AZZIA
CV. AZZIA KARYA BERSAMA

TEORI DAN PRAKTIK

PENGAJARAN BAHASA INDONESIA DI SEKOLAH



DEDI IRAWAN; PUTRI HANA PEBRIANA; MEISURI; RENI KUSMIARTI; SITI AISAH GINTING; LILI AGUSTINA; BETHARIA PANE; IDAWATI; SELI MAULUDANI

TEORI DAN PRAKTIK PENGAJARAN BAHASA INDONESIA DI SEKOLAH

Penulis:
Dedi Irawan
Putri Hana Pebriana
Meisuri
Reni Kusmiarti
Siti Aisah Ginting
Lili Agustina
Betharia Pane
Idawati
Seli Mauludani

Azzia Karya Bersama

Teori dan Praktik Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah

Penulis:
Dedi Irawan; Putri Hana Pebriana; Meisuri; Reni Kusmiarti; Siti Aisah Ginting; Lili Agustina; Betharia Pane; Idawati; Seli Mauludani

---

Editor: Sri Gusmurdiah, M.Pd.
Penyunting: Sonya Scodia Wulandari, S.Tr.Ak., M.M.
Desain Sampul dan Tata Letak: Muhammad Hidayat, S.Ikom.

Diterbitkan oleh:
Azzia Karya Bersama
Anggota IKAPI No. 051/SBA/2024
Perumahan Griya Anak Air Permai Blok B19, Batipuh Panjang, Koto Tangah, Kota Padang, Sumatera Barat
Email: penerbitazzia@gmail.com
Website: www.azzia.id

ISBN: 978-634-7617-43-9

Cetakan pertama, April 2026

© Hak cipta dilindungi undang-undang.
Dilarang keras memperbanyak, memfotokopi dan mendistribusikan sebagian atau seluruh isi buku tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji beserta syukur kami sampaikan ke hadirat Allah swt. atas rahmat dan karunia-Nya, buku berjudul *Teori dan Praktik Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah* ini dapat disusun dan diselesaikan dengan baik.

Buku ini hadir sebagai upaya untuk memberikan kontribusi dalam pengembangan ilmu pendidikan, khususnya dalam bidang pengajaran Bahasa Indonesia di lingkungan sekolah. Penguasaan teori yang kuat serta kemampuan praktik yang tepat merupakan dua hal yang tidak terpisahkan dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif, kreatif, dan bermakna. Oleh karena itu, buku ini dirancang untuk mengintegrasikan konsep-konsep teoretis dengan penerapannya secara nyata di kelas.

Di dalam buku ini dibahas berbagai aspek penting, mulai dari hakikat pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah, teori belajar dan pembelajaran Bahasa Indonesia, kurikulum dan perencanaan pembelajaran Bahasa Indonesia, pengajaran keterampilan berbahasa, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, asesmen dan evaluasi pembelajaran Bahasa Indonesia, pengembangan kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia, pengelolaan kelas dalam pengajaran Bahasa Indonesia, hingga literasi dan pengembangan Bahasa Indonesia.

Semoga buku ini dapat memberikan manfaat bagi dunia pendidikan dan menjadi salah satu referensi yang berguna dalam meningkatkan mutu pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah.

.

Padang, April 2026
Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR ..... **i**
DAFTAR ISI ..... **ii**
BAB 1 PENDAHULUAN **1**
1.1 Pengajaran Bahasa Indonesia dalam Lanskap Pendidikan Sekolah 1
1.2 Mengapa Pengajaran Bahasa Indonesia Perlu Terus Diperkuat 4
1.3 Hakikat Pengajaran Bahasa Indonesia 6
1.4 Ruang Lingkup Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah 8
1.5 Tantangan Kontemporer dalam Pengajaran Bahasa Indonesia 9
1.6 Prinsip Dasar Pengajaran Bahasa Indonesia 11
1.7 Guru Bahasa Indonesia sebagai Aktor Kunci 12
1.8 Penutup 14
BAB 2 TEORI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN BAHASA **17**
2.1 Hakikat Belajar dan Pembelajaran Bahasa 17
2.2 Landasan Filosofis dan Psikologis 24
2.3 Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran Bahasa 40
2.4 Teori Kognitivisme dalam Pembelajaran Bahasa 47
2.5 Teori Konstruktivisme dalam Pembelajaran Bahasa 50
2.6 Teori Humanistik dalam Pembelajaran Bahasa 52
2.7 Teori Pemerolehan Bahasa 54
BAB 3 KURIKULUM DAN PERENCANAAN PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA **61**
3.1 Esensi Kurikulum Bahasa Indonesia 61
3.2 Membaca dan Mengontekstualisasikan Capaian Pembelajaran 67
3.3 Merumuskan Tujuan dan Alur Pembelajaran 75
3.4 Merancang Modul Ajar dan Asesmen 84
3.5 Adaptasi Refleksi, dan Kolaborasi 95

BAB 4 PENGAJARAN KETERAMPILAN BERBAHASA 105
4.1 Pengantar Pengajaran Keterampilan Berbahasa 105
4.2 Dasar-Dasar Keterampilan Bahasa 106
4.3 Metode dan Pendekatan Pengajaran Keterampilan Berbahasa 109
4.4 Strategi Mengajar Keterampilan Berbahasa yang Efektif 115
BAB 5 PEMANFAATAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA 129
5.1 Pengantar Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia 129
5.2 Konsep Teoritis Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa 130
5.3 Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Keterampilan Berbahasa 133
5.4 Jenis-Jenis dan Media Teknologi dalam Pengajaran Bahasa Indonesia 136
5.5 Penerapan Teknologi untuk Keterampilan Berbahasa .. 137
5.6 Dampak dan Efektivitas Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia 138
5.7 Tantangan dalam Integrasi Teknologi 140
5.8 Strategi Mengatasi Tantangan dalam Integrasi Teknologi 143
5.9 Penutup 145
BAB 6 ASESMEN DAN EVALUASI PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA 155
6.1 Pengertian Asesmen/Penilaian 155
6.2 Jenis dan Sistem Penilaian 156
6.3 Pengertian Evaluasi 157
6.4 Penilaian Tes Bahasa 159
6.5 Penilaian Nontes Bahasa 161

BAB 7 MENGEMBANGKAN KREATIVITAS DALAM PENGAJARAN BAHASA INDONESIA 169
7.1 Pengantar Mengembangkan Kreativitas dalam Pengajaran Bahasa Indonesia 169
7.2 Hakikat Kreativitas dalam Pengajaran Bahasa Indonesia 171
7.3 Perubahan Lanskap Pengajaran Bahasa Indonesia.....173
7.4 Landasan Teoretis Pengembangan Kreativitas 175
7.5 Prinsip-Prinsip Pembelajaran Bahasa Indonesia yang Kreatif.....179
7.6 Strategi Implementasi di Kelas.....181
7.7 Implementasi pada Keterampilan Berbahasa.....183
7.8 Asesmen Kreativitas dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia 184
7.9 Tantangan dan Agenda Penguatan Guru 185
7.10 Integrasi Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia 187
7.11 Peran Kolaborasi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia yang Kreatif.....188
7.12 Penutup.....189
BAB 8 PENGELOLAAN KELAS DALAM PENGAJARAN BAHASA INDONESIA 193
8.1 Dinamika Ruang Kelas Literat: Menciptakan Lingkungan Fisik dan Psikososial 193
8.2 Strategi Manajemen Instruksional dalam Pembelajaran Berbasis Teks.....197
8.3 Penanganan Konflik dan Disiplin Positif dalam Diskusi Sastra.....202

BAB 9 LITERASI DAN PENGEMBANGAN BAHASA INDONESIA 211
9.1 Pengertian dan Cakupan Literasi 212
9.2 Konsep Literasi 215
9.3 Aspek Literasi Bahasa 217
9.4 Pengembangan Literasi Bahasa Indonesia 218
9.5 Pentingnya Membangun Budaya Literasi dalam Pembelajaran Bahasa di Sekolah 221
BIODATA PENULIS

BAB 1
PENDAHULUAN

Dedi Irawan, S.Pd., M.Pd.

1.1 Pengajaran Bahasa Indonesia dalam Lanskap Pendidikan Sekolah

Bahasa Indonesia menempati posisi yang sangat strategis dalam sistem pendidikan nasional. Ia bukan hanya mata pelajaran yang mengajarkan kaidah kebahasaan, melainkan juga wahana pembentukan kemampuan berpikir, bernalar, berkomunikasi, berbudaya, dan berpartisipasi dalam kehidupan sosial. Melalui pembelajaran Bahasa Indonesia, peserta didik belajar menyimak secara kritis, berbicara secara santun dan argumentatif, membaca secara analitis, serta menulis secara runtut, kreatif, dan bertanggung jawab (Tarigan, 2008a, 2008b). Dalam pandangan Mickan dan Wallace (2020), pendidikan bahasa tidak dapat dipisahkan dari persoalan kurikulum, praktik kelas, dan kebutuhan sosial peserta didik. Sementara itu, Moore (2012) menegaskan bahwa pengajaran selalu berkaitan erat dengan pedagogi, kurikulum, dan budaya; oleh sebab itu, pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah harus dipahami sebagai praktik pendidikan yang menyeluruh, bukan sekadar penyampaian materi kebahasaan.

Karena itu, pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah sesungguhnya tidak dapat dipersempit menjadi kegiatan menyampaikan materi tata bahasa atau menyelesaikan target buku ajar, melainkan harus dipahami sebagai proses pendidikan bahasa yang menyeluruh (Iskandarwassid & Sunendar, 2011). Pandangan mutakhir tentang pendidikan

bahasa juga menempatkan pembelajaran bahasa sebagai ruang perjumpaan antara bahasa, budaya, identitas, literasi, dan praktik sosial. Perspektif ini selaras dengan kajian internasional tentang *language education curriculum design* yang menekankan bahwa pendidikan bahasa selalu bergerak dari kebijakan ke praktik, dari kurikulum ke kelas, dan dari teks ke kehidupan nyata peserta didik (Mickan & Wallace, 2020).

Dalam konteks Indonesia, kedudukan penting Bahasa Indonesia semakin tampak karena mata pelajaran ini mengemban fungsi ganda. Di satu sisi, Bahasa Indonesia menjadi sarana pengembangan kompetensi berbahasa peserta didik. Di sisi lain, ia menjadi media utama pembelajaran lintas mata pelajaran, sebab hampir seluruh proses belajar di sekolah bertumpu pada kemampuan memahami instruksi, menafsirkan informasi, mengemukakan gagasan, dan menyusun pengetahuan melalui bahasa. Dengan demikian, kualitas pengajaran Bahasa Indonesia akan berpengaruh langsung terhadap kualitas belajar peserta didik secara umum. Ketika peserta didik lemah dalam membaca pemahaman, menulis argumentasi, atau berbicara dalam forum akademik, sesungguhnya yang terdampak bukan hanya capaian pada satu mata pelajaran, tetapi juga kapasitas mereka untuk belajar pada seluruh bidang studi. Gagasan inilah yang menjadikan pengajaran Bahasa Indonesia harus ditempatkan sebagai inti dari penguatan literasi sekolah (Abidin et al., 2021; OECD, 2023b).

Pada Kurikulum Merdeka, mata pelajaran Bahasa Indonesia secara eksplisit dirancang untuk mengembangkan kemampuan reseptif dan produktif melalui elemen menyimak, membaca dan memirsa, berbicara dan mempresentasikan, serta menulis. Pembelajaran juga diarahkan melalui

pendekatan berbasis genre dengan memanfaatkan beragam tipe teks, termasuk teks multimodal. Rumusan capaian pembelajaran ini menunjukkan bahwa pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah kini tidak lagi cukup bila hanya berpusat pada hafalan konsep kebahasaan, tetapi harus mendorong peserta didik berinteraksi dengan teks, konteks, tujuan komunikasi, dan beragam mode representasi makna (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025).

Dari titik inilah buku *Teori dan Praktik Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah* disusun. Buku ini berangkat dari keyakinan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia memerlukan keseimbangan antara fondasi teoretis yang kuat dan keterampilan praksis yang kontekstual. Guru membutuhkan pemahaman tentang teori belajar, kurikulum, pendekatan pengajaran, strategi pengembangan keterampilan berbahasa, asesmen, kreativitas, diferensiasi, literasi, teknologi, hingga penelitian tindakan dan inovasi kelas. Namun semua itu hanya akan bermakna apabila dihubungkan secara langsung dengan realitas pembelajaran di sekolah Indonesia yang beragam. Oleh sebab itu, bab pendahuluan ini dimaksudkan sebagai pijakan konseptual yang akan menghubungkan seluruh isi buku secara utuh.

1.2 Mengapa Pengajaran Bahasa Indonesia Perlu Terus Diperkuat

Urgensi penguatan pengajaran Bahasa Indonesia tidak dapat dilepaskan dari tantangan literasi peserta didik Indonesia. Catatan OECD pada PISA 2022 menunjukkan bahwa hanya sekitar 25% peserta didik Indonesia mencapai Level 2 atau lebih dalam membaca, jauh di bawah rerata OECD (OECD, 2023a, 2023b). Pada level tinggi, hampir tidak ada peserta didik Indonesia yang mencapai Level 5 atau lebih dalam membaca. Data ini menunjukkan bahwa persoalan literasi bukan sekadar soal kemampuan mengeja atau memahami informasi eksplisit, melainkan terkait dengan kemampuan menafsirkan, mengevaluasi, membedakan fakta dan opini, serta memahami teks yang lebih kompleks. Dengan kata lain, sekolah masih menghadapi pekerjaan besar dalam membangun pembelajaran bahasa yang benar-benar menumbuhkan nalar literat.

Situasi tersebut menjadi semakin kompleks pada era digital. Peserta didik kini hidup dalam lingkungan teks yang sangat padat, cepat, dan multimodal. Mereka tidak hanya membaca buku cetak, tetapi juga teks visual, audiovisual, infografik, media sosial, video pendek, dan beragam bentuk komunikasi digital lainnya. Konsekuensinya, pembelajaran Bahasa Indonesia harus melampaui pengertian literasi yang sempit. Literasi pada abad ke-21 menuntut kemampuan mengakses, memahami, mengevaluasi, memproduksi, dan menggunakan informasi dalam berbagai bentuk. Kajian tentang teks multimodal dan multimodalitas dalam pembelajaran bahasa memperlihatkan bahwa pengajaran bahasa modern perlu mengintegrasikan teks tulis, gambar, suara, video, dan interaksi digital sebagai bagian sah dari

praktik literasi. Studi tentang penerapan teks multimodal dalam pembelajaran Bahasa Indonesia maupun konteks kelas bahasa di Indonesia juga menunjukkan bahwa multimodalitas berpotensi meningkatkan keterlibatan, pemahaman, dan relevansi belajar jika digunakan secara terarah (Yatri et al., 2024).

Di samping itu, pengajaran Bahasa Indonesia juga dihadapkan pada kebutuhan penguatan karakter, kreativitas, dan kepekaan budaya. Bahasa tidak pernah bebas nilai; setiap praktik berbahasa terikat pada norma kesantunan, etika, konteks sosial, dan identitas budaya. Karena itu, pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah harus membantu peserta didik menggunakan bahasa secara efektif sekaligus beradab (Abidin, 2012). Dalam konteks masyarakat Indonesia yang majemuk, pembelajaran bahasa juga perlu memberi ruang pada keberagaman budaya lokal sebagai sumber makna dan bahan ajar yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Sejumlah kajian mutakhir menunjukkan bahwa integrasi budaya lokal dan kearifan lokal ke dalam pembelajaran bahasa dapat meningkatkan keterhubungan, motivasi, dan relevansi pengalaman belajar (Kartini et al., 2025).

Penguatan pengajaran Bahasa Indonesia juga penting karena peran guru telah berubah. Guru tidak lagi cukup menjadi penyampai materi, melainkan perlu menjadi perancang pengalaman belajar, fasilitator interaksi, kurator sumber belajar, pengembang asesmen, sekaligus pembelajar reflektif. Handbook tentang pendidikan guru bahasa menegaskan bahwa pengembangan profesional guru bahasa harus bertumpu pada pemahaman bahasa sebagai sistem, praktik sosial, dan medium pembelajaran (Tajeddin & Farrell, 2025). Artinya, kualitas pengajaran Bahasa Indonesia di

sekolah sangat ditentukan oleh sejauh mana guru mampu menghubungkan teori bahasa, teori belajar, kebutuhan peserta didik, serta dinamika kelas yang nyata

1.3 Hakikat Pengajaran Bahasa Indonesia

Hakikat pengajaran Bahasa Indonesia terletak pada upaya mengembangkan kompetensi komunikatif peserta didik secara terpadu (Mulyati, 2017). Kompetensi ini mencakup kemampuan memahami dan menghasilkan bahasa sesuai tujuan, lawan tutur, konteks, medium, dan norma yang berlaku. Karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak boleh dipandang sebagai pengajaran bagian-bagian bahasa yang terpisah, tetapi sebagai pembelajaran penggunaan bahasa dalam konteks bermakna. Dalam praktiknya, hal ini menuntut pembelajaran yang mengaitkan unsur kebahasaan, isi, tujuan komunikasi, serta proses berpikir peserta didik.

Dalam perkembangan pedagogi bahasa, salah satu pendekatan yang sangat berpengaruh dalam pembelajaran Bahasa Indonesia adalah pendekatan berbasis teks atau berbasis genre. Pendekatan ini memandang bahasa sebagai sarana sosial untuk mencapai tujuan tertentu melalui berbagai jenis teks. Setiap teks memiliki struktur, ciri kebahasaan, fungsi sosial, dan konteks penggunaan yang berbeda. Dalam Kurikulum Merdeka, pendekatan berbasis genre semakin ditegaskan melalui penggunaan berbagai tipe teks dan teks multimodal. Penelitian dan kajian terbaru tentang pedagogi genre dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menunjukkan bahwa pendekatan ini tetap relevan karena membantu peserta didik memahami relasi antara bentuk bahasa, isi, fungsi, dan konteks komunikasi (Atmazaki et al., 2023).

Namun, pengajaran Bahasa Indonesia yang baik tidak cukup hanya bertumpu pada genre. Ia juga harus bersifat integratif. Menyimak, berbicara, membaca, dan menulis bukan keterampilan yang berdiri sendiri, tetapi saling menopang. Pendekatan *whole language* maupun berbagai model literasi terpadu menunjukkan bahwa peserta didik belajar bahasa secara lebih baik ketika mereka terlibat dalam pengalaman berbahasa yang utuh, bermakna, dan terkait dengan kebutuhan nyata. Karena itu, pembelajaran yang memisahkan keterampilan secara kaku sering kali menghasilkan pengetahuan yang mekanis dan kurang fungsional. Sebaliknya, pembelajaran integratif memungkinkan peserta didik membaca untuk berbicara, menyimak untuk menulis, atau menulis untuk memperdalam pemahaman membaca.

Hakikat lain pengajaran Bahasa Indonesia adalah kebermaknaan. Bahasa dipelajari paling efektif ketika digunakan untuk tujuan yang jelas dan dekat dengan kehidupan peserta didik (Abidin, 2012). Karena itu, topik, teks, tugas, dan interaksi kelas seharusnya tidak bersifat artifisial. Peserta didik perlu dilibatkan dalam aktivitas berbahasa yang autentik: mendiskusikan persoalan nyata, menulis tanggapan, menyusun laporan, membuat presentasi, menginterpretasi karya sastra, menilai informasi digital, atau memproduksi teks kreatif dan argumentatif. Di sinilah pengajaran Bahasa Indonesia bertemu dengan penguatan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (Tarigan, 2008a, 2008b).

1.4 Ruang Lingkup Pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah

Secara substantif, pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah mencakup sejumlah wilayah utama. Pertama adalah pengembangan keterampilan reseptif, yaitu menyimak, membaca, dan memirsa. Pada tahap ini peserta didik tidak hanya diharapkan mampu menangkap informasi, tetapi juga mengidentifikasi gagasan utama, menyusun inferensi, memahami struktur teks, menilai sudut pandang, dan menafsirkan makna implisit. Kedua adalah keterampilan produktif, yakni berbicara, mempresentasikan, dan menulis. Di sini peserta didik didorong untuk menyampaikan gagasan secara runtut, argumentatif, kreatif, dan sesuai kaidah serta konteks (Mulyati, 2017). Ketiga adalah apresiasi sastra, yang berfungsi mengembangkan kepekaan estetis, empati, imajinasi, dan pemahaman nilai kemanusiaan. Keempat adalah penguasaan unsur kebahasaan yang tidak diajarkan sebagai hafalan semata, melainkan sebagai alat untuk meningkatkan kualitas komunikasi lisan dan tulis. Struktur elemen-elemen ini terlihat jelas pada dokumen resmi capaian pembelajaran Bahasa Indonesia lintas fase dalam Kurikulum Merdeka (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025).

Akan tetapi, ruang lingkup pengajaran Bahasa Indonesia pada masa kini juga meluas ke pengembangan literasi multimodal, literasi digital, dan literasi kritis (Abidin et al., 2021). Peserta didik perlu dilatih untuk memahami bagaimana makna dibentuk bukan hanya oleh kata-kata, tetapi juga oleh gambar, tata letak, suara, gestur, dan teknologi. Mereka juga perlu mampu menguji keandalan informasi, mengenali bias, dan menggunakan bahasa secara etis di ruang digital.

Perluasan ruang lingkup ini bukan berarti meninggalkan dasar-dasar berbahasa, melainkan memperkaya pembelajaran agar selaras dengan ekologi komunikasi kontemporer.

Ruang lingkup tersebut menunjukkan bahwa pengajaran Bahasa Indonesia sesungguhnya bersifat multidimensional. Ia menyentuh aspek linguistik, kognitif, sosial, budaya, afektif, dan teknologi sekaligus. Oleh karena itu, guru memerlukan landasan teoretis dan pedagogis yang komprehensif agar tidak terjebak pada praktik pengajaran yang sempit, seragam, dan terlalu berorientasi pada hasil tes.

1.5 Tantangan Kontemporer dalam Pengajaran Bahasa Indonesia

Tantangan pertama adalah kesenjangan antara tuntutan kurikulum dan praktik kelas. Kurikulum telah menekankan pembelajaran berbasis teks, multimodal, kreatif, dan berpusat pada peserta didik. Namun, dalam praktiknya, pembelajaran di banyak kelas masih didominasi pola ceramah, tugas rutin, dan penekanan berlebihan pada hasil akhir. Akibatnya, pengalaman belajar bahasa sering belum memberi ruang cukup bagi eksplorasi, dialog, revisi, refleksi, dan produksi teks yang autentik (Iskandarwassid & Sunendar, 2011). Kajian-kajian terbaru tentang pedagogi genre, pembelajaran berbasis proyek, dan kreativitas guru menunjukkan bahwa kualitas implementasi sangat ditentukan oleh kesiapan guru dalam menerjemahkan kurikulum menjadi pengalaman belajar yang hidup (Atmazaki et al., 2023).

Tantangan kedua adalah kemampuan guru dalam memanfaatkan teknologi secara pedagogis. Teknologi tidak otomatis memperbaiki pembelajaran. Tanpa desain yang matang, teknologi justru dapat menjadi lapisan kosmetik yang

menambah aktivitas tetapi tidak memperdalam belajar. Literatur mutakhir tentang integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa menekankan perlunya orientasi *pedagogy-driven*, yaitu teknologi dipilih karena mendukung tujuan belajar, bukan sekadar karena menarik atau baru. Dalam konteks Indonesia, penguatan kompetensi digital guru terbukti berkontribusi terhadap transformasi pembelajaran menulis dan interaksi kelas, tetapi hal itu memerlukan pelatihan, dukungan komunitas, serta refleksi pedagogis yang berkelanjutan (Muhammadiah et al., 2022).

Tantangan ketiga adalah asesmen. Banyak guru masih memaknai asesmen terutama sebagai kegiatan memberi nilai, bukan sebagai proses memperoleh informasi untuk memperbaiki pembelajaran. Padahal, kajian tentang *language assessment literacy* menunjukkan bahwa kompetensi asesmen merupakan unsur penting profesionalitas guru bahasa (Nurgiyantoro, 2012). Guru perlu mampu merancang asesmen yang sahih, adil, autentik, dan memberi umpan balik yang mendorong perkembangan keterampilan berbahasa peserta didik. Tanpa literasi asesmen yang memadai, pembelajaran bahasa mudah terjebak pada pengukuran yang dangkal dan tidak sejalan dengan tujuan kurikulum (Weng et al., 2022; Damayanti, 2024).

Tantangan keempat adalah diferensiasi kebutuhan belajar. Peserta didik datang ke kelas dengan latar belakang sosial, budaya, kebahasaan, motivasi, minat, serta tingkat kemampuan yang beragam. Sebagian peserta didik kuat dalam berbicara tetapi lemah dalam menulis; yang lain mampu memahami teks tetapi kesulitan menyusun argumen. Di era pembelajaran inklusif, guru perlu merancang pengalaman belajar yang memberi jalan masuk berbeda bagi

kebutuhan yang berbeda. Tantangan ini menjadikan pembelajaran Bahasa Indonesia harus fleksibel, adaptif, dan peka terhadap keragaman.

Tantangan kelima adalah relevansi budaya. Pada banyak kasus, bahan ajar bahasa terlalu jauh dari pengalaman hidup peserta didik. Ketika teks, tema, dan contoh pembelajaran tidak menyentuh dunia mereka, pembelajaran menjadi formal tetapi kurang bermakna (Kartini et al., 2025). Karena itu, penggunaan konteks lokal, budaya daerah, persoalan aktual, dan pengalaman keseharian peserta didik sangat penting agar pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi lebih hidup, dekat, dan transformatif.

1.6 Prinsip Dasar Pengajaran Bahasa Indonesia

Sebagai fondasi buku ini, terdapat beberapa prinsip dasar yang perlu ditekankan. Pertama, pengajaran Bahasa Indonesia harus berorientasi pada makna dan penggunaan bahasa. Artinya, peserta didik belajar bahasa dengan menggunakannya untuk memahami, menafsirkan, dan menghasilkan teks dalam konteks yang nyata. Kedua, pembelajaran harus integratif. Keterampilan berbahasa perlu dikembangkan secara saling terkait, bukan diajarkan sebagai fragmen yang terpisah. Kegiatan menyimak, membaca, berbicara, dan menulis perlu disusun dalam alur pembelajaran yang saling menopang.

Ketiga, pembelajaran harus berbasis teks, genre, dan konteks. Peserta didik perlu mengenal fungsi sosial teks, struktur, ciri kebahasaan, serta situasi penggunaan teks. Namun pembelajaran genre tidak boleh kaku; ia harus tetap memberi ruang pada kreativitas, interpretasi, dan negosiasi makna.

Keempat, pembelajaran harus mendukung literasi kritis dan multimodal. Peserta didik perlu dilatih untuk membaca dunia melalui teks, mengajukan pertanyaan, memeriksa informasi, serta mengekspresikan gagasan melalui berbagai mode. Kelima, pembelajaran harus berpihak pada peserta didik. Ini berarti guru perlu mempertimbangkan kesiapan, minat, pengalaman, bahasa pertama, budaya, dan kebutuhan belajar peserta didik ketika merancang tujuan, materi, metode, dan asesmen.

Keenam, pengajaran Bahasa Indonesia harus memadukan pembinaan pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Ketepatan berbahasa penting, tetapi demikian pula kesantunan, etika komunikasi, penghargaan pada keragaman, dan tanggung jawab dalam menggunakan bahasa (Abidin, 2012). Ketujuh, asesmen harus menjadi bagian dari pembelajaran, bukan hanya penutup pembelajaran. Umpan balik, refleksi, revisi, penilaian diri, dan asesmen autentik perlu diberdayakan untuk mendorong pertumbuhan kemampuan berbahasa peserta didik (Nurgiyantoro, 2012).

1.7 Guru Bahasa Indonesia sebagai Aktor Kunci

Di balik seluruh gagasan pedagogis, kurikulum, media, dan asesmen, guru tetap merupakan aktor kunci dalam keberhasilan pengajaran Bahasa Indonesia. Guru bukan pelaksana teknis semata, melainkan penafsir kurikulum, pengambil keputusan pedagogis, pencipta iklim kelas, dan teladan berbahasa. Mutu pembelajaran sangat bergantung pada bagaimana guru membaca kebutuhan peserta didik, memilih teks, membangun pertanyaan, memfasilitasi diskusi, memberi umpan balik, dan merefleksikan praktiknya.

Dalam kerangka profesional modern, guru Bahasa Indonesia dituntut memiliki kompetensi keilmuan, pedagogis, sosial, personal, dan digital. Ia perlu memahami teori bahasa dan sastra, strategi pembelajaran, desain asesmen, pengelolaan kelas, pemanfaatan teknologi, serta penelitian tindakan sebagai dasar perbaikan pembelajaran. Kajian tentang pendidikan guru bahasa menegaskan bahwa guru bahasa yang efektif adalah mereka yang mampu menjembatani pengetahuan disipliner dengan keputusan kelas yang kontekstual (Tajeddin & Farrell, 2025). Dengan kata lain, guru Bahasa Indonesia perlu menjadi praktisi reflektif yang terus belajar.

Kreativitas guru juga memegang peranan penting. Penelitian tentang kreativitas guru dalam pembelajaran bahasa menunjukkan bahwa kreativitas bukan sekadar kemampuan membuat media menarik, tetapi terutama kemampuan menata pengalaman belajar yang bermakna, adaptif, dan memotivasi. Kreativitas tumbuh dari pengetahuan, pengalaman, motivasi, dan dukungan terhadap penggunaan teknologi yang tepat. Karena itu, buku ini memandang guru bukan hanya sebagai pengguna metode, tetapi sebagai inovator pembelajaran bahasa di sekolah (Muhammadiah et al., 2022).

1.8 Penutup

Pengajaran Bahasa Indonesia di sekolah adalah medan pendidikan yang sangat penting sekaligus sangat dinamis. Ia memikul tugas mengembangkan kemampuan berbahasa peserta didik, menguatkan literasi, membina nalar kritis, menumbuhkan kreativitas, menanamkan etika komunikasi, dan membangun kepekaan budaya. Dalam konteks perubahan sosial, perkembangan teknologi, serta tuntutan kurikulum yang semakin kompleks, pengajaran Bahasa Indonesia tidak lagi dapat dijalankan dengan cara-cara rutin yang hanya berorientasi pada penyampaian materi. Ia memerlukan fondasi teoretis yang kokoh, visi pedagogis yang jelas, dan kemampuan praksis yang lentur.

Bab pendahuluan ini menegaskan bahwa pengajaran Bahasa Indonesia harus dipahami sebagai praktik pendidikan bahasa yang integratif, kontekstual, berbasis teks, peka budaya, dan berorientasi pada pengembangan literasi yang luas. Guru berada di pusat perubahan tersebut. Karena itu, penguatan kualitas pengajaran Bahasa Indonesia menuntut penguatan pengetahuan, keterampilan, kreativitas, dan refleksi profesional guru. Atas dasar itulah, bab-bab selanjutnya dalam buku ini akan menguraikan berbagai aspek yang diperlukan untuk membangun pengajaran Bahasa Indonesia yang lebih bermakna, relevan, dan transformatif bagi peserta didik Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

Abidin, Y. 2012. *Pembelajaran bahasa berbasis pendidikan karakter*. Bandung: Refika Aditama.

Abidin, Y., Mulyati, T. and Yunansah, H. 2021. *Pembelajaran literasi: Strategi meningkatkan kemampuan literasi matematika, sains, membaca, dan menulis*. Jakarta: Bumi Aksara.

Atmazaki, A., Ramadhan, S. and Indriyani, V. 2023. 'Genre based learning model integrated literacy activities and character strengthening', *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 7(2), pp. 204–216. doi: 10.21831/jk.v7i2.52323.

Damayanti, F.Y. 2024. 'Teachers' language assessment literacy: Indonesian secondary EFL teachers' knowledge, perspective and classroom practice', *Jurnal Tadris Bahasa Inggris*.

