teks dan kegiatan pembelajaran bahasa yang tidak alamiah akan membingungkan siswa ketika mereka dihadapkan pada realitas penggunaan bahasa di luar kelas (Gilmore 2007:106).

Meskipun demikian, penggunaan bahan ajar otentik ini harus disikapi dengan bijak. Tidak mudah untuk mendapatkan teks otentik yang sesuai dengan kemahiran bahasa siswa sekaligus dengan tingkat kematangan intelektual mereka. Sering kali yang terjadi adalah teks secara bahasa sesuai dengan kemahiran siswa tetapi terlalu kekanak-kanakkan isinya (Richards 2006:12-13).

Pemilihan teks yang akan digunakan untuk siswa SMA dengan tingkat kemahiran pemula harus mempertimbangkan keterbatasan pengetahuan kebahasaan mereka. Akan tetapi teks yang ada dalam majalah dan internet yang memiliki karakteristik bahasa yang sederhana ternyata disajikan untuk anak-anak TK dan SD. Teks semacam ini memang sesuai dengan pengetahuan kebahasaan siswa tersebut, akan tetapi tidak sesuai dengan tingkat kematangan intelektual mereka. Di pihak lain, teks otentik yang sesuai dengan kematangan intelektual mereka ternyata sukar diakses karena tingkat kesulitan bahasa yang jauh di atas kemaahiran siswa. Dengan mempertimbangkan dilema tersebut, maka perdebatan tentang pro dan kontra penggunaan teks otentik menjadi tidak relevan lagi.

Richards (2006:15-16) menambahkan bahwa yang paling penting dalam pemilihan teks buku ajar bukanlah keotentikannya tetapi sejauh mana teks dapat mendorong siswa untuk melakukan aktifitas komunikasi lanjutannya. Bahan ajar yang ditulis khusus untuk pelajaran mungkin dianggap tidak sejalan dengan PBK. Akan tetapi, kenyataannya bahan ajar semacam ini banyak disukai baik siswa maupun pengajar.

Permasalahannya kini tidak lagi pada dikotomi otentik dan tidak otentik. Namun keotentikan diletakkan pada suatu garis *continuum* yang dapat dijadikan patokan seberapa otentiknya suatu teks dan kesesuaiannya dengan aspek kognitif siswa. Tingkat keotentikan teks harus disesuaikan dengan tingkat kemahiran berbahasa Inggris siswa. Jika bahan ajar menggunakan teks yang ditulis khusus untuk pembelajaran, sejauh mana teks tersebut mempertahankan ciri kealamiah model bahasa yang orisinal tanpa mengorbankan kematangan intelektual mereka. Atau sebaliknya, jika bahan ajar diambil dari koran atau acara radio, sejauh mana karakteristik kealamiah bahasa dapat menghambat proses pembelajaran siswa. Sebagai contoh, teks lisan yang diambil dari *talk show* radio berisi wawancara penyiar dan bintang film terkenal dengan latar bebunyian, musik, gelak tawa, penggunaan bahasa slang, pembahasan yang terkadang keluar dari topik utama perbincangan, diselingi pengisi waktu dan pengulangan, interupsi serta bebunyian yang melatari proses komunikasi mereka. Teks yang sangat alamiah tetapi memiliki sedikit sekali nilai pedagogis harus dihindari jika target pemakainya adalah tingkat pemula.

### 2.2.4.3 Interaksi Komunikatif

Selain faktor kealamiahannya di atas, faktor intensitas interaksi siswa juga perlu dikaji. Bahasa adalah alat komunikasi antar manusia. Untuk berkomunikasi diperlukan interaksi. Maka, latihan keterampilan berkomunikasi sedapat mungkin melibatkan siswa dalam berbagai interaksi. Akan tetapi perlu dibedakan jenis interaksinya, apakah interaksi yang mengharuskan siswa menggunakan bahasa Inggris untuk menyelesaikan kegiatan komunikatif, seperti simulasi dan permainan peran (*role play*), atau interaksi yang mendorong siswa untuk saling membantu dalam belajar. Misalnya melalui pemeriksaan sejawat (*peer editing*). Dalam jenis interaksi pertama, siswa hanya dapat menggunakan bahasa Inggris untuk menyelesaikan kegiatan itu, sehingga proses pembelajaran berlangsung. Akan tetapi pada jenis kedua, ada kemungkinan siswa tidak terdorong untuk menggunakan bahasa Inggris ketika memberi masukan terhadap pekerjaan temannya. Siswa beranggapan bahwa penggunaan bahasa Inggris dalam situasi ini menghambat penyelesaian tugas mereka. Interaksi komunikatif menjadi fokus perhatian peneliti ini dalam analisis kegiatan komunikatif. Sementara itu, interaksi sebagai bagian dari kolaborasi belajar merupakan bagian dari analisis bahan ajar yang mendorong kemandirian siswa.

Penyajian bahan ajar empat keterampilan bahasa dianalisis dari,

- Sejauh mana buku ajar menyajikan komposisi **tiap-tiap** komponen empat keterampilan berbahasa yang sesuai dengan kebutuhan belajar siswa SMA di Indonesia.
- Adakah bahan ajar yang mengintegrasikan komponen empat keterampilan berbahasa? Jika ada, sejauh mana kealamiahannya integrasi komunikatifnya?
- Adakah teks, baik lisan maupun tulis, yang diambil dari sumber otentik? Jika ada, sejauh mana bahan ajar tersebut dapat diakses siswa?
- Adakah bahan ajar yang merupakan adaptasi dari teks otentik? Jika ada, sejauh manakah tingkat kealamiahannya hasil adaptasinya?

### 2.2.4.4 Sistem Perancah dan Daur Ulang Bahan Ajar

Prinsip dasar pembelajaran adalah bergerak dari hal yang sudah dikenal siswa melangkah ke hal yang belum atau tidak begitu mereka kenal

(Cunningsworth 1995, Nunan 1993, Wilkins 1976 dan Yalden 1996:78). Setiap unit pelajaran dikaitkan dengan unit sebelumnya yang sudah diketahui siswa. Atau yang menurut Wilkins (1976) dikenal dengan strategi sintesi, yaitu pembelajaran yang menyajikan unit bahasa yang masing-masing terpisah satu sama lain. Kemudian setahap demi setahap potongan-potongan tersebut terakumulasi membentuk keseluruhan struktur bahasa yang memungkinkan siswa untuk mencapai kompetensi komunikatif.

Selain itu, materi yang diajarkan tidak diperkenalkan sekali saja, dengan harapan siswa mampu menggunakannya dalam interaksi komunikasi. Pembelajaran yang terintegrasi mengacu pada daur ulang dan penguatan bahan ajar. Proses daur ulang adalah proses pembelajaran yang melibatkan upaya daur ulang bahan ajar yang telah dipelajari pada bab dan situasi penggunaan yang berbeda-beda (Cunningsworth 1995:28; McDonough dan Shaw 2003:56). Proses daur ulang mengonsolidasi bahan ajar sehingga melekat di benak siswa. Sementara proses pemantapan bahan ajar mengacu pada prinsip semakin sering siswa terpapar dan dikondisikan untuk mengaplikasikan unit bahasa, semakin kuat daya simpannya dalam benak mereka (Cunningsworth 1984; Brown, 1994).