Iskandarwassid and Sunendar, D. 2011. *Strategi pembelajaran bahasa*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Kartini, K., Dewi, A.C., Hakim, M.N. and Djafar, C. 2025. 'Integrating local culture in the development of Indonesian language teaching materials for general education', *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(2). doi: 10.35445/alishlah.v17i2.5891.

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. 2025. *CP & ATP Bahasa Indonesia Fase F*.

Mickan, P. and Wallace, I. (eds.). 2020. *The Routledge handbook of language education curriculum design*. London: Routledge.

Moore, A. 2012. *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture*. London: Routledge.

Muhammadiah, M., Rahmat, S.T., Fatmawati, E., Johan, A.B. and Pattiasina, P.J. 2022. 'How teacher creativity brings to Indonesian language teaching innovations in the multimedia era', *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(1). doi: 10.31538/nzh.v5i1.2003.

Mulyati. 2017. *Terampil berbahasa Indonesia untuk perguruan tinggi*. Jakarta: Kencana.

Nurgiyantoro, B. 2012. *Penilaian pembelajaran bahasa berbasis kompetensi*. Yogyakarta: BPFE-Yogyakarta.

OECD. 2023a. *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

_____. 2023b. *PISA 2022 results (Volume I and II): Country note—Indonesia*. Paris: OECD Publishing.

Tajeddin, Z. and Farrell, T.S.C. (eds.). 2025. *Handbook of language teacher education: Critical review and research synthesis*. Cham: Springer.

Tarigan, H.G. 2008a. *Membaca sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Edisi revisi. Bandung: Angkasa.

_____. 2008b. *Menulis sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Edisi revisi. Bandung: Angkasa.

Weng, F., Zhang, Q. and Gao, X. 2022. 'Language assessment literacy of teachers: A review of the literature', *Frontiers in Psychology*, 13, p. 864582. doi: 10.3389/fpsyg.2022.864582.

Yatri, I., Latifah, N. and Ninawati, M. 2024. 'Assessing the effectiveness of multimodal text-based whole-language learning materials for children', *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(4), pp. 5040–5052.

BAB 2
TEORI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN BAHASA

Putri Hana Pebriana, M.Pd.

2.1 Hakikat Belajar dan Pembelajaran Bahasa

2.1.1 Pengertian Belajar

Belajar sering kali dianggap sebagai rutinitas sekolah, padahal ia adalah detak jantung dari perkembangan manusia. Secara mendasar, belajar adalah proses perubahan perilaku atau kemampuan yang relatif permanen sebagai hasil dari pengalaman, latihan, atau interaksi dengan lingkungan. Ini bukan sekadar menghafal fakta, melainkan bagaimana otak kita menyusun ulang koneksi saraf untuk memahami dunia dengan cara yang baru.

Dalam ranah psikologi pendidikan, perspektif perilaku tetap relevan melalui pengembangan konsep behaviorisme kontemporer. Menurut Schunk (2020) dalam bukunya *Learning Theories: An Educational Perspective*, belajar dipandang sebagai perubahan dalam perilaku yang dapat diamati atau dalam bentuk respons yang terjadi sebagai hasil dari penguatan (*reinforcement*) terhadap konsekuensi tertentu. Dengan kata lain, kita tetap belajar dari apa yang berhasil dan apa yang gagal melalui umpan balik lingkungan yang berkelanjutan.

Namun, belajar bukan hanya soal stimulus dan respons fisik. Tokoh psikologi kognitif modern terus mengembangkan pandangan Jean Piaget mengenai perkembangan mental. Mayer (2020) dalam *Computer Games for Learning* menegaskan kembali bahwa belajar adalah proses konstruksi pengetahuan

yang aktif. Manusia belajar dengan cara mengintegrasikan informasi baru ke dalam struktur kognitif yang sudah ada (asimilasi) atau mereorganisasi struktur tersebut (akomodasi) agar selaras dengan informasi baru. Ini berarti belajar adalah aktivitas kreatif dan eksploratif, bukan sekadar penerimaan informasi secara pasif.

Secara sosial, kita juga belajar melalui pengamatan terhadap orang lain. Mengacu pada Bandura & Walters (2023) dalam pembaruan *Social Learning Theory*, ditegaskan bahwa sebagian besar perilaku manusia dipelajari secara observasional melalui pemodelan dan interaksi digital. Kita tidak perlu selalu mengalami kegagalan secara langsung untuk belajar; kita bisa mengamati konsekuensi dari tindakan orang lain baik di dunia nyata maupun media sosial dan menyesuaikan diri. Hal ini menunjukkan bahwa lingkungan sosial dan figur teladan digital memegang peranan krusial dalam membentuk identitas dan keahlian seseorang di era informasi.

Sebagai kesimpulan, belajar adalah perjalanan seumur hidup yang melibatkan aspek biologis, kognitif, dan sosial. Sebagaimana diperkuat oleh laporan UNESCO (2021) dalam *Reimagining Our Futures Together*, belajar tetap bertumpu pada pilar utama yang adaptif:

a. *Learning to know* (belajar untuk tahu)
b. *Learning to do* (belajar untuk melakukan)
c. *Learning to be* (belajar untuk menjadi diri sendiri)
d. *Learning to live together* (belajar hidup bersama)
e. *Learning to change* (belajar untuk bertransformasi)

2.1.2 Pengertian Pembelajaran

Pembelajaran pada dasarnya adalah proses interaksi yang terencana antara peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar. Berbeda dengan belajar yang bisa terjadi secara tidak sengaja (insidental), pembelajaran bersifat formal dan memiliki tujuan (*intentional*). Di sini, peran lingkungan bukan sekadar latar belakang, melainkan instrumen yang dirancang sedemikian rupa untuk memicu perubahan kognitif, afektif, dan psikomotorik pada diri seseorang.

Dalam pandangan yuridis di Indonesia, definisi ini tetap berpijak pada Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang hingga kini menjadi landasan hukum utama. Menurut UU tersebut, pembelajaran adalah proses interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar. Definisi ini menekankan bahwa pembelajaran bukan hanya aktivitas satu arah (mengajar), melainkan dialog aktif yang melibatkan berbagai elemen untuk mencapai kompetensi tertentu.

Secara teoretis, pandangan Robert Gagne mengenai kondisi eksternal telah dikembangkan lebih lanjut dalam desain instruksional modern. Branch (2022) menjelaskan bahwa pembelajaran adalah sekumpulan peristiwa eksternal yang dirancang secara sistematis untuk mendukung proses internal belajar. Instruksi harus dikelola melalui urutan yang tepat mulai dari memicu perhatian hingga penguatan memori agar terjadi sinkronisasi antara kondisi luar dengan cara otak manusia memproses informasi secara optimal.

Dari perspektif konstruktivisme sosial, konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) milik Vygotsky kini diterjemahkan dalam konteks pembelajaran kolaboratif abad

ke-21. Hadi (2021) menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif adalah upaya kolaboratif di mana individu belajar melalui bantuan orang lain yang lebih ahli (*more knowledgeable others*) baik guru maupun rekan sejawat. Pembelajaran bukan sekadar transfer data, melainkan pemberian dukungan atau *scaffolding* yang tepat waktu untuk membantu peserta didik mencapai kemandirian.

Sebagai penutup, pembelajaran dapat disimpulkan sebagai bantuan yang diberikan pendidik agar dapat terjadi proses perolehan ilmu, penguasaan kemahiran, serta pembentukan sikap dan kepercayaan pada peserta didik. Sebagaimana diperkuat oleh Smaldino et al. (2019) dalam *Instructional Technology and Media for Learning*, pembelajaran adalah suatu proses di mana lingkungan seseorang secara sengaja dikelola melalui integrasi teknologi dan strategi yang tepat untuk memungkinkan peserta didik berpartisipasi dalam pengalaman belajar tertentu. Dengan kata lain, pembelajaran adalah seni mengelola pengalaman untuk menciptakan masa depan yang lebih baik.

2.1.3 Konsep Bahasa dalam Perspektif Linguistik

a. Bahasa sebagai Sistem Simbol yang Manasuka (Arbitrer)

Secara linguistik, bahasa dipahami sebagai sistem lambang bunyi yang arbitrer yang digunakan oleh anggota kelompok sosial untuk bekerja sama, berkomunikasi, dan mengidentifikasi diri. Tokoh linguistik modern, Ferdinand de Saussure, dalam bukunya *Cours de Linguistique Générale*, menjelaskan bahwa bahasa terdiri dari "tanda" (*sign*) yang menghubungkan antara konsep (*signified*) dan citra bunyi (*signifier*). Hubungan ini bersifat arbitrer, artinya tidak ada alasan logis mengapa benda padat berkaki empat disebut

"meja" selain karena kesepakatan masyarakat penggunanya.

b. Struktur Hierarkis dalam Linguistik

Bahasa memiliki struktur yang sistematis dan hierarkis, mulai dari satuan terkecil hingga terbesar. Noam Chomsky, melalui teori *Generative Grammar* dalam bukunya *Syntactic Structures* (1957), menekankan bahwa bahasa bukan sekadar tumpukan kata, melainkan diatur oleh aturan-aturan (tata bahasa) yang memungkinkan manusia menciptakan kalimat yang tak terbatas jumlahnya. Pada perspektif ini, linguistik membedah bahasa ke dalam cabang-cabang spesifik: fonologi (sistem bunyi), morfologi (pembentukan kata), sintaksis (susunan kalimat), dan semantik (makna).

c. Fungsi Bahasa dalam Masyarakat

Selain struktur, linguistik juga menyoroti aspek fungsional bahasa. Roman Jakobson, seorang ahli linguistik dan teoretikus sastra, merumuskan enam fungsi bahasa yang sangat berpengaruh dalam esainya *Linguistics and Poetics* (1960). Menurut Jakobson, bahasa tidak hanya berfungsi referensial (menyampaikan informasi), tetapi juga emotif (mengungkapkan perasaan), konatif (mempengaruhi lawan bicara), fatik (menjaga hubungan sosial), metalingual (membahas bahasa itu sendiri), dan puitis. Ini menunjukkan bahwa setiap tuturan memiliki dimensi tujuan yang berbeda-beda tergantung konteksnya.

d. Bahasa sebagai Kapasitas Mental dan Sosial

Dalam kajian linguistik makro, bahasa dilihat sebagai cerminan kognisi manusia sekaligus identitas sosial. Edward Sapir dan Benjamin Lee Whorf melalui *Sapir-Whorf Hypothesis* mengemukakan bahwa struktur bahasa yang

digunakan seseorang dapat mempengaruhi cara orang tersebut memandang dunia (relativitas linguistik). Di sisi lain, sosiolinguistik memandang bahasa sebagai variabel yang terus berubah mengikuti strata sosial, dialek, dan situasi komunikatif, yang membuktikan bahwa bahasa adalah organisme hidup yang dinamis. Sebagai kesimpulan, perspektif linguistik menetapkan bahwa hakikat bahasa adalah produktif, unik, sekaligus universal. Ahli linguistik Indonesia, Abdul Chaer, dalam bukunya *Linguistik Umum* (2007), merangkum bahwa bahasa adalah sistem yang sistematis, berupa bunyi, bersifat arbitrer, produktif, dinamis, dan manusiawi. Dengan memahami bahasa secara linguistik, kita tidak hanya belajar cara berbicara, tetapi juga memahami bagaimana pikiran manusia bekerja dan bagaimana masyarakat membangun realitas melalui kata-kata.

2.1.4 Pemerolehan (*Acquisition*) vs Pembelajaran (*Learning*)

Dunia pendidikan dan linguistik, perdebatan antara pemerolehan (*acquisition*) dan pembelajaran (*learning*) merupakan fondasi penting untuk memahami bagaimana manusia menguasai suatu kemampuan, terutama bahasa. Meskipun sering dianggap sama, keduanya memiliki mekanisme mental yang sangat berbeda.

a. Perbedaan Mekanisme Bawah Sadar dan Sadar

   Pemerolehan adalah proses bawah sadar yang mirip dengan cara anak-anak menguasai bahasa ibu mereka. Dalam proses ini, seseorang tidak memikirkan aturan tata bahasa, melainkan "menyerap" bahasa melalui komunikasi yang nyata. Tokoh linguistik ternama, Stephen Krashen, dalam bukunya *Principles and Practice in Second Language*

Acquisition (1982), menyatakan bahwa pemerolehan terjadi secara alami melalui interaksi yang bermakna. Sebaliknya, pembelajaran adalah proses sadar yang melibatkan pemahaman aturan, penghafalan kosakata, dan koreksi kesalahan secara formal di dalam kelas.

b. Peran Fokus: Makna vs Bentuk

Dalam pemerolehan, fokus utamanya adalah pada pesan atau makna yang disampaikan, bukan pada bentuk kalimatnya. Pengguna bahasa yang "memperoleh" bahasa biasanya memiliki intuisi tentang apa yang terdengar benar atau salah tanpa tahu alasan teknisnya. Sementara itu, pembelajaran sangat berfokus pada bentuk dan struktur (*form*). Pembelajar tahu mengapa sebuah kalimat secara gramatikal benar karena mereka telah mempelajari rumusnya, namun sering kali mengalami hambatan saat harus berbicara secara spontan karena otak terlalu sibuk memproses aturan tersebut.

c. Teori Monitor Stephen Krashen

Salah satu pemikiran kunci Krashen adalah *Monitor Hypothesis*. Menurut teori ini, kemampuan yang didapat dari "pembelajaran" hanya berfungsi sebagai "monitor" atau penyunting yang mengoreksi hasil dari "pemerolehan". Artinya, bahasa yang kita gunakan untuk berbicara lancar berasal dari hasil pemerolehan, sedangkan pengetahuan hasil pembelajaran hanya digunakan untuk memeriksa kembali apakah ucapan kita sudah sesuai aturan. Tanpa pemerolehan yang kuat, seseorang mungkin pintar dalam ujian tata bahasa tetapi kaku dalam percakapan nyata.

d. Urutan Alami dan Lingkungan

Pemerolehan mengikuti "Urutan Alami" (*Natural Order*), di mana struktur bahasa tertentu dikuasai lebih awal daripada

yang lain tanpa mempedulikan urutan pengajaran di buku teks. Hal ini didukung oleh penelitian Roger Brown (1973) yang menemukan bahwa anak-anak memperoleh morfem dalam urutan yang konsisten. Pembelajaran, di sisi lain, sangat bergantung pada kurikulum dan urutan materi yang disusun oleh guru. Oleh karena itu, lingkungan yang kaya akan input (seperti tinggal di luar negeri) lebih mendukung pemerolehan, sementara lingkungan akademis lebih mendukung pembelajaran. Sebagai kesimpulan, hasil akhir dari pemerolehan adalah kemahiran spontan, sedangkan hasil dari pembelajaran adalah pengetahuan tentang bahasa. Untuk mencapai kompetensi yang utuh, kedua proses ini sering kali saling melengkapi, meskipun para ahli sepakat bahwa pemerolehan memiliki dampak yang lebih permanen dan mendalam pada kemampuan berkomunikasi. Seperti yang dirangkum dalam jurnal-jurnal pendidikan modern, pemerolehan memberikan "rasa" terhadap bahasa, sementara pembelajaran memberikan "presisi" terhadap penggunaan bahasa tersebut.

2.2 Landasan Filosofis dan Psikologis

2.2.1 Landasan Filosofis

1. *Esensialisme*

Filosofi esensialisme dalam pendidikan merupakan sebuah gerakan yang muncul sebagai reaksi terhadap progresivisme, dengan menekankan perlunya kembali ke "dasar-dasar" ilmu pengetahuan. Dalam ranah linguistik dan sastra, pandangan ini berakar pada keyakinan bahwa bahasa memiliki inti atau esensi permanen yang tidak boleh luntur oleh tren populer atau perubahan zaman.

Esensialisme memandang bahasa sebagai representasi dari tatanan logis alam semesta; oleh karena itu, penguasaan bahasa yang benar bukan sekadar pilihan gaya hidup, melainkan keharusan intelektual untuk mencapai kejelasan berpikir.

Prinsip Standardisasi dan Preskriptivisme menjadi pilar utama dalam pendekatan ini. Esensialisme meyakini bahwa tanpa aturan baku yang ketat, komunikasi akan runtuh ke dalam ambiguitas yang merusak kualitas pertukaran gagasan. Penggunaan tata bahasa (*grammar*) yang preskriptif dianggap sebagai instrumen untuk mendisiplinkan mental siswa. Sebagaimana dijelaskan oleh Gutek (2022) dalam bukunya *Philosophical, Ideological, and Theoretical Perspectives on Education*, pendidikan harus memberikan bekal pengetahuan yang sistematis dan terorganisir, di mana bahasa standar berfungsi sebagai fondasi utama bagi semua bentuk pembelajaran akademik untuk menjaga kohesi intelektual.

Selanjutnya, penguasaan literasi klasik dipandang sebagai metode terbaik untuk menyerap nilai-nilai kemanusiaan yang abadi. Esensialis percaya bahwa karya-karya sastra besar (*Great Books*) mengandung kebenaran universal yang melampaui batas waktu dan geografi. Melalui analisis mendalam terhadap teks-teks klasik, siswa tidak hanya belajar mengenai diksi dan sintaksis, tetapi juga berinteraksi dengan pemikiran-pemikiran besar yang telah membentuk peradaban. Hal ini sejalan dengan argumen Wexler (2019) dalam *The Knowledge Gap*, yang menyatakan bahwa kemampuan membaca yang efektif dan pemahaman mendalam memerlukan latar belakang

pengetahuan budaya (*cultural literacy*) yang kokoh, yang berakar pada warisan literatur klasik yang kaya.

Pada konteks metodologi, kedisiplinan intelektual melalui latihan yang ketat (*drill*) adalah ciri khas pembelajaran bahasa esensialis. Bahasa tidak dipelajari secara organik atau sekadar melalui pengalaman santai, melainkan melalui penghafalan kosakata, latihan menulis repetitif, dan analisis struktur kalimat yang mendalam. Ketepatan dalam berbahasa dianggap sebagai cerminan dari ketajaman logika seseorang. Esensialisme menuntut usaha keras dari siswa untuk menguasai materi yang telah ditentukan oleh otoritas guru, karena penguasaan keterampilan dasar ini dianggap sebagai prasyarat sebelum seseorang dapat mengekspresikan kreativitasnya secara bermakna.

Fungsi Pelestarian Budaya menempatkan bahasa sebagai "penjaga gerbang" warisan bangsa. Bahasa bukan sekadar alat praktis untuk bertransaksi, melainkan kendaraan utama yang membawa nilai-nilai moral, etika, dan estetika dari generasi sebelumnya ke generasi mendatang. Dengan menjaga keaslian bahasa dari pengaruh *slang* atau degradasi linguistik, sekolah berperan dalam mempertahankan identitas nasional dan kohesi sosial. Ponce (2023) menekankan bahwa kurikulum yang berbasis pada inti pengetahuan yang sama (*core curriculum*) sangat penting untuk memastikan bahwa setiap warga negara memiliki pemahaman budaya yang setara untuk berpartisipasi secara efektif dalam tatanan demokrasi yang kompleks.

Secara keseluruhan, filosofi Esensialisme dalam bahasa menawarkan stabilitas di tengah arus perubahan sosial

yang cepat. Meskipun sering dikritik karena sifatnya yang kaku, pendekatan ini memberikan kerangka kerja yang kuat bagi siswa untuk membangun kompetensi komunikatif yang presisi dan apresiasi mendalam terhadap sejarah intelektual manusia. Dengan berfokus pada apa yang "esensial", filsafat ini memastikan bahwa pendidikan bahasa tetap menjadi sarana untuk mentransmisikan keunggulan (*excellence*) dan integritas budaya yang telah teruji oleh waktu selama berabad-abad.

2. *Progresivisme*

Berbeda secara diametris dengan Esensialisme, Progresivisme adalah filosofi pendidikan yang memandang bahasa sebagai alat yang dinamis, sosial, dan selalu berkembang. Berakar pada pemikiran pragmatisme, Progresivisme menolak gagasan bahwa pendidikan bahasa harus bersifat statis atau sekadar menghafal aturan baku. Bagi kaum progresif, bahasa adalah sarana untuk memecahkan masalah kehidupan nyata dan mengekspresikan diri secara kreatif, bukan sekadar warisan beku dari masa lalu. Prinsip utama Progresivisme dalam konteks bahasa meliputi:

a. Pembelajaran Berpusat pada Siswa (*Student-Centered*)

Dalam pandangan Progresivisme, minat dan kebutuhan siswa adalah kompas utama dalam pembelajaran. Bahasa tidak diajarkan melalui daftar kosakata mati, melainkan melalui topik yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa. John Dewey, tokoh sentral progresivisme, menekankan bahwa "pendidikan bukan persiapan untuk hidup, tetapi pendidikan adalah hidup itu sendiri" (Dewey, 1916). Oleh karena itu, penguasaan

bahasa terjadi secara alami ketika siswa terlibat dalam aktivitas yang bermakna bagi mereka

b. Bahasa sebagai Alat Komunikasi Fungsional

Alih-alih berfokus pada preskriptivisme (aturan benar/salah yang kaku), Progresivisme menekankan pada aspek fungsional dan komunikatif. Bahasa dipandang sebagai instrumen sosial yang fleksibel. Fokusnya adalah pada efektivitas penyampaian pesan dan kemampuan beradaptasi dengan berbagai situasi sosial (register). Siswa didorong untuk bereksperimen dengan bahasa tanpa rasa takut akan kesalahan tata bahasa yang menghambat proses berpikir kritis.

c. **Integrasi Pengalaman dan Kolaborasi**

Progresivisme mengutamakan metode belajar sambil melakukan (*learning by doing*). Pembelajaran bahasa dilakukan melalui proyek kelompok, diskusi panel, dan pemecahan masalah secara kolaboratif. Dalam interaksi sosial inilah siswa belajar bernegosiasi, berargumen, dan memahami perspektif orang lain. Menurut teori konstruktivisme sosial yang sering beriringan dengan progresivisme, makna dibangun melalui interaksi sosial dan pengalaman langsung (Vygotsky, 1978).

d. Kurikulum yang Fleksibel dan Terintegrasi

Kurikulum bahasa dalam sekolah progresif tidak terisolasi dalam kotak-kotak tata bahasa yang kaku. Bahasa diintegrasikan dengan disiplin ilmu lain, seperti sains atau studi sosial, melalui pendekatan tematik. Siswa mungkin belajar menulis laporan penelitian tentang lingkungan atau berpidato tentang isu keadilan sosial. Hal ini memastikan bahwa keterampilan bahasa

selalu memiliki konteks yang kuat dan tidak terasa sebagai beban hafalan semata.

e. Guru sebagai Fasilitator, Bukan Otoritas Mutlak

Dalam kelas progresif, peran guru berubah dari penyampai informasi menjadi pembimbing atau fasilitator. Guru tidak lagi berdiri di depan kelas memberikan kuliah tentang struktur kalimat, melainkan merancang lingkungan belajar yang merangsang rasa ingin tahu siswa. Guru memberikan umpan balik yang konstruktif dan membantu siswa menemukan suara unik mereka dalam menulis dan berbicara, yang membantu menumbuhkan kemandirian intelektual (Alfie Kohn, 1999).

f. Orientasi pada Perubahan dan Masa Depan

Jika Esensialisme berorientasi pada masa lalu (tradisi), Progresivisme berorientasi pada masa depan dan perubahan sosial. Bahasa dipandang sebagai alat untuk transformasi masyarakat. Siswa diajarkan untuk berpikir kritis terhadap teks, mengenali bias, dan menggunakan bahasa untuk menyuarakan perubahan. Pendidikan bahasa diharapkan mampu mencetak individu yang adaptif, kreatif, dan mampu berkontribusi dalam masyarakat demokratis yang terus berubah.

3. *Konstruktivisme*

Filosofi Konstruktivisme berpijak pada premis bahwa pengetahuan tidak dapat dipindahkan secara utuh dari pikiran guru ke pikiran siswa. Dalam konteks bahasa, setiap pembelajar adalah "arsitek" bagi pemahamannya sendiri. Siswa tidak sekadar menghafal aturan tata bahasa, tetapi mereka mencoba memahami bagaimana aturan tersebut berfungsi dalam konteks komunikasi yang nyata.

Sebagaimana dijelaskan oleh Bada & Olusegun (2015/2020) dalam tinjauan teori konstruktivisme modern, belajar adalah proses adaptasi mental di mana individu melakukan asimilasi dan akomodasi terhadap informasi baru untuk mencapai keseimbangan intelektual yang lebih kompleks.

Dalam pembelajaran bahasa konstruktivis, pengetahuan awal (*prior knowledge*) memegang peranan kunci. Siswa membawa pengalaman hidup, dialek, dan pemahaman budaya unik ke dalam kelas. Guru tidak memandang siswa sebagai "bejana kosong", melainkan sebagai individu yang sudah memiliki fondasi. Pembelajaran bahasa yang efektif terjadi ketika materi baru dikaitkan secara bermakna dengan apa yang sudah diketahui siswa sebelumnya. Menurut Ambrose et al. (2023) dalam *How Learning Works*, hal ini menciptakan struktur kognitif yang kuat, sehingga kosakata atau struktur kalimat baru tidak hanya diingat sesaat, tetapi terintegrasi dalam memori jangka panjang melalui pengaitan skema yang relevan.

Konstruktivisme juga sangat menekankan peran interaksi sosial dalam perkembangan bahasa. Melalui pengembangan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), Lantolf & Thorne (2021) dalam riset *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* berpendapat bahwa siswa dapat mencapai tingkat penguasaan bahasa yang lebih tinggi jika dibantu oleh orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten (*More Knowledgeable Other*). Bahasa dipelajari melalui dialog, debat, dan negosiasi makna. Dalam interaksi ini, siswa dipaksa untuk mengklarifikasi pemikiran mereka dan menyesuaikan

penggunaan bahasa mereka agar dapat dipahami oleh orang lain.

Metode pemberian perancah (*scaffolding*) menjadi teknik utama dalam kelas konstruktivis. Guru memberikan bantuan yang cukup di awal—seperti menyediakan kerangka karangan atau kata kunci—dan secara bertahap mengurangi bantuan tersebut seiring meningkatnya kemandirian siswa. Puntambekar (2022) dalam analisisnya mengenai instruksi adaptif menekankan bahwa fokus pembelajaran bukan pada hasil akhir yang sempurna secara gramatikal, melainkan pada perkembangan bertahap dalam mengonstruksi gagasan. Kesalahan berbahasa dianggap sebagai jendela untuk melihat proses berpikir siswa dan merupakan bagian alami dari eksperimen linguistik.

Aspek lain yang krusial adalah belajar dalam konteks otentik. Konstruktivisme menolak pemisahan bahasa ke dalam unit-unit kecil yang tidak berkaitan. Siswa didorong untuk menggunakan bahasa dalam situasi yang menyerupai dunia nyata, seperti menulis surat protes resmi, membuat *podcast*, atau melakukan wawancara lapangan. Sejalan dengan pandangan Cahyono & Utami (2024) mengenai pembelajaran aktif, instruksi harus bersifat menemukan (*discovery learning*), di mana siswa secara aktif mencari pola dalam bahasa dan menyimpulkan aturan-aturan linguistik sendiri melalui observasi terhadap teks-teks otentik.

Terakhir, Konstruktivisme bertujuan membentuk pembelajar yang otonom dan reflektif. Siswa diajarkan untuk memiliki kesadaran metakognitif, yaitu kemampuan untuk memikirkan proses belajar mereka sendiri. Dengan menjadi subjek aktif dalam membangun kompetensi

bahasanya, siswa tidak hanya menguasai alat komunikasi, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis yang mendalam. Sebagaimana ditegaskan oleh Hyslop-Margison & Strobel (2020) dalam kajian pedagogi modern, pengetahuan adalah hasil dari aktivitas subjek yang mengetahui dan proses konstruksi sosial, bukan sekadar penemuan realitas yang objektif di luar diri manusia.

2.2.2 Landasan Psikologi Pendidikan

1. Teori Kognitif Jean Piaget

Teori Kognitif Jean Piaget dalam konteks pendidikan bahasa memandang bahwa perkembangan kemampuan berbahasa seorang anak sangat bergantung pada perkembangan kognitif mereka. Piaget berargumen bahwa bahasa tidak muncul begitu saja, melainkan hasil dari pematangan struktur berpikir. Baginya, "pikiran menentukan bahasa," yang berarti anak-anak harus memahami suatu konsep secara mental sebelum mereka dapat melabeli atau mengekspresikannya melalui kata-kata. Piaget meyakini bahwa anak-anak adalah "ilmuwan kecil" yang secara aktif membangun pemahaman mereka tentang dunia melalui proses **asimilasi dan akomodasi**. Asimilasi terjadi ketika anak memasukkan informasi baru ke dalam skema (kerangka mental) yang sudah ada, sementara akomodasi adalah proses mengubah skema tersebut karena informasi baru tidak sesuai. Dalam bahasa, hal ini terlihat ketika seorang anak belajar kata baru yang merujuk pada objek yang mirip dengan yang sudah diketahui, lalu perlahan memperbaiki penggunaan kata tersebut agar lebih spesifik.



a. Tahap pertama, Sensorimotor (0-2 tahun), ditandai dengan munculnya *object permanence* (pemahaman bahwa benda tetap ada meski tidak terlihat). Sebelum anak mencapai tahap ini, bahasa mereka biasanya terbatas pada bunyi-bunyi fungsional. Piaget berpendapat bahwa kemunculan kata-kata pertama berkaitan erat dengan kemampuan anak untuk merepresentasikan objek secara mental. Tanpa representasi internal ini, bahasa sebagai sistem simbol tidak akan bisa berkembang karena anak belum memiliki "sesuatu" di pikiran mereka untuk dinamai.
b. Memasuki tahap Pra-operasional (2-7 tahun), bahasa berkembang sangat pesat namun masih bersifat egosentris. Pada fase ini, anak-anak sering melakukan "monolog kolektif" di mana mereka berbicara di dekat orang lain tanpa benar-benar berkomunikasi atau menanggapi lawan bicara. Menurut Piaget, hal ini terjadi karena secara kognitif anak belum mampu mengambil perspektif orang lain. Bahasa pada tahap ini digunakan

untuk melabeli simbol dan memperkuat imajinasi, bukan untuk argumen logis yang kompleks (Piaget, 1923).

c. Pada tahap Operasional Konkret (7-11 tahun), kemampuan kognitif anak mulai berkembang ke arah pemikiran logis mengenai peristiwa-peristiwa fisik. Dalam aspek bahasa, anak mulai memahami konsep-konsep yang lebih abstrak seperti klasifikasi, hubungan sebab-akibat, dan penggunaan tata bahasa yang lebih rapi. Mereka mulai meninggalkan bahasa egosentris dan beralih ke bahasa sosial yang lebih kooperatif. Mereka menyadari bahwa kata-kata dapat memiliki makna ganda atau dapat dimanipulasi melalui permainan kata dan humor sederhana.
d. Tahap terakhir, Operasional Formal (12 tahun ke atas), memungkinkan individu untuk berpikir secara abstrak dan hipotetis. Di sini, penguasaan bahasa mencapai puncaknya dalam hal penalaran. Remaja mulai mampu menggunakan bahasa untuk mendiskusikan konsep filosofis, ideologi, dan nilai-nilai abstrak yang tidak memiliki wujud fisik. Kemampuan untuk melakukan deduksi logis dan memahami metafora yang kompleks sangat bergantung pada kematangan struktur kognitif di tahap ini, sebagaimana dijelaskan dalam karya Piaget mengenai logika remaja (Inhelder & Piaget, 1958). Secara keseluruhan, kontribusi terbesar Piaget dalam pendidikan bahasa adalah penekanannya bahwa pengajaran bahasa harus disesuaikan dengan kesiapan kognitif (*readiness*) siswa. Memaksa anak mempelajari struktur bahasa yang terlalu abstrak sebelum mereka mencapai tahap perkembangan kognitif yang sesuai hanya akan menghasilkan hafalan tanpa pemahaman.