Berikut ini disajikan bagaimana konsolidasi satu unit gramatikal *Conditional type 1, 2 dan 3* terjadi dalam proses belajar siswa. Pertama-tama siswa mempelajari pernyataan hipotetikal dengan menggunakan *conditional type 1* melalui contoh penggunaan dan beberapa latihan terisolasi. Kemudian siswa mempelajari lagi unit gramatikal ini untuk diperbandingkan perbedaan penggunaannya dalam *conditional type 2*. Sesudah itu, kedua unit gramatikal ini didaurulang dan dikonsolidasikan penggunaannya dalam berbagai konteks. Setelah kedua unit gramatikal ini menyatu dan menghasilkan otomatisasi, siswa diperkenalkan dengan *conditional type 3* atau unit gramatikal *subjunctive* lain, misalnya penggunaan *wish*. Setelah konsolidasi ini dilaksanakan siswa berlatih dalam berbagai kegiatan pembelajaran yang terkontrol, misalnya dalam bentuk menggabungkan antara kalimat yang menggunakan pola *subjunctive* tertentu dengan fakta yang dibawa oleh kalimat tersebut (latihan terkontrol). Hingga pada akhirnya, latihan difokuskan pada aspek kelancaran berkomunikasi, misalnya dalam latihan berbicara yang memungkinkan siswa menggunakan unit bahasa

apapun yang telah dipelajarinya, tidak hanya bentuk-bentuk situasi hipotetikal saja. Sebagai contoh, latihan berbicara dengan topik refleksi diri pada hari ulang tahun. Dalam topik ini, siswa dapat bercerita tentang hal-hal apa saja yang pernah dilakukannya di masa lalu, termasuk yang dia sesali (*conditional type 3*). Juga hal-hal yang ingin sekali dilakukan pada saat ini tetapi tidak mungkin terjadi (*conditional type 2*) serta harapannya di masa depan yang mungkin diwujudkan (*conditional type 1*). Ketika berkomunikasi dalam topik ini siswa akan terdorong menggunakan fitur bahasa seperti *subjunctive* dalam konteks berkomunikasi dan tidak lagi merasa sedang berlatih unit linguistik tertentu.

Proses daur ulang dan perancah ini akan berlangsung dengan baik apabila penyajian satuan unit pembelajaran disajikan dalam takaran yang mudah dicerna siswa dan berorientasi pada fungsi komunikasi yang melibatkan aspek intelektual dan perasaan mereka.

#### **2.2.4.5 Proses Kognitif**

Selain sebagai media ekspresi diri, bahasa juga dapat digunakan sebagai media untuk membentuk keterampilan berpikir kritis, sebagai salah satu komponen utama keterampilan belajar. Tidak semua teks menyajikan pesan secara eksplisit dan apa adanya dari kehidupan nyata. **Banyak teks yang memerlukan keterampilan kognitif untuk menyarikan pesan dari kemasannya dan menggunakan pesan atau informasi tersebut untuk mencapai tujuan tertentu.**

Keterampilan kognitif dalam evaluasi ini akan difokuskan pada bagaimana buku ajar menggunakan kalimat tanya dalam menguji pemahaman siswa terhadap isi teks. Peneliti ini menganalisis bentuk kalimat tanya yang digunakan. Ada beberapa cara untuk mengklasifikasi bentuk pertanyaan. Salah satu di antaranya dinyatakan oleh Brown (1995:165-66), yang merupakan hasil adaptasi dari Kinsella dan Bloom. **(Lihat Lampiran 12 Klasifikasi Pertanyaan)**. Pertanyaan yang berfungsi sebagai uji pemahaman isi teks dalam latihan membaca dapat dikategorisasikan berdasarkan sejauh mana proses kognitif dilibatkan untuk menjawabnya. Beberapa pertanyaan yang disusun menurut hierarki, di antaranya adalah pertanyaan hafalan, yang mencari jawaban faktual yang disajikan teks secara eksplisit, menguji daya ingat, hingga mengidentifikasi informasi. Beberapa

tahap berikutnya adalah pertanyaan inferensi, yang mendorong siswa untuk menarik kesimpulan dari informasi yang dinyatakan secara implisit di dalam teks. Dan hierarki tertinggi adalah pertanyaan evaluasi, yang mendorong siswa untuk mengejawantahkan keterampilan kognitif mereka dalam membuat penilaian baik/buruk atau benar/salah didukung oleh argumentasi yang kuat berdasarkan kriteria yang sudah ditentukan.

#### 2.2.4.6 Personalisasi

Komunikasi manusia tidak hanya berkaitan dengan proses transaksional maupun interaksional tetapi juga dilakukan untuk mengekspresikan perasaan, pikiran, dan pengalaman manusia. Ekspresi ini dapat berupa tulisan untuk dinikmati siswa sendiri, atau digunakan pengajar untuk membantu pembelajaran siswa, atau sebagai pemicu diskusi dalam bahasa Inggris. Untuk memotivasi siswa berpartisipasi dalam proses pembelajaran, buku ajar dapat menyajikan teks atau kegiatan yang dapat memancing tanggapan pribadi (McDonough dan Shaw 2003:165). Hal yang paling mudah dilakukan buku ajar dalam hal ini adalah dengan menanyakan pendapat siswa tentang isi teks seperti “*What do you think about...*” atau “*What about you/ people in your country?*”

Agar siswa termotivasi memberikan tanggapan, bahan ajar harus relevan bagi mereka, yaitu sesuai dengan usia dan latar belakang sosial budaya. Selain itu, bahan ajar harus mampu melibatkan aspek kognisi dan emosi siswa. Jika kedua hal ini dipenuhi, maka akan muncul keinginan dari dalam diri siswa untuk berkomunikasi menyatakan pendapat dan perasaan mereka. Dengan adanya keterkaitan antara apa yang dipelajari dengan diri mereka, hal ini mendorong siswa untuk memberikan komitmen yang lebih besar pada proses pembelajarannya sendiri. (Stevick 1980 dalam Cunningsworth 1984:60).

Sebagai contoh, ketika siswa membaca teks tentang *Child Prodigy* (*Interchange 2* hal.83), siswa diajak untuk membayangkan diri mereka memiliki bakat luar biasa pada usia sangat muda. Salah satu pertanyaan sebagai kegiatan lanjutan dari pengecekan pemahaman dalam membaca adalah, “*You were a prodigy, what would you like to be really good at?Why?*” Kegiatan ini kemudian



dilanjutkan oleh pengajar dengan memberikan teks yang berkaitan dengan pengalaman beberapa anak berbakat yang tidak sebahagia seperti yang dibayangkan orang pada umumnya. Dari kegiatan *follow up activity* ini, siswa terdorong untuk berbicara menggunakan bahasa Inggris dalam mengungkapkan pikiran, perasaan dan berbagi pengalaman yang sesuai dengan topik terkait. Harus dihindari latihan berkomunikasi yang membeo, tanpa melibatkan intelektual dan empati siswa.

### **2.2.5 Bahan ajar**

Analisis terhadap bahan ajar difokuskan pada penyeleksian komponen linguistik dan keterampilan berbahasa serta penyusunannya dalam buku ajar. Berikut ini disajikan **perincian** prinsip analisis yang digunakan.

#### **2.2.5.1 Seleksi Bahan Ajar**

Muatan kebahasaan merujuk pada komponen *form* (bentuk) dan *function* (fungsi). Komponen bentuk bahasa meliputi gramatikal, kosakata, pelafalan, dan wacana (Cunningsworth 1984:17). Buku ajar yang berorientasi pada bentuk bahasa menyajikan pembelajaran komponen bahasa yang tidak terkait satu sama lain. Gramatika diajarkan dalam kalimat-kalimat yang terpisah, yang bertujuan untuk membantu siswa menghasilkan kalimat yang benar secara gramatikal, tanpa memedulikan lebih jauh bagaimana penggunaannya dalam berkomunikasi pada tingkat wacana. Jika siswa memproduksi bahasa, maka diharapkan mereka menggunakan bentuk linguistik tertentu. Sementara pengajaran yang berorientasi **pada fungsi bahasa lebih mengutamakan fungsi bahasa dan menyajikan berbagai bentuk bahasa yang dapat memenuhi fungsi tersebut.**

Ada beberapa unit analisis yang perlu dicermati dari tiap-tiap komponen bentuk bahasa di atas. Yaitu kelengkapan, kemudahan untuk dipahami siswa, kebermaknaan, dan keseimbangan antara bentuk dan fungsi bahasa.

### 2.2.5.2 Gramatika

Kelengkapan muatan linguistis berkaitan dengan sejauh mana komponen gramatika, kosakata, dan pelafalan (*phonology*) disajikan. Hal yang sering kali diabaikan buku ajar lokal adalah pelafalan. Buku ajar memberikan penekanan yang terlalu besar pada aspek gramatika dan kosakata tetapi aspek pelafalan terabaikan. Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Indonesia, aspek pelafalan merupakan keharusan untuk dipelajari. Karena siswa umumnya tidak diajar oleh penutur asli.

Faktor berikutnya adalah sejauh manakah presentasi muatan linguistis, misalnya gramatika, mudah dipahami siswa dalam hal kuantitas per satuan unit pelajaran, dan cara penyampaiannya. Setiap unit pelajaran gramatika disajikan dalam potongan-potongan kecil, yang sesuai dengan kemampuan mencerna siswa. Hal ini memang tidak mudah dilakukan, karena sukar untuk mengisolasi satu unit gramatikal dari teksnya tanpa mengorbankan kealamiahannya dan identitasnya (Cunningsworth 1995:31). Namun, hal ini dapat saja dilakukan sepanjang pemisahan ini hanya bersifat sementara dan bertujuan untuk meningkatkan 'awareness' siswa terhadap unit linguistis yang sedang dibahas. Dan latihan yang disajikan tidak berhenti pada latihan aspek bentuk bahasa saja, tetapi juga pada aspek fungsinya dalam berkomunikasi. Muatan linguistis akan lebih mudah dipahami siswa dengan menyajikan contoh-contoh penggunaannya maupun dengan menggunakan ilustrasi. Dari contoh-contoh tersebut, siswa digiring untuk menyimpulkan sendiri formulasi gramatika yang diharapkan.

Faktor lain adalah kebermaknaan. Hal ini berkaitan dengan sejauh mana setiap unit linguistis yang disajikan diletakkan dalam konteks penggunaannya. Sebagai contoh, apakah kata baru yang diajarkan disajikan dalam daftar kata dan makna leksikalnya saja atau diletakkan dalam kalimat yang bermakna. Lebih jauh lagi, dapat diamati apakah kalimat yang disajikan sejalan dengan topik atau tema dalam unit terkait, atau terlepas sama sekali. (Cunningsworth 1984)

### 2.2.5.3 Kosakata

Pembelajaran kosakata terkadang diabaikan dalam buku ajar konvensional. Buku semacam ini sering kali memasukkan unsur pembelajaran

kosakata sebagai bagian dari latihan membaca. Sementara itu, buku ajar modern sudah menunjukkan perhatian yang seimbang terhadap pembelajaran kosakata, dengan menyediakan fitur khusus di setiap unit yang membahas kosakata baru. Selain itu, buku ajar tidak mungkin dapat memfasilitasi seluruh kata yang harus dipelajari siswa agar mampu berkomunikasi dalam berbagai situasi. Oleh sebab itu, buku ajar perlu membekali siswa dengan strategi pembelajaran (*learning strategy*) kata baru secara mandiri. Misalnya dengan menebak arti suatu kata dari konteks penggunaannya, dari hubungan bentuknya (misalnya *water*, *watery*, *water-proof*), atau dari kemiripannya dengan bahasa ibu (Cunningsworth 1995:38 dan Nation 2001:27).

#### **2.2.5.4 Pelafalan**

Buku ajar modern sudah menyertakan aspek pelafalan dalam muatan linguistisnya. Prinsip dasar pemilihan bahan ajar pelafalan adalah cakupan dan tujuan pembelajarannya. Cakupan bahan ajar pelafalan tidak hanya pelafalan kata, tetapi juga tekanan, irama, dan intonasi, baik dalam kata maupun kalimat. Pembelajaran pelafalan harus dilandasi kebutuhan siswa untuk menghasilkan ujaran yang mudah dipahami. Bukan pada kemampuan siswa untuk melafalkan kata selayaknya penutur asli.

#### **2.2.5.5 Kepantasan**

Komponen terakhir dalam kategori muatan kebahasaan adalah kepantasan yang mencakup stilistika dan kepantasan (Cunningsworth 1995:50). Kedua komponen ini merujuk pada sejauh mana buku ajar menyajikan pembelajaran muatan linguistik, gramatika, kosakata, dan pelafalan yang sesuai dengan konteks penggunaannya. Yang dimaksudkan dengan konteks di sini adalah aspek siapa yang terlibat, di mana komunikasi dilakukan, tujuan pembicaraan, dan media apa (lisan atau tulisan) yang digunakan untuk berkomunikasi. Sering kali, buku ajar nasional menggunakan teks yang disalin dari teks tulis kemudian dibacakan sebagai teks untuk latihan *menyimak*. Dalam hal ini, buku ajar harus dapat membedakan bahwa stilistika teks tulis berbeda dengan teks lisan. Sementara latihan menyimak biasanya fokus pada bahasa lisan, bukan bahasa tulis. Contoh

lain adalah pelanggaran kepatasan berbahasa. Misalnya perbedaan tingkat kesopanan antara kalimat perintah dan permintaan dalam “*Give me your book.*” dan “*Would you mind lending me your book.*” Aspek kepatasan ini perlu diajarkan kepada siswa agar mereka dapat berbahasa Inggris dengan baik dan benar.

Apapun komponen pembelajaran muatan linguistisnya, buku ajar yang mengacu pada PBK akan memegang prinsip utama pembelajaran, yaitu kelengkapan, keakuratan, kemudahan untuk dipahami siswa, kebermaknaan, dan keseimbangan *form* dan *function*.

Penelitian ini memusatkan perhatian tentang analisis muatan komponen kebahasaan pada,

- Sejauh mana bahan ajar linguistis termasuk wacana menyajikan tidak hanya bentuk tetapi juga fungsinya dalam berkomunikasi.
- Sejauh mana pembelajaran makna kata baru mencakupi strategi pembelajarannya.
- Sejauh mana pembelajaran sistem bunyi bahasa mencakupi berbagai aspek bunyi bahasa dan bertujuan untuk membekali siswa dengan kompetensi menghasilkan dan memahami ujaran yang bermakna.

#### **2.2.5.6 Organisasi Bahan Ajar**

Bahan ajar disusun berdasarkan konsep metodologis yang dianut oleh penyusunnya. Penyusunan buku ajar menurut Cunningsworth (1995) dibagi dua kategori,

##### *Linear progression*

Dalam penyajian bahan ajar ini unit pembelajaran dipresentasikan secara mendalam sebelum berpindah ke pembahasan bahan ajar lain. Sebagai contoh buku ajar yang khusus membahas gramatika. Bahan ajar, misalnya *past tense* dibahas dalam satu bab secara mendalam. Mulai dari pola kalimatnya, perubahan bentuk kata kerja *regular* dan *irregular*, pola penggabungannya dengan *past perfect tense* dan *past continuous tense*.

Keuntungan proses pembelajaran ini adalah siswa memperoleh keahlian yang mendalam dan pemahaman yang kuat pada unit pembelajaran ini. Akan tetapi, kerugiannya adalah pola ini membutuhkan waktu yang lama hanya untuk membahas satu unit pembelajaran bahasa. **Siswa mungkin tidak punya cukup waktu, tenaga, dan kesabaran untuk dapat menguasai seluruh unit pembelajaran yang diperlukannya sebelum mereka diperbolehkan menggunakannya untuk berkomunikasi. Selain itu, pola pembelajaran ini tidak alamiah. Penguasaan bahasa manusia berangkat dari ketidak sempurnaan, yang kemudian disempurnakan dalam proses penggunaannya dalam frekuensi tinggi.**

### *Cyclical progression*

Unit pembelajaran dipresentasikan secara sepintas pada satu bab dan akan dibahas kembali di bab-bab lain yang memiliki keterkaitan pembahasan. Sebagai contoh buku bahasa Inggris umum yang digunakan di kursus-kursus menggunakan proses siklis ini. Misalnya, pada pembelajaran *past tense* pada satu bab difokuskan hanya pada perubahan bentuk *to be* dari *am/is/ are* ke *was/were*. Pada bab lain, materi ini digunakan kembali berupa *review* sebelum mereka diperkenalkan pada perubahan kata kerja beraturan. Bahan ajar baru ini digabungkan dengan materi sebelumnya dalam berbagai latihan dalam bab ini. Bab ini pun tidak khusus membahas *tense* dari aspek gramatikanya saja, tetapi dibahas dan dilatihkan kepada siswa bersama-sama komponen linguistik lain, termasuk fungsi bahasa di mana komponen tersebut digunakan dalam berkomunikasi.