Oleh karena itu, kurikulum harus dirancang untuk menantang namun tetap selaras dengan kapasitas mental siswa agar mereka dapat terus mengonstruksi pengetahuan secara bermakna (Ginsburg & Opper, 1988).

2. Teori Sosiokultural Lev Vygotsky

Konsep fundamental dalam teori ini adalah Zone of Proximal Development (ZPD), yaitu jarak antara apa yang dapat dilakukan siswa secara mandiri dan apa yang dapat mereka capai dengan bantuan orang lain yang lebih ahli (*More Knowledgeable Other*). Dalam pembelajaran bahasa, ZPD menunjukkan bahwa seorang siswa mungkin belum mampu menulis esai yang kompleks sendirian, namun dengan bimbingan guru atau diskusi kelompok, mereka mampu mengonstruksi kalimat yang lebih canggih. Menurut Poehner & Lantolf (2021), pembelajaran yang efektif terjadi tepat di dalam zona ini, di mana tantangan diberikan sedikit di atas kemampuan mandiri siswa untuk memicu perkembangan kognitif yang dinamis.

Untuk mendukung siswa di dalam ZPD, digunakan teknik yang disebut Scaffolding (Perancah). Guru memberikan dukungan sementara berupa petunjuk, kata kunci, atau struktur kalimat yang membantu siswa menyelesaikan tugas bahasa yang sulit. Seiring dengan meningkatnya kompetensi siswa, dukungan ini perlahan-lahan dikurangi hingga siswa mampu menggunakan struktur bahasa tersebut secara otomatis. Mercer et al. (2019) dalam risetnya mengenai *Oracy* menekankan bahwa bahasa adalah "alat bantu" utama yang memungkinkan

anak melampaui keterbatasan kognitif individualnya melalui bantuan eksternal yang terukur.

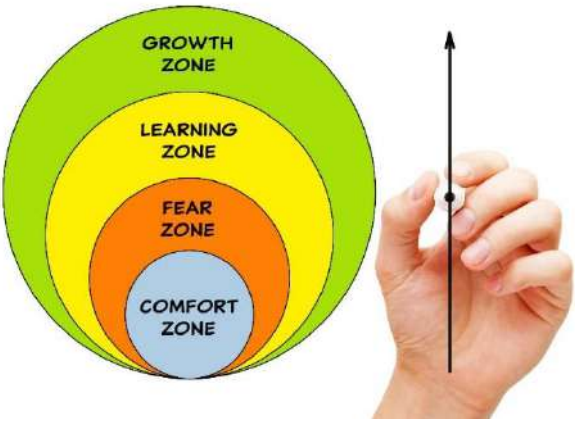
Vygotsky juga menyoroti fenomena Private Speech (Bicara Pribadi), yaitu ketika anak-anak berbicara pada diri mereka sendiri saat menyelesaikan tugas. Berbeda dengan pandangan masa lalu, riset modern oleh Winsler (2019) mengonfirmasi bahwa hal ini adalah alat transisi yang krusial dari komunikasi sosial menuju pemikiran internal. Anak menggunakan bahasa sebagai alat untuk merencanakan dan mengatur perilaku mereka. Seiring bertambahnya usia, bicara pribadi ini tidak hilang, melainkan menjadi Inner Speech (bicara batin) yang menjadi dasar dari pemikiran logis dan refleksi diri.

Dalam pandangan sosiokultural, Bahasa sebagai Alat Budaya (Cultural Tool) berperan penting dalam mentransmisikan pengetahuan kolektif masyarakat. Setiap bahasa membawa kategori, konsep, dan cara pandang dunia yang unik dari budaya asalnya. Sebagaimana dijelaskan oleh Cole & Packer (2022), melalui proses belajar bahasa, seorang anak tidak hanya belajar sistem tanda, tetapi juga mewarisi "lensa" budaya untuk memahami realitas. Hal ini menjadikan pembelajaran bahasa bersifat sangat kontekstual; makna kata-kata dibangun melalui praktik sosial yang berakar pada sejarah dan tradisi masyarakat.

Interaksi kolaboratif atau belajar bersama teman sebaya menjadi strategi utama dalam kelas Vygotskian. Melalui dialog, siswa dipaksa untuk menegosiasikan makna dan menjelaskan pemikiran mereka kepada orang lain. Lantolf & Poehner (2022) menegaskan bahwa proses eksternalisasi pemikiran melalui bahasa ini membantu

siswa memperjelas konsep-konsep yang masih samar. Diskusi kelompok bukan sekadar aktivitas pendukung, melainkan inti dari proses intelektual di mana pengetahuan dikonstruksi secara bersama-sama (*co-constructed*) sebelum menjadi milik pribadi secara internal.

Secara keseluruhan, Teori Sosiokultural mengubah paradigma pendidikan bahasa dari sekadar penguasaan teknis menjadi proses inkulturasi. Guru berperan sebagai mediator yang menjembatani siswa dengan dunia pengetahuan melalui bahasa yang kaya dan interaksi yang bermakna. Sebagaimana disimpulkan oleh Kozulin (2024) dalam karya terbarunya, kemampuan berpikir tingkat tinggi manusia berakar pada kemampuan kita untuk berkomunikasi dan berkolaborasi satu sama lain melalui jembatan bahasa.



3. Teori Jerome Bruner

Teori Jerome Bruner dalam pendidikan bahasa menjembatani pemikiran Piaget dan Vygotsky dengan menekankan pada proses aktif siswa dalam menemukan prinsip-prinsip bahasa secara mandiri. Bruner berargumen bahwa belajar bukan sekadar menerima hasil akhir dari sebuah pengetahuan, melainkan sebuah proses partisipasi aktif. Dalam konteks bahasa, siswa tidak hanya diberi tahu aturan tata bahasa, tetapi didorong untuk melakukan observasi terhadap teks dan pola komunikasi hingga mereka mampu menyimpulkan aturan tersebut sendiri melalui pengalaman penemuan (*discovery*).

Prinsip pertama yang sangat terkenal adalah Discovery Learning (Pembelajaran Penemuan). Dalam pengajaran bahasa, metode ini menggeser peran guru dari pemberi informasi menjadi perancang masalah. Hadjieleftheriou et al. (2022) dalam penelitiannya mengenai strategi instruksional menegaskan bahwa pengetahuan yang ditemukan sendiri oleh siswa melalui eksplorasi teks otentik akan lebih mudah diingat dan diterapkan secara kreatif dalam berbagai konteks komunikasi dibandingkan pengetahuan yang hanya diterima secara pasif.

Konsep kedua yang krusial adalah Kurikulum Spiral (Spiral Curriculum). Bruner berpendapat bahwa ide-ide dasar dalam bahasa dapat diajarkan kepada siapa pun, pada usia berapa pun, asalkan disajikan dalam bentuk yang sesuai. Dalam kurikulum spiral, sebuah topik bahasa tidak hanya diajarkan sekali lalu selesai, melainkan muncul kembali secara periodik dengan tingkat kompleksitas yang semakin tinggi. Sebagaimana dijelaskan oleh Masters & Gibbs (2020), pendekatan ini memungkinkan siswa

memperdalam konsep bahasa seperti struktur narasi secara bertahap dari tingkat dasar hingga mahir, memastikan pemahaman yang kokoh dan berkelanjutan.

Bruner juga mengemukakan tiga tahap representasi mental dalam belajar: Enaktif, Ikonik, dan Simbolik. Dalam pembelajaran bahasa, tahap Enaktif melibatkan penggunaan bahasa melalui tindakan (seperti bermain peran), tahap Ikonik menggunakan gambar atau diagram untuk mewakili konsep bahasa, dan tahap Simbolik adalah saat siswa mampu menggunakan kata-kata abstrak secara mandiri. Menurut Ensar (2021), guru bahasa yang efektif akan memastikan siswa melewati tahapan ini agar pemahaman bahasa mereka menjadi utuh, bukan sekadar manipulasi simbol tanpa makna.

Peran Scaffolding juga sangat sentral dalam teorinya. Dalam konteks bahasa, *scaffolding* adalah dukungan sementara berupa "pemantik" diskusi atau templat tulisan. Reynolds (2023) dalam kajian pedagogi modern menekankan bahwa dukungan ini harus bersifat adaptif; guru harus menarik dukungan tersebut secara bertahap (*fading*) agar siswa dapat mempraktikkan kemampuan bahasa mereka secara otonom dan percaya diri seiring meningkatnya kompetensi mereka.

Secara keseluruhan, teori Bruner menekankan bahwa bahasa adalah alat untuk berpikir dan memecahkan masalah. Dengan menerapkan penemuan terbimbing dan kurikulum spiral, siswa membangun pemahaman sedikit demi sedikit berdasarkan fondasi yang sudah ada. Pendekatan ini, sebagaimana diperkuat oleh Takaya (2021) dalam ulasan filosofi pendidikan Bruner terbaru, memastikan bahwa pembelajaran bahasa menjadi proses

yang dinamis, menantang secara intelektual, dan memberikan kepuasan intrinsik bagi pembelajar saat mereka berhasil "menemukan" rahasia di balik struktur bahasa yang mereka gunakan.

2.3 Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran Bahasa

2.3.1 Thorndike

Prinsip utama Thorndike berfokus pada *Trial and Error* (Coba-Salah). Dalam tahap awal pemerolehan bahasa, seorang pembelajar sering kali mencoba berbagai struktur kalimat atau pengucapan secara acak. Ketika satu bentuk komunikasi berhasil menyampaikan maksudnya atau membuahkan hasil yang positif, koneksi saraf antara situasi tersebut dan respons bahasanya menjadi lebih kuat. Sebagaimana dijelaskan dalam tinjauan Schunk (2020) mengenai teori-teori belajar, pembelajaran bahasa bukanlah proses wawasan yang tiba-tiba, melainkan akumulasi dari keberhasilan-keberhasilan kecil yang diperkuat secara bertahap melalui pembentukan ikatan (*bonding*) antara stimulus dan respons.

Law of Effect memberikan dasar ilmiah bagi penggunaan *reinforcement* (penguatan) dalam kelas bahasa. Jika seorang guru memberikan umpan balik positif berupa senyuman, nilai bagus, atau pujian setelah siswa menyusun kalimat dengan benar, siswa tersebut mengalami kepuasan emosional. Kepuasan ini berfungsi sebagai "lem" yang merekatkan hubungan antara stimulus dan respons. Menurut Ellis (2019) dalam studi mengenai pemerolehan bahasa kedua, konsekuensi dari sebuah tindakan linguistik sangat menentukan apakah struktur tersebut akan menjadi kebiasaan permanen atau justru memudar dari memori jangka panjang.

Selain Hukum Akibat, Thorndike juga mengemukakan *Law of Exercise* (Hukum Latihan). Hukum ini menyatakan bahwa hubungan S-R akan semakin kuat jika sering dilatih (*law of use*) dan akan melemah jika jarang digunakan (*law of disuse*). Dalam pendidikan bahasa modern, hal ini sering dihubungkan dengan konsep Fluency Development. Sebagaimana ditegaskan oleh Nation & Macalister (2021), tanpa latihan yang konsisten dan repetitif, koneksi bahasa yang sudah terbentuk dalam otak dapat memudar. Oleh karena itu, penguasaan bahasa memerlukan frekuensi interaksi yang tinggi agar pola-pola linguistik menjadi otomatis.

Hukum ketiga adalah *Law of Readiness* (Hukum Kesiapan), yang menekankan pentingnya kondisi internal pembelajar. Jika seorang siswa sudah siap secara mental dan motivasi untuk belajar bahasa, maka terjalinnya hubungan S-R akan menghasilkan kepuasan. Sebaliknya, jika siswa dipaksa memberikan respons saat mereka belum siap atau merasa tertekan, maka proses belajar akan menghasilkan rasa frustrasi. Dörnyei & Ushioda (2021) dalam risetnya tentang motivasi bahasa menekankan bahwa efektivitas penguatan sangat bergantung pada kematangan kognitif dan kesiapan emosional siswa terhadap materi yang diajarkan.

Teori Thorndike mendorong penggunaan kurikulum yang terstruktur secara linear. Materi bahasa dipecah menjadi unit-unit kecil yang mudah dikuasai, mulai dari tingkat kata hingga kalimat kompleks. Setiap kali siswa berhasil menguasai satu unit kecil, mereka mendapatkan penguatan positif sebelum melangkah ke unit berikutnya. Pendekatan ini, yang dalam konteks modern sering disebut sebagai Micro-learning, memastikan bahwa siswa selalu berada dalam siklus

keberhasilan yang meminimalkan kegagalan dan memperkuat kepercayaan diri mereka dalam berbahasa (Richards & Rodgers, 2023).

Secara keseluruhan, kontribusi Thorndike dalam pendidikan bahasa menekankan bahwa lingkungan belajar harus dirancang untuk memberikan kepuasan. Meskipun teori ini sering dikritik karena dianggap terlalu mekanistik, *Law of Effect* tetap menjadi prinsip dasar dalam manajemen kelas. Dengan menciptakan asosiasi positif antara penggunaan bahasa dan hasil yang menyenangkan, guru dapat membantu siswa membangun kebiasaan berbahasa yang kuat, tepat, dan tahan lama. Hal ini selaras dengan pandangan Mayer (2022) dalam bukunya *Applying the Science of Learning*, yang menegaskan bahwa efektivitas belajar tetap bergantung pada penguatan yang tepat sasaran.

2.3.2 Pavlov

Konsep dasar Pavlov berpusat pada hubungan antara Stimulus Tak Terkondisi (UCS) dan Respons Tak Terkondisi (UCR). Dalam kelas bahasa, stimulus alami ini bisa berupa pujian hangat atau suasana kelas yang ceria (UCS) yang secara alami menimbulkan rasa senang dan aman (UCR) pada siswa. Pembelajaran terjadi ketika stimulus netral, seperti buku teks bahasa atau suara guru, hadir secara konsisten bersamaan dengan suasana yang menyenangkan tersebut. Sebagaimana dijelaskan oleh Schunk (2020) dalam *Learning Theories: An Educational Perspective*, proses ini menciptakan tautan asosiatif yang membentuk sikap emosional siswa terhadap materi pelajaran.

Setelah proses pemasangan yang berulang, stimulus yang awalnya netral tersebut berubah menjadi Stimulus Terkondisi

(CS) yang mampu memicu Respons Terkondisi (CR) meskipun stimulus aslinya tidak ada. Jika seorang siswa selalu merasa diterima dan didukung saat sesi berbicara bahasa asing, maka aktivitas berbicara itu sendiri (CS) akan mulai memicu rasa percaya diri dan antusiasme (CR). Sebaliknya, menurut riset Gkonou et al. (2020) mengenai emosi dalam pembelajaran bahasa, jika instruksi bahasa selalu dikaitkan dengan ketegangan, siswa akan mengembangkan kecemasan otomatis atau *language anxiety* setiap kali mereka berhadapan dengan tugas bahasa tersebut.

Pavlov juga mengidentifikasi fenomena Generalisasi, di mana siswa cenderung memberikan respons terkondisi yang sama terhadap stimulus yang mirip. Misalnya, pengalaman positif dalam belajar bahasa Inggris mungkin akan "digeneralisasikan" ke pembelajaran bahasa asing lainnya. Namun, terdapat pula proses Diskriminasi, di mana pembelajar belajar untuk membedakan antara stimulus yang memberikan hasil tertentu dan mana yang tidak. Ellis (2019) menekankan bahwa dalam pemerolehan bahasa, kemampuan diskriminasi sangat penting untuk memahami nuansa pragmatik dan konteks sosial yang berbeda dalam komunikasi.

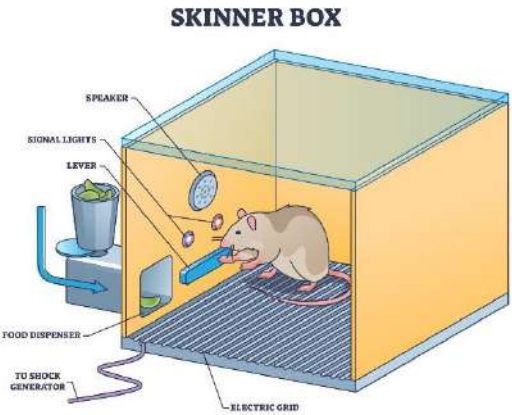
Aspek penting lainnya dalam teori ini adalah Ekstingsi (Pemadaman). Jika Stimulus Terkondisi terus-menerus muncul tanpa diikuti oleh Stimulus Tak Terkondisi yang positif, maka Respons Terkondisi (motivasi) perlahan-lahan akan melemah. Dalam pendidikan bahasa modern, hal ini berkaitan dengan keberlanjutan keterlibatan siswa. Dörnyei & Ushioda (2021) mengingatkan bahwa motivasi perlu dipelihara secara konsisten melalui lingkungan belajar yang kondusif agar

asosiasi positif yang telah terbentuk tidak padam akibat pengalaman belajar yang monoton atau negatif di tengah jalan.

Aplikasi praktis *Classical Conditioning* dalam bahasa sangat erat kaitannya dengan pembentukan lingkungan afektif. Guru berperan sebagai desainer suasana yang membangun asosiasi positif. Dewale (2022) dalam kajiannya tentang psikologi positif di kelas bahasa mendukung ide bahwa ketika kecemasan rendah dan emosi positif tinggi (serupa dengan konsep *Affective Filter* milik Krashen yang telah diperbarui dalam literatur modern), pemerolehan bahasa akan terjadi secara maksimal. Lingkungan yang "ramah otak" ini adalah hasil dari pengondisian klasik yang dirancang dengan sengaja.

Secara keseluruhan, kontribusi Pavlov menekankan bahwa belajar bahasa bukan sekadar aktivitas kognitif, tetapi juga emosional. Dengan memahami mekanisme asosiasi stimulus, guru dapat membantu siswa mengatasi trauma belajar masa lalu. Sebagaimana disimpulkan dalam *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning* (2020), pemahaman tentang pengondisian membantu menciptakan pengalaman belajar di mana bahasa tidak lagi dipandang sebagai beban, melainkan sebagai stimulus yang memicu rasa ingin tahu dan kesenangan bagi pembelajar.

2.3.3 B.F. Skinner: *Operant Conditioning*



Konsep inti dari Skinner adalah *Reinforcement* (Penguatan), yang terbagi menjadi positif dan negatif. Penguatan Positif adalah pemberian stimulus yang menyenangkan segera setelah siswa memberikan respons bahasa yang benar. Sementara itu, Penguatan Negatif adalah penghilangan stimulus yang tidak menyenangkan untuk memperkuat perilaku yang diinginkan. Sebagaimana dijelaskan oleh Schunk (2020) dalam *Learning Theories: An Educational Perspective*, penguatan jauh lebih efektif dalam membangun kemampuan bahasa yang stabil dibandingkan dengan metode paksaan, karena ia bekerja dengan memperkuat probabilitas munculnya respons yang benar di masa depan.

Selain penguatan, Skinner juga memperkenalkan konsep *Punishment* (Hukuman) untuk mengurangi perilaku yang tidak diinginkan. Hukuman Positif melibatkan pemberian konsekuensi yang tidak menyenangkan, sedangkan Hukuman Negatif adalah pencabutan stimulus yang menyenangkan.

Namun, sebagaimana diperingatkan dalam tinjauan Snowman & McCown (2015/2021), hukuman sering kali hanya menekan perilaku untuk sementara dan dapat menimbulkan efek samping emosional yang negatif. Oleh karena itu, dalam pedagogi bahasa modern, fokus lebih diarahkan pada penguatan positif untuk membangun lingkungan afektif yang mendukung.

Proses pembentukan perilaku bahasa yang kompleks dalam teori ini disebut dengan Shaping (Pembentukan). Guru bahasa tidak menunggu siswa mampu berbicara dengan sempurna secara instan, melainkan memberikan penguatan pada setiap kemajuan kecil yang mendekati target perilaku. Kennedy (2020) dalam studinya mengenai analisis perilaku terapan menekankan bahwa teknik *shaping* ini memungkinkan penguasaan struktur bahasa yang sulit melalui langkah-langkah kecil yang sukses, yang pada akhirnya membentuk kompetensi linguistik yang kompleks secara sistematis.

Skinner juga menekankan pentingnya Schedules of *Reinforcement* (Jadwal Penguatan). Penguatan dapat diberikan secara terus-menerus (*continuous*) pada tahap awal untuk membangun koneksi baru, atau secara berselang (*intermittent*) setelah perilaku mulai terbentuk. Menurut Powell et al. (2022) dalam *Introduction to Learning and Behavior*, transisi menuju jadwal penguatan berselang sangat penting agar siswa tidak menjadi ketergantungan pada penguatan eksternal dan mampu mempertahankan kemampuan bahasanya secara mandiri dalam jangka panjang.

Aplikasi paling nyata dari teori Skinner dalam bahasa adalah metode *Audio-Lingual* (ALM) yang mengandalkan pengulangan (*drill*) dan koreksi seketika. Meskipun pendekatan komunikatif modern mulai bergeser dari metode

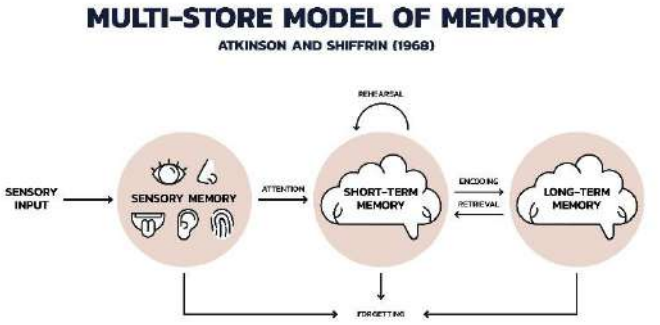
ini, prinsip pemberian umpan balik (*feedback*) yang cepat dan terukur tetap menjadi elemen kunci. Sebagaimana dicatat oleh Richards & Rodgers (2023) dalam *Approaches and Methods in Language Teaching*, elemen *operant conditioning* kini terintegrasi secara masif dalam aplikasi belajar bahasa berbasis teknologi (seperti gamifikasi) yang memberikan hadiah instan atas setiap keberhasilan siswa.

Secara keseluruhan, kontribusi Skinner memberikan kerangka kerja yang sistematis bagi guru dalam mengelola perilaku siswa di kelas bahasa. Meskipun dikritik oleh tokoh seperti Noam Chomsky karena dianggap mengabaikan kreativitas mental, *Operant Conditioning* tetap relevan dalam memahami peran motivasi eksternal. Mayer (2022) menegaskan bahwa memahami mekanisme konsekuensi membantu guru mengarahkan perkembangan linguistik siswa secara terukur, terutama dalam penguasaan keterampilan bahasa dasar yang memerlukan otomatisasi tinggi.

2.4 Teori Kognitivisme dalam Pembelajaran Bahasa

Prinsip utama Kognitivisme adalah bahwa belajar melibatkan reorganisasi struktur kognitif atau skema dalam pikiran pembelajar. Saat mempelajari bahasa baru, siswa tidak hanya menambah daftar kosakata, tetapi mereka mencoba memahami bagaimana kata-kata tersebut saling berhubungan secara logis dalam sebuah sistem. Pengetahuan baru ini harus dikaitkan dengan pengetahuan yang sudah ada sebelumnya (*prior knowledge*) agar menjadi bermakna. Sebagaimana dijelaskan oleh Ambrose et al. (2023) dalam *How Learning Works*, pembelajaran bermakna terjadi ketika informasi baru diintegrasikan ke dalam model mental yang sudah mapan di

otak pembelajar, sehingga memungkinkan retensi informasi yang lebih lama.



Dalam kognitivisme, bahasa dipandang sebagai hasil dari pemrosesan informasi. Otak manusia dianalogikan seperti sistem yang mengolah input, menyimpannya dalam memori kerja, dan melalui proses pengodean, memindahkannya ke memori jangka panjang. Fokus pengajaran bahasa kognitif adalah membantu siswa mengembangkan strategi untuk memproses input ini secara efisien. Menurut Goldstein (2019) dalam *Cognitive Psychology*, hal ini mencakup penggunaan mnemoni, pengelompokan (*chunking*), dan pemetaan konsep untuk memastikan bahwa materi bahasa tidak hanya lewat begitu saja, tetapi tertanam kuat dalam struktur kognitif melalui pengolahan yang mendalam.

Kognitivisme sangat menekankan pada kompetensi aturan daripada sekadar performa lahiriah. Pandangan kognitif modern tetap berpijak pada argumen Noam Chomsky bahwa manusia memiliki kapasitas bawaan untuk berbahasa. Sebagaimana diperkuat oleh Berwick & Chomsky (2016) dalam *Why Only Us*, pembelajaran bahasa harus memberikan

ruang bagi siswa untuk menemukan dan menginternalisasi aturan-aturan universal. Oleh karena itu, siswa perlu memahami "mengapa" dan "bagaimana" suatu struktur terbentuk, sehingga mereka memiliki kemampuan kreatif untuk menciptakan kalimat-kalimat baru yang belum pernah mereka dengar sebelumnya.

Aspek penting lainnya adalah peran kesadaran (*awareness*) dan perhatian dalam belajar. Kaum kognitivis percaya bahwa kemajuan bahasa terjadi melalui proses *noticing* atau menyadari perbedaan antara bentuk bahasa pembelajar dengan penutur asli. Doughty & Long (2023) menegaskan bahwa tidak ada pembelajaran tanpa perhatian yang terarah. Guru berperan untuk menarik perhatian siswa pada fitur-fitur linguistik tertentu, membantu mereka menganalisis pola, dan mendorong refleksi diri terhadap kesalahan yang mereka lakukan sebagai bagian dari pemrosesan kognitif.

Metodologi kognitif juga mengutamakan pengembangan otonomi pembelajar melalui strategi metakognitif. Siswa diajarkan untuk memantau proses belajar mereka sendiri, seperti merencanakan cara menghafal kosakata dan mengevaluasi pemahaman mereka. Sebagaimana dijelaskan oleh Wenden (2021), bahasa bukan lagi dianggap sebagai kebiasaan otomatis, melainkan sebagai keterampilan yang dikendalikan secara sadar pada tahap awal hingga akhirnya menjadi otomatis melalui latihan yang bermakna. Hal ini memberikan kontrol penuh kepada siswa atas perkembangan intelektual mereka sendiri.

Secara keseluruhan, Teori Kognitivisme telah mengubah orientasi pendidikan bahasa menjadi aktivitas intelektual yang menantang. Dengan memfokuskan pada bagaimana otak bekerja dalam menyimpan bahasa, teori ini memberikan

landasan bagi metode yang berorientasi pada pemahaman mendalam. Sebagaimana disimpulkan oleh Anderson (2020) dalam *Cognitive Psychology and Its Implications*, pemahaman terhadap mekanisme kognitif membantu guru merancang materi yang sesuai dengan cara alami manusia berpikir, sehingga penguasaan bahasa menjadi lebih organik dan permanen.

2.5 Teori Konstruktivisme dalam Pembelajaran Bahasa

Filosofi dasar Konstruktivisme berpijak pada keyakinan bahwa pengetahuan tidak dapat diserap secara pasif. Dalam pembelajaran bahasa, siswa dianggap sebagai subjek aktif yang mengorganisir dunia pengalaman mereka sendiri. Konstruktivisme kognitif menekankan bahwa siswa harus terlibat dalam proses mental yang aktif untuk menyesuaikan struktur bahasa baru ke dalam skema mental mereka yang sudah ada. Sebagaimana dijelaskan oleh Hyslop-Margison & Strobel (2020) dalam kajian pedagogi modern, belajar bahasa berarti membangun pemahaman yang lebih dalam tentang bagaimana bahasa berfungsi untuk mengekspresikan gagasan subjektif seseorang melalui aktivitas mental yang berkelanjutan.

Salah satu elemen kunci dalam konstruktivisme adalah pembelajaran bermakna dalam konteks. Bahasa tidak dipelajari melalui unit-unit terisolasi seperti daftar kata tanpa makna, melainkan melalui tugas-tugas otentik yang menuntut pemecahan masalah. Siswa didorong untuk "menemukan" aturan bahasa melalui eksplorasi teks yang nyata. Menurut Cahyono & Utami (2024) dalam *Active Learning Strategies*, proses penemuan ini (*discovery learning*) membuat pengetahuan bahasa menjadi lebih melekat dan fleksibel

untuk digunakan dalam berbagai situasi baru di luar ruang kelas, selaras dengan kebutuhan kompetensi abad ke-21.

Konstruktivisme Sosial menambahkan dimensi penting yaitu interaksi sosial sebagai sarana utama pembangunan makna. Bahasa dianggap sebagai alat sosial yang dipelajari paling efektif melalui kolaborasi. Melalui konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), guru berperan memberikan bantuan atau *scaffolding* pada saat yang tepat. Lantolf & Poehner (2022) dalam riset sosiokultural terbaru menegaskan bahwa diskusi kelompok dan kerja sama antar teman sebaya menjadi ruang bagi siswa untuk saling menguji dan menyempurnakan pemahaman linguistik mereka secara bersama-sama (*co-construction*).

Peran kesalahan dalam pandangan konstruktivis mengalami pergeseran makna yang signifikan. Kesalahan berbahasa tidak dipandang sebagai kegagalan, melainkan sebagai bukti adanya proses berpikir aktif. Kesalahan menunjukkan bahwa siswa sedang mencoba menerapkan hipotesis atau aturan bahasa yang baru mereka bangun. Sebagaimana dicatat oleh Ambrose et al. (2023), guru konstruktivis menggunakan kesalahan ini sebagai titik tolak untuk memberikan umpan balik yang membantu siswa merefleksikan dan memperbaiki konstruksi mental mereka sendiri, sehingga pemahaman bahasa menjadi lebih akurat secara bertahap.

Kurikulum dalam perspektif konstruktivisme bersifat spiral dan terintegrasi. Bahasa diajarkan dengan menghubungkannya pada berbagai disiplin ilmu dan pengalaman lintas budaya. Siswa menggunakan bahasa tersebut untuk membangun pengetahuan di bidang lain, seperti sains atau seni. Pendekatan ini, menurut Schiro (2020)

dalam *Curriculum Theory*, memastikan bahwa pembelajaran bahasa tidak bersifat mekanis, tetapi fungsional dan memperkaya wawasan intelektual siswa secara keseluruhan, menjadikannya proses holistik yang melibatkan seluruh pribadi pembelajar.

Secara keseluruhan, Teori Konstruktivisme mengalihkan pusat otoritas dari guru ke pembelajar. Guru bukan lagi satu-satunya sumber kebenaran, melainkan fasilitator yang merancang lingkungan belajar yang kaya akan stimulus. Fokus utama pendidikan bahasa adalah membekali siswa dengan kemampuan untuk berpikir kritis dan menjadi pembelajar mandiri seumur hidup. Sebagaimana disimpulkan oleh Duffy & Cunningham (2021) dalam pembaruan perspektif instruksional mereka, dengan membangun bahasa secara aktif, siswa tidak hanya menguasai alat komunikasi, tetapi juga mengembangkan identitas diri untuk berpartisipasi secara bermakna dalam masyarakat global.

2.6 Teori Humanistik dalam Pembelajaran Bahasa

Prinsip utama Teori Humanistik adalah keyakinan bahwa setiap individu memiliki dorongan alami untuk belajar dan berkembang (*self-actualization*). Dalam pembelajaran bahasa, fokus utama bukan pada penguasaan tata bahasa semata, melainkan pada bagaimana bahasa tersebut membantu siswa mengekspresikan jati diri dan perasaan mereka. Sebagaimana dijelaskan oleh Schunk (2020) dalam *Learning Theories: An Educational Perspective*, pendidikan humanistik memprioritaskan perkembangan potensi individu, di mana guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan iklim belajar yang bebas dari ancaman.