Keuntungan proses siklis (*cyclical*) ini adalah siswa mempelajari unit pembelajaran yang disesuaikan dengan daya cerna mereka, sehingga mereka tidak terjebak pada kebosanan. Selain itu, siswa dapat merasakan keterkaitan antara unit linguistik yang dipelajari dengan penggunaannya yang lebih konkret dalam bentuk kegiatan berkomunikasi. Akan tetapi kerugiannya adalah bahwa dalam proses siklis ini unit pembelajaran bergerak cepat dari satu bab ke bab lain, dan kemudian kembali lagi ke unit tersebut satu, dua, atau tiga kali di bab-bab yang berbeda. Implikasi negatifnya adalah siswa menguasai berbagai unit pembelajaran

dalam rentang yang beragam, tetapi tidak cukup mendalam. Hal ini menjadi salah satu penyebab mengapa sebagian siswa dapat berbicara dengan lancar tetapi tidak akurat.

Mengingat perbedaan proses penyajian bahan ajar siklis dan linier di atas, maka buku ajar yang berorientasi komunikatif harus mempertimbangkan pilihan proses belajar yang akan dilalui siswa berdasarkan (1) rentang waktu pembelajaran, (2) daya tahan belajar siswa dan (3) tujuan pembelajarannya. Selain itu, proses daur ulang bahan ajar harus dilakukan secara sistematis dengan mempertimbangkan prinsip dasar pembelajaran yang terintegrasi.

Berkaitan dengan organisasi bahan ajar, penelitian ini hanya akan memusatkan perhatian pada

- sejauh mana kriteria topik/ tema/fungsi bahasa melandasi seleksi dan penyusunan bahan ajar.
- Sejauh mana kelengkapan bahan ajar disajikan dan bagaimana kah penyajiannya,
  - apakah secara siklis atau linier?
  - bagaimanakh tingkat kebermaknaan latihan gramatikalnya?
- Sejauh mana latihan komponen kebahasaan tidak hanya mencakup aspek linguistisnya saja tetapi juga strategi pembelajarannya, misalnya dalam pembelajaran kata baru yang disajikan melalui *word-buiding skills* atau menebak makna kata dari konteks penggunaannya.

#### **2.2.6 Empat Keterampilan Berbahasa dan Kegiatan Berkomunikasi**

Komponen empat keterampilan berbahasa dianalisis melalui sejauh mana proporsi masing-masing keterampilan yang disajikan sesuai dengan kebutuhan siswa. Cunningsworth (1995) menyatakan bahwa intensitas setiap komponen empat keterampilan berbahasa tidak selalu harus seimbang satu sama lain. Keterampilan mana yang menjadi fokus dari bahan ajar ditentukan oleh latar program. Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris di SMA, hal ini dilandasi oleh kebutuhan belajar siswa yang diejawantahkan dalam KTSP 2006.

Tujuan pembelajaran umum bahasa Inggris siswa SMA negeri menurut kurikulum adalah untuk penguasaan kompetensi komunikatif dan khususnya pada tingkat melek informasi, yaitu mampu mengakses pengetahuan dengan kemampuan berbahasa Inggris. Hal ini yang mendasari tujuan pembelajaran bahasa di SMA. Yaitu menyiapkan mereka untuk melanjutkan pendidikannya ke perguruan tinggi (Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum 2007b: 307). Dalam konteks KTSP 2006 ini, bahasa Inggris, selain diletakkan sebagai alat komunikasi global, juga sebagai *language library*, bahasa yang digunakan untuk mengakses ilmu pengetahuan dari sumbernya. Mengingat status bahasa Inggris sebagai bahasa asing, maka besar kemungkinan kemampuan siswa berkomunikasi secara lisan dengan menggunakan bahasa ini lebih rendah dibandingkan dengan kemampuan dalam menulis. Siswa SMA akan lebih sering menggunakan bahasa Inggris untuk memahami teks tertulis misalnya dengan mencari sumber informasi di buku referensi pelajaran maupun Internet. Oleh sebab itu, porsi latihan keterampilan membaca seharusnya lebih besar daripada berbicara dan menyimak.

#### **2.2.6.1 Keterampilan Berbahasa Terintegrasi**

Selain itu, berbagai kegiatan berkomunikasi dalam kehidupan yang sebenarnya melibatkan dua atau lebih keterampilan berbahasa, jarang sekali digunakan dalam bentuk terisolasi. Misalnya, ketika seseorang terlibat dalam dialog, kegiatan ini setidaknya melibatkan dua keterampilan, yaitu berbicara dan menyimak (Cunningsworth 1984:46). *Integrated skills*, atau keterampilan berbahasa terintegrasi, adalah “*The teaching of the language skills of reading, writing, listening and speaking in conjunction with each other as when a lesson involves activities that relate listening and speaking to reading and writing.*” (Richards dan Schmidt 2002). Sementara itu, penggunaan bahasa dalam situasi riil terus-menerus melibatkan integrasi alamiah dari empat keterampilan berbahasa. Sebagaimana yang dinyatakan di bawah ini.

*The skills are rarely used in isolation outside the classroom...overall competence in the foreign language is going to involve more thanperforming in the four skills separately, it will also involve them in*

*effective, combined use of the skills which will depend on the nature of the interaction taking place.* (McDonough dan Shaw 2003:203)

Bagaimana integrasi ini terjadi secara alamiah dapat digambarkan dalam contoh berikut ini. Dalam kehidupan sehari-hari, siswa mendengarkan pengajar mengumumkan tentang ulangan minggu depan (kegiatan menyimak 1). Dan pada saat yang bersamaan, siswa mencatat tanggal, bab yang akan diujikan, jumlah dan jenis soal (kegiatan menulis 1), serta bertanya kepada pengajar untuk mengklarifikasikan informasi yang mereka catat (kegiatan berbicara 1). Ketika siswa tiba di rumah, seorang teman yang tidak hadir di sekolah hari itu menelepon, menanyakan informasi ulangan minggu depan (kegiatan menyimak 2). Siswa tersebut membacakan catatan yang dibuatnya tadi pagi (membaca), sementara teman di seberang telepon mendengarkan (kegiatan menyimak 3) sambil mencatat (kegiatan menulis 2). Kejadian ini melibatkan ke-empat keterampilan berbahasa yang dilakukan siswa pada satu kejadian, yaitu menyimak (mendengarkan penjelasan pengajar), menulis (mencatat informasi), berbicara (mengklarifikasi informasi yang diterima), dan membaca (membacakan catatan kepada teman di telepon).

Bahan ajar tidak hanya menyajikan latihan yang menggabungkan beberapa keterampilan berbahasa, tetapi juga perlu memperhatikan sejauh mana penggabungan tersebut bersifat alamiah. Penggabungan keterampilan berbahasa harus sesuai dengan realitas penggunaan bahasa di luar kelas. Kombinasi keterampilan berbahasa dapat berupa menyimak-berbicara, menyimak-menulis, membaca-berbicara, atau pola-pola penggabungan yang lain. Tidak ada batasan pola penggabungan ini (McDonough dan Shaw 2003: 203). Keterampilan berbahasa yang terintegrasi ini mewakili realitas penggunaan bahasa di luar konteks belajar-mengajar.

#### **2.2.6.2 Membaca**

Aspek kealamiahannya tidak akan dibahas panjang lebar di sini karena telah dibahas dalam bagian 2.2.4.2 di atas. Teks pembelajaran bahasa yang dilandasi PBK sedapat mungkin diambil dari teks otentik dari majalah, koran, brosur dan



yang lain. Akan tetapi pemilihan ini harus juga mempertimbangkan kemahiran bahasa Inggris siswa. Teks otentik dengan kompleksitas kosakata dan struktur kalimat harus disederhanakan agar dapat diakses siswa. Meskipun demikian penyederhanaan ini tidak boleh menghilangkan kealamiahannya teks tulis.