Salah satu pilar penting dalam teori ini adalah Pembelajaran Berpusat pada Siswa (Student-Centered Learning). Carl Rogers, tokoh utama humanistik, menekankan pentingnya *Unconditional Positive Regard* atau penerimaan tanpa syarat. Dalam kelas bahasa, hal ini berarti guru menghargai setiap upaya komunikasi siswa tanpa langsung menghakimi kesalahan mereka. Menurut Dörnyei & Ushioda (2021) dalam risetnya tentang motivasi, suasana kelas yang empati dan suportif menurunkan "filter afektif" siswa, sehingga mereka lebih berani bereksperimen dengan bahasa baru tanpa rasa takut akan dipermalukan.

Konsep lain yang krusial adalah Pembelajaran Bermakna secara Personal (Personal Meaning). Humanisme menolak materi bahasa yang bersifat mekanis dan tidak relevan dengan kehidupan siswa. Pembelajaran bahasa harus berkaitan dengan minat, pengalaman, dan nilai-nilai yang dianut oleh pembelajar. Mercer & Ryan (2020) dalam *Exploring Psychology in Language Learning* menegaskan bahwa ketika siswa merasa materi bahasa memiliki keterkaitan emosional dengan kehidupan mereka, motivasi intrinsik akan meningkat, dan proses perolehan bahasa menjadi lebih organik dan mendalam.

Aspek Otonomi dan Kebebasan Memilih juga menjadi ciri khas pendekatan ini. Siswa didorong untuk mengambil tanggung jawab atas proses belajar mereka sendiri, termasuk memilih topik pembicaraan atau proyek bahasa yang ingin mereka kerjakan. Sejalan dengan pandangan Wenden (2021) mengenai kemandirian pembelajar, otonomi ini memberikan rasa memiliki (*sense of ownership*) terhadap bahasa yang dipelajari. Bahasa tidak lagi dirasakan sebagai beban luar,

melainkan sebagai alat internal untuk berkomunikasi secara autentik.

Secara keseluruhan, Teori Humanistik dalam pembelajaran bahasa bertujuan untuk membentuk pembelajar yang percaya diri, kreatif, dan mandiri. Guru tidak lagi berperan sebagai otoritas tunggal, melainkan sebagai mitra dialog yang membantu siswa menemukan "suara" mereka sendiri dalam bahasa target. Sebagaimana disimpulkan oleh Gkonou et al. (2020), pendidikan bahasa yang humanistik memastikan bahwa proses belajar memberikan kepuasan secara emosional dan membantu pembelajar menjadi versi terbaik dari diri mereka sendiri di tengah masyarakat global..

2.7 Teori Pemerolehan Bahasa

Teori pemerolehan bahasa modern secara umum terbagi ke dalam tiga aliran besar yang saling melengkapi: Nativisme, Kognitivisme, dan Interaksionisme. Fokus utamanya adalah menjelaskan bagaimana seorang anak, dalam waktu singkat dan tanpa instruksi formal, mampu menguasai sistem tata bahasa yang sangat rumit.

2.7.1 Nativisme (Kapasitas Bawaan)

Aliran ini meyakini bahwa manusia lahir dengan perangkat biologis khusus untuk berbahasa. Noam Chomsky menyebutnya sebagai Language Acquisition Device (LAD). Sebagaimana dipertegas oleh Berwick & Chomsky (2016) dalam *Why Only Us*, bahasa tidak dipelajari secara mekanis, melainkan "tumbuh" di dalam pikiran saat anak terpapar pada input bahasa. Konsep Universal Grammar (UG) menjelaskan bahwa semua bahasa di dunia berbagi struktur dasar yang

sama yang sudah terprogram secara genetik dalam otak manusia.

2.7.2 Teori Kognitif (Pemrosesan Informasi)

Pada pandangan kognitif, pemerolehan bahasa adalah bagian dari perkembangan intelektual secara umum. Bahasa dianggap sebagai kemampuan yang muncul seiring dengan kematangan skema kognitif anak. Menurut Goldstein (2019) dalam *Cognitive Psychology*, anak memperoleh bahasa dengan cara memetakan kata-kata ke dalam konsep-konsep mental yang sudah mereka bangun melalui interaksi dengan objek di sekitarnya. Penguasaan bahasa memerlukan proses mental seperti perhatian, memori kerja, dan kategorisasi.

2.7.3 Interaksionisme Sosiokultural

Teori ini menjembatani faktor internal dan eksternal. Pemerolehan bahasa dianggap terjadi melalui interaksi sosial yang intens antara anak dan orang dewasa. Lantolf & Poehner (2022) menekankan bahwa lingkungan menyediakan *scaffolding* melalui cara bicara orang tua (*child-directed speech*) yang disesuaikan dengan kemampuan anak. Bahasa diperoleh bukan hanya karena faktor biologis, tetapi karena adanya kebutuhan fungsional untuk berkomunikasi dan berbagi makna dalam komunitas budaya tertentu.

2.7.4 Hipotesis Monitor dan Filter Afektif

Pada konteks bahasa kedua (L2), teori Stephen Krashen tetap menjadi referensi utama yang diperbarui. Dewaele (2022) dalam penelitiannya mengenai psikologi pembelajaran bahasa menunjukkan bahwa pemerolehan bahasa (*acquisition*) berbeda dengan pembelajaran (*learning*). Pemerolehan bersifat bawah

sadar dan terjadi secara maksimal ketika "saringan afektif" (seperti kecemasan dan rendah diri) berada pada tingkat minimal. Input yang dapat dipahami (*comprehensible input*) menjadi kunci utama agar bahasa dapat diserap secara alami.

DAFTAR PUSTAKA

Ambrose, S. A., et al. (2023). How Learning Works: 8 Research-Based Principles for Smart Teaching. Wiley.

Anderson, J. R. (2020). Cognitive Psychology and Its Implications (9th Ed). Worth Publishers.

Bada, S. O., & Olusegun, S. (2020). "Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning." Journal of Research & Method in Education.

Bandura, A., & Walters, R. H. (2023). Social Learning Theory and Personality Development (Updated Edition). New Jersey: Prentice-Hall.

Berwick, R. C., & Chomsky, N. (2016). Why Only Us: Language and Evolution. MIT Press.

Branch, R. M. (2022). Instructional Design: The ADDIE Approach and Beyond. New York: Springer.

Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Cahyono, B. Y., & Utami, W. P. (2024). "Active Learning Strategies in Modern Linguistics Education." Indonesian Journal of Applied Linguistics.

Chaer, A. (2007). Linguistik Umum. Jakarta: Rineka Cipta.

Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

Cole, M., & Packer, M. (2022). "Cultural-Historical Activity Theory and Language Acquisition." Mind, Culture, and Activity.

Dewaele, J. M. (2022). "The Psychology of Positive Language Learning." Journal of Multilingual and Multicultural Development.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Teaching and Researching Motivation (3rd Ed). Routledge.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2023). The Handbook of Second Language Acquisition. Wiley-Blackwell.

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (2021). "Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction." Educational Technology Publications.

Ellis, R. (2019). The Study of Second Language Acquisition (2nd Ed). Oxford University Press.

Ensar, F. (2021). "Bruner's Theory of Instruction in Language Classrooms." International Journal of Progressive Education.

Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1988). Piaget's Theory of Intellectual Development. Prentice Hall.

Gkonou, C., et al. (2020). The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning. Routledge.

Goldstein, E. B. (2019). Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience. Cengage Learning.

Gutek, G. L. (2022). Philosophical, Ideological, and Theoretical Perspectives on Education (3rd Ed). Pearson.

Hadi, S. (2021). "Kolaborasi dan ZPD dalam Pembelajaran Abad 21." Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan.

Hadjieleftheriou, P., et al. (2022). "Discovery Learning in Linguistic Analysis." Educational Psychology Review.

Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2020). "Constructivism and Education: Misunderstandings and Pedagogical Implications." The Teacher Educator.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. Basic Books.

Kennedy, C. H. (2020). Applied Behavior Analysis for Teachers. Pearson.

Kozulin, A. (2024). "Vygotsky's Educational Theory in the Digital Age." Educational Psychologist.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2022). "Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative of L2 Development." Routledge.

Masters, K., & Gibbs, T. (2020). "The Spiral Curriculum: Transmission to Integration." Medical Teacher.

Mayer, R. E. (2020). Computer Games for Learning: Digital Entertainment for Whole-Body Interaction. MIT Press.

Mayer, R. E. (2022). Applying the Science of Learning. Pearson.

Mercer, N., et al. (2019). "Oracy: The Power of Talk in the Classroom." Cambridge University Press.

Mercer, S., & Ryan, S. (2020). Exploring Psychology in Language Learning. Oxford University Press.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2021). Language Curriculum Design (2nd Ed). Routledge.

Piaget, J. (1923). The Language and Thought of the Child. Routledge.

Ponce, A. (2023). "Core Curriculum and National Cohesion in Democracy." Journal of Philosophy of Education.

Powell, R. A., et al. (2022). Introduction to Learning and Behavior (6th Ed). Cengage Learning.

Reynolds, D. (2023). Scaffolding and Fading in Adaptive Instruction. Instructional Science.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2023). Approaches and Methods in Language Teaching (4th Ed). Cambridge University Press.

Saussure, F. de. (1916). Cours de Linguistique Générale. Paris: Payot.

Schiro, M. S. (2020). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. SAGE Publications.

Schunk, D. H. (2020). Learning Theories: An Educational Perspective (8th Ed). Pearson.

Smaldino, S. E., et al. (2019). Instructional Technology and Media for Learning (12th Ed). Pearson.

Snowman, J., & McCown, R. (2021). Psychology Applied to Teaching (15th Ed). Cengage Learning.

Takaya, K. (2021). "Jerome Bruner's Theory of Education: A Philosophical Review." Springer.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wenden, A. L. (2021). Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall.

Wexler, N. (2019). The Knowledge Gap. Avery.

Winsler, A. (2019). "Private Speech, Executive Function, and the Development of Self-Regulation." Cambridge.

BAB 3
KURIKULUM DAN PERENCANAAN PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA

Dr. Meisuri, M.A

3.1 Esensi Kurikulum Bahasa Indonesia

Memahami kurikulum adalah langkah pertama yang harus ditempuh oleh setiap pendidik sebelum melangkah lebih jauh dalam proses pembelajaran. Ia bukan sekadar dokumen administratif yang tersimpan rapi di laci meja, melainkan fondasi yang menentukan arah dan tujuan pendidikan. Ketika kurikulum berganti, yang muncul pertama kali adalah kecemasan: bagaimana cara menyesuaikannya? apa yang harus diubah?

Kurikulum pada hakikatnya adalah kompas yang menunjukkan arah perjalanan belajar. Ia memberi orientasi tentang kompetensi apa yang harus dicapai dan nilai-nilai apa yang perlu ditanamkan. Namun, seperti halnya kompas, ia tidak menentukan jalan setapak mana yang harus ditempuh, apalagi menghitung jumlah langkah yang harus diambil. Di sinilah letak kemerdekaan guru untuk berkreasi dan berinovasi.

3.1.1 Kurikulum: Pemandu, Bukan Pembatas

Kurikulum sering dipahami secara sempit sebagai dokumen negara—sekadar kumpulan aturan, standar, dan target yang harus dipenuhi guru. Pemahaman ini melahirkan kecemasan: takut salah tafsir, takut tertinggal, takut tidak sesuai. Guru pun terjebak sebagai pelaksana yang berjalan

persis di rel yang telah ditentukan, tanpa berani menoleh ke kiri atau kanan.

Ketika membaca sejarah dan filosofinya, kurikulum lahir justru untuk memandu, bukan membatasi. Ia adalah kompas yang menunjukkan arah: ke mana kita hendak membawa siswa setelah setahun belajar bersama. Sebagai kompas, ia memberi orientasi, tetapi tidak menentukan jalan setapak mana yang harus ditempuh, termasuk jumlah langkah yang harus diambil.

Seorang pendaki yang memiliki kompas tahu bahwa ia harus menuju puncak di utara. Namun, ia bebas memilih jalur: lereng timur yang landai atau lereng barat yang curam namun penuh pemandangan. Ia boleh berhenti di sumber air, mengagumi bunga, atau membantu teman yang terluka. Kompas tidak melarang. Kompas hanya mengingatkan: "Puncakmu di utara."

Demikian pula kurikulum. Ia memberi arah: setelah mempelajari bahasa Indonesia, siswa diharapkan mampu berkomunikasi efektif, berpikir kritis, dan mengapresiasi sastra. Namun, ia tidak menentukan bahwa satu-satunya jalan adalah melalui buku paket halaman tertentu dengan metode ceramah. Guru diberi kepercayaan untuk **memilih jalur** yang paling sesuai dengan kondisi siswa, sumber daya tersedia, dan konteks sosial-budaya setempat.

Pergeseran paradigma ini semakin dipertegas dalam Permendidasmen No 1-6 Tahun 2026, yang memperkenalkan konsep "**Kurikulum sebagai Pengalaman Hidup**" — kurikulum yang tidak berhenti pada modul ajar, tetapi hidup dalam praktik keseharian sekolah. Dari dokumen mati menjadi pengalaman hidup. Inilah letak kemerdekaan yang sesungguhnya.

3.1.2 Filosofi "Merdeka" dalam Pembelajaran Bahasa

Apa arti "merdeka" dalam konteks belajar bahasa? Pertanyaan ini penting karena sering disalahpahami. Merdeka bukan berarti bebas tanpa aturan—menulis sesuka hati tanpa peduli ejaan, berbicara tanpa santun, atau membaca tanpa pemahaman.

Merdeka dalam belajar bahasa memiliki beberapa lapisan makna:

Pertama, merdeka dari ketakutan. Berapa banyak siswa yang diam seribu bahasa karena takut salah mengucapkan kata? Berapa banyak yang tidak pernah menulis karena takut dikoreksi habis-habisan? Kelas bahasa yang merdeka adalah kelas yang menjamin **keamanan psikologis**—tempat di mana salah adalah bagian dari belajar, di mana siswa berani mencoba karena tahu guru dan teman-temannya akan mendukung, bukan menertawakan. Dalam penerapan Kurikulum Merdeka, guru yang berhasil menciptakan suasana belajar yang dinamis adalah mereka yang memberikan ruang bagi siswa untuk berekspresi tanpa rasa takut (Herman, 2025).

Kedua, merdeka mengekspresikan gagasan. Bahasa adalah alat berpikir dan alat berekspresi. Ketika siswa hanya diminta meniru contoh, mengisi titik-titik, atau menjawab pertanyaan dengan satu jawaban benar, ia tidak sedang belajar berbahasa. Ia sedang belajar **mematuhi**. Kelas bahasa yang merdeka memberi ruang bagi siswa untuk menyuarakan gagasannya sendiri, dengan caranya sendiri, selama tetap dalam koridor kebahasaan yang baik.

Ketiga, merdeka menggunakan bahasa sesuai konteks. Bahasa Indonesia tidak tunggal. Ia memiliki ragam: formal dan informal, lisan dan tulis, baku dan tidak baku. Siswa yang merdeka adalah siswa yang paham kapan harus menggunakan ragam mana. Ia tahu bahwa bahasa yang digunakan saat presentasi di kelas berbeda dengan bahasa saat mengirim pesan ke teman. Ia tahu bahwa menulis surat lamaran kerja memerlukan kaidah berbeda dengan menulis status WhatsApp.

Keempat, merdeka menjadikan bahasa sebagai alat, bukan beban. Ketika siswa sibuk menghafal aturan tata bahasa tanpa pernah merasakan bahwa bahasa bisa digunakan untuk bercerita, membujuk, berargumen, atau menghibur, maka bahasa menjadi beban.

3.1.3 Bahasa Indonesia sebagai Wahana Identitas dan Budaya

Mengapa siswa perlu belajar bahasa Indonesia? Pertanyaan ini mungkin terdengar naif, tetapi sesungguhnya fundamental. Jawaban atas pertanyaan ini akan menentukan bagaimana kita merancang pembelajaran. Jika jawabannya "agar siswa bisa menggunakan bahasa Indonesia dengan baik dan benar sesuai kaidah", maka pembelajaran akan berfokus pada aturan: ejaan, struktur kalimat, dan istilah baku. Jika jawabannya "agar siswa lulus ujian", maka pembelajaran akan berfokus pada latihan soal dan drill.

Apabila jawabannya "**agar siswa memahami dirinya, bangsanya, dan dunianya melalui bahasa**", maka pembelajaran akan mengambil dimensi yang lebih dalam.

Pembelajaran berorientasi *deep learning* menegaskan bahwa pembelajaran bahasa yang efektif adalah yang

mengaitkan materi dengan pengalaman hidup nyata siswa. Strategi yang menekankan analisis teks, diskusi reflektif, dan tugas menulis kreatif yang dikontekstualisasikan dengan kehidupan sehari-hari terbukti meningkatkan partisipasi siswa, memperkuat keterampilan literasi, serta menumbuhkan pemikiran kritis dan reflektif (Fithriyah. dkk., 2025).

Bahasa Indonesia bukan sekadar alat komunikasi. Ia adalah wahana identitas. Melalui bahasa, seorang anak Jawa di Yogyakarta, anak Dayak di Kalimantan, dan anak Papua di Jayapura dapat saling memahami. Mereka mungkin berbeda logat, berbeda kebiasaan, berbeda makanan, tetapi ketika mereka berbahasa Indonesia, mereka tengah menegaskan: kami satu bangsa.

Bahasa Indonesia juga wahana budaya. Di dalamnya tersimpan nilai-nilai: kesantunan melalui ungkapan "maaf", "permisi", "terima kasih"; kebersamaan melalui kata "kita"; penghargaan melalui ragam sapaan. Ketika kita mengajarkan bahasa Indonesia, kita sebenarnya juga mengajarkan cara menjadi orang Indonesia: cara meminta izin, cara menyampaikan kritik, cara menghormati yang lebih tua, cara bersikap dalam keragaman.

3.1.4 Guru sebagai Arsitek Kurikulum

Jika kurikulum adalah kompas dan guru adalah pendaki, lalu siapa yang menentukan jalur? Jawabannya: **guru sendiri**. Paradigma ini berbeda dengan pandangan lama. Dulu, guru diposisikan sebagai pelaksana (*implementer*) kurikulum. Tugasnya adalah menjalankan apa yang telah dirancang oleh pemerintah, penerbit buku, atau ahli kurikulum. Kreativitas tidak diperlukan; hanya kepatuhan.

Kurikulum Merdeka menggeser paradigma ini secara fundamental. Dalam istilah terkini, "Pengajaran" bergeser menjadi "Fasilitasi Belajar", di mana guru berperan sebagai pendamping dan penuntun, bukan pusat pengetahuan . Guru kini diposisikan sebagai **arsitek** atau **desainer** pembelajaran. Ia diberi kepercayaan untuk:

- Menafsirkan Capaian Pembelajaran sesuai konteks lokal
- Memilih materi dan sumber belajar yang relevan
- Merancang alur pembelajaran yang sesuai dengan karakter siswa
- Mengembangkan asesmen yang otentik
- Merefleksikan dan memperbaiki praktiknya sendiri

Putri, dkk. (2024) dalam penelitian menemukan bahwa penerapan model *Contextual Teaching and Learning* (CTL) dalam pembelajaran bahasa Indonesia berdampak positif pada tiga aspek utama: peningkatan hasil belajar siswa, kemampuan berbahasa (membaca, berbicara, dan menulis), serta motivasi dan partisipasi aktif . Temuan ini menegaskan bahwa ketika guru berperan sebagai desainer yang mampu mengaitkan pembelajaran dengan konteks nyata, kualitas pembelajaran meningkat secara signifikan.

Peran baru ini membawa konsekuensi. Guru tidak bisa lagi sekadar "mengajar seperti diajari “dulu" atau "mengikuti buku paket dari A sampai Z". Ia perlu **membaca**—membaca kurikulum, membaca siswa, membaca situasi. Ia perlu **berani**—berani mencoba hal baru, berani berbeda, berani gagal. Ia perlu **berkolaborasi**—dengan sesama guru, dengan kepala sekolah, dengan orang tua, dengan komunitas.

Tentu, perubahan ini tidak mudah. Banyak guru yang merasa nyaman dengan peran lama: tinggal membuka buku, mengikuti urutan bab, memberi tugas, mengoreksi, memberi

nilai. Peran baru menuntut lebih banyak energi, lebih banyak waktu, lebih banyak pemikiran. Namun, peran baru ini juga lebih memuaskan. Tidak ada kepuasan yang lebih besar daripada melihat rencana yang kita rancang sendiri berhasil menghidupkan mata siswa, memantik diskusi hangat, atau melahirkan karya yang membanggakan. Menjadi arsitek, bukan sekadar tukang, adalah panggilan mulia seorang guru.

3.2 Membaca dan Mengontekstualisasikan Capaian Pembelajaran

Setelah memahami esensi kurikulum sebagai pemandu perjalanan, langkah selanjutnya adalah **membaca** dokumen kurikulum dengan cara yang tepat. Capaian Pembelajaran (CP) adalah jantung Kurikulum Merdeka. Namun, jantung ini hanya akan berdetak dengan baik jika dipahami dengan benar. Sayangnya, masih banyak guru yang membaca CP sebagai daftar materi yang harus "dituntaskan" dalam satu semester. Akibatnya, pembelajaran berjalan linear: guru menjelaskan, siswa mencatat, lalu latihan, lalu ujian. Selesai. Padahal, CP tidak pernah dirancang sebagai daftar belanja.

3.2.1 CP sebagai Kompetensi Fungsional, Bukan Daftar Materi

Capaian Pembelajaran (CP) adalah jantung Kurikulum Merdeka. Namun, jantung ini hanya akan berdetak dengan baik jika dipahami dengan benar. Namun masih banyak guru yang membaca CP secara dangkal: sebagai daftar materi yang harus "dituntaskan" dalam satu semester. Akibatnya, mereka sibuk mengecek, "Apakah materi X sudah saya ajarkan?" Pembelajaran pun berjalan linear: guru menjelaskan, siswa

mencatat, lalu latihan, lalu ujian. Selesai. Padahal, CP tidak pernah dirancang sebagai daftar belanja.

Barkah (2025) menegaskan bahwa pembelajaran bahasa Indonesia masih menghadapi tantangan serius, terutama "dominasi pendekatan struktural-gramatikal dan rendahnya keterampilan berpikir kritis peserta didik". Ketika guru membaca CP sebagai daftar materi, ia secara tidak sadar melanggengkan pendekatan yang berfokus pada aturan, bukan pada penggunaan. Akibatnya, siswa mungkin hafal struktur teks, tetapi tidak mampu menulis untuk tujuan nyata.

Padahal, CP sejatinya adalah kompetensi fungsional—gambaran tentang apa yang *dapat dilakukan* siswa dengan bahasa. Ia berfokus pada kinerja, bukan konten. Panduan BSKAP (2025, hlm. 8) menegaskan bahwa CP adalah "kompetensi yang diharapkan dapat dicapai oleh murid di setiap fase, bukan sekadar kumpulan materi ajar". Pergeseran istilah dalam Permendidasmen No 1-6 Tahun 2026—dari "Hasil Belajar" menjadi "Perkembangan Murid"—semakin mempertegas perubahan paradigma ini. Fokus bergeser dari pertanyaan "apa yang sudah diajarkan guru?" menjadi "bagaimana perkembangan kemampuan murid?".

Mari kita bedakan dua cara membaca CP. Ambil contoh CP tentang teks persuasi: "Peserta didik mampu menulis teks persuasi dengan gagasan logis dan argumentasi meyakinkan." Jika dibaca sebagai daftar materi, guru akan membuat daftar: pengertian, struktur, ciri kebahasaan, contoh, latihan, ulangan. Pembelajaran berjalan linear tanpa kaitan dengan kehidupan siswa.

Jika dibaca sebagai kompetensi fungsional, guru akan bertanya: "Setelah belajar ini, apa yang seharusnya bisa dilakukan siswa?" Mungkin mereka perlu membujuk teman

kerja bakti, menulis poster ajakan menjaga kebersihan, atau berargumen dalam diskusi. Pembelajaran pun dirancang berbeda: siswa membaca contoh nyata, mengidentifikasi isu di sekolah, menyusun argumentasi, menulis draft, saling memberi umpan balik, dan mempublikasikan tulisan.

Buku teks Kurikulum Merdeka mengandung 19 nilai karakter. Nilai-nilai ini tumbuh ketika siswa terlibat dalam tugas menantang, bukan dari ceramah (Purnomo, 2022). Pendekatan kontekstual dapat meningkatkan keterampilan berbicara siswa dari 72% menjadi 87% (Koniah, 2025).

3.2.2 Latihan Interpretasi CP untuk Pembelajaran

Memahami CP sebagai kompetensi fungsional adalah satu hal. Mempraktikkannya dalam pembelajaran sehari-hari adalah hal lain. Berikut latihan bertahap untuk menjembatani keduanya.

Pertama, pilih satu CP. Ambil contoh CP Fase D tentang keterampilan berbicara: "Peserta didik mampu menyampaikan gagasan secara lisan dalam monolog, dialog, dan diskusi secara santun, dengan intonasi tepat serta kosakata sesuai konteks" (BSKAP, 2025, hlm. 15).

Kedua, tanyakan "untuk apa?" Dalam situasi nyata apa siswa perlu kemampuan ini? Mungkin saat presentasi, diskusi isu sekolah, musyawarah kelas, atau menjadi pemandu wisata. Kegiatan konteks dekat siswa—seperti wisata budaya—jauh lebih efektif (Viono, dkk., 2023).

Ketiga, tentukan bentuk kinerja. Bukan ulangan lisan, tetapi kinerja autentik: presentasi tempat wisata lokal, diskusi panel, menjadi pemandu wisata, atau membuat podcast. Siswa dibagi kelompok, masing-masing memilih tempat ikonik Semarang seperti Kota Lama atau Lawang Sewu. Mereka

mengeksplorasi sejarah, daya tarik visual, hingga pengalaman pengunjung.

Keempat, rancang pengalaman belajar. Siswa mengeksplorasi objek dengan teknologi augmented reality (Assemblr Edu), mencari informasi daring, menyusun teks deskripsi, didampingi guru menyunting, lalu mempublikasikan karya di Padlet sebagai peta digital yang bisa diakses publik. Koniah (2025) menegaskan bahwa pendekatan kontekstual mengubah ceramah monoton menjadi pengalaman dialogis dan partisipatif.

Kelima, refleksi dan perbaikan. Ajak siswa merefleksikan: "Apa yang sudah lebih baik? Apa yang perlu dilatih?" Guru pun melakukan refleksi serupa. Seorang guru mencatat, "Ketika tulisan mereka tampil di layar dengan peta dan gambar, wajah mereka berubah.

Pendekatan kontekstual juga berdampak positif pada motivasi dan partisipasi aktif siswa (Putri, dkk.,2024). Seperti yang dikatakan Tan Malaka (2019) bahwa, tujuan pendidikan adalah mempertajam kecerdasan, memperkukuh kemauan, dan memperhalus perasaan.

3.2.3 Kontekstualisasi Kurikulum dalam Pembelajaran Bahasa

Kurikulum nasional adalah bahan mentah. Gurulah yang mengolahnya menjadi hidangan lezat sesuai selera lokal. Inilah esensi kontekstualisasi. Diperlukan strategi pembelajaran yang lebih komunikatif, kontekstual, dan reflektif agar pembelajaran bahasa Indonesia bermakna (Barkah, 2025). Ketika pembelajaran dikaitkan dengan konteks lokal yang dekat dengan keseharian siswa, efektivitasnya meningkat drastis.

Kontekstualisasi menjawab pertanyaan mendasar: pengalaman belajar apa yang paling bermakna bagi siswa saya? Jawabannya berbeda untuk setiap daerah. Di sekolah pesisir, pembelajaran lahir dari eksplorasi laut dan nelayan. Di sekolah perkotaan, dari simulasi negosiasi di marketplace. Di sekolah perbatasan, dari perbandingan pemberitaan dua negara.

Keberagaman konteks justru memperkaya pencapaian kompetensi. CP yang sama dapat melahirkan pengalaman belajar berbeda, namun tetap sahih selama mengarah pada kompetensi yang sama. Koniah (2025) merekomendasikan guru secara rutin mengintegrasikan media berbasis CTL dan menyesuaikan dengan konteks lokal agar pembelajaran optimal dan berkelanjutan.

Tiga pola kontekstualisasi dapat diidentifikasi. **Pertama, melalui tema:** guru memilih tema besar dekat kehidupan siswa—laut, lalu lintas, atau perbatasan—sebagai payung aktivitas kebahasaan. **Kedua, melalui bahan ajar:** guru menggunakan teks dari lingkungan sekitar—cerita rakyat lokal, artikel budaya setempat. **Ketiga, melalui tugas:** guru merancang tugas mencerminkan penggunaan bahasa nyata—menulis brosur wisata, membuat video promosi budaya, mewawancarai tokoh masyarakat.

Memerdekakan berarti memberi ruang bagi keragaman konteks, tetap dalam bingkai persatuan. Kontekstualisasi mengakui bahwa siswa berasal dari latar berbeda dan akan kembali ke masyarakat berbeda. Tugas guru mempersiapkan mereka untuk perbedaan itu, tanpa melupakan identitas kebangsaan. Pada akhirnya, kontekstualisasi bukan sekadar strategi. Ia pernyataan filosofis bahwa pendidikan harus berpijak pada realitas, pengetahuan tak terpisah dari

pengalaman, dan setiap siswa berhak melihat dirinya tercermin dalam pembelajaran.

3.2.4 Profil Pelajar Pancasila sebagai Dampak Ikat Pembelajaran

Penguatan Profil Pelajar Pancasila merupakan kekhasan Kurikulum Merdeka. Namun, nilai-nilai ini sering menjadi tempelan—dicantumkan di RPP tetapi tidak tampak dalam praktik. Ironisnya, esensi karakter justru terletak pada pengalaman, bukan dokumen.

Pandangan lebih sehat memosisikan Profil Pelajar Pancasila sebagai **dampak ikat** pembelajaran. Ia bukan tujuan yang diajarkan terpisah melalui ceramah, melainkan efek samping yang muncul alami ketika siswa terlibat dalam pengalaman belajar bermakna, menantang, dan relevan dengan kehidupan.

Purnomo, dkk. (2022) mengidentifikasi 19 nilai karakter dalam buku teks Bahasa Indonesia kelas X, seperti kreatif, berpikir kritis, santun, dan gotong royong. Buku teks telah kaya nilai, tugas guru menghidupkannya dalam pembelajaran. Nilai harus **dialami**, bukan hanya diketahui. Penggunaan teknologi bijak menumbuhkan nilai kreatif dan bernalar kritis. Guru tetap menjadi kunci meskipun alat berubah (Nurinsani, dkk. 2025).

Bagaimana nilai-nilai Pancasila muncul alami dalam pembelajaran bahasa?

- **Bernalar kritis** tumbuh saat siswa menganalisis berita hoaks, mengevaluasi argumen, atau mempertanyakan sudut pandang penulis, dan menekankan pentingnya mengatasi rendahnya keterampilan berpikir kritis melalui strategi tepat.

- **Kreativitas** berkembang saat siswa menulis puisi, membuat video, atau mendesain majalah dinding. Studi kasus Ayu di Semarang menunjukkan siswa mendesain peta digital wisata yang dipublikasikan ke publik. Karya mereka dinikmati masyarakat, bukan hanya dinilai guru.
- **Berkebinekaan global** terinternalisasi saat siswa membaca cerita rakyat berbagai daerah atau membandingkan ungkapan antar budaya. Integrasi budaya lokal menanamkan nilai luhur dan memperkuat identitas budaya.
- **Gotong royong** terwujud saat siswa bekerja dalam kelompok proyek, saling mengedit tulisan, atau berkolaborasi dalam pentas seni. Proyek majalah dinding dengan pembagian peran editor, penulis, dan desainer adalah contoh gotong royong yang dialami, bukan diajarkan.
- **Kemandirian** tumbuh saat siswa mengelola proyek sendiri, merefleksikan perkembangan dalam jurnal, atau menetapkan target belajar pribadi. Portofolio digital menjadi sarana tepat.