#### Tujuan kegiatan membaca

Dari sisi kegiatan membaca, buku ajar yang baik tidak hanya menggunakan teks latihan membaca sebagai media pembelajaran komponen linguistik seperti gramatika dan kosakata saja. Tujuan latihan membaca harus sesuai dengan kebutuhan siswa untuk menguasai keterampilan ini dan realitas kegunaan membaca di luar kelas Bahasa Inggris. Williams (1983) mengklasifikasi kegiatan membaca dalam tiga kelompok (1) memperoleh informasi umum teks, (2) memperoleh informasi terperinci teks, (3) membaca untuk kesenangan (McDonough dan Shaw 2003:102).

Brown (1994:297) menyatakan bahwa memindai dan menapis merupakan keterampilan membaca yang paling umum digunakan dalam kegiatan membaca sehari-hari sehingga sangat penting diajarkan kepada siswa. Memindai adalah kegiatan membaca yang bertujuan untuk mendapatkan informasi tertentu tanpa harus membaca keseluruhan isi teks. Contoh kegiatan memindai misalnya siswa membaca dengan cepat untuk mencari informasi detail tentang nama tempat, tanggal, definisi, dan konsep penting yang ada dalam teks (Brown 1994:293). Sementara *menapis* adalah kegiatan membaca yang bertujuan untuk memahami pikiran utama dengan menyisir keseluruhan teks dengan cepat.

Selain memindai dan menapis, siswa juga perlu menguasai keterampilan membaca lain seperti pemetaan isi (*semantic mapping*), menebak makna kata sukar dari petunjuk yang ada dalam teks, dan menginferensi informasi yang tersirat.

Selain menganalisis karakteristik latihan membaca, penelitian ini juga mengamati sejauh mana teks dapat mendorong siswa untuk menyukai membaca. Kegiatan membaca tidak semata-mata dijadikan latihan pembelajaran keterampilan membaca dan komponen linguistiknya saja tetapi juga mampu

membangun kesenangan siswa pada kegiatan membaca itu sendiri. Hal ini dapat dilakukan dengan memberikan latihan membaca untuk kesenangan (*extensive membaca*). Selain itu, minat siswa dapat dikembangkan dengan menyajikan teks yang relevan dan dapat memenuhi kemelitan mereka terhadap isi teks. Untuk itu penting kiranya teks bacaan dapat melibatkan aspek kognisi dan emosi siswa.

#### Keterlibatan kognisi dan emosi

Kegiatan membaca yang dilakukan secara riil melibatkan tidak hanya fitur kebahasaan dan keterampilan membaca tetapi juga aspek diluar bahasa itu sendiri. McDonough dan Shaw (2003:114) menyatakan, “*Some reading materials are constructed along the lines that the learners bring not only background knowledge to reading but also emotional (affective) responses as well, and will want to talk about their reactions to various text.*” Oleh sebab itu latihan membaca akan menjadi lebih nyata jika melibatkan interaksi antara teks dan pikiran pembaca. Hal ini dapat dilakukan dengan senantiasa mengajukan pertanyaan yang dapat memfasilitasi siswa untuk merespon isi teks secara personal. Keterlibatan aspek **personal** mereka ini akan memperkuat interaksi siswa-teks dan membuat informasi yang disampaikan memiliki daya lekat yang lebih besar di benak siswa.

Selain melibatkan aspek emosi, latihan menguji pemahaman pada isi teks juga sebaiknya mampu menantang intelektual siswa. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan tidak hanya sebatas menguji kemampuan mencari informasi yang tertulis secara eksplisit tetapi juga yang implisit, melibatkan kemampuan mensintesis informasi, serta mendorong siswa memberikan penilaian evaluatif. Siswa akan berinteraksi dengan teks jika isi teks dapat melibatkan emosi dan intelektual mereka.

Dengan kata lain, analisis pembelajaran membaca memusatkan perhatian pada,

- Kegiatan membaca tidak hanya dijadikan media pembelajaran fitur bahasa seperti gramatika, kosakata, pelafalan, dan struktur wacana, tetapi juga

melibatkan keterampilan atau strategi membaca yang diperlukan dalam kegiatan membaca yang nyata.

- Kegiatan membaca mesti melibatkan skemata siswa sehingga terjadi interaksi teks-siswa. Isi teks atau topik harus berada diseperti skemata siswa, tidak terlalu asing sehingga sukar diakses, tetapi juga tidak terlalu familiar sehingga tidak informatif bagi siswa.
- Kegiatan membaca akan lebih menarik bagi siswa jika teks dan latihan yang mengikutinya dapat melibatkan aspek emosi dan intelektual mereka.
- Sejauh mana teks dan latihan membaca menjembatani siswa dengan teks dan kegiatan membaca yang sesungguhnya di luar konteks pembelajaran.

### 2.2.6.3 Menyimak

Latihan membaca dan menyimak memiliki beberapa kesamaan. Di antaranya, kedua keterampilan ini memerlukan proses yang mengaitkan input (teks lisan dan tulisan) dengan pikiran pembaca/pendengar (Brown 1994; McDonough dan Shaw, 2003:129). Agar proses ini berjalan, maka siswa perlu dibekali dengan kemampuan memproses bunyi menjadi ujaran dan ujaran menjadi makna (McDonough dan Shaw 2003:132-35). Maka latihan menyimak harus melibatkan kedua proses, yaitu penerjemahan bunyi dan interpretasi makna ujaran.

Agar dapat menterjemahkan serangkaian bunyi menjadi ujaran siswa harus memiliki pengetahuan sistem bunyi bahasa melalui kegiatan (1) mengidentifikasi bunyi ujaran, (2) mengidentifikasi bentuk kontraksi ujaran, (3) mengidentifikasi kata apa yang diucapkan, (4) mengidentifikasi batasan kalimat dan anak kalimat, (5) mengidentifikasi pola tekanan dan irama, (6) mengidentifikasi tekanan dalam kata, (7) mengidentifikasi intonasi dalam kalimat, (8) mengidentifikasi perubahan dalam *pitch* dan kecepatan berbicara (McDonough dan Shaw 2003: 140-43). Latihan memproses suara menjadi ujaran ini dapat diawali dengan mengisolasi unit ujaran yang akan dipelajari agar siswa dapat memusatkan perhatian pada aspek pelafalan yang diajarkan.

Setelah siswa mampu memproses bunyi menjadi ujaran, langkah berikutnya adalah membantu siswa menginterpretasikan makna ujaran. Kegiatan ini dapat berupa 1) mengidentifikasi penanda wacana lisan, misalnya *next*, *however*, dan *my third point is* dan menggunakannya untuk memahami teks, 2) menyoroti pesan dan informasi yang disampaikan berulang (*redundant material*), 3) memprediksi informasi berikutnya, 4) mengorganisasikan informasi yang bermakna seefisien mungkin agar dapat disimpan dan mudah ditarik kembali dari ingatan ketika diperlukan. Agar dapat menguasai keterampilan ini, siswa harus mendapatkan paparan bahasa Inggris lisan yang sealamiah mungkin.

Selain *micro skills* yang berkaitan dengan latihan menginterpretasikan bunyi menjadi ujaran yang bermakna, kegiatan menyimak yang berorientasi komunikatif juga menyajikan latihan yang berkaitan dengan pemahaman global terhadap isi teks lisan. Latihan ini beragam dan disesuaikan dengan kemahiran siswa. Untuk pemula, latihan untuk menangkap pemahaman global ini disajikan berupa menyusun gambar, mengikuti perintah lisan, hingga membuat catatan ringkas isi teks lisan yang didengar siswa. (McDonough dan Shaw 2003:142-143)

Selain itu, karakteristik teks lisan berbeda dengan teks tulis karena perbedaan tujuan komunikasinya. Teks lisan karena digunakan bersamaan dengan kehadiran pembicara-pendengar maka memiliki karakteristik gramatika, struktur kalimat, dan pemilihan kosakata yang tidak seketat teks tulis. Hal ini disebabkan oleh teks lisan digunakan pada saat yang bersamaan dengan tindakan berkomunikasi. Hal ini memungkinkan partisipan melakukan negosiasi untuk mencapai tujuan berkomunikasi. Oleh sebab itu teks lisan yang alamiah mengindikasikan adanya pergantian peran (*turn-taking*) dan penanda wacana lisan, misalnya pengelompokan bunyi ujaran, reduksi kata, keberagaman ujaran (ekspresi keraguan, jeda, koreksi, pengisi waktu dll), pengulangan, parafrase, aksen dan gaya bahasa, (Brown 1994:238-341 dan Hedges 2000:238).

Nunan (1993:8), dalam bukunya *Discourse Analysis*, membedakan karakteristik bahasa lisan dan bahasa tulis. Nunan menyebutkan, '*Although spoken language emerged before written language, written text are much more than merely 'talk written down'.*' Akan tetapi, berdasarkan pengalaman peneliti ini

menggunakan buku ajar lokal, justru yang terjadi berkebalikan dengan apa yang dinyatakan Nunan di atas. Hal ini juga dibuktikan oleh penelitian Jazadi (2003) yang menemukan buku paket Bahasa Inggris SMAN didominasi oleh bahasa tulis. Bahkan latihan menyimak pun disajikan berupa teks tulis yang dibacakan. Hal ini mengurangi kesempatan siswa untuk terpapar dengan bahasa Inggris lisan yang alamiah.

Sama halnya dengan teks untuk kegiatan membaca, pemilihan teks lisan harus mempertimbangkan tidak hanya kealamiahannya teks tetapi juga kesesuaiannya dengan tingkat kemahiran bahasa Inggris siswa. Teks percakapan informal sehari-hari kental dengan fitur-fitur kealamiahannya yang mungkin sukar bagi siswa pemula untuk memahami isinya. Kealamiahannya memang diperlukan, akan tetapi harus dijaga agar hal ini tidak menghambat proses pembelajaran siswa.

Dari semua faktor yang menentukan kualitas bahan ajar menyimak, karena keterbatasan perangkat evaluasi buku ajar yang dibuat, peneliti ini memusatkan perhatian hanya pada,

- Se jauh mana cakupan latihan menyimak? Adakah buku ajar menyajikan latihan pelafalan setingkat kata hingga kalimat dan mulai dari tekanan kata hingga intonasi kalimat yang membedakan makna?
- Se jauh mana latihan menyimak menyajikan tidak hanya *micro skill* yang memproses bunyi menjadi ujaran yang bermakna tetapi juga *macro skills* untuk memahami pesan global maupun pesan pendukung yang disajikan dalam teks lisan?
- Se jauh mana kealamiahannya teks lisan yang disajikan dan apakah tingkat kealamiahannya sejalan dengan tingkat kemahiran siswa.

#### **2.2.6.4 Berbicara**

Analisis kegiatan berbicara yang disajikan dalam buku ajar mencakup kealamiahannya situasi dan penahapan kegiatan belajar.

Tujuan utama pembelajaran bahasa adalah memberdayakan siswa untuk mampu berkomunikasi secara nyata. Untuk mencapai hal ini bahan ajar perlu

menyajikan situasi latihan berbicara dekat dengan komunikasi yang nyata sehingga siswa dapat berkomunikasi secara alamiah. Beberapa contoh latihan berbicara dalam situasi riil yang dapat dilakukan siswa, misalnya siswa mengadakan survei kelas dalam bahasa Inggris tentang hadiah ulang tahun yang paling diharapkan (*Interchange 3*). Siswa tidak hanya melakukan kegiatan realistik berupa simulasi atau semata-mata latihan unit linguistik secara terpisah, yang tidak bermakna bagi mereka. Siswa didorong untuk menggunakan bahasa Inggris untuk tujuan berkomunikasi yang nyata. Latihan berbicara yang riil juga memerlukan keterampilan lain, yaitu aspek kepantasan menggunakan bahasa sesuai dengan konteksnya.

Selain itu, buku ajar perlu menyajikan latihan berkomunikasi yang bertahap. Mulai dari yang dipandu dengan komponen linguistik tertentu yang harus digunakan siswa, setengah dipandu, hingga tanpa dipandu (latihan berbicara bebas). Untuk dapat berkomunikasi secara mandiri, siswa perlu dibekali tidak hanya dengan unit linguistik yang harus dikuasai oleh mereka, tetapi juga strategi berkomunikasi, misalnya bagaimana membuka, mempertahankan, dan menutup percakapan. Implementasinya dalam bahan ajar berupa materi yang mengajarkan *gambit* untuk membuka percakapan, penggunaan pengisi waktu dan ekspresi untuk mengalififikasi, menunjukkan minat, serta ekspresi yang umum digunakan untuk mengakhiri percakapan sesuai dengan latar perbincangan.

Dari prinsip latihan berbicara itu, peneliti ini menganalisis bagaimana latihan berbicara disajikan, yaitu

- Se jauh mana latihan berbicara membantu siswa menguasai tidak hanya bahasa tetapi juga strategi berkomunikasi yang alamiah, misalnya penggunaan pengisi waktu, *gambit*, dan ekspresi non-verbal serta keterkaitannya dengan aspek kepantasan berbahasa
- Se jauh mana kesesuaian situasi yang disajikan dalam latihan berbicara dan realitas komunikasi yang ada di luar konteks pembelajaran.

### 2.2.6.5 Menulis

Kompetensi menulis memiliki posisi yang penting dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing, terutama di sekolah. White (1987:259) menyatakan bahwa menulis adalah salah satu alat evaluasi pembelajaran yang bersifat konkret yang dapat dianalisis dan dijadikan bukti pembelajaran siswa. Selain itu, kegiatan menulis ringkasan isi teks sebagai kegiatan lanjutan dari membaca dan menyimak dapat digunakan sebagai evaluasi pemahaman siswa terhadap isi teks

Selain itu, latihan menulis juga hendaknya dapat membekali siswa dengan kompetensi menulis karangan yang logis dan padu. Hal ini dapat dilakukan dengan memperkenalkan siswa pada berbagai penanda diskursif (*discourse markers*) dan konvensi yang menyertai wacana tertentu. KTSP 2006 sebagai referensi utama pembelajaran Bahasa Inggris di SMA mengacu pada silabus berbasis wacana yang menyusun bahan ajar berdasarkan genre. Secara tradisional, makna genre identik dengan genre sastra (*literary genre*) yang didefinisikan oleh Kridalaksana (2008:72) sebagai wacana yang mempunyai ciri-ciri struktural dan stilistika yang khusus, misalnya dongeng, parabel dan lirik. Sementara itu, genre dalam bidang linguistik terapan mengacu pada jenis wacana yang memiliki fungsi tertentu. Fungsi wacana yang digunakan dalam latar komunikasi yang berbeda menentukan perbedaan pada pola gramatika, kosakata, dan struktur kalimat, serta organisasi komponen wacananya (Richard dan Schmidt 2002:224).

Oleh sebab itu, latihan mengarang juga harus menyajikan bahan ajar yang berkaitan dengan konvensi wacana. KTSP 2006 sangat kental dengan pembelajaran wacana, namun perlu dikritik dari sudut pandang sejauh mana pembelajaran berbasis wacana ini memiliki karakteristik kompetensi komunikatif pada buku ajar alih-alih pembelajaran struktur linguistis wacana semata, misalnya memberikan label pada komponen wacana dan pemahaman jenis-jenis wacana. Pembelajaran ini tidak hanya sebatas siswa mampu mengidentifikasi komponen internal wacana, tetapi yang paling penting adalah peran struktur internal tersebut untuk dapat menghasilkan teks yang logis (*cohesive*) dan padu (*coherent*). Jadi, kegiatan pembelajaran wacana harus berorientasi komunikatif, tidak hanya fokus pada pemberian label pada komponen wacana.