Pendekatan kontekstual meningkatkan motivasi, partisipasi, dan kepercayaan diri siswa. Ketika siswa aktif dan termotivasi, nilai-nilai karakter tumbuh alami—bukan karena diajarkan, tetapi karena dialami**.** Mulyadi (2023) mengingatkan kekeliruan mendiskriminasi budi pekerti. Pembelajaran bahasa kaya nilai dan budi pekerti. Saat membaca cerita, siswa belajar empati. Saat menulis, belajar kejujuran. Saat berdiskusi, belajar demokrasi. Budi pekerti tumbuh dari pengalaman, bukan instruksi.

3.2.5 Dinamika Kekinian dalam Pembelajaran Bahasa

Pembelajaran bahasa harus responsif terhadap perubahan zaman, dan adaptif terhadap perkembangan era literasi digital. Beberapa dinamika kekinian perlu mendapat perhatian dalam perencanaan pembelajaran.

- **Pertama, Era Society 5.0 dan Kecerdasan Buatan (AI).** Kehadiran AI seperti ChatGPT memunculkan pertanyaan: ancaman atau peluang? AI dapat membantu guru mempercepat pembuatan materi ajar dan memberikan inspirasi konten variatif. Namun, materi AI tetap memerlukan revisi manual karena belum tentu sesuai konteks. AI bukan pengganti guru, melainkan pendukung inovasi. Siswa dapat memanfaatkan AI sebagai asisten belajar: membantu riset, mengevaluasi hasil tulisan, atau membandingkan gaya bahasa. Yang terpenting, AI digunakan secara bijak (Nurinsani, dkk., 2025).
- **Kedua, Fenomena Bahasa Gaul.** Generasi muda menciptakan bahasanya sendiri: "santuy", "bucin", "gabut". Guru perlu mengajarkan **kesadaran kontekstual**: kapan bahasa gaul boleh digunakan dan kapan tidak. Berbicara dengan teman berbeda dengan presentasi kelas. Menulis status WhatsApp berbeda dengan surat lamaran. Guru dapat menjadikan fenomena ini bahan analisis tentang perubahan sosial.
- **Ketiga, Banjir Informasi dan Literasi Kritis.** Siswa dibanjiri informasi dengan kualitas beragam. Kemampuan membedakan fakta dan opini, mengidentifikasi hoaks, dan membaca kritis menjadi kompetensi vital. Guru dapat merancang kegiatan membandingkan dua berita dari sumber berbeda, mengidentifikasi fakta dan opini, melacak

sumber informasi, atau membuat panduan mengecek hoaks.

- **Keempat, Multilingualisme.** Indonesia negara multilingual. Dalam satu kelas, siswa bisa memiliki bahasa ibu berbeda. Keberagaman ini bisa menjadi kekayaan. Guru dapat merancang kegiatan menceritakan kembali cerita rakyat dari bahasa ibu ke bahasa Indonesia, membandingkan ungkapan berbagai bahasa daerah, atau membuat kamus kecil multibahasa.
- **Kelima, Kesenjangan Digital.** Tidak semua sekolah memiliki fasilitas teknologi sama. Guru perlu merancang pembelajaran adil: menggunakan teknologi tetapi tidak bergantung sepenuhnya. Kegiatan menulis, membaca, dan berdiskusi tetap dapat dilakukan tanpa gadget. Kualitas pengalaman belajar lebih penting daripada kecanggihan alat.

Menghadapi dinamika ini, guru perlu bertanya: apakah pembelajaran saya masih relevan dengan dunia siswa? Najwa Shihab mengingatkan, "Hanya pendidikan yang bisa menyelamatkan masa depan."

3.3 Merumuskan Tujuan dan Alur Pembelajaran

Capaian Pembelajaran (CP) dalam Kurikulum Merdeka dirancang untuk satu fase yang dapat berlangsung antara satu hingga tiga tahun. Rentang waktu yang panjang tersebut meniscayakan adanya penjabaran ke dalam tujuan-tujuan antara yang lebih operasional dan terukur. Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) hadir sebagai instrumen penting dalam penjabaran tersebut. Keduanya bukan sekadar dokumen administratif, melainkan peta konseptual yang memandu guru dalam merancang

pengalaman belajar peserta didik secara bertahap, sistematis, dan bermakna. Integrasi antara CP, TP, dan ATP merupakan pendekatan strategis untuk menciptakan pendidikan yang inklusif, relevan, dan sesuai dengan tujuan pendidikan nasional (Bait, dkk., 2025).

3.3.1 Esensi Tujuan Pembelajaran: Antara Capaian Formal dan Pengalaman Belajar

Tujuan Pem belajaran (TP) merupakan deskripsi operasional tentang kompetensi yang diharapkan dapat dicapai peserta didik dalam satu atau lebih pertemuan. TP berfungsi sebagai penanda kemajuan belajar sekaligus acuan bagi guru dalam merancang kegiatan pembelajaran, memilih metode, dan mengembangkan instrumen asesmen. Namun, perumusan TP tidak boleh dipahami sekadar sebagai pemenuhan kebutuhan administratif belaka.

Secara konseptual, TP yang ideal mencerminkan tiga dimensi penting dalam pendidikan.

- **Pertama**, dimensi kognitif yang berkaitan dengan kemampuan intelektual peserta didik, mulai dari mengingat, memahami, mengaplikasi, menganalisis, mengevaluasi, hingga mencipta.
- **Kedua**, dimensi afektif yang berhubungan dengan sikap, nilai-nilai, dan karakter yang dikembangkan melalui pembelajaran.
- **Ketiga**, dimensi psikomotorik yang terkait dengan keterampilan praktis dan kinerja nyata. Ketiga dimensi ini perlu diintegrasikan secara harmonis dalam setiap perumusan TP, meskipun bobotnya dapat berbeda tergantung pada karakteristik materi dan tujuan yang hendak dicapai.

Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas yang lebih besar kepada guru dalam mengembangkan TP. Sebagaimana dijelaskan dalam publikasi resmi Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, karakteristik utama Kurikulum Merdeka meliputi fokus pada materi esensial, alokasi waktu yang lebih banyak untuk pengembangan kompetensi dan karakter melalui pembelajaran kontekstual, serta fleksibilitas bagi pendidik untuk mengembangkan kurikulum operasional yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan kondisi satuan pendidikan masing-masing. Fleksibilitas ini memberikan keleluasaan bagi guru untuk memilih dan mengembangkan perangkat ajar yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didiknya.

Salah satu problematika utama yang dihadapi guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka adalah kesulitan dalam menganalisis CP, merumuskan TP, dan menyusun ATP serta modul ajar (Muliana, 2025). Temuan ini menunjukkan bahwa perumusan TP bukanlah pekerjaan sederhana yang dapat dilakukan tanpa pemahaman konseptual yang memadai. Guru perlu memiliki kemampuan untuk menjabarkan CP yang masih bersifat umum dan abstrak menjadi TP yang operasional dan kontekstual.

Dalam perspektif filosofis, pemikiran Ki Hadjar Dewantara tentang pendidikan memberikan landasan yang kokoh bagi perumusan TP. Ki Hadjar Dewantara menegaskan bahwa pendidikan adalah upaya menuntun segala kodrat yang ada pada anak-anak, agar mereka dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya. Konsep ini mengandung makna bahwa perumusan TP harus mempertimbangkan kodrat alam dan kodrat zaman, serta

memberikan kemerdekaan kepada peserta didik untuk mengembangkan dirinya secara optimal.

Lebih lanjut, Bait, dkk. (2025) dalam kajiannya tentang dinamika tujuan pendidikan dalam Kurikulum Merdeka menegaskan bahwa TP memberikan fleksibilitas dalam merancang pembelajaran kontekstual yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik . Fleksibilitas ini menjadi penting karena tidak ada dua kelas yang persis sama, bahkan jika diajar oleh guru yang sama dengan materi yang sama.

3.3.2 Karakteristik Tujuan Pembelajaran yang Bermakna

Tujuan Pembelajaran yang bermakna memiliki sejumlah karakteristik yang membedakannya dari sekadar rumusan formal. Karakteristik tersebut perlu dipahami agar perumusan TP tidak jatuh pada formalisme kosong.

- **Pertama, TP yang bermakna berorientasi pada kompetensi, bukan konten.** Kompetensi merujuk pada kemampuan melakukan sesuatu, sedangkan konten merujuk pada pengetahuan tentang sesuatu. TP seperti "peserta didik mampu menulis teks deskripsi tentang lingkungan sekolah" lebih bermakna daripada "peserta didik memahami struktur teks deskripsi" karena yang pertama berorientasi pada kinerja nyata.
- **Kedua, TP yang bermakna mempertimbangkan konteks.** Konteks memberikan makna pada pembelajaran karena menghubungkan apa yang dipelajari dengan situasi nyata yang dihadapi peserta didik. TP seperti "peserta didik mampu menyampaikan pendapat dalam diskusi tentang isu lingkungan di sekolah" lebih bermakna daripada "peserta didik mampu berargumentasi" karena ada konteks

yang memperjelas tujuan. Pembelajaran yang menggunakan media dan konteks lokal terbukti meningkatkan keterampilan berbicara peserta didik secara signifikan.

- **Ketiga, TP yang bermakna menggunakan bahasa yang komunikatif.** Meskipun harus tetap mengikuti kaidah formal, bahasa dalam TP hendaknya dapat dipahami oleh berbagai pihak, termasuk peserta didik itu sendiri. Guru dapat merumuskan versi TP yang lebih akrab untuk dikomunikasikan kepada peserta didik tanpa mengurangi esensinya.
- **Keempat, TP yang bermakna memberi ruang bagi keberagaman.** TP tidak boleh memaksakan satu cara tunggal untuk mencapai tujuan. Peserta didik yang berbeda dapat menunjukkan pencapaian TP dengan cara yang berbeda sesuai dengan minat dan potensinya.

3.3.3 Alur Tujuan Pembelajaran sebagai Kerangka Pengembangan Kompetensi

Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) adalah rangkaian tujuan pembelajaran yang disusun secara sistematis dan logis dari awal hingga akhir suatu fase. ATP berfungsi sebagai kerangka konseptual yang memandu guru dalam mengembangkan pengalaman belajar peserta didik secara bertahap, berkesinambungan, dan terpadu. Sebagaimana dinyatakan dalam publikasi Kementerian Pendidikan, alokasi jam pelajaran pada struktur kurikulum dituliskan secara total dalam satu tahun dan dilengkapi dengan saran alokasi jam pelajaran, yang memberikan keleluasaan bagi guru untuk merancang ATP sesuai dengan kebutuhan .

Penyusunan ATP perlu mempertimbangkan beberapa prinsip pengembangan kompetensi yang telah teruji secara pedagogis.

- **Prinsip progresif** menghendaki agar TP disusun dari yang paling mendasar menuju yang paling kompleks. Peserta didik tidak mungkin mampu menulis teks eksposisi sebelum mampu membedakan fakta dan opini, atau tidak mungkin mampu berdebat sebelum mampu menyampaikan pendapat secara lisan.
- **Prinsip spiral** menghendaki agar kemampuan yang sama muncul berulang dengan tingkat kompleksitas yang berbeda. Kemampuan menulis, misalnya, tidak cukup dilatih satu kali dalam satu tema. Ia perlu muncul berulang dalam berbagai konteks dengan tuntutan yang semakin tinggi. Pada fase awal, peserta didik cukup menulis paragraf sederhana. Pada fase selanjutnya, mereka menulis teks utuh.
- **Prinsip terintegrasi** menghendaki agar dalam satu rangkaian ATP, keempat keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, menulis) terasah secara simultan dan saling menopang. Keterampilan-keterampilan ini tidak berdiri sendiri dalam penggunaan bahasa yang nyata. Ketika seseorang menulis, ia juga perlu membaca. Ketika berdiskusi, ia perlu menyimak. Oleh karena itu, ATP yang baik dirancang untuk mengintegrasikan keempat keterampilan tersebut secara alami.

Evaluasi implementasi ATP dan TP yang dilakukan oleh Salsabila dan Susarno (2024) menggunakan model Countenance Stake memberikan gambaran penting tentang implementasi ATP di lapangan. Penelitian tersebut mengevaluasi tiga aspek: kondisi sebelum (antecedents),

kondisi berlangsung (transactions), dan kondisi hasil (outcomes). Hasil penelitian menunjukkan bahwa dari segi antecedents, implementasi ATP dan TP kurang sesuai dengan panduan yang diberikan, namun tetap sesuai dengan capaian pembelajaran..

Dalam praktiknya, ATP dan modul ajar sering dikerjakan secara berkelompok oleh guru melalui forum KKG (Kelompok Kerja Guru) atau MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran). Hal ini dilakukan untuk saling berbagi pemahaman dan meringankan beban administrasi, sekaligus memastikan kualitas perencanaan pembelajaran (Muliana, 2025). Selain itu perlu dipastikan kesinambungan antar tema pembelajaran dan secara efektif memfasilitasi pembelajaran berbasis proyek serta mengembangkan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis dan kolaborasi (Bait, dkk., 2025). Dengan kata lain, ATP yang dirancang dengan baik tidak hanya berfungsi sebagai dokumen perencanaan, tetapi juga sebagai instrumen strategis untuk mengembangkan kompetensi peserta didik secara holistik.

3.3.4 Integrasi Kearifan Lokal dalam Alur Pembelajaran: Sebuah Ilustrasi

Kearifan lokal merupakan salah satu konteks yang sangat potensial untuk diintegrasikan dalam pembelajaran bahasa Indonesia. Integrasi ini tidak hanya berfungsi untuk mendekatkan pembelajaran dengan kehidupan peserta didik, tetapi juga untuk memperkuat identitas budaya dan karakter bangsa.

Kajian Viono, dkk. (2023) menunjukkan bahwa representasi budaya lokal dalam buku teks Kurikulum Merdeka telah mulai tampak, meskipun masih didominasi

oleh konteks budaya Jawa. Temuan ini menunjukkan bahwa buku teks hanyalah titik awal. Guru memiliki ruang untuk memperkaya dengan konteks lokal yang lebih spesifik sesuai dengan daerah masing-masing. Kearifan lokal dapat diintegrasikan dalam berbagai bentuk:

Sebagai tema besar, kearifan lokal dapat mengorganisasi seluruh pembelajaran dalam satu periode waktu. Tema "Tradisi Pesisir", misalnya, dapat menjadi payung untuk pembelajaran teks deskripsi (mendeskripsikan pantai), teks prosedur (cara membuat ikan asin), teks narasi (cerita rakyat tentang laut), hingga teks persuasi (ajakan menjaga kebersihan laut).

Sebagai bahan ajar, kearifan lokal dapat menjadi sumber teks yang dipelajari peserta didik. Cerita rakyat, artikel tentang budaya lokal, atau laporan tentang tradisi setempat dapat menggantikan teks-teks yang mungkin kurang relevan dengan kehidupan peserta didik.

Sebagai konteks tugas, kearifan lokal dapat menjadi situasi di mana peserta didik menggunakan kemampuan berbahasanya. Menulis brosur wisata untuk objek wisata lokal, membuat poster pelestarian tradisi, atau mewawancarai tokoh adat adalah contoh-contoh tugas kontekstual.

3.3.5 Refleksi Perencanaan: Antara Idealitas Kurikulum dan Realitas Kelas

Perencanaan pembelajaran yang ideal tentu sangat diharapkan. Dokumen kurikulum memuat berbagai panduan yang dirancang cermat untuk mencapai tujuan pendidikan nasional. Namun, idealitas tersebut harus berhadapan dengan realitas kelas yang kompleks, dinamis, dan sering tidak terduga. Di sinilah diperlukan refleksi kritis guru untuk

mengevaluasi dan menyesuaikan rancangan dengan kondisi nyata.

Beberapa problematika guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka: kesulitan menganalisis CP, merumuskan TP, menyusun ATP dan modul ajar; kesulitan menentukan metode; minimnya kemampuan teknologi; terbatasnya buku siswa; materi terlalu luas; kesulitan menentukan proyek dan asesmen yang sesuai. Juga tantangan berupa keterbatasan sumber daya, kebutuhan pelatihan mendalam, dan kurangnya kolaborasi antar guru. Tantangan sistemik ini memerlukan dukungan berbagai pihak, bukan hanya guru individual (Muliana, 2025).

Menariknya, hasil evaluasi menunjukkan bahwa meskipun implementasi ATP dan TP kurang sesuai panduan, guru tetap mencapai capaian pembelajaran. Ini membuktikan bahwa kreativitas dan fleksibilitas guru dalam menafsirkan kurikulum sangat penting (Salsabila & Susarno, 2024).

Berbagai upaya dilakukan guru mengatasi problematika: pertemuan rutin KKG, kolaborasi sesama guru, komunikasi dengan komunitas dan orang tua, pembuatan bahan ajar sederhana, serta pelatihan mandiri melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM) dan peningkatan literasi digital.

Ki Hadjar Dewantara melalui konsep Tripusat Pendidikan mengingatkan bahwa pendidikan berlangsung di tiga lingkungan: keluarga, sekolah, dan masyarakat. Refleksi perencanaan perlu mempertimbangkan ketiganya. Lima asas Pancadharma—kodrat alam, kemerdekaan, kebudayaan, kebangsaan, dan kemanusiaan—menjadi kerangka refleksi komprehensif. Perencanaan perlu merefleksikan: apakah sesuai kodrat peserta didik? Memberi kemerdekaan

berkembang? Berbasis kebudayaan lokal? Menumbuhkan cinta tanah air? Mengatasi diskriminasi?

3.4 Merancang Modul Ajar dan Asesmen

Setelah merumuskan Tujuan Pembelajaran dan merangkainya menjadi Alur Tujuan Pembelajaran, langkah berikutnya adalah menuangkan pemikiran konseptual tersebut ke dalam dokumen operasional: **modul ajar**. Dalam Kurikulum Merdeka, modul ajar merupakan perangkat pembelajaran yang memuat rencana utuh untuk suatu unit materi, mulai dari tujuan, aktivitas, hingga asesmen (Kementerian Pendidikan, 2024). Namun, modul ajar bukan sekadar dokumen administratif untuk kepentingan supervisi. Ia adalah **cetak biru** pengalaman belajar peserta didik. Melalui modul ajar, guru menuangkan pemikiran pedagogis, merancang interaksi di kelas, dan menentukan bagaimana perkembangan siswa akan diamati dan dihargai. Modul ajar adalah sarana pembelajaran sistematis yang memuat materi, metode, dan evaluasi untuk membantu mencapai kompetensi yang diharapkan (Garuda, 2024).

3.4.1 Komponen Esensial Modul Ajar

Modul ajar dalam Kurikulum Merdeka memiliki struktur lebih fleksibel dibanding RPP sebelumnya. Fleksibilitas ini memungkinkan guru mengembangkan modul sesuai karakteristik peserta didik, konteks lingkungan, dan kebutuhan satuan Pendidikan. Meski fleksibel, beberapa komponen esensial harus ada agar modul berfungsi optimal sebagai panduan pembelajaran.

Berdasarkan sintesis berbagai sumber, komponen esensial modul ajar terbagi dalam tiga bagian utama: informasi umum, dan komponen inti:

- **Pertama, Informasi Umum.** Bagian ini berisi identitas modul: nama penyusun, institusi, tahun, jenjang, fase/kelas, dan alokasi waktu. Juga mencakup kompetensi awal peserta didik—deskripsi pengetahuan atau keterampilan prasyarat—untuk memastikan pembelajaran pada tingkat tepat (*teaching at the right level*). Profil Pelajar Pancasila yang akan dikembangkan perlu dijabarkan eksplisit, seperti bernalar kritis, kreatif, gotong royong, dan mandiri. Sarana prasarana, target peserta didik (reguler, kesulitan belajar, atau pencapaian tinggi), serta model pembelajaran juga dicantumkan. Perencanaan pembelajaran efektif dimulai dengan observasi kemampuan siswa untuk menentukan metode tepat, baru menyusun capaian, tujuan, kegiatan, asesmen, dan modul ajar. Pentingnya memahami kondisi awal peserta didik (Sari & Latif, 2024).
- **Kedua, Komponen Inti.** Bagian ini jantung modul ajar, mencakup:
    - **Tujuan Pembelajaran**: dirumuskan spesifik dengan kata kerja operasional.
    - **Pemahaman Bermakna**: penjelasan relevansi materi dalam kehidupan, menjawab "mengapa siswa perlu mempelajari ini?"
    - **Pertanyaan Pemantik**: merangsang rasa ingin tahu dan motivasi.
    - **Persiapan Pembelajaran**: langkah yang perlu dilakukan guru.

- **Kegiatan Pembelajaran**: uraian rinci dari pendahuluan, inti, hingga penutup, dengan aktivitas melibatkan siswa aktif.
- **Asesmen**: instrumen evaluasi ketercapaian tujuan, terdiri atas diagnostik (awal), formatif (proses), dan sumatif (akhir unit).
- **Pengayaan dan Remedial**: rencana bagi siswa dengan pencapaian di atas atau di bawah target.

  Komponen-komponen ini harus disusun sistematis dan disesuaikan dengan lingkungan sekolah serta karakter siswa. Ketidaksesuaian antarkomponen dapat membuat pembelajaran tidak terarah (Ningrum, 2022).

- **Ketiga, Lampiran.** Berisi bahan pendukung seperti Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD), bahan bacaan, glosarium, dan daftar pustaka. Lampiran memperkaya dan memperjelas pelaksanaan pembelajaran. Contoh modul ajar teks iklan, slogan, dan poster karya Febrianto (2022) menunjukkan kelengkapan komponen: identitas lengkap, kompetensi awal, dan profil.

3.4.2 Pertanyaan Pemantik dan Desain Kegiatan Berpusat pada Siswa

Pertanyaan pemantik merupakan komponen krusial dalam modul ajar. Dalam Kurikulum Merdeka, ia berperan strategis membangkitkan rasa ingin tahu, merangsang pemikiran kritis, dan menghubungkan materi dengan kehidupan peserta didik. Pertanyaan pemantik bukan pertanyaan biasa. Rusdiana (2023) menjelaskan kriterianya: (1) pertanyaan terbuka yang penting diperdebatkan; (2) inti topik pembelajaran; (3) melahirkan pertanyaan baru dan memikat ketertarikan siswa; (4) membahas hal konseptual atau filosofis.

Pertanyaan pemantik dirumuskan dari pemahaman bermakna. Untuk teks eksposisi, bukan "Apa itu teks eksposisi?", melainkan "Mengapa sampah plastik menjadi masalah serius di sekolah?" atau "Bagaimana meyakinkan teman peduli lingkungan?" (Mengajar Merdeka, 2025). Pertanyaan ini mengajak siswa berpikir, bukan sekadar mengingat. Manfaat pertanyaan pemantik: merangsang aktivitas berpikir, memfasilitasi komunikasi, memperkuat konseptualisasi, dan menilai proses pembelajaran.

Setelah pertanyaan pemantik, langkah berikutnya mendesain kegiatan berpusat pada siswa (*student-centered learning*). Pendekatan *deep learning* menekankan pengalaman otentik, keterkaitan teks dengan konteks, pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi, dan kolaborasi

Penelitian menunjukkan *deep learning* meningkatkan literasi kritis hingga 25% dibanding metode tradisional (UNESCO, 2023). Siswa lebih mampu menyusun argumen dan menulis kreatif. Kegiatan berpusat pada siswa juga harus memfasilitasi diferensiasi. Guru menyesuaikan aktivitas dengan minat dan kesiapan siswa: proyek blog bagi yang suka menulis, infografis bagi yang visual. Ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran menyenangkan dan relevan.

3.4.3 Contoh Modul Ajar untuk Berbagai Topik Pembelajaran

Untuk memberikan gambaran konkret tentang penerapan prinsip-prinsip yang telah dibahas, berikut disajikan tiga contoh modul ajar untuk topik berbeda: teks debat, menulis cerpen, dan proyek podcast. Ketiga contoh ini menggambarkan fleksibilitas dan variasi pendekatan dalam

merancang pembelajaran bahasa Indonesia sesuai karakteristik materi, kebutuhan siswa, dan perkembangan zaman.

a. Modul Ajar Teks Debat (Fase D, Kelas VIII)

Debat melatih kemampuan berpikir kritis, berbicara argumentatif, dan menyimak aktif. Dalam Kurikulum Merdeka, pembelajaran debat berfokus pada praktik langsung melalui simulasi dengan topik aktual yang relevan dengan kehidupan siswa (Diana, 2022). Modul ini dirancang untuk 3 pertemuan (6 JP) dengan pendekatan *deep learning*.

Informasi Umum:

- Kompetensi Awal: Peserta didik mampu menyampaikan pendapat dalam diskusi sederhana dan memahami struktur teks argumentasi.
- Profil Pelajar Pancasila: Bernalar kritis, mandiri, dan berakhlak mulia.
- Sarana: Ruang kelas dengan formasi debat, papan tulis, akses internet.
- Target: Peserta didik reguler dengan diferensiasi bagi yang membutuhkan panduan tambahan.

Komponen Inti:

- Tujuan Pembelajaran: Menyampaikan argumen pro dan kontra tentang isu aktual secara logis, sistematis, dan santun dalam debat formal sederhana.
- Pemahaman Bermakna: Debat melatih memahami perspektif berbeda dan mengambil keputusan berdasarkan argumen terkuat.
- Pertanyaan Pemantik: "Pernahkah kalian tidak setuju dengan teman? Bagaimana menyampaikannya tanpa membuatnya marah?"

- Kegiatan: Pertemuan 1 menyaksikan video debat dan berdiskusi; Pertemuan 2 membagi kelompok pro-kontra dengan mosi aktual (misal: "TikTok lebih banyak manfaatnya") dan menyusun argumen; Pertemuan 3 melaksanakan debat dengan format sederhana dan refleksi.
- Asesmen: Rubrik mencakup kualitas argumen, kemampuan menyanggah, penggunaan bahasa, dan kerja sama tim.

b. Modul Ajar Menulis Cerpen (Fase D, Kelas IX)

Cerpen melatih kreativitas, imajinasi, dan kemampuan mengekspresikan gagasan secara tertulis. Pendekatan *deep learning* menekankan proses kreatif, refleksi diri, dan penghayatan pengalaman hidup. Modul ini dirancang untuk 4 pertemuan (8 JP) dengan pendekatan proses menulis.

Informasi Umum:

- Kompetensi Awal: Mampu membedakan unsur intrinsik cerpen dan menulis paragraf sederhana.
- Profil Pelajar Pancasila: Kreatif, mandiri, dan berkebinekaan global.
- Sarana: Buku kumpulan cerpen, laptop/HP, aplikasi pengolah kata.
- Target: Reguler dengan opsi produk akhir beragam (cerpen cetak, digital, antologi, komik).

Komponen Inti:

- Tujuan Pembelajaran: Menulis cerpen berdasarkan pengalaman atau imajinasi dengan memperhatikan unsur intrinsik dan kebahasaan, serta mempublikasikannya dalam antologi kelas.

- Pemahaman Bermakna: Menulis cerpen mengabadikan pengalaman, mengekspresikan perasaan, dan berbagi perspektif.
- Pertanyaan Pemantik: "Apa pengalaman paling berkesan dalam hidup kalian? Jika ditulis menjadi cerita, apa yang ingin disampaikan?"
- Kegiatan: Pertemuan 1 membaca dan menganalisis cerpen; Pertemuan 2 menemukan ide melalui *free writing*; Pertemuan 3 menulis draft dan suntingan sejawat; Pertemuan 4 merevisi, finalisasi, dan publikasi.
- Asesmen: Portofolio proses kreatif dan rubrik penilaian mencakup orisinalitas ide, pengembangan tokoh, alur, penggunaan bahasa, dan kemampuan merevisi.

c. Modul Ajar Proyek Podcast (Fase E, Kelas X)

Podcast adalah teks multimodal yang relevan dengan generasi digital, mengintegrasikan keterampilan berbahasa dengan literasi digital. Modul ini dirancang untuk 5 pertemuan (10 JP) dengan pendekatan *project based learning* (PBL).

Informasi Umum:

- Kompetensi Awal: Mampu menulis naskah sederhana, berbicara di depan umum, dan memiliki akses dasar teknologi perekaman.
- Profil Pelajar Pancasila: Kreatif, gotong royong, dan mandiri.
- Sarana: Smartphone, aplikasi editing audio gratis, akses internet, ruang sunyi.

- Target: Reguler dengan pendampingan teknis bagi yang kurang familier dengan teknologi.

Komponen Inti:

- Tujuan Pembelajaran: Memproduksi podcast tentang isu sosial, budaya, atau lingkungan dengan naskah terstruktur dan penyampaian komunikatif.
- Pemahaman Bermakna: Podcast adalah media menyuarakan gagasan dan berbagi cerita dengan khalayak luas.
- Pertanyaan Pemantik: "Podcast apa yang pernah kalian dengarkan? Apa yang membuatnya menarik?"
- Kegiatan: Pertemuan 1 pengenalan podcast; Pertemuan 2 menentukan tema dan riset; Pertemuan 3 menulis naskah; Pertemuan 4 produksi dan editing; Pertemuan 5 publikasi dan refleksi.
- Asesmen: Rubrik mencakup kualitas naskah, penyampaian, teknis, dan kerja sama tim.

Ketiga contoh modul ajar ini menunjukkan bahwa pembelajaran bahasa Indonesia dapat dirancang dengan beragam pendekatan sesuai karakteristik materi dan kebutuhan siswa.

3.4.4 Prinsip Backward Design dalam Perencanaan Asesmen

Backward Design atau "desain terbalik" merupakan pendekatan perencanaan pembelajaran yang dikembangkan Grant Wiggins dan Jay McTighe. Pendekatan ini telah diadopsi luas, termasuk dalam Kurikulum Merdeka. Berbeda dengan kebiasaan umum yang memulai perencanaan dari kegiatan pembelajaran, *Backward Design* justru memulai dari tujuan akhir yang ingin dicapai.

Terdapat tiga tahap berurutan dalam pendekatan ini
Tahap 1: Mengidentifikasi Hasil yang Diinginkan
Tahap 2: Menentukan Bukti Penerimaan (Asesmen)
Tahap 3: Merencanakan Pengalaman Belajar

Urutan yang benar adalah: **merumuskan tujuan → merancang asesmen → merancang kegiatan pembelajaran**. Urutan ini memastikan seluruh komponen pembelajaran terintegrasi secara koheren dan setiap aktivitas benar-benar mengarah pada pencapaian tujuan.

Penerapan *Backward Design* dalam pembelajaran bahasa Indonesia memiliki beberapa keunggulan. **Pertama**, pembelajaran lebih terarah dan efisien. **Kedua**, asesmen lebih bermakna karena mengukur pemahaman mendalam. **Ketiga**, guru menghindari jebakan "aktivitas menyenangkan tetapi tidak produktif". Guru yang menggunakan pendekatan UbD lebih mampu merancang pembelajaran koheren dan berpusat pada siswa. Mereka tidak lagi terjebak rutinitas mengajar linear dari bab ke bab.

Dalam kerangka ini, perencanaan asesmen mencakup tiga jenis yang saling melengkapi:

- **Asesmen Diagnostik**: dilakukan sebelum pembelajaran untuk mengetahui kesiapan, pengetahuan awal, minat, dan karakteristik peserta didik. Hasilnya digunakan untuk menyesuaikan desain pembelajaran dengan kebutuhan nyata siswa.
- **Asesmen Formatif**: dilakukan selama proses pembelajaran untuk memantau perkembangan dan memberikan umpan balik.
- **Asesmen Sumatif**: dilakukan di akhir unit untuk mengukur pencapaian akhir.

Dengan pendekatan ini, asesmen tidak lagi menjadi kegiatan terpisah di akhir, tetapi terintegrasi sejak awal perencanaan dan menjadi acuan bagi seluruh aktivitas pembelajaran.

3.4.5 Rubrik yang Mengapresiasi Proses Belajar

Asesmen yang bermakna tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada **proses belajar** yang dilalui peserta didik. Pergeseran paradigma ini penting karena pembelajaran bukan sekadar tentang nilai akhir, melainkan tentang perjalanan, usaha, dan perkembangan yang terjadi selama proses berlangsung. Dan rubrik menjadi instrumen yang sangat relevan.

Rubrik adalah panduan penilaian yang memuat kriteria-kriteria pencapaian peserta didik dalam suatu tugas atau kompetensi. Ia berfungsi tidak hanya sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai peta yang menunjukkan kepada siswa apa yang diharapkan dari mereka dan bagaimana mereka dapat meningkatkannya. Sayangnya, rubrik sering dirancang asal-asalan atau sekadar menjadi lampiran administratif yang tidak pernah benar-benar digunakan. Padahal, rubrik yang dirancang dengan baik dapat menjadi alat komunikasi yang kuat antara guru dan siswa tentang apa yang sesungguhnya dihargai dalam pembelajaran.

Karakteristik Rubrik yang Mengapresiasi Proses Belajar

Pertama, rubrik yang baik mencakup **kriteria proses**, bukan hanya produk akhir. Dalam pembelajaran menulis cerpen, misalnya, rubrik tidak hanya menilai kualitas cerpen final, tetapi juga kelengkapan draft, partisipasi dalam diskusi umpan balik, kemampuan merevisi berdasarkan masukan, dan refleksi terhadap proses kreatif yang dilalui. Dengan cara

ini, siswa memahami bahwa proses kreatif sama pentingnya dengan hasil akhir.

Kedua, rubrik menggunakan bahasa yang **deskriptif dan memotivasi**. Alih-alih menggunakan label seperti "kurang", "cukup", "baik", rubrik yang baik mendeskripsikan secara konkret tampilan kinerja pada setiap tingkat pencapaian. Deskripsi ini memberi siswa gambaran jelas tentang apa yang perlu ditingkatkan, sekaligus mengapresiasi apa yang telah mereka capai.

Ketiga, rubrik idealnya **melibatkan siswa** dalam pengembangannya. Ketika guru mengajak siswa berdiskusi tentang kriteria penilaian sebelum tugas dimulai, siswa menjadi lebih memahami apa yang diharapkan dan merasa memiliki proses penilaian. Ini sejalan dengan prinsip asesmen formatif yang menekankan keterlibatan aktif peserta didik.

Mengapa Rubrik Proses Penting?

Penelitian Muliana (2025) menekankan pentingnya merancang asesmen yang sesuai dengan materi dan pembelajaran berbasis proyek. Dalam proyek, rubrik menjadi instrumen kunci karena proyek tidak dapat dinilai dengan tes objektif sederhana. Rubrik proses memberikan ruang bagi siswa yang mungkin menghadapi keterbatasan teknis—misalnya, hasil rekaman kurang sempurna—tetap dapat diapresiasi jika mereka menunjukkan kerja tim yang baik dan kesungguhan dalam proses.

Dalam Kurikulum Merdeka, asesmen bertujuan memonitor perkembangan peserta didik, bukan sekadar menghakimi kemampuan mereka. Asesmen harus memberi informasi tentang posisi siswa saat ini, kemajuan yang telah dicapai, dan langkah selanjutnya yang perlu

diambil (Studocu, 2023). Ini berbeda dengan asesmen tradisional yang hanya berfokus pada nilai akhir. Ketika siswa menerima rubrik yang telah diisi, mereka tidak hanya mendapat angka, tetapi juga penjelasan tentang kekuatan mereka dan area yang perlu ditingkatkan. Informasi inilah yang memungkinkan siswa untuk terus berkembang. Rubrik menjadi cermin yang membantu siswa melihat diri mereka sendiri, sekaligus kompas yang menuntun langkah mereka ke depan.

3.5 Adaptasi, Refleksi, dan Kolaborasi

Bagian ketiga buku ini akan membahas secara mendalam tentang bagaimana mengelola rencana di tengah dinamika kelas yang terus berubah. Kajian diferensiasi sebagai strategi merencanakan untuk keberagaman peserta didik, pentingnya fleksibilitas dan adaptasi ketika rencana harus berhadapan dengan kenyataan, peran refleksi dalam siklus perbaikan berkelanjutan, kolaborasi antar guru sebagai wahana pengembangan profesional, serta pentingnya mengapresiasi setiap capaian, sekecil apa pun, dalam proses pembelajaran yang panjang dan penuh tantangan.

3.5.1 Diferensiasi: Merencanakan untuk Keberagaman Peserta Didik

Keberagaman adalah realitas yang tidak dapat dihindari dalam dunia pendidikan. Setiap kelas terdiri dari individu-individu unik dengan latar belakang keluarga, pengalaman hidup, gaya belajar, minat, bakat, dan tingkat kemampuan yang berbeda. Mengabaikan keberagaman ini berarti merancang pembelajaran yang hanya menjangkau sebagian kecil peserta didik, sementara yang lainnya tertinggal.

Pendekatan holistik seperti STEAM secara alami mengakomodasi keberagaman peserta didik karena memberikan ruang bagi berbagai cara belajar dan mengekspresikan pemahaman. Temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran yang baik justru merayakan perbedaan, bukan menyamaratakannya (Utami, dkk., 2025).

Pembelajaran berdiferensiasi bukan sekadar strategi tambahan, melainkan sebuah filosofi yang meyakini bahwa setiap peserta didik berhak mendapatkan pengalaman belajar sesuai kesiapan, minat, dan profil belajarnya. Tomlinson, pakar utama dalam bidang ini, menegaskan bahwa dalam kelas terdiferensiasi, guru tidak berusaha membuat semua siswa sama, tetapi merancang pembelajaran yang memungkinkan setiap siswa berkembang dari titik awal mereka masing-masing.

Dalam pembelajaran bahasa Indonesia, diferensiasi dapat diterapkan dalam tiga aspek utama:

Pertama, diferensiasi konten.

Kedua, diferensiasi proses.

Ketiga, diferensiasi produk.

Pendekatan partisipatif dalam pengembangan modul ajar berhasil meningkatkan kreativitas, literasi digital, dan kepercayaan diri guru (Adam, dkk., 2025). Forum MGMP terbukti mampu mengatasi hambatan melalui kolaborasi. Temuan ini menegaskan bahwa kolaborasi menjadi kunci dalam mengatasi tantangan keberagaman, baik keberagaman peserta didik maupun kemampuan guru.

3.5.2 Rencana sebagai Hipotesis dan Pentingnya Fleksibilitas

Guru yang bijak memandang rencana pembelajaran bukan sebagai dogma kaku, melainkan sebagai **hipotesis** yang perlu diuji di lapangan. Ketika merancang kegiatan, guru mengajukan hipotesis: "Jika saya melakukan aktivitas A dengan cara B, maka peserta didik akan mencapai tujuan C." Hipotesis ini kemudian diuji saat rencana dilaksanakan di kelas.

Ketika hipotesis tidak terbukti—siswa tidak antusias atau hasil belajar tidak sesuai harapan—guru reflektif tidak menyalahkan siswa, tetapi bertanya: "Apa yang perlu saya ubah?" Inilah esensi fleksibilitas dalam mengajar.

Platform Merdeka Mengajar (PMM) mewajibkan guru melakukan refleksi melalui Dokumen Tindak Lanjut setelah observasi kelas. Pertanyaan seperti "Berdasarkan inspirasi yang Anda dapatkan, apa perubahan praktik Anda?" mendorong guru mengevaluasi pengalaman dan menerapkannya di kelas (Gischa, 2025). Perubahan praktik dapat berupa penerapan pembelajaran aktif, diferensiasi, integrasi teknologi, refleksi rutin, komunikasi dua arah dengan siswa, atau pemberian umpan balik konstruktif. Penelitian Sahdan (2025) tentang supervisi klinis menemukan bahwa pertemuan balikan memperkuat motivasi guru, dengan tindak lanjut melalui pelatihan dan pendampingan berkelanjutan. Fleksibilitas dan adaptasi bukan kelemahan, melainkan kekuatan yang perlu dikembangkan melalui dukungan sistemik.

3.5.3 Jurnal Reflektif: Dari Dokumentasi Menuju Perbaikan

Salah satu alat paling ampuh untuk mengembangkan praktik mengajar yang adaptif dan reflektif adalah **jurnal reflektif**. Jurnal reflektif bukan sekadar catatan harian tentang apa yang telah dilakukan guru, melainkan ruang privat di mana guru berdialog dengan dirinya sendiri tentang pengalaman mengajarnya: apa yang berhasil, apa yang tidak, mengapa hal itu terjadi, dan apa yang akan dilakukan berbeda di masa mendatang.

Penelitian fenomenologis tentang refleksi guru terhadap *team-teaching* di sebuah sekolah dasar Islam swasta menemukan bahwa penggunaan jurnal reflektif sebagai alat pengumpulan data mampu mengungkap delapan manfaat pengajaran kolaboratif, termasuk dukungan kepemimpinan, peningkatan praktik pengajaran, kolaborasi, dan keterlibatan siswa (Erlina, dkk., 2025). Penelitian ini menyoroti pentingnya kepemimpinan, bimbingan sesama guru, dan dukungan terstruktur untuk implementasi pengajaran kolaboratif yang efektif.

Manfaat jurnal reflektif bagi pengembangan profesional guru sangatlah beragam.

- **Pertama**, menulis jurnal membantu guru untuk "mengeluarkan" pengalaman dari kepala dan melihatnya secara lebih objektif.
- **Kedua**, jurnal reflektif membantu guru mengidentifikasi pola-pola dalam praktik mengajarnya.
- **Ketiga**, jurnal reflektif menjadi dokumentasi perkembangan profesional guru. Dengan membaca jurnal lama, guru dapat melihat sejauh mana ia telah berkembang, tantangan apa

yang telah diatasi, dan pembelajaran apa yang telah diperoleh..

Dalam konteks pembelajaran adaptif berbasis deep learning, Lestari, dkk. (2025) menekankan pentingnya refleksi dan diskusi hasil implementasi sebagai bentuk kerja sama berkelanjutan antara dosen dan mitra sekolah. Program pengabdian yang mereka lakukan tidak berhenti pada tahap pelatihan, tetapi dilanjutkan dengan implementasi sintaks pembelajaran adaptif di kelas selama satu semester penuh, disertai dengan refleksi berkala.

Apa yang perlu dicatat dalam jurnal reflektif? Tidak ada format baku, tetapi beberapa pertanyaan berikut dapat menjadi pemandu:

- Apa yang terjadi hari ini di kelas? (Deskripsi singkat)
- Apa momen "aha!" yang saya alami? (Keberhasilan tak terduga)
- Apa momen "aduh!" yang membuat saya kecewa?
- Mengapa hal-hal itu bisa terjadi? (Analisis)
- Apa yang akan saya lakukan berbeda di pertemuan berikutnya?
- Pertanyaan baru apa yang muncul dari pengalaman hari ini

3.5.4 Kolaborasi Antarguru dalam Pengembangan Perencanaan

Tidak ada guru yang menjadi pulau. Dalam kompleksitas pendidikan modern, kolaborasi antar guru bukan lagi pilihan, melainkan keharusan. Kolaborasi memungkinkan guru saling belajar, berbagi praktik baik, memecahkan masalah bersama, dan mengembangkan profesionalisme secara kolektif. Meskipun menghadapi kendala infrastruktur digital dan

kesenjangan literasi teknologi, forum MGMP terbukti mampu mengatasi hambatan melalui kolaborasi dan saling dukung antar guru. Berbagai bentuk kolaborasi dapat dilakukan, seperti: Forum MGMP/KKG; *Lesson Study; Team Teaching; Peer Observation;* dan Komunitas Belajar Daring.

DAFTAR PUSTAKA

Adam, A., Kartini, K., Aksan, S., & Juliadarma, M. (2025). Pendampingan guru MAN Sula dlm penyusunan modul ajar Kurikulum Merdeka berbasis deep learning dg pemanfaatan AI. *Martabe: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 8(10)

Arbi, Z. F. (2025). *Pendidikan humanistik perspektif Ki Hadjar Dewantara dan Ivan Illich serta relevansinya dengan pendekatan deep learning* [Skripsi sarjana, UIN Sunan Ampel Surabaya]. Digilib UINSA.

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2025). *Panduan Mata Pelajaran Bahasa Indonesia untuk Sekolah Menengah Pertama*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Bait, E. H., Mulyasari, E., Hendriawan, D., Arwasih, A., & Ulwan, M. N. (2025). Kurikulum Merdeka dan dinamika tujuan pendidikan: Integrasi Capaian Pembelajaran (CP), Tujuan Pembelajaran (TP), dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP). *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*,

Barkah, C. (2025). Isu-isu utama dalam pembelajaran Bahasa Indonesia: Tinjauan kritis dan strategi inovatif. *Jurnal Pendidikan Bahasa & Sastra Indonesia*, 10(2)

Diana, E. (2022). Pengembangan e-modul sebagai bahan ajar menulis teks debat untuk siswa kls X SMA. *Jurnal Pendidikan Bahasa & Sastra Indonesia*, 7(2), 145

Educational, Scientific and Cultural Organization.

Erlina, E., Fitriani, S., & Muljono, H. (2025). Teachers' reflection of team-teaching for teacher professional development: A phenomenological study in a primary school

context. *Sekolah Dasar: Kajian Teori dan Praktik Pendidikan*, 34(1), 97

Febrianto, N. (2022). *Modul ajar Kurikulum Merdeka: Teks iklan, slogan, dan poster kelas VIII*. SMP Negeri 1 Pengasih. [Tidak dipublikasikan]

Fithriyah, D. N., Purnomo, S., & Hidayat, R. (2025). Pembelajaran Berorientasi Deep Learning dalam Pengajaran Bahasa Indonesia. *Naskah dalam proses publikasi*.

Garuda. (2024). Penyusunan modul ajar dalam Kurikulum Merdeka. *Garba Rujukan Digital*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Gischa, S. (2025, November 3). Perubahan praktik di ruang kelas guru PMM berdasarkan inspirasi baru.

Herman, N. N. (2025). Strategi guru dalam menciptakan pembelajaran dinamis pada Kurikulum Merdeka. Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, 10(1), 45

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). Merdeka belajar: Apa latar belakang, pengertian, dan prinsip pembelajarannya. *BPMP Bengkulu*.

Koniah, K. (2025). Media poster berbasis CTL konten lokal tradisi Siraman Sedudo untuk meningkatkan keterampilan berbicara siswa SD. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 8(1), 1042-1048.

Lestari, T., dkk. (2025). Penerapan pembelajaran adaptif dalam pendidikan inklusif berbasis deep learning di TK Labschool UPI Cibiru (SDG's 4). *Kampus UPI di Cibiru*.

Malaka, T. (2019). *Madilog: Materialisme, Dialektika, Logika*. Jakarta: Narasi. (Karya asli diterbitkan 1948)

Mengajar Merdeka. (2025). Modul ajar deep learning Bahasa Indonesia kelas 8 SMP/MTs. *MengajarMerdeka.id*. https://mengajarmerdeka.id.

Muliana, M. (2025). *Problematika guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka di UPTD SDN 5 Barandasi Kab. Maros* [Tesis, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar]. Repositori UIN Alauddin.

Mulyadi, S. (2023). Wawancara tentang Pendidikan Karakter. *Kompas*, 2.5.23.

Ningrum, A. S. (2022). Pengembangan perangkat pembelajaran kurikulum merdeka belajar (metode belajar). *Prosiding Pendidikan Dasar*, 1(1), 166

Nurinsani, A., dkk. (2025). Analisis penggunaan artificial intelligence (AI) pada pembelajaran bahasa Indonesia di era society 5.0 di SD Swasta PAB 34 Patumbak. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 8(1), 7762

Purnomo, S., Hidayat, R., & Widiastuti, N. (2022). Nilai-nilai Pendidikan Karakter dalam Buku Teks Bahasa Indonesia Kelas X Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 7(2), 112-128.

Putri, M. A., Rahmawati, F., & Kurniawan, A. (2024). Penerapan model contextual teaching and learning dalam pembelajaran bahasa Indonesia: Systematic literature review. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*,

Rosyidah, S. Z., Jannah, F. A., Afifah, M., & Komarullah, H. (2025). Penanaman nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran di sekolah dasar: Strategi dan implementasi. *Prosiding Seminar Inovasi dan Riset Pendidikan Dasar 2025*, 1(1), 123-140.

Rusdiana, A. (2023). Seberapa pentingkah pertanyaan pemantik? *BeritaDisdik*.https:beritadisdik.vom/news/kaji/seberapa-pentingkah-pertanyaan-pemantik-

Sahdan, S. (2025). Implementasi supervisi klinis dalam meningkatkan profesionalisme guru di MAS Al-Muslimun Lhoksukon. *Re-JIEM (Research Journal of Islamic Education Management)*, 8(2), 97-112.

Salsabila, R. I., & Susarno, L. H. (2024). Evaluasi implementasi Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dan Tujuan Pembelajaran (TP) dengan model Countenance Stake pada mata pelajaran Bahasa Indonesia kelas X SMKN 4 Surabaya. *Jurnal Mahasiswa Teknologi Pendidikan*, 14(6).

Sari, O. L., & Latif, L. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar pada mata pelajaran Bahasa Indonesia. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2),

Studocu. (2023). UTS pembelajaran menggunakan prinsip Understanding by Design

Utami, D. M., Rosi, A., Rahmawati, P., & Komarullah, H. (2025). Pembelajaran STEAM sebagai pendekatan holistik dalam pengembangan kompetensi siswa SD. *Prosiding Seminar Inovasi dan Riset Pendidikan Dasar 2025*, 1(1), 101-122.

Viono, T., Purnomo, S., & Hidayat, R. (2023). Representasi budaya lokal dalam buku teks bahasa Indonesia kurikulum merdeka: Analisis konten pada kelas VII, VIII, dan X. *Litera: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 22(1), 45

BAB 4
PENGAJARAN KETERAMPILAN BERBAHASA

Dr. Reni Kusmiarti, M.Pd.

4.1 Pengantar Pengajaran Keterampilan Berbahasa

Bahasa merupakan medium utama dalam proses komunikasi yang memungkinkan individu menyampaikan ide, gagasan, perasaan, dan pengalaman secara efektif(Ayu Condro Ningrum, 2024; Mailani et al., 2022). Oleh sebab itu, keterampilan berbahasa memiliki posisi yang sangat penting dalam kehidupan manusia, baik dalam ranah personal, sosial, akademik, maupun profesional. Pada era globalisasi yang ditandai oleh pesatnya perkembangan teknologi informasi, menurut (Dalimunthe et al., 2025; Fithriyah & Isma, 2024; Yani e3t al., 2025) Kompetensi berbahasa tidak lagi terbatas pada penguasaan keterampilan dasar seperti membaca, menulis, berbicara, dan mendengarkan. Lebih dari itu, kemampuan berbahasa juga mencakup kecakapan berpikir kritis dan analitis, kemampuan bernalar secara logis, serta sensitivitas terhadap dimensi budaya yang melekat dalam penggunaan bahasa.

Pengajaran keterampilan berbahasa memegang peranan strategis dalam membentuk individu yang tidak hanya mampu berkomunikasi secara efektif, tetapi juga mampu berpikir secara terstruktur dan sistematis, memahami beragam sudut pandang, serta mengungkapkan gagasan secara jelas dan persuasif. Seiring dengan pesatnya perkembangan teknologi dan dinamika perubahan sosial, pembelajaran

bahasa dituntut untuk adaptif terhadap transformasi tersebut. Dengan demikian, pengajaran bahasa perlu dirancang secara responsif dan kontekstual agar peserta didik mampu menghadapi kompleksitas tantangan komunikasi di era modern.

Chapter ini bertujuan memberikan panduan yang komprehensif dalam pengajaran keterampilan berbahasa. Mengajak pembaca untuk memahami prinsip-prinsip dasar yang dapat diterapkan dalam pengajaran bahasa, baik di tingkat sekolah dasar, menengah, maupun perguruan tinggi.

Manfaat chapter ini adalah sebagai referensi bagi para pengajar dan pendidik dalam meningkatkan kualitas pengajaran bahasa, serta bertujuan untuk membantu siswa atau individu dalam meningkatkan keterampilan berbahasa dengan pendekatan praktis dan berbasis pada teori yang terbukti efektif. Pembaca akan memperoleh wawasan tentang pentingnya pengajaran bahasa yang holistik, serta bagaimana pengajaran ini dapat disesuaikan dengan kebutuhan perkembangan siswa di berbagai tingkat usia dan konteks sosial.

4.2 Dasar-Dasar Keterampilan Bahasa

4.2.1 Definisi dan Komponen Keterampilan Bahasa

Keterampilan berbahasa merujuk pada kemampuan individu dalam memanfaatkan bahasa secara efektif untuk tujuan komunikasi. Kompetensi ini mencakup empat komponen utama, yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Setiap komponen memiliki fungsi dan kontribusi yang signifikan, baik dalam kehidupan sehari-hari maupun dalam konteks pembelajaran dan pengembangan akademik.

1. Mendengarkan: Keterampilan mendengarkan adalah kemampuan untuk menerima, memahami, dan memproses informasi yang disampaikan melalui bahasa lisan.(Nasution et al., 2025; Nur Halijah Harahap, Chandra, 2025) Mendengarkan melibatkan pemahaman yang mendalam terhadap pesan yang disampaikan.
2. Berbicara: Keterampilan berbicara merupakan kemampuan menyampaikan ide, gagasan, atau informasi secara lisan kepada orang lain(Anjelina & Tarmini, 2022; Nurul Safitri, Hasna Dewi. Indah Sukiawati, Hesti Amelia Putri, Hendra Kasmi, 2024; Wulandari, 2024). Kompetensi ini melibatkan penggunaan kosakata yang tepat, penyusunan struktur kalimat yang benar, serta pemanfaatan intonasi dan ekspresi yang sesuai sehingga pesan yang disampaikan dapat dipahami secara jelas oleh mitra tutur.
3. Membaca: Keterampilan membaca merupakan kemampuan memahami dan menafsirkan teks tertulis secara tepat. Kompetensi ini tidak hanya mencakup kemampuan mengenali kata dan struktur kalimat, tetapi juga melibatkan proses menangkap makna, pesan, serta tujuan yang terkandung dalam teks yang dibaca(Kusmiarti et al., 2025; Maisa Septia AP1, Chandra, 2025; Purnama et al., 2024).
4. Menulis: Keterampilan menulis adalah kemampuan menyampaikan informasi, ide, atau perasaan melalui media tulis(Helaluddin, 2020). Kemampuan ini meliputi penerapan kaidah kebahasaan yang benar, penyusunan gagasan secara sistematis, serta penyajian pesan secara jelas, koheren, dan terstruktur sehingga dapat dipahami dengan baik oleh pembaca.

4.2.2 Teori-teori Pembelajaran Bahasa yang Relevan

Beberapa teori yang relevan dalam pengajaran keterampilan bahasa meliputi:

1. Teori Behavioristik: Teori behavioristik menegaskan bahwa bahasa diperoleh melalui proses pengulangan dan pemberian penguatan (Wahidatur Rahmah, 2023; Priatna et al., 2025; Putu et al., 2025). Dalam perspektif ini, pembelajaran bahasa dipandang sebagai respons terhadap rangsangan tertentu. Bentuk penggunaan bahasa yang dianggap benar akan diberikan penguatan agar respons tersebut semakin mantap dan cenderung diulang kembali.
2. Teori Kognitif: Menurut teori kognitif, bahasa dipelajari melalui proses mental internal, seperti perhatian, memori, dan pemrosesan informasi(Matheos et al., 2025; Ramadanti & Sary, 2022). Pembelajaran bahasa dipengaruhi oleh pengulangan, juga oleh pemahaman dan pemrosesan aktif informasi oleh individu.
3. Teori Interaksionisme: Teori ini menegaskan signifikansi interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa. Bahasa dipahami sebagai hasil dari proses timbal balik antara individu dan lingkungan sosialnya(Ramadanti & Sary, n.d.). Aktivitas komunikasi serta konteks sosial penggunaan bahasa berperan penting dalam membentuk cara individu memahami dan menguasai sistem kebahasaan tersebut.
4. Teori Konstruktivisme: Menurut teori ini, pembelajaran bahasa dipandang sebagai proses aktif yang melibatkan peran individu dalam mengonstruksi pengetahuan kebahasaan melalui pengalaman langsung serta refleksi(Azzahra, 2025). Oleh karena itu, pemerolehan

bahasa dipahami sebagai proses yang berlangsung secara kontinu dan berkembang secara dinamis.

Teori-teori ini memberikan panduan yang berguna dalam merancang metode pengajaran bahasa yang lebih efektif dan relevan dengan kebutuhan siswa. Dengan memahami dasar-dasar teori pembelajaran bahasa ini.

4.3 Metode dan Pendekatan Pengajaran Keterampilan Berbahasa

Pengajaran keterampilan berbahasa merupakan aspek sentral dalam pendidikan bahasa yang meliputi pengembangan kemampuan mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Untuk meningkatkan kompetensi tersebut, diterapkan berbagai metode dan pendekatan pembelajaran, mulai dari pendekatan tradisional hingga integrasi teknologi modern. Sejumlah metode dan pendekatan utama tersebut menjadi landasan dalam praktik pengajaran keterampilan berbahasa.

4.3.1 Metode Tradisional vs. Metode Modern

Metode tradisional menekankan pengajaran yang berorientasi pada penguasaan tata bahasa dan struktur kebahasaan. Pendekatan ini umumnya bertumpu pada penghafalan kaidah gramatikal serta latihan yang dilakukan secara berulang, baik dalam bentuk tulisan maupun lisan. Metode ini dikenal luas sebagai Grammar-Translation Method dan telah digunakan selama berabad-abad dengan fokus utama pada pemahaman serta penerapan aturan tata bahasa dan penerjemahan teks. Proses pembelajaran biasanya berlangsung secara terstruktur dan deduktif, dimulai dari

penyampaian teori dan aturan, kemudian diikuti dengan penerapan melalui berbagai latihan tertulis.

Ciri-ciri metode tradisional:

- Fokus pada aturan tata bahasa: Siswa diberikan teori tentang aturan-aturan tata bahasa, seperti konjugasi kata kerja, struktur kalimat, dan penggunaan kata depan (preposisi).
- Penghafalan kosakata: Kosakata baru sering kali diajarkan melalui penghafalan, dan siswa diminta untuk menerjemahkan kata-kata dan frasa dari bahasa target ke dalam bahasa ibu mereka.
- Kurangnya keterlibatan aktif siswa: Siswa lebih banyak mendengarkan penjelasan dari guru dan kurang terlibat dalam penggunaan bahasa secara aktif.

Meskipun metode ini efektif untuk mengajarkan dasar-dasar tata bahasa dan kosakata, kekurangan utamanya adalah kurangnya pengalaman komunikasi langsung. Pengajaran berpusat pada teori, dan tidak cukup memberi siswa kesempatan untuk menggunakan bahasa dalam konteks nyata. Di sisi lain, pendekatan modern menilai pentingnya pembelajaran yang lebih komunikatif, yang mendorong siswa untuk menerapkan bahasa dalam situasi nyata. Pendekatan ini lebih menekankan penggunaan bahasa untuk berinteraksi dan memahami struktur gramatikalnya. Siswa diberikan kesempatan untuk berlatih berbicara, mendengarkan, membaca, dan menulis melalui aktivitas yang relevan dan kontekstual. Metode modern dalam pengajaran bahasa menekankan pentingnya berkomunikasi secara langsung dan praktis. Pendekatan ini beranggapan bahwa kemampuan berkomunikasi jauh lebih signifikan dibandingkan dengan hanya memahami aturan tata bahasa dari sisi teori.

Ciri-ciri metode modern:

- Komunikasi sebagai tujuan utama: Pengajaran bahasa berfokus pada komunikasi yang bermakna, baik secara lisan maupun tulisan. Siswa lebih sering berpartisipasi dalam percakapan dan kegiatan yang melibatkan penggunaan bahasa dalam konteks yang nyata.
- Pembelajaran berbasis tugas (Task-based Learning): Dalam pendekatan ini, siswa diberi tugas yang berhubungan dengan kehidupan nyata, seperti menyelesaikan masalah, membuat presentasi, atau berdiskusi tentang topik tertentu.
- Penggunaan teknologi: Metode modern sering mengintegrasikan teknologi untuk mendukung pembelajaran, seperti aplikasi pembelajaran bahasa, video, dan alat pembelajaran interaktif lainnya yang meningkatkan interaksi siswa dengan bahasa.

Dengan kemajuan teknologi dan peningkatan pemahaman tentang bagaimana orang belajar bahasa, banyak lembaga pendidikan mulai beralih dari metode tradisional ke metode modern. Hal ini terlihat dalam penerapan *task-based learning, communicative language teaching*, dan integrasi teknologi. Pembelajaran bahasa kini lebih berorientasi pada pencapaian keterampilan komunikasi yang praktis, yang lebih sesuai dengan kebutuhan dunia yang semakin global.

4.3.2 Pendekatan Komunikatif *(Communicative Language Teaching)*

Pendekatan Komunikatif (Communicative Language Teaching - CLT): fokus utamanya adalah kemampuan berkomunikasi dengan efektif dan natural dalam bahasa target. Siswa diajak untuk terlibat dalam percakapan yang

nyata, baik secara lisan maupun tulisan, untuk meningkatkan kemampuan berbahasa mereka. Pendekatan ini mengutamakan interaksi dan pemahaman kontekstual atas bahasa yang diajarkan, serta mendorong penggunaan bahasa dalam situasi sehari-hari.

Metode ini menekankan pentingnya konteks dalam belajar bahasa. CLT mengajak siswa untuk belajar bahasa melalui pengalaman, misalnya dengan berdiskusi, berdebat, atau melakukan peran (role-play), sehingga siswa dapat mempraktikkan bahasa dalam situasi yang lebih alami dan menyeluruh.

Karakteristik Utama Pendekatan CLT

1. Fokus pada Keterampilan Komunikasi CLT bertujuan untuk mengembangkan kemampuan siswa dalam berkomunikasi dengan menggunakan bahasa target. Ini mencakup tidak hanya keterampilan berbicara dan mendengarkan, tetapi juga keterampilan membaca dan menulis.
2. Penggunaan Bahasa dalam Konteks Nyata: CLT menekankan pentingnya penggunaan bahasa dalam konteks nyata yang mencerminkan situasi kehidupan sehari-hari. Materi yang digunakan dalam pengajaran bahasa lebih berfokus pada percakapan atau teks yang relevan dengan pengalaman dan kebutuhan siswa.
3. Pembelajaran Berbasis Tugas (Task-Based Learning). Siswa menyelesaikan tugas yang melibatkan penggunaan bahasa secara aktif. Tugas ini biasanya mencakup masalah atau situasi yang harus dipecahkan, yang membuat siswa terlibat dalam penggunaan bahasa secara praktis. Contoh tugas berbasis CLT adalah meminta siswa untuk melakukan wawancara, berdebat,

membuat laporan, atau mendiskusikan topik tertentu dalam kelompok.

4. Siswa sebagai Pusat Pembelajaran Dalam CLT, peran guru berfokus pada memfasilitasi dan memotivasi siswa untuk menggunakan bahasa dalam situasi yang nyata, bukan hanya mengajarkan aturan tata bahasa. Guru memberikan banyak kesempatan bagi siswa untuk berlatih berbicara dan mendengarkan dalam situasi yang autentik. Guru lebih sering berperan sebagai pemandu atau mitra komunikasi, yang membantu siswa mengatasi kesulitan saat mereka berusaha menyampaikan pesan.
5. Fokus pada pemahaman makna: CLT menekankan pentingnya pemahaman makna dalam komunikasi. Penekanan utama adalah bagaimana menyampaikan dan memahami pesan secara jelas. Siswa diminta untuk menggunakan bentuk bahasa yang benar, dan menyesuaikan bahasa mereka agar lebih efektif dalam berbagai situasi komunikasi.
6. Integrasi Semua Keterampilan Bahasa Dalam CLT,

Semua keterampilan bahasa diajarkan secara terintegrasi. Siswa mungkin diminta untuk mendengarkan percakapan, berdiskusi tentang isi percakapan tersebut, dan kemudian menulis ringkasan atau komentar. Hal ini membantu siswa untuk memahami dan menggunakan bahasa secara menyeluruh, dan menghubungkan keterampilan berbicara, mendengarkan, membaca, dan menulis dalam satu konteks pembelajaran.