Agar siswa terdorong untuk menulis dengan tujuan berkomunikasi, maka topik latihan menulis harus mampu mendorong munculnya keinginan internal siswa untuk berkomunikasi melalui bahasa tulis. Oleh sebab itu, latihan menulis harus sedekat mungkin dengan kebutuhan menulis siswa di luar konteks pembelajaran (Tricia 2000).

Berkaitan dengan latihan menulis, penelitian ini memusatkan analisisnya pada,

- Se jauh mana kegiatan menulis berorientasi menghasilkan karangan yang padu, dan logis?
- Se jauh mana kegiatan menulis sesuai dengan kebutuhan siswa?

### 2.2.7 Isi

Setelah mengamati muatan linguistik serta latihan keterampilan berbahasa dan berkomunikasi yang disajikan buku ajar, peneliti ini kemudian menganalisis faktor di luar kebahasaan. Aspek nonlinguistik ini berkaitan dengan muatan sosial budaya dan relevansi topik dan isi teks dengan latar belakang siswa serta

### 2.2.8 Muatan Sosial Budaya

Bahasa yang dipelajari untuk tujuan berkomunikasi perlu mempertimbangkan aspek muatan sosial budaya. Penelitian ini memusatkan perhatian pada analisis muatan sosial budaya yang berkaitan dengan aspek pragmatis dan pemahaman konsep keanekaragaman budaya. Penelitian ini menganalisis bagaimana buku ajar memanfaatkan muatan budaya, jika ada, untuk membekali siswa dengan kompetensi pragmatis dan memperluas wawasan budaya mereka, sesuai dengan tujuan pembelajaran Bahasa Inggris KTSP 2006. Untuk mencapai hal ini peneliti ini menganalisis (a) keberadaan frasa siap pakai (*pre-formulaic phrase*), (b) pemanfaatan frasa itu untuk pembelajaran aspek pragmatis dalam bentuk tuturan yang berterima, (c) muatan sosial budaya yang membantu siswa menunjukkan sikap yang berterima dalam budaya bahasa target, dan (d) muatan sosial budaya digunakan sebagai latihan yang dapat memperluas wawasan budaya siswa.



Kondo (2002) mengutip Kasper mendefinisikan pragmatis sebagai “*Knowledge of communicative action and how to carry it out and the ability to use the language appropriately according to context.*” Bahan ajar pragmatis ini dapat disajikan dalam bentuk frasa siap pakai misalnya ungkapan untuk menyatakan permintaan maaf, penolakan, persetujuan, dan kepatutan penggunaan frasa itu sesuai dengan latar penggunaannya. Penelitian ini menganalisis adakah frasa siap pakai ini disajikan dan digunakan untuk membekali siswa dengan aspek kepatutan penggunaannya yang sesuai dengan konteks komunikasinya. Sebagai contoh, adakah frasa yang berkaitan dengan permintaan maaf disajikan dalam berbagai tingkatan kesopanan. Atau, buku ajar menyajikan berbagai frasa tanpa membantu siswa membedakan konteks penggunaannya.

Selain itu, muatan budaya juga digunakan untuk membantu siswa memilih sikap yang dapat berterima ketika dihadapkan pada situasi ketika berkomunikasi dengan orang asing. Sebagai contoh, di SMAN I Cisauk ini pernah terjadi siswa yang selalu berebutan mencium tangan pengajar Bahasa Inggris yang berasal dari Inggris setelah kelas usai. Pengajar tersebut merasa tidak nyaman dengan hal ini, sementara siswa tidak mengetahui bahwa kebiasaan mencium tangan guru dapat menimbulkan ketidaknyamanan bagi guru asing. Tentu saja hal ini dapat diselesaikan dengan melakukan dialog budaya di antara kedua belah pihak. Di sinilah pentingnya membantu siswa memahami aspek pragmatis tidak hanya dari sisi verbal berupa ujaran, tetapi juga nonverbal berupa sikap.

Selain aspek pragmatis, penelitian ini juga menganalisis sejauh mana muatan budaya digunakan sebagai media untuk mengekspresikan kemampuan intelektual dan sensitivitas sosial siswa terhadap isu-isu sosial budaya yang dilihatnya. Bagi pemelajar dalam konteks bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Indonesia, sebagian besar informasi kebudayaan mungkin diperoleh dari media. Informasi ini mungkin saja bias karena media dikendalikan oleh kelompok tertentu dengan kepentingan tertentu pula. Oleh sebab itu, penting kiranya buku ajar memberikan informasi kebudayaan yang seimbang dan faktual.

Buku ajar dapat digunakan sebagai media untuk mengkomunikasikan nilai-nilai kebudayaan dengan mengintegrasikannya dalam tujuan pembelajaran

bahasa. Cunningsworth (1995:90) mengutip Risager, “*Foreign language textbooks no longer just develop concurrently with the development of foreign language pedagogy in a narrow sense, but they increasingly participate in the general cultural transmission with the educational system and in the rest of society.*” Hal ini berarti buku ajar diharapkan tidak hanya memuat aspek sosial budaya sebagai latar teks, tetapi juga didiskusikan sebagai media pembelajaran dan pemahaman lintas budaya. Konsep keberagaman budaya ini disajikan tidak hanya pada sebatas kepastian menggunakan ujaran dan bersikap, tetapi juga pemahaman yang bersifat konseptual yang dapat memperluas wawasan budaya siswa (Kilickaya 2004).

Agar dapat berfungsi sebagai media pembelajaran pemahaman keanekaragaman budaya, muatan budaya harus relevan dengan siswa dan merepresentasikan realitas sosial budaya yang sesungguhnya (Cunningsworth 1995), serta digunakan sebagai bahan diskusi maupun pencetus pembelajaran keanekaragaman budaya (Gray 2000:275 dan Kilickaya 2004).

Selain itu, buku ajar juga perlu mempertimbangkan adakah buku ajar memuat gambar, teks, maupun kegiatan yang bertentangan dengan nilai-nilai sosial budaya dan keyakinan yang dianut pengguna buku itu. Memasukkan muatan sosial budaya asing ke dalam buku ajar bukanlah hal yang mudah, sebagaimana umumnya pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing di negara-negara Asia yang sangat teguh memegang kebudayaan lokal. Ada paranoia yang berkembang bahwa pengaruh budaya asing dalam buku ajar akan merusak budaya lokal dan identitas bangsa. Saudi Arabia dan China mengambil langkah ekstrem dengan memproduksi sendiri buku ajar yang hampir tidak ada muatan budaya asing sama sekali (Gray 2000:275). Hal ini mirip dengan Indonesia. Perlunya penerapan muatan multikulturalisme nampaknya masih belum diyakini banyak pihak. Padahal arus globalisasi tak terhindarkan. Penolakan total terhadap muatan budaya asing, seperti yang dilakukan Cina dan Arab Saudi justru tidak mendidik. Keberadaan muatan budaya asing ini justru diperlukan agar siswa dapat lebih memahami budayanya sendiri dengan membandingkannya dengan budaya asing yang disajikan dalam buku ajar (Gilmore 2004:105). Lagipula, dengan adanya internet yang menghapuskan jarak, siswa perlu dibekali dengan

pengetahuan budaya asing untuk menghindari pola pikir yang sempit bahwa budaya mereka lah yang terbaik. Pemahaman seperti ini merupakan hambatan besar untuk masuk dalam komunikasi global.

Buku ajar dapat melakukan banyak hal untuk membantu siswa memahami keanekaragaman budaya bangsa-bangsa di dunia. Oleh sebab itu penting sekali buku ajar dapat mengolah muatan budaya tersebut sebagai pemicu diskusi pemahaman lintas budaya tidak semata-mata bahan ajar linguistik. Hal ini dinyatakan oleh Gray berikut ini.

*English language textbooks are actually ambassadorial cultural artifacts and that students should not only critically engage their textbooks but also view them as more than mere linguistic objects. In this way, he argues, learners will improve their language skills by using their textbooks as useful instruments for provoking discussion, cultural debate, and a two-way flow of information. (Gray 2000)*

Dari berbagai konsep muatan sosial budaya dalam buku ajar ini, peneliti ini mengamati sejauh mana muatan sosial budaya yang disajikan dijadikan bahan pembelajaran pemahaman lintas budaya, tidak hanya dijadikan latar teks.