4.3.3 Pendekatan Task-Based Learning

Pendekatan Task-Based Learning (TBL) adalah metode pembelajaran yang menekankan pada penggunaan bahasa untuk menyelesaikan tugas-tugas yang bermakna dan relevan. Siswa diberi tugas atau kegiatan yang bertujuan untuk menggunakan bahasa secara praktis, yang mendorong mereka untuk terlibat dalam pembelajaran dengan cara yang lebih aktif dan aplikatif. TBL memberikan penekanan lebih pada penggunaan bahasa dalam konteks nyata, yang mendorong siswa untuk mengembangkan keterampilan komunikasi mereka secara langsung.

Karakteristik Utama Pendekatan TBL

1. Fokus pada Tugas: Pendekatan ini berpusat pada tugas yang harus diselesaikan oleh siswa.
2. Pembelajaran Berbasis Konteks TBL menekankan pentingnya belajar bahasa dalam konteks yang relevan dengan kehidupan nyata..
3. Penerapan bahasa dalam skenario nyata. Siswa diminta untuk melakukan simulasi percakapan dengan seorang teman atau melakukan wawancara kerja dalam bahasa target.
4. Keterlibatan siswa dalam TBL: siswa memiliki peran aktif dalam pembelajaran, bekerja dalam kelompok atau secara individu untuk menyelesaikan tugas yang diberikan.
5. Proses Pembelajaran Terstruktur. TBL memiliki struktur yang jelas, dibagi menjadi tiga fase utama: (1) *Pre-task*: Siswa diperkenalkan pada tugas yang akan mereka kerjakan dan diberi kesempatan untuk mempersiapkan diri, (2) *Task:* Siswa melakukan tugas yang sebenarnya. Dalam fase ini, mereka

menggunakan bahasa secara aktif untuk menyelesaikan tugas tersebut., (3) *Post-task*: Setelah tugas selesai, siswa merenungkan hasil pekerjaan mereka, membahas kesalahan, dan memperbaiki penggunaan bahasa.

4.4 Strategi Mengajar Keterampilan Berbahasa yang Efektif

4.4.1 Teknik Meningkatkan Kemampuan Mendengarkan Siswa

Meningkatkan kemampuan mendengarkan siswa memerlukan teknik yang beragam dan terstruktur agar siswa dapat memahami materi dengan lebih baik. Berikut adalah beberapa teknik yang dapat digunakan:

- Pendengaran Aktif: Ini mengharuskan siswa untuk mendengarkan kata-kata yang diucapkan dan memahami makna yang lebih dalam dari pesan tersebut. Siswa dilatih untuk memberi perhatian penuh pada pembicara, mengidentifikasi intonasi, ekspresi wajah, dan konteks sosial yang ada.
- Pre-listening Activities (Aktivitas Sebelum Mendengarkan): Sebelum mendengarkan, penting bagi pengajar untuk mempersiapkan siswa dengan memberikan aktivitas pemanasan yang relevan dengan topik yang akan didengarkan.

a. Mendengarkan dengan Tujuan Spesifik: Untuk menghindari kebosanan atau kebingungan siswa, berikan tujuan mendengarkan yang jelas. Misalnya, minta siswa untuk mendengarkan dan mencari informasi spesifik dalam percakapan atau ceramah.

b. Menggunakan Berbagai Jenis Materi Mendengarkan: mulai dari percakapan informal hingga ceramah atau berita formal, untuk memberi variasi dalam pengalaman mendengarkan. Hal ini juga membantu siswa untuk memahami berbagai register bahasa, gaya bicara, dan aksen yang berbeda.
c. Latihan mendengarkan aktif merupakan bagian integral dari pembelajaran mendengarkan yang bertujuan untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam mendengarkan dengan penuh perhatian dan mengolah informasi secara kritis. Beberapa latihan yang dapat digunakan untuk mengembangkan keterampilan mendengarkan aktif siswa:
    - Mengulang dan Merangkum: Siswa dapat diminta untuk menyampaikan kembali inti dari percakapan atau cerita dalam kata-kata mereka sendiri. Latihan ini meningkatkan pemahaman mendalam dan keterampilan penyimpulan.
    - Mencatat Informasi Kunci: Melatih siswa untuk mencatat informasi yang penting selama mendengarkan dapat sangat efektif untuk meningkatkan perhatian mereka.
    - Diskusi Pasca-Mendengarkan: Diskusi ini bisa berupa pertanyaan yang lebih mendalam yang meminta siswa untuk mengeksplorasi lebih lanjut topik yang dibahas dalam materi mendengarkan.
    - Menggunakan pertanyaan pengarah: meminta siswa untuk berpikir lebih kritis tentang apa yang mereka dengar.

4.4.2 Strategi Mengajar Berbicara yang Efektif

Mengajar keterampilan berbicara adalah salah satu aspek yang paling penting dalam pembelajaran bahasa. Keterampilan berbicara tidak hanya mencakup kemampuan untuk mengucapkan kata-kata, tetapi juga kemampuan untuk menyampaikan ide, pendapat, dan informasi dengan jelas dan efektif. Proses ini sering kali memerlukan lebih dari sekadar pengajaran aturan tata bahasa; pengajaran berbicara harus melibatkan praktik aktif, interaksi sosial, dan pembangunan kepercayaan diri. Dalam bagian ini, saya akan membahas beberapa strategi mengajar berbicara yang efektif, yang meliputi membangun kepercayaan diri siswa, aktivitas role play, diskusi, dan debat, serta penilaian kemampuan berbicara.

1. Membangun Kepercayaan Diri Siswa dalam Berbicara

Kepercayaan diri adalah fondasi utama dalam keterampilan berbicara. Tanpa rasa percaya diri, siswa akan merasa cemas atau ragu saat berbicara dalam bahasa target, yang akan memengaruhi kelancaran dan kualitas komunikasi mereka. Oleh karena itu, pengajaran berbicara yang efektif harus dimulai dengan upaya untuk membangun kepercayaan diri siswa. Berikut adalah beberapa cara untuk melakukannya:

- Menciptakan Lingkungan yang Mendukung dan Positif: Salah satu cara untuk membangun kepercayaan diri siswa adalah dengan menciptakan lingkungan kelas yang mendukung dan tidak menghakimi. Pengajaran berbicara harus bebas dari rasa takut atau malu. Guru harus memotivasi siswa untuk berbicara tanpa takut

melakukan kesalahan. Memberikan penghargaan positif untuk usaha siswa dalam berbicara.

- Latihan Berbicara Secara Bertahap: Membangun kepercayaan diri memerlukan latihan yang terstruktur. Mulailah dengan aktivitas berbicara yang lebih sederhana dan secara bertahap tingkatkan tingkat kesulitannya. Misalnya, pada awalnya, siswa bisa diminta untuk berbicara tentang diri mereka sendiri atau topik yang sudah mereka kenal, kemudian beralih ke topik yang lebih kompleks.
- Memberikan Feedback yang Konstruktif: Umpan balik yang konstruktif sangat penting untuk membantu siswa meningkatkan kemampuan berbicara mereka tanpa merasa terintimidasi. Berikan umpan balik yang jelas dan fokus pada aspek positif dari pembicaraan siswa, sambil memberikan saran untuk perbaikan.
- Mendorong siswa untuk berbicara di depan kelas: Awalnya, berbicara di depan kelas bisa menjadi pengalaman yang menakutkan bagi sebagian siswa. Namun, memberikan kesempatan bagi siswa untuk berbicara di depan kelas dalam lingkungan yang aman dan berkala dapat membantu mereka membangun kepercayaan diri. Buatlah kesempatan berbicara menjadi pengalaman yang positif, misalnya dengan memberi mereka waktu persiapan atau berbicara dalam kelompok kecil terlebih dahulu.

2. Aktivitas Role Play, Diskusi, Debat

Aktivitas berbicara yang melibatkan interaksi sosial sangat penting untuk mengembangkan keterampilan berbicara. Beberapa jenis aktivitas yang sangat efektif untuk

tujuan ini adalah role play, diskusi, dan debat. Aktivitas ini memungkinkan siswa untuk menggunakan bahasa dalam konteks sosial yang lebih alami, serta membantu mereka mengasah kemampuan berkomunikasi dalam berbagai situasi.

- Role Play (Peran Bermain): adalah teknik di mana siswa diberi peran tertentu untuk dimainkan dalam situasi yang telah ditentukan. Misalnya, siswa dapat diminta untuk bermain peran sebagai seorang pelanggan dan pelayan di restoran, atau seorang pembicara yang menyampaikan pidato kepada audiens. Aktivitas ini tidak hanya mengembangkan kemampuan berbicara, tetapi juga membantu siswa memahami konten sosial dan budaya dari bahasa yang mereka pelajari. Role play mendorong improvisasi, mengasah keterampilan negosiasi, dan membantu siswa merasa lebih nyaman berbicara dalam situasi yang lebih alami.
- Diskusi: Diskusi adalah cara yang sangat efektif untuk mengembangkan keterampilan berbicara. Dalam diskusi, siswa diberikan topik tertentu dan diminta untuk berbicara atau mengemukakan pendapat mereka. Diskusi sering kali terjadi dalam kelompok kecil atau dengan pasangan, yang memungkinkan siswa untuk berbicara lebih bebas dan meningkatkan interaksi antarsesama pembelajar bahasa. Aktivitas ini sangat baik untuk mengembangkan kemampuan berbicara berdasarkan pendapat pribadi, serta memperkenalkan kosakata dan struktur kalimat yang digunakan dalam percakapan sehari-hari.

- Debat: Debat merupakan salah satu bentuk komunikasi yang sangat efektif dalam mengasah keterampilan berbicara siswa. Debat mendorong siswa untuk berpikir kritis, mengorganisir ide dengan jelas, dan berbicara dengan keyakinan. Debat memberikan siswa kesempatan untuk mengembangkan argumen yang kuat dan belajar bagaimana menanggapi atau membantah argumen lawan dengan cara yang sopan dan efektif. Selain itu, debat mengajarkan siswa untuk mendengarkan pendapat orang lain dengan seksama, yang penting dalam komunikasi dua arah.

3. Penilaian Kemampuan Berbicara

Penilaian kemampuan berbicara harus dilakukan dengan cara yang menilai keterampilan komunikasi secara menyeluruh, bukan hanya kemampuan untuk berbicara dengan benar secara tata bahasa. Penilaian berbicara harus mengutamakan kemampuan untuk menyampaikan ide dengan jelas dan efektif. Berikut adalah beberapa cara untuk menilai kemampuan berbicara siswa secara efektif:

- Penilaian Berbasis Kinerja (Performance-based Assessment): Penilaian berbicara harus dilakukan dengan cara mendengarkan dan mengamati bagaimana siswa menggunakan bahasa dalam situasi nyata. Ini bisa berupa presentasi, diskusi kelompok, atau role play. Dengan penilaian berbasis kinerja, pengajar dapat mengamati secara langsung seberapa baik siswa dapat berbicara dengan lancar, menyampaikan ide mereka, dan berinteraksi dengan orang lain.
- Rubrik Penilaian: Penggunaan rubrik penilaian yang jelas dapat membantu mengukur berbagai aspek

kemampuan berbicara siswa, seperti kelancaran berbicara, pengucapan, kosakata, kemampuan untuk menjelaskan ide dengan jelas, dan kemampuan beradaptasi dengan situasi percakapan. Rubrik yang jelas membantu pengajar memberikan umpan balik yang lebih terstruktur dan objektif.

- Penilaian Diri dan Penilaian Teman: Salah satu cara untuk menilai kemampuan berbicara adalah dengan meminta siswa untuk melakukan penilaian diri. Hal ini memberi mereka kesempatan untuk merefleksikan kinerja mereka sendiri dan mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki. Selain itu, penilaian teman (peer assessment) juga dapat digunakan untuk melibatkan siswa dalam proses penilaian dan memberikan mereka kesempatan untuk belajar dari satu sama lain.
- Ujian Lisan: Ujian lisan adalah salah satu cara untuk mengukur kemampuan berbicara siswa secara formal. Ujian ini bisa berupa percakapan langsung dengan guru atau presentasi singkat di depan kelas. Ujian lisan memberikan kesempatan bagi pengajar untuk menilai kemampuan berbicara siswa dalam kondisi yang lebih terkontrol, serta melihat kemampuan mereka dalam menjawab pertanyaan secara spontan.

4.4.3 Strategi Mengajar Membaca yang Efektif

Membaca adalah keterampilan fundamental dalam pembelajaran bahasa. Keterampilan membaca mencakup kemampuan untuk mengenali kata-kata dan memahami teks, menganalisis, menyintesis, dan menginterpretasi informasi yang terdapat dalam teks.

1. Teknik Membaca Cepat (Skimming & Scanning)

Dalam pengajaran membaca, dua teknik membaca cepat yang sering diajarkan adalah skimming dan scanning. Kedua teknik ini membantu siswa menyaring informasi yang relevan dengan cepat dan menghindari pemborosan waktu.

- Skimming
  Skimming adalah teknik membaca cepat yang digunakan untuk mendapatkan gambaran umum atau ide pokok dari suatu teks. Saat mengajarkan teknik skimming, siswa diajarkan untuk fokus pada judul dan subjudul yang memberikan petunjuk utama tentang isi teks; paragraf pertama dan terakhir yang sering kali berisi informasi utama atau kesimpulan.
- Scanning
  Scanning adalah teknik membaca cepat yang digunakan untuk mencari informasi spesifik dalam teks, seperti angka, nama, tanggal, atau kata kunci. Saat mengajarkan teknik scanning, siswa diajarkan untuk mengidentifikasi tujuan pencarian mereka terlebih dahulu (misalnya, mencari tanggal atau angka tertentu), membaca teks dengan cepat, dan memfokuskan perhatian pada bagian yang mungkin mengandung informasi yang dicari.

2. Pemahaman Teks Naratif dan Informatif

Dalam pengajaran membaca, sangat penting bagi siswa untuk dapat memahami dua jenis teks utama: teks naratif dan teks informatif. Kedua jenis teks ini memiliki struktur dan tujuan yang berbeda, dan siswa perlu dilatih untuk memahami keduanya dengan cara yang berbeda pula.

- Pemahaman Teks Naratif (Cerita)
  Teks naratif adalah teks yang menceritakan suatu cerita atau peristiwa, baik fiksi maupun nonfiksi. Pemahaman terhadap teks naratif melibatkan kemampuan untuk memahami alur cerita, karakter, tema, dan pesan yang disampaikan oleh penulis.
  Beberapa langkah yang dapat diterapkan untuk mengajar pemahaman teks naratif adalah: Menentukan alur cerita: Membantu siswa memahami awal, tengah, dan akhir cerita serta bagaimana peristiwa-peristiwa tersebut saling terkait; Analisis karakter: Mendorong siswa untuk memahami karakter utama dalam cerita dan bagaimana mereka berkembang sepanjang cerita; Mengidentifikasi tema dan pesan moral: Membantu siswa menghubungkan cerita dengan pesan yang ingin disampaikan oleh penulis.
- Pemahaman Teks Informatif (Fakta dan Informasi)
  Teks informatif bertujuan untuk memberikan informasi atau penjelasan tentang suatu topik tertentu. Pemahaman teks informatif mengharuskan siswa untuk dapat menyaring fakta dan menganalisis informasi yang disampaikan dalam teks. Dalam mengajar pemahaman teks informatif, pengajaran dapat meliputi: Menentukan ide utama dan detail pendukung: Membantu siswa mengidentifikasi poin utama dari teks serta informasi detail yang mendukungnya; Menganalisis struktur teks: Mengajarkan siswa untuk mengenali struktur teks yang umum pada teks informatif, seperti pengantar, tubuh teks, dan kesimpulan; Menggunakan teknik

skimming dan scanning: untuk menemukan informasi tertentu dengan cepat.

4.4.4 Strategi Mengajar Menulis yang Efektif

Beberapa strategi mengajar menulis yang efektif, meliputi tahapan proses menulis, jenis teks tulisan, dan pemberian umpan balik.

1. Tahapan Proses Menulis (Perencanaan hingga Revisi)
   - Perencanaan (Prewriting)
     Pada tahap ini, siswa diminta untuk menyusun ide dan menentukan tujuan dari tulisan mereka. Perencanaan melibatkan pengumpulan informasi, pencatatan ide-ide penting, serta menentukan struktur tulisan. Siswa dapat diajak untuk membuat mind map, daftar poin utama, atau kerangka tulisan sebelum memulai menulis.
   - Penulisan Draf (Drafting)
     Tahap ini berfokus pada menuangkan ide secara bebas dan mengembangkan argumen atau cerita. Tujuan dari drafting adalah untuk mengembangkan alur ide atau cerita. Siswa perlu diberi kebebasan untuk menulis tanpa khawatir tentang tata bahasa atau ejaan di awal, sehingga mereka dapat mengekspresikan ide mereka dengan lancar.
   - Revisi (Revising)

   Revisi melibatkan peninjauan kembali untuk memastikan tulisan terorganisir dengan baik dan berkaitan dengan tujuan utama. Pengajar dapat memberikan pertanyaan pemandu untuk membantu siswa fokus pada bagian yang perlu diperbaiki.

- Pengeditan (Editing)
  Pengeditan lebih fokus pada perbaikan kesalahan teknis seperti tata bahasa, ejaan, tanda baca, dan penggunaan kosakata yang tepat. Siswa diajak untuk memperhalus tulisan mereka, memastikan tulisan bebas dari kesalahan teknis yang dapat mengganggu pemahaman pembaca. Pengajar dapat mengadakan sesi peer editing; siswa saling memberikan masukan tentang kesalahan yang ditemukan dalam tulisan teman .
- Penyelesaian *(Publishing)*
  Pada tahap ini, siswa dapat memperbaiki layout dan format tulisan jika diperlukan, serta memastikan tulisan siap untuk dibaca oleh audiens yang lebih luas.
- Pemberian Umpan Balik untuk Perbaikan Tulisan
  Umpan balik yang diberikan harus membantu siswa untuk memperbaiki tulisan. Berikut adalah beberapa pendekatan untuk memberikan umpan balik yang efektif:
- tulisan mereka dan di mana mereka perlu melakukan perbaikan

DAFTAR PUSTAKA

Anjelina, N., & Tarmini, W. (2022). Keterampilan Berbicara Siswa Sekolah Dasar pada Pembelajaran Bahasa Indonesia. *Journal Basicedu*, *6*(4), 7327–7333.

Ayu Condro Ningrum, I. T. (2024). Peran Bahasa Dalam Komunikasi Lintas Budaya : Memahami Nilai Dan Tradisi Yang Berbeda. *Selasar KPI : Referensi Media Komunikasi dan Dakwah*, *4*(2), 1–14.

Azzahra, N. T. (2025). *Teori Konstruktivisme Dalam Dunia Pembelajaran*. *2*(2), 64–75.

Dalimunthe, K. F., Ikawati, E., Negeri, I., Ali, S., Ahmad, H., Padangsidimpuan, A., Indonesia, P. B., & Dasar, S. (2025). Urgensi Penguasaan Empat Keterampilan Berbahasa dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar. *MUDABBIR*, *5*(2), 4217–4225.

Fithriyah, N. N., & Isma, U. (2024). Analisis keterampilan berpikir kritis dalam pembelajaran bahasa Indonesia. *Jurnal Madrasah Ibtidaiyah (JMI)*, *02*(02), 225–235.

Helaluddin, A. (2020). *Keterampilan Menulis Akademik Panduan bagi Mahasiswa* (Pertama, Issue 198). Media Madani.

Kusmiarti, R., Ulviani, M., Zavid, F., Fajarsari, D. D., Nur, V., Sari, I., & Mulyana, A. T. (2025). *Strategi pembelajaran membaca* (Ari Yanto (ed.); pertama). AIKOMEDIA PRESS.

Mailani, O., Nuraeni, I., Syakila, S. A., & Lazuardi, J. (2022). Bahasa Sebagai Alat Komunikasi Dalam Kehidupan Manusia. *KAMPRET Journal*, *1*(2), 1–10.

Maisa Septia AP1, Chandra, I. K. (2025). Kemampuan Berpikir Kritis dalam Keterampilan Membaca Pemahaman Peserta Didik Kelas VI SD. *Pediaqu : Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, *4*(3), 5837–5855.

Matheos, V. N., Ayu, I., & Julya, K. (2025). Teori Psikologi Kognitif. *Journal Psychology PsyEcho*, *02*(1), 24–30. https://doi.org/https://doi.org/10.38043/psyecho.v2i1.6774

Nasution, R. A., Rijali, S., & Pane, A. (2025). Keterampilan menyimak adalah bagian integral dari keterampilan berbahasa. *Indonesian Journal of Elementary Education (IJETE)*, *1*(2), 313–321.

Nur Halijah Harahap, Chandra, I. K. (2025). Analisis Kemampuan Menyimak dengan Teks Aural Kelas 3 (Tiga) SD (Sekolah Dasar) di Kecamatan Simpang Kanan. *Psikososial: Jurnal Psikososial Dan Pendidikan*, *1*(2), 659–667.

Nurul Safitri, Hasna Dewi. Indah Sukiawati, Hesti Amelia Putri, Hendra Kasmi, T. M. (2024). Pengetahuan tentang keterampilan berbicara pada siswa/i SMA. *Almufi Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (AJPKM)*, *4*(1).

Nurul Wahidatur Rahmah, H. N. A. (2023). Penerapan Teori Behaviorisme dalam Pembelajaran. *JOEAI (Journal of Education and Instruction)*, *6*, 89–100.

Priatna, A. H., Azahra, E., Mahir, I., Salamah, U., & Suwarma, M. (2025). Implementasi Teori Belajar Behavioristik dalam Pembelajaran Di Sekolah Dasar. *Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)*, *5*(2), 1160–1166.

Purnama, D., Febriyanto, B., Majalengka, U., Raya, J., Halim, K. H. A., & Barat, J. (2024). Pengaruh Teks Multimodal terhadap Keterampilan Membaca Pemahaman Siswa Sekolah Dasar. *Ilmu Pendidikan : Jurnal Kajian Teori Dan Praktik Kependidikan*, *9*(2), 77–83. https://doi.org/10.17977/um027v9i22024p77-83

Putu, L., Wedanthi, R., Suarni, N. K., & Margunayasa, I. G. (2025). Implementasi Teori Behaviorisme Skinner untuk Meningkatkan Motivasi Belajar IPAS Siswa Kelas V. *JIIP*

(Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan) (EISSN:, *8*(2), 2392–2396.

Ramadanti, M., & Sary, C. P. (n.d.). Psikologi kognitif. *ALDIN: Jurnal Dakwah Dan Sosial Keagamaan*, *8*(1), 46–59.

Wulandari, O. (2024). Penerapan Model Pembelajaran Think Pair Share Pada Pelajaran Bahasa Indonesia Untuk Meningkatkan Keterampilan Berbicara Siswa. *Jurnal Multidisiplin Ilmu Akademik*, *1*(4), 132–143.

Yani, A., Studi, P., Bahasa, P., & Bangkalan, S. P. (2025). Optimalisasi Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk Pengembangan Kemampuan Literasi dan Berpikir Kritis Siswa Sekolah Dasar Ahmad Yani Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, STKIP PGRI Bangkalan. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, *11*(7.D), 493–501.

BAB 5
PEMANFAATAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA

Prof. Dr. Siti Aisah Ginting, M.Pd.

5.1 Pengantar Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Perkembangan teknologi digital telah membawa perubahan signifikan dalam berbagai aspek kehidupan manusia, termasuk dalam bidang pendidikan. Dunia pendidikan yang sebelumnya didominasi oleh pembelajaran tatap muka konvensional kini mengalami pergeseran menuju pembelajaran berbasis teknologi. Perubahan ini tidak hanya memengaruhi cara guru menyampaikan materi, tetapi juga cara peserta didik mengakses, mengolah, dan memproduksi pengetahuan. Dalam konteks pengajaran Bahasa Indonesia, teknologi menjadi sarana penting untuk menjawab tantangan pembelajaran bahasa di era modern yang menuntut kreativitas, keterampilan berpikir kritis, dan literasi digital.

Paradigma pembelajaran tradisional yang berpusat pada guru (teacher-centered) secara perlahan bergeser menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (student-centered). Dalam paradigma baru ini, peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai penerima informasi secara pasif, melainkan sebagai subjek aktif yang terlibat dalam proses pembelajaran. Teknologi berperan sebagai jembatan yang memungkinkan terjadinya interaksi yang lebih dinamis antara guru, peserta didik, dan sumber belajar. Melalui pemanfaatan teknologi, pembelajaran Bahasa Indonesia dapat dirancang

lebih kontekstual, interaktif, dan relevan dengan kehidupan nyata peserta didik.

Oleh karena itu, teknologi tidak dapat dipandang sekadar sebagai alat bantu tambahan, melainkan sebagai bagian integratif dalam pembelajaran bahasa modern. Integrasi teknologi yang tepat akan membantu meningkatkan kualitas pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya dalam pengembangan keterampilan berbahasa, pemahaman teks, serta kemampuan literasi yang sesuai dengan tuntutan abad ke-21.

5.2 Konsep Teoritis Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa

5.2.1 Pengertian Teknologi Pendidikan dalam Konteks Pembelajaran Bahasa

Teknologi pendidikan dalam konteks pembelajaran bahasa dapat diartikan sebagai pemanfaatan berbagai perangkat, sistem, dan media berbasis teknologi untuk mendukung proses belajar-mengajar bahasa secara efektif dan efisien. Teknologi tidak hanya mencakup perangkat keras seperti komputer, gawai, dan proyektor, tetapi juga perangkat lunak berupa aplikasi, platform pembelajaran daring, serta konten digital yang dirancang untuk pembelajaran bahasa.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, teknologi pendidikan berfungsi sebagai sarana untuk memperkaya pengalaman belajar peserta didik. Melalui teknologi, peserta didik dapat mengakses berbagai jenis teks, baik lisan maupun tulis, serta berlatih keterampilan berbahasa dalam situasi yang lebih autentik dan variatif.

5.2.2 Prinsip Dasar Integrasi Teknologi dalam Pengajaran Bahasa Indonesia

Integrasi teknologi dalam pengajaran Bahasa Indonesia perlu didasarkan pada prinsip pedagogis yang jelas. Teknologi harus digunakan untuk mendukung tujuan pembelajaran, bukan sekadar mengikuti tren. Prinsip utama integrasi teknologi adalah kesesuaian dengan kompetensi yang ingin dicapai, kemudahan akses bagi peserta didik, serta kebermaknaan aktivitas pembelajaran.

Selain itu, guru perlu memastikan bahwa teknologi yang digunakan mampu mendorong partisipasi aktif peserta didik. Penggunaan teknologi yang efektif akan memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi bahasa, berkolaborasi dengan teman sebaya, serta menghasilkan karya bahasa secara kreatif.

5.2.3 Keterkaitan Teknologi dengan Pendekatan Komunikatif dan Literasi

Pendekatan komunikatif dalam pembelajaran bahasa menekankan penggunaan bahasa sebagai alat komunikasi nyata dalam konteks sosial yang bermakna. Teknologi memiliki keterkaitan yang sangat erat dengan pendekatan ini karena mampu menghadirkan berbagai situasi komunikasi autentik yang sulit diwujudkan secara maksimal dalam pembelajaran konvensional. Melalui diskusi daring, presentasi digital, forum pembelajaran, serta produksi konten multimedia, peserta didik dapat menggunakan Bahasa Indonesia untuk menyampaikan gagasan, menanggapi pendapat orang lain, dan berinteraksi secara aktif dalam konteks yang menyerupai penggunaan bahasa di kehidupan sehari-hari (Mudiono & Wiyono 2023).

Pemanfaatan teknologi juga memperluas ruang komunikasi peserta didik, tidak hanya terbatas pada interaksi di dalam kelas, tetapi juga di ruang digital yang lebih luas. Aktivitas seperti debat daring, kolaborasi lintas kelas, atau publikasi konten digital mendorong peserta didik untuk memperhatikan aspek kebahasaan, kejelasan pesan, dan kesesuaian konteks komunikasi. Menurut Fajaruddin dan Retnawati (2024), pembelajaran bahasa berbasis teknologi dengan pendekatan komunikatif terbukti meningkatkan keberanian berkomunikasi serta kompetensi pragmatik peserta didik karena bahasa digunakan secara fungsional, bukan sekadar sebagai objek kajian.

Di sisi lain, teknologi berperan penting dalam penguatan literasi, khususnya literasi digital. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, literasi tidak lagi dimaknai sebatas kemampuan membaca dan menulis teks cetak, tetapi juga mencakup kemampuan memahami, mengevaluasi, serta memproduksi teks digital secara kritis dan bertanggung jawab. Teknologi memungkinkan peserta didik berinteraksi dengan berbagai bentuk teks multimodal yang menggabungkan bahasa, visual, audio, dan video, sehingga menuntut kemampuan literasi yang lebih kompleks (Idaryani & Fidyati 2021).

Lebih lanjut, integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa Indonesia membantu peserta didik mengembangkan literasi kritis, yaitu kemampuan menganalisis isi, tujuan, dan keandalan informasi digital. Melalui aktivitas membaca kritis, diskusi daring, dan produksi teks digital, peserta didik dilatih untuk tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga produsen teks yang sadar akan etika, akurasi, dan dampak komunikasi di ruang digital. Dengan demikian, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran bahasa Indonesia berkontribusi

secara langsung terhadap penguatan pendekatan komunikatif sekaligus pengembangan literasi digital sebagai kompetensi kunci abad ke-21.

5.3 Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Keterampilan Berbahasa

5.3.1 Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Menyimak dan Berbicara

Teknologi memberikan peluang besar dalam pembelajaran keterampilan menyimak dan berbicara. Berbagai media audio dan audiovisual, seperti rekaman pidato, podcast, video wawancara, dan film pendek, dapat digunakan sebagai bahan pembelajaran menyimak. Melalui media tersebut, peserta didik dapat berlatih memahami ragam bahasa, intonasi, dan konteks penggunaan bahasa Indonesia.

Untuk keterampilan berbicara, teknologi memungkinkan peserta didik merekam dan mengevaluasi performa berbicara mereka sendiri. Aktivitas seperti presentasi daring, diskusi melalui video konferensi, atau pembuatan video monolog dapat meningkatkan kepercayaan diri serta kemampuan berkomunikasi peserta didik**.**

5.3.2 Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Membaca

Dalam pembelajaran membaca, teknologi menyediakan akses yang luas dan beragam terhadap teks digital, seperti artikel daring, cerita interaktif, berita digital, dan e-book. Keberagaman jenis teks ini memungkinkan peserta didik berinteraksi dengan berbagai genre dan ragam bahasa yang lebih autentik serta kontekstual. Teks digital umumnya dilengkapi dengan fitur pendukung berupa gambar, video, ilustrasi, dan tautan hiper (hyperlink) yang membantu

memperjelas informasi, memperkaya konteks bacaan, serta meningkatkan pemahaman isi teks (Mudiono & Wiyono 2023). Dengan dukungan multimodal ini, peserta didik tidak hanya membaca teks secara linear, tetapi juga mengaitkan informasi visual dan audiovisual untuk membangun makna secara lebih komprehensif.

Selain memperluas akses bacaan, teknologi juga memungkinkan penerapan strategi membaca yang lebih variatif dan bermakna. Melalui diskusi daring, forum pembelajaran, atau fitur komentar pada platform digital, peserta didik dapat berlatih membaca kritis dengan cara menganalisis isi teks, mengevaluasi sudut pandang penulis, serta mengaitkan bacaan dengan konteks sosial dan budaya. Menurut Fajaruddin dan Retnawati (2024), pembelajaran membaca berbasis teknologi mendorong keterampilan berpikir tingkat tinggi karena peserta didik dilibatkan dalam aktivitas interpretasi, refleksi, dan argumentasi secara aktif.