- Adakah buku ajar menyajikan muatan budaya yang dapat digunakan untuk pembelajaran aspek kepantasan berbahasa, perilaku berbudaya, dan pemahaman akan adanya konsep keberagaman budaya.
- Sejauh mana muatan sosial budaya yang disajikan akurat, yaitu sesuai dengan situasi terkini dan merepresentasikan situasi budaya yang sesuai dengan realitasnya.
- Sejauh mana muatan budaya dijadikan media pembelajaran agar siswa dapat memperluas wawasan budaya siswa, yaitu memahami dan menerima eksistensi budaya lain di luar budaya yang dimilikinya.

### **2.2.9 Perangkat Evaluasi Belajar**

Komponen perangkat evaluasi yang disajikan buku ajar diamati sejauh mana perangkat itu dilandasi pada PBK, yaitu menyajikan evaluasi yang mewakili situasi berkomunikasi yang nyata (Heaton 1988:19-20). Hal ini berarti menguji kompetensi siswa dalam menggunakan bahasa. Sebagai contoh, untuk menguji kemampuan berbicara siswa adalah dengan meminta mereka berbicara dengan

situasi dan interaksi komunikatif yang bermakna bagi siswa dan mewakili realitas penggunaan bahasa yang sesungguhnya. Sementara itu menguji kompetensi reseptif seperti membaca dan menyimak adalah dengan siswa mempragakan keterampilan tersebut melalui kegiatan mendengar dan menyimak yang ada dalam komunikasi nyata. Selain itu, unit linguistis maupun komponen keterampilan berbahasa tidak diujikan terpisah satu sama lain. Oleh sebab itu, bentuk tes isian (*discrete point tes*) yang menguji unit linguistis dan keterampilan berbahasa yang terpisah satu sama lain dan tidak berorientasi komunikatif.

Akan tetapi peneliti ini juga menyadari tidak mudah menemukan buku ajar yang berani mengambil langkah ekstrem dengan hanya menyajikan perangkat evaluasi yang murni komunikatif. Saat ini, institusi pendidikan, apalagi sekolah masih mengacu dengan ketat pada bentuk tes yang memisah-misahkan komponen bahasa pada ujian nasional.

- Analisis perangkat evaluasi yang disajikan dalam buku ajar mencakup sejauh mana tes berorientasi mengukur kompetensi siswa dalam berkomunikasi, bukan mengukur pengetahuan linguistis semata.

### **2.3 Kesesuaian dengan latar pembelajaran**

Analisis kesesuaian antara isi buku secara umum dengan latar pembelajaran di SMAN I Cisauk dilakukan dengan mengkonfrontasikan data yang diperoleh dari analisis isi buku ajar dengan realitas program pembelajaran bahasa Inggris di SMAN I Cisauk. Hal ini mencakupi kesesuaian dengan latar belakang siswa, karakteristik pengajar, dan fasilitas sekolah. Data tentang kebiasaan mengajar guru diperoleh dari diskusi kelompok berfokus berupa diskusi dan wawancara. Hasilnya dikelompokkan ke dalam kelompok komunikatif di satu pihak dan kelompok strukturalis di pihak lain.

Pengelompokan ini dilandasi oleh daftar indikator Metode audiolingual dan ancangan komunikatif diadaptasi oleh Brown (1994:79) dari Finocchario dan Brumfit (1983) dan hasil observasi kelas tentang Metode tatabahasa terjemahan yang dilakukan oleh Diane Larsen-Freeman (2000: 15-21). Indikator ini digunakan untuk menganalisis sejauh mana kesesuaian antara preferensi mengajar

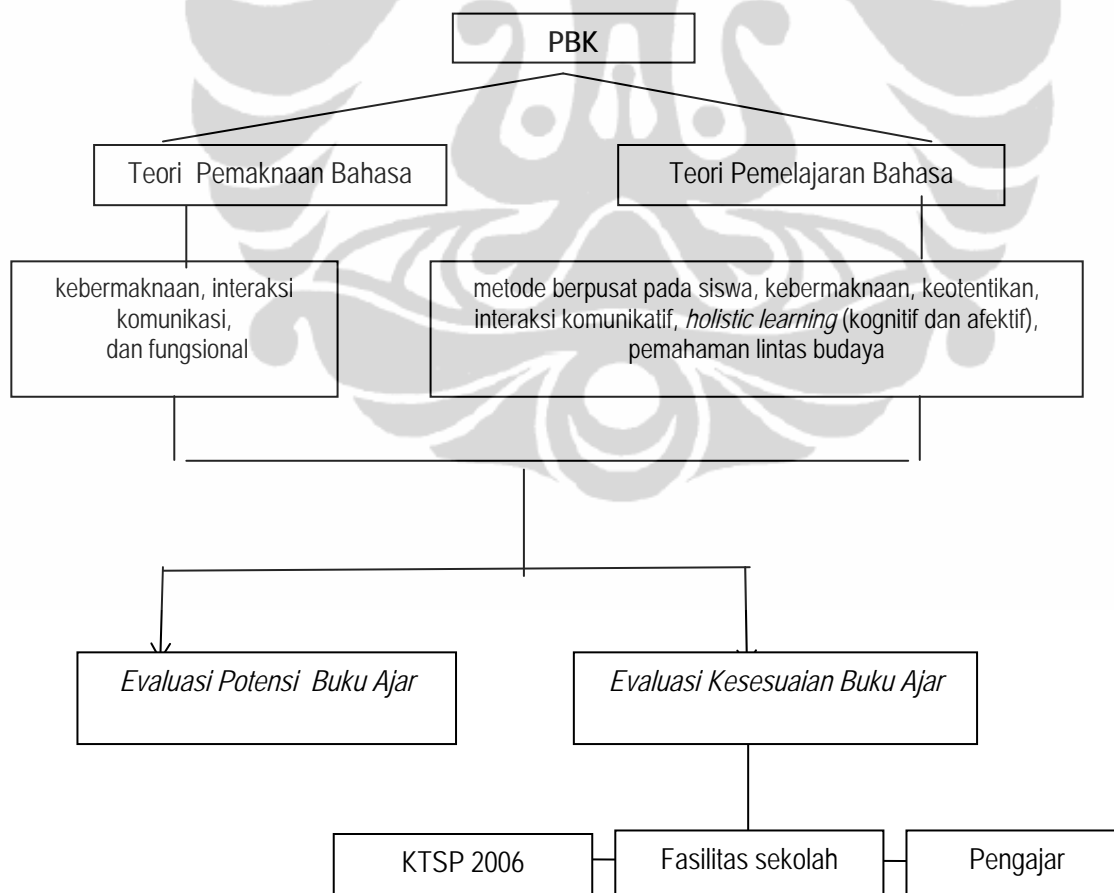
guru dengan prinsip PBK. Diantara karakteristik yang mengindikasikan kedua ancahan tersebut adalah:

- Orientasi mengajar, pada bentuk (*form*) atau fungsi (*function*)
- Penyajian bahan ajar unit linguistis, terisolasi atau kontekstual
- Frekuensi penggunaan bahasa ibu
- Metode penyampaian unit linguistis oleh pengajar di kelas, secara siklis atau linier
- Minat siswa, adakah ikut dipertimbangkan
- Jenis perangkat *progress tes*, berorientasi komunikatif atau *discrete point test*.

Dari indikator tersebut, peneliti ini dapat mengelompokkan preferensi mengajar guru apakah cenderung ke arah strukturalis atau komunikatif.

## 2.4 Model Konseptual

Gambar 2.1 Model konseptual evaluasi potensial dan prediktif buku ajar



Bab ini telah menjabarkan teori dan kerangka berpikir yang digunakan sebagai dasar penelitian ini. Selanjutnya, Bab 3 membahas metodologi dan perangkat evaluasi buku ajar yang digunakan untuk membedah isi buku dan melihat kesesuaiannya dengan prinsip PBK serta latar pembelajaran.