Lebih lanjut, teknologi mendukung pembelajaran membaca secara kolaboratif. Platform digital memungkinkan peserta didik membaca teks yang sama, berbagi tanggapan, serta mendiskusikan pemahaman mereka secara bersama-sama. Aktivitas membaca kolaboratif ini membantu peserta didik mengembangkan kemampuan interpretasi teks melalui pertukaran ide dan sudut pandang yang beragam (Suryani, Rizal & Rohani 2024). Dengan demikian, pembelajaran membaca tidak hanya berorientasi pada pemahaman literal, tetapi juga pada kemampuan analitis, evaluatif, dan komunikatif yang merupakan bagian penting dari literasi abad ke-21.

Secara keseluruhan, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran membaca Bahasa Indonesia berkontribusi pada

peningkatan kualitas pemahaman bacaan, pengembangan literasi digital, serta penguatan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Teknologi menjadikan kegiatan membaca lebih interaktif, kolaboratif, dan relevan dengan kebutuhan pembelajaran di era digital.

5.3.3 Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Menulis

Teknologi berperan penting dalam pembelajaran menulis karena mampu menjadikan proses menulis lebih dinamis, kolaboratif, dan reflektif. Melalui aplikasi pengolah kata, blog, dan platform kolaboratif daring, peserta didik dapat menulis, merevisi, dan memperbaiki teks secara berkelanjutan. Keunggulan utama teknologi terletak pada kemudahan pemberian umpan balik langsung dari guru maupun teman sebaya, yang terbukti meningkatkan kualitas tulisan serta kesadaran berbahasa peserta didik (Fajaruddin & Retnawati 2024).

Selain itu, teknologi memungkinkan pembelajaran menulis dilakukan secara kolaboratif dan kontekstual. Peserta didik dapat menyusun teks bersama, berdiskusi, dan mengembangkan ide secara kolektif melalui media digital, sehingga keterampilan berpikir kritis dan kreativitas turut berkembang (Suryani, Rizal & Rohani 2024).

Lebih jauh, teknologi memberi ruang bagi peserta didik untuk mempublikasikan hasil tulisan mereka kepada pembaca yang lebih luas melalui media digital. Publikasi ini menjadikan kegiatan menulis lebih bermakna karena tidak lagi sekadar tugas kelas, melainkan sarana mengekspresikan gagasan dan berkomunikasi secara nyata di ruang publik digital (Idaryani & Fidyati 2021).

5.3.4 Contoh Penerapan Teknologi dalam Kegiatan Pembelajaran Bahasa Indonesia

Sebagai contoh, guru dapat mengombinasikan penggunaan video sebagai stimulus pembelajaran, diskusi daring sebagai sarana komunikasi, serta tugas menulis digital sebagai bentuk evaluasi. Dengan demikian, teknologi digunakan secara terpadu untuk mengembangkan berbagai keterampilan berbahasa dalam satu rangkaian pembelajaran.

5.4 Jenis-Jenis dan Media Teknologi dalam Pengajaran Bahasa Indonesia

5.4.1 Media Digital Berbasis Audio, Visual, dan Audiovisual

Media digital berbasis audio, visual, dan audiovisual memiliki peran penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Media audio dapat digunakan untuk melatih keterampilan menyimak, sementara media visual membantu peserta didik memahami konsep melalui gambar, grafik, dan teks visual. Media audiovisual menggabungkan keduanya sehingga pembelajaran menjadi lebih menarik dan kontekstual.

Platform seperti Google Classroom dapat dimanfaatkan sebagai ruang pembelajaran digital yang mengintegrasikan berbagai jenis media. Melalui platform ini, guru dapat membagikan materi, memberikan tugas, serta berinteraksi dengan peserta didik secara terstruktur.

5.4.2 Aplikasi dan Platform Pembelajaran Bahasa Indonesia

Berbagai aplikasi dan platform pembelajaran dapat digunakan untuk mendukung pengajaran Bahasa Indonesia. Platform tersebut memungkinkan pembelajaran berlangsung secara fleksibel, baik secara sinkron maupun asinkron. Peserta didik dapat belajar sesuai dengan kecepatan masing-masing,

sementara guru tetap dapat memantau perkembangan belajar mereka.

5.4.3 Media Audiovisual dan Multimedia Pembelajaran

Media multimedia menggabungkan teks, gambar, suara, dan animasi dalam satu kesatuan pembelajaran. Penggunaan multimedia dapat meningkatkan motivasi belajar peserta didik karena materi disajikan secara menarik dan interaktif. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, multimedia dapat digunakan untuk menjelaskan struktur teks, unsur kebahasaan, serta konteks penggunaan Bahasa.

5.5 Penerapan Teknologi untuk Keterampilan Berbahasa

5.5.1 Teknologi untuk Meningkatkan Keterampilan Membaca dan Menulis

Teknologi dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan keterampilan membaca dan menulis melalui kegiatan membaca teks digital, menulis refleksi daring, serta kolaborasi dalam penulisan teks. Aktivitas ini mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dan kreatif dalam menggunakan bahasa Indonesia.

5.5.2 Teknologi untuk Keterampilan Mendengarkan dan Berbicara

Pemanfaatan teknologi dalam keterampilan mendengarkan dan berbicara dapat dilakukan melalui penggunaan media audio dan video, serta komunikasi daring. Peserta didik dapat berlatih memahami tuturan lisan sekaligus mengembangkan kemampuan berbicara dalam berbagai konteks komunikasi.

5.5.3 Teknologi untuk Kosakata, Struktur Bahasa, dan Literasi Digital

Teknologi juga mendukung penguasaan kosakata dan struktur bahasa melalui latihan interaktif dan penggunaan konteks autentik. Selain itu, pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis teknologi turut mengembangkan literasi digital peserta didik, yaitu kemampuan menggunakan bahasa secara efektif dan bertanggung jawab di ruang digital.

5.6 Dampak dan Efektivitas Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

5.6.1 Dampak pada Motivasi dan Keterlibatan Siswa

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia terbukti meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan aktif siswa secara signifikan. Teknologi memungkinkan terciptanya lingkungan belajar yang lebih dinamis, di mana siswa tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga partisipan aktif dalam proses pembelajaran. Melalui penggunaan media digital seperti aplikasi pembelajaran interaktif, platform Learning Management System (LMS), serta media sosial edukatif, siswa memperoleh pengalaman belajar yang lebih personal, kolaboratif, dan adaptif terhadap gaya belajar masing-masing.

Menurut Mudiono & Wiyono (2023), penerapan pendekatan komunikatif berbasis teknologi memberikan dampak positif terhadap motivasi siswa dalam belajar Bahasa Indonesia. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk berinteraksi langsung melalui media digital, baik dengan guru maupun sesama siswa, sehingga meningkatkan antusiasme mereka terhadap aktivitas belajar. Dengan dukungan teknologi, kegiatan seperti diskusi daring, kuis interaktif, serta

proyek kolaboratif menjadi lebih menarik dan relevan dengan kehidupan nyata siswa. Hal ini memperkuat rasa percaya diri siswa dalam menggunakan bahasa dan meningkatkan rasa memiliki terhadap proses belajar mereka sendiri.

Selain itu, Idaryani & Fidyati (2021) menegaskan bahwa penerapan teknologi digital dalam pembelajaran bahasa kedua (L2) berperan penting dalam menumbuhkan motivasi intrinsik siswa. Teknologi menciptakan lingkungan belajar yang lebih fleksibel dan menyenangkan, di mana siswa dapat belajar melalui berbagai media seperti video, permainan edukatif (educational games), serta simulasi berbasis web. Lingkungan belajar yang kaya visual dan interaktif ini mampu menurunkan tingkat kejenuhan belajar serta menumbuhkan rasa ingin tahu yang tinggi.

Penelitian tersebut juga menunjukkan bahwa penggunaan teknologi membantu siswa untuk mengembangkan otonomi belajar (learner autonomy) karena mereka memiliki kebebasan untuk mengakses materi secara mandiri, menyesuaikan kecepatan belajar, serta memantau kemajuan mereka sendiri melalui fitur pelacakan digital yang disediakan oleh platform pembelajaran.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa penerapan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga transformator motivasional yang mengubah cara siswa berinteraksi dengan materi, guru, dan teman belajar. Pembelajaran menjadi lebih menarik, partisipatif, dan relevan dengan konteks kehidupan digital siswa masa kini, menjadikan teknologi sebagai katalis utama dalam peningkatan keterlibatan belajar.

5.6.2 Peningkatan Efektivitas Pembelajaran

Teknologi tidak hanya meningkatkan minat, tetapi juga efektivitas hasil belajar. Fajaruddin & Retnawati (2024) melalui meta-analisis menunjukkan bahwa penggunaan teknologi secara konsisten memberikan efek positif terhadap peningkatan keterampilan bahasa, baik dalam aspek membaca, menulis, berbicara, maupun menyimak. Efektivitas ini disebabkan oleh kemudahan akses sumber belajar, fleksibilitas waktu belajar, dan personalisasi proses belajar.

Selain itu, penerapan model project-based learning (PjBL) yang dikombinasikan dengan teknologi digital terbukti memperkuat kemampuan berpikir kritis dan otonomi belajar siswa (Suryani, Rizal & Rohani 2024). Penggunaan media digital memungkinkan pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi lebih kontekstual, karena siswa dapat mengakses teks autentik, video, dan alat kolaborasi daring yang mendukung praktik nyata berbahasa.

5.7 Tantangan dalam Integrasi Teknologi

Integrasi teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menghadapi sejumlah tantangan yang kompleks, baik dari segi sumber daya manusia, infrastruktur, maupun pendekatan pedagogis. Tantangan-tantangan ini perlu dipahami secara menyeluruh agar strategi implementasi teknologi dapat berjalan efektif dan berkelanjutan.

5.7.1 Kesiapan dan Kompetensi Digital Guru

Salah satu tantangan utama dalam integrasi teknologi adalah kesiapan guru dalam menguasai kompetensi digital. Banyak guru masih berada pada tahap adaptasi awal terhadap teknologi pembelajaran, terutama mereka yang berasal dari

era pra-digital. Menurut Masitoh & Purbowati (2024, masih terdapat kesenjangan signifikan antara guru yang sudah terbiasa menggunakan perangkat digital dan yang belum siap menghadapi era Society 5.0. Penelitian Andriyani, Haq & Sholeh (2026) menegaskan bahwa peningkatan literasi digital guru dan penguatan komunitas belajar menjadi kunci untuk mempersiapkan kompetensi abad ke-21, terutama dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka.

Selain itu, Subiyantoro & Musa (2024) menemukan bahwa banyak guru sekolah dasar di Indonesia belum mendapatkan pelatihan sistematis dalam digital pedagogy, sehingga belum mampu memanfaatkan teknologi secara optimal untuk pembelajaran mendalam (deep learning).

5.7.2 Infrastruktur dan Akses Teknologi di Sekolah

Keterbatasan infrastruktur teknologi menjadi hambatan klasik yang masih nyata di berbagai daerah Indonesia. Menurut Imaduddin & Firdaus (2025), kesenjangan infrastruktur seperti ketersediaan internet, perangkat komputer, dan dukungan teknis menjadi salah satu faktor utama lambatnya adopsi teknologi di sekolah-sekolah, terutama di wilayah terpencil. Rompas, Sumampow & Mongkau (2025) menambahkan bahwa kurangnya kesiapan infrastruktur berdampak langsung pada keterbatasan pelatihan digital bagi guru serta rendahnya efektivitas pembelajaran daring selama masa transisi digital.

Di sisi lain, studi Yulianto (2025) menunjukkan adanya kesenjangan signifikan antara guru di daerah perkotaan dan pedesaan dalam pemanfaatan Google Classroom dan platform digital lainnya. Guru di daerah rural sering menghadapi kendala jaringan, perangkat usang, dan biaya operasional

tinggi yang membatasi penggunaan teknologi secara berkelanjutan.

5.7.3 Kesenjangan Digital dan Literasi Siswa

Selain guru, siswa juga menghadapi kesenjangan digital dalam hal akses dan kemampuan memanfaatkan teknologi. Menurut Hamsiah & Angreani (2024), siswa di daerah pesisir dan pedalaman memiliki tingkat literasi digital yang jauh lebih rendah dibandingkan siswa di kota besar. Hal ini menghambat pemerataan kualitas pembelajaran berbasis teknologi.

Elliyani & Nurhasanah (2025) juga menemukan bahwa siswa dengan latar belakang ekonomi rendah sering kali tidak memiliki perangkat belajar pribadi, sehingga sulit mengikuti pembelajaran digital secara penuh. Kesenjangan ini bukan hanya soal akses teknologi, tetapi juga kemampuan memahami dan memanfaatkan teknologi untuk berpikir kritis dan kreatif.

5.7.4 Kendala Pedagogis dan Adaptasi Kurikulum

Tantangan pedagogis muncul karena perubahan paradigma pembelajaran yang menuntut guru beradaptasi dari model tradisional menuju pembelajaran digital yang bersifat kolaboratif, kreatif, dan berbasis proyek. Penelitian Wajhah (2024) menunjukkan bahwa calon guru di Lombok menghadapi kesulitan dalam mengintegrasikan teknologi ke dalam desain pembelajaran yang sesuai dengan tujuan kurikulum. Selain itu, Fitri (2025) menegaskan adanya "implementation gap" antara penggunaan teknologi untuk kepentingan pribadi guru dan penerapannya dalam kegiatan pedagogis.

Penelitian terbaru oleh Andriyani, Haq & Sholeh (2026) juga menyoroti bahwa Kurikulum Merdeka menuntut guru untuk berinovasi secara mandiri dengan teknologi, namun tanpa dukungan bimbingan teknopedagogis yang memadai, adaptasi ini berjalan lambat dan tidak seragam.

5.8 Strategi Mengatasi Tantangan dalam Integrasi Teknologi

Penerapan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia memerlukan strategi komprehensif yang melibatkan guru, lembaga pendidikan, pemerintah, dan masyarakat. Strategi ini mencakup peningkatan kompetensi digital guru, penguatan infrastruktur, pemerataan akses teknologi, dan inovasi pedagogis yang adaptif terhadap perkembangan era digital.

5.8.1 Penguatan Kompetensi Digital Guru

Upaya peningkatan kompetensi digital guru menjadi langkah fundamental dalam mempercepat transformasi pendidikan. Menurut Masitoh & Purbowati (2024), pelatihan berkelanjutan dalam digital pedagogy perlu difokuskan pada kemampuan merancang pembelajaran berbasis teknologi serta penggunaan platform interaktif.

Selain itu, Fitri (2025) menyoroti perlunya menghubungkan kompetensi digital pribadi guru dengan kemampuan profesional mereka agar teknologi tidak hanya digunakan untuk administrasi, tetapi juga meningkatkan kualitas pembelajaran. Hamsiah & Angreani (2024) menekankan pentingnya professional learning communities sebagai wadah berbagi praktik baik dalam penggunaan teknologi di daerah pesisir dan tertinggal.

5.8.2 Peningkatan Infrastruktur dan Akses Teknologi

Ketersediaan infrastruktur menjadi prasyarat utama untuk memastikan pemerataan akses pendidikan berbasis teknologi. Harahap & Mahardhani (2025) menyarankan kolaborasi lintas sektor antara pemerintah, swasta, dan komunitas lokal untuk memperluas akses internet dan perangkat digital di daerah 3T (tertinggal, terdepan, dan terluar). Imaduddin & Firdaus (2025) menambahkan bahwa kebijakan pendidikan berbasis TIK perlu mengintegrasikan pembangunan infrastruktur dengan pelatihan teknis agar investasi perangkat teknologi dapat dioptimalkan penggunaannya. Sementara itu, Yaqin, Prasojo & Haji-Othman (2023) menegaskan pentingnya research-based policy dalam memperluas akses teknologi tinggi di perguruan tinggi Indonesia sebagai langkah menuju keadilan digital nasional.

5.8.3 Penutupan Kesenjangan Digital Siswa

Mengatasi kesenjangan digital antara siswa di berbagai wilayah memerlukan strategi pendidikan inklusif dan kolaboratif. Christanti, Mawangir & Arevin (2024) menegaskan bahwa penyediaan pelatihan literasi digital berbasis proyek mampu meningkatkan kemandirian belajar dan partisipasi siswa dalam pembelajaran daring.

Selain itu, Harahap & Mahardhani (2025) mengemukakan pentingnya dukungan komunitas dan orang tua dalam memperkuat literasi digital di lingkungan rumah, terutama bagi siswa di daerah dengan akses terbatas. Imaduddin & Firdaus (2025) juga menyarankan pemanfaatan sumber daya terbuka (Open Educational Resources) untuk memastikan pemerataan materi pembelajaran berkualitas tanpa beban biaya tambahan.

5.8.4 Inovasi Pedagogis dan Penyesuaian Kurikulum

Kunci keberhasilan integrasi teknologi tidak hanya terletak pada aspek teknis, tetapi juga pada inovasi pedagogis dan fleksibilitas kurikulum. Yetti (2024) menekankan bahwa inovasi pembelajaran digital di Indonesia perlu berakar pada nilai-nilai lokal (local wisdom) agar proses pembelajaran tetap relevan secara budaya.

Sementara itu, Revaldhi, Gaffar & Sofia (2025) mengusulkan integrasi teknologi dalam kurikulum nasional melalui model blended learning dan data-driven instruction, di mana data hasil belajar digunakan untuk menyesuaikan metode pengajaran secara adaptif. Sumarno (2023) menambahkan bahwa inovasi pedagogis yang berkelanjutan harus disertai dengan kolaborasi antarlembaga dan kebijakan publik yang mendukung riset pendidikan digital.

5.9 Penutup

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia merupakan keniscayaan yang tidak dapat dihindari di era digital abad ke-21. Teknologi telah mengubah paradigma pembelajaran dari yang berpusat pada guru menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, serta membuka peluang terciptanya proses belajar yang lebih interaktif, kontekstual, dan bermakna. Melalui integrasi teknologi, pengembangan keterampilan berbahasa—menyimak, berbicara, membaca, dan menulis—dapat dilakukan secara lebih efektif sekaligus mendukung penguatan literasi digital peserta didik.

Berbagai media dan platform digital terbukti mampu meningkatkan motivasi, keterlibatan, serta efektivitas pembelajaran Bahasa Indonesia. Namun demikian,

implementasi teknologi juga menghadapi tantangan serius, seperti keterbatasan kompetensi digital guru, kesenjangan infrastruktur, perbedaan literasi digital siswa, serta kendala pedagogis dan adaptasi kurikulum. Tantangan-tantangan tersebut menuntut perhatian dan solusi yang komprehensif agar pemanfaatan teknologi tidak bersifat sporadis, melainkan berkelanjutan dan berdampak nyata.

Oleh karena itu, keberhasilan integrasi teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia memerlukan strategi terpadu yang melibatkan peningkatan kompetensi digital guru, pemerataan akses dan infrastruktur teknologi, penguatan literasi digital siswa, serta inovasi pedagogis yang selaras dengan kurikulum. Dengan dukungan kebijakan, kolaborasi antarpemangku kepentingan, dan pendekatan pedagogis yang adaptif, teknologi dapat menjadi sarana strategis untuk meningkatkan kualitas pembelajaran Bahasa Indonesia sekaligus mempersiapkan peserta didik menghadapi tantangan komunikasi dan literasi di era global.

DAFTAR PUSTAKA

Abidin, Y. (2015) 'Pembelajaran multiliterasi dalam konteks pendidikan abad ke-21', Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra, 15(1), pp. 1–12.

Alvarez, I., Guasch, T. and Espasa, A. (2009) 'University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices', European Journal of Teacher Education, 32(3), pp. 321–336.

Andriyani, S., Haq, M.S. and Sholeh, M. (2026) 'Teacher digital literacy and Merdeka Curriculum readiness: The role of learning communities in preparing 21st-century competencies in secondary schools', Journal of Innovative Research in Policy and Education. Available at: https://ejournal.papanda.org/index.php/jirpe/article/view/2692

Arono, A. and Arsyad, S. (2019) 'Pemanfaatan media digital dalam pembelajaran keterampilan berbahasa', Jurnal Pendidikan Bahasa Indonesia, 8(2), pp. 75–86.

Christanti, M.F., Mawangir, M. and Arevin, A.T. (2024) 'The digital divide in education: Bridging gaps in the era of online learning', Journal of Educational Research and Practice. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Ayat-Arevin/publication/379144399

Dewi, A.K. and Ratminingsih, N.M. (2020) 'Mobile-assisted task-based language learning, writing competency, and motivation', Journal of English Language Teaching and Linguistics, 5(2), pp. 145–158. Available at:

http://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=2637983

Elliyani, E. and Nurhasanah, N. (2025) 'Facing the challenges of elementary education: From digital divide to teacher development', Jurnal Pendidikan dan Administrasi Pendidikan, 12(1). Available at: https://journal.unesa.ac.id/index.php/jpap/article/view/35227

Fajaruddin, S. & Retnawati, H. (2024) 'Technology-enhanced communicative language learning and students' interaction skills', Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan, 6(1), pp. 85–97.

Fajaruddin, S. & Retnawati, H. (2024) 'The effect of technology-assisted feedback on students' writing skills: A meta-analysis', Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan, 6(1), pp. 112–125.

Fajaruddin, S. and Retnawati, H. (2024) 'Technology's impact on language learning: A meta-analysis on variables and effectiveness', EduLearn Journal, 18(2). Available at: http://edulearn.intelektual.org/index.php/EduLearn/article/view/21119

Fitri, S. (2025) 'The technology implementation gap among Indonesian teachers: Understanding the disconnect between personal and professional technology use', Cambridge Repository. Available at: https://www.repository.cam.ac.uk/bitstreams/fb0dc9fd-688e-4300-98ee-0abba06bcab4/download

Hamsiah, A. and Angreani, A.V. (2024) 'Transforming education in coastal Indonesia: A survey of digital literacy and competence among educators', Journal of Educational Technology and Literacy, 9(1). Available at:

https://pdfs.semanticscholar.org/b83a/800466cd6930bfa4c5aa2756d50d8efdd157.pdf

Harahap, M.A.K. and Mahardhani, A.J. (2025) 'Strategies for managing information technology infrastructure to improve education access in remote areas', Journal of Applied Technology and Innovation in Education, 4(2). Available at: https://journal.literasisainsnusantara.com/index.php/tacit/article/view/254

Hockly, N. (2012) 'Digital literacies', ELT Journal, 66(1), pp. 108–112.

Idaryani, I. & Fidyati, L. (2021) 'Digital literacy development through technology-integrated language learning', Seloka: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, 10(3), pp. 340–349.

Idaryani, I. & Fidyati, L. (2021) 'Digital publication and learner motivation in second language writing', Seloka: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, 10(3), pp. 356–366.

Idaryani, I. and Fidyati, F. (2021) 'The influence of digital technology on students' motivation in learning English for specific purposes', Journal of English Language Education, 6(1). Available at: https://mail.jele.or.id/index.php/jele/article/view/96

Imaduddin, F. and Firdaus, M. (2025) 'Bridging the digital divide: Theoretical perspectives on ICT integration in Indonesian education policy', International Journal of Education, Social Science, and Management, 3(1). Available at: https://lpppipublishing.com/index.php/ijessm/article/view/806

Kessler, G. (2018) 'Technology and the future of language teaching', Foreign Language Annals, 51(1), pp. 205–218.

Masitoh, S.D. and Purbowati, D. (2024) 'Enhancing teacher professionalism in Indonesia: Challenges and strategies for digital technology utilization in the Society 5.0 era', HIKMAH: Journal of Islamic Education, 8(2). Available at: https://ejournal.uin-suka.ac.id/tarbiyah/HJIE/article/view/10210

Mayer, R.E. (2020) 'Multimedia learning principles and applications', Journal of Educational Psychology, 112(5), pp. 835–850.

Mudiono, A. & Wiyono, B.B. (2023) 'Digital-based communicative approach in Indonesian language learning', Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, 12(2), pp. 101–112.

Mudiono, A. and Wiyono, B.B. (2023) 'The effects of the communicative approach and the use of information technology on students' motivation and achievement in Indonesian language learning', Journal of Language Teaching and Research, 14(2), pp. 210–220.

Nugraha, D. and Widodo, H.P. (2018) 'Teaching writing using digital media', Indonesian Journal of Applied Linguistics, 8(2), pp. 311–320.

Nurcholis, I.A. (2025) 'Language learning technologies to support Indonesian EFL students' writing skills: A literature review', Kopula Journal, 7(1). Available at: https://journal.unram.ac.id/index.php/kopula/article/view/6182

Rahayu, R.A.P. (2021) 'Effect of collaborative writing combined with blog online learning on Indonesian EFL learners' writing skill across motivation', Journal of

Language and Education, 5(1). Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/35ba/6210f072bbd4855c144cc849737cddb2cf13.pdf

Revaldhi, A., Gaffar, V. and Sofia, A. (2025) 'Challenges of integrating digital innovation strategies in educational technology to enhance e-government implementation', Qalamuna: Journal of Education, Social, and Religious Studies, 17(1). Available at: https://ejournal.insuriponorogo.ac.id/index.php/qalamuna/article/view/6831

Richards, J.C. (2015) 'The changing face of language learning', RELC Journal, 46(1), pp. 5–22.

Rompas, P.T.D., Sumampow, Z.F. and Mongkau, W.J. (2025) 'In the era of digital disruption: Analysis of the challenges of digital divide, teacher competence, and data security as urgent issues in Indonesian education', Indonesian Journal of Information Technology in Education, 4(1). Available at: https://ijite.jredu.id/index.php/ijite/article/view/276

Stockwell, G. and Hubbard, P. (2013) 'Some emerging principles for mobile-assisted language learning', International Research Foundation for English Language Education, 1(1), pp. 1–15.

Subiyantoro, S. and Musa, M.Z. (2024) 'Preparing Indonesian primary school teachers for deep learning: Readiness, challenges, and institutional support', Cognitive: Journal of Educational Research, 6(1). Available at: http://ojs.edutechpublishing.com/index.php/cognitive/article/view/44

Sumarno, S. (2023) 'The integration of digital technology in public management transformation: Implications for

educational advancements in Indonesia', Journal of Asian Public Policy Studies, 5(2). Available at: https://www.journal-asia.mpi-iainpalopo.ac.id/index.php/data/article/view/348

Suryani, I., Rizal, M. & Rohani, S. (2024) 'Collaborative digital reading to improve students' comprehension and critical literacy', Jurnal Penelitian dan Pembelajaran Bahasa, 9(2), pp. 130–144.

Suryani, I., Rizal, M. & Rohani, S. (2024) 'Project-based learning berbasis teknologi dalam pembelajaran menulis', Jurnal Penelitian dan Pembelajaran Bahasa, 9(2), pp. 145–158.

Suryani, N.Y., Rizal, S. and Rohani, T. (2024) 'Improving learners' English writing skills through digital technology and project-based learning', Journal of Information Technology in Education, 9(2). Available at: https://online-journal.unja.ac.id/JIITUJ/article/view/32506

Wajhah, N. (2024) 'Embracing the digital frontier: Readiness and challenges in educational technology implementation by student teachers in Lombok, Indonesia', Journal of Teacher Education and Development, 11(1). Available at: https://www.academia.edu/download/118045343

Yaqin, L.N., Prasojo, L.D. and Haji-Othman, N.A. (2023) 'Addressing the digital divide in Indonesian higher education: Insights, implications, and potential solutions', Lecture Notes in Educational Technology. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-7645-4_13

Yetti, E. (2024) 'Pedagogical innovation and curricular adaptation in enhancing digital literacy: A local wisdom approach for sustainable development in Indonesia', Heliyon, 10(3). Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2199853124000271

Yulianto, D. (2025) 'Bridging the digital divide in education: Disparities in Google Classroom utilization and technical challenges among urban and rural teachers', Journal of Educational Technology, 19(1). Available at: https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JET/article/view/92897

BAB 6
ASESMEN DAN EVALUASI PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA

Lili Agustina, M.Pd.

6.1 Pengertian Asesmen/Penilaian

Penilaian merupakan terjemahan dari *assessment*. Kegiatan penilaian wajib dilakukan oleh guru dalam melaksanakan dan setelah melaksanakan proses belajar mengajar. Penilaian yang dilakukan dengan tujuan melihat keberhasilan belajar siswa yang dilakukan secara terjadwal dan terencana dan tidak boleh dilakukan secara sembarangan (Santoso, 2024).

Menurut Richard dan Platt (Santoso, 2024), penilaian adalah pengukuran kemampuan kualitas atau keberhasilan seseorang dalam pengajaran. Pengukuran ini dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti tes, wawancara, angket, dan observasi. Seperti yang dijelaskan oleh Zein & Darto (Rahmawati & Huda, 2022), asesmen adalah rangkaian tindakan yang digunakan untuk menentukan nilai suatu objek, baik atau buruknya, efektif atau tidak efektif, berhasil atau tidak berhasil sesuai dengan tolak ukur yang telah ditentukan.

Berdasarkan beberapa pendapat di atas yang dikemukakan oleh para ahli dapat disimpulkan penilaian adalah proses mengumpulkan informasi, menganalisis, dan menginterpretasikan sesuatu, keefektifan dan keberhasilan sesuai dengan alat ukur atau kriteria yang telah ditetapkan.

6.2 Jenis dan Sistem Penilaian

Penilaian memiliki beberapa jenis. Lima jenis penilaian akan dibahas: penilaian formatif, penilaian sumatif, penilaian diagnostik, penilaian selektif, dan penilaian penempatan (Santoso, 2024). Secara rinci dijabarkan di bawah ini.

1) Penilaian formatif adalah penilaian yang dilakukan pada akhir program belajar mengajar untuk mengukur tingkat keberhasilan proses belajar mengajar. Tujuan penilaian ini adalah untuk memperbaiki program pengajaran dan strategi pelaksanaannya.
2) Penilaian sumatif adalah penilaian yang dilakukan saat unit program selesai, seperti pada akhir semester atau tahun. Tujuan penilaian ini adalah untuk membandingkan hasil siswa dengan tujuan kurikuler yang telah mereka pelajari; penilaian ini lebih menitikberatkan pada hasil daripada proses.
3) Penilaian diagnostik dilakukan untuk bimbingan belajar, pengajaran remedial, dan kesulitan belajar. Tujuan penilaian ini adalah untuk mengidentifikasi kelemahan siswa dan faktor penyebabnya.
4) Penilaian selektif adalah penilaian yang bertujuan untuk keperluan seleksi. Contohnya adalah penilaian tentang bagaimana lembaga pendidikan menerima siswa baru.
5) Penilaian penempatan adalah evaluasi yang bertujuan untuk mengetahui keterampilan prasyarat yang diperlukan oleh program belajar untuk memulai kegiatan belajar pada program tertentu.

Sistem penilaian hasil belajar khususnya bahasa Indonesia dibagi menjadi dua kategori: Penilaian Acuan Patokan (PAP) dan Penilaian Acuan Norma (PAN). PAP adalah penilaian

yang mengacu pada tujuan pembelajaran atau indikator hasil belajar yang harus dikuasai siswa. Misalnya, jika Anda menetapkan standar keberhasilan dengan patokan antara 75 dan 80 poin, itu akan dianggap berhasil atau tuntas; jika nilai lebih rendah dari angka ini, itu dianggap tidak berhasil. Sistem ini dinamakan dengan pendidikan tuntas. Penilaian Acuan Norma (PAN) adalah ujian yang mengacu pada rata-rata kelompoknya; ini menunjukkan posisi kemampuan siswa dibandingkan dengan nilai rata-rata kelas. Sistem penilaian ini bagus karena memungkinkan untuk mengetahui prestasi kelas atau kelompok secara bersamaan, yang memungkinkan untuk mengetahui keberhasilan pembelajaran setiap siswa.

6.3 Pengertian Evaluasi

Terdapat tiga unsur dalam proses kegiatan belajar mengajar, yakni 1) tujuan pembelajaran, 2) pengalaman belajar mengajar, dan 3) hasil belajar. Pada kegiatan awal, dilakukan pada perumusan tujuan pembelajaran. Realisasi dari perumusan tujuan pembelajaran akan menghasilkan pengalaman-pengalaman belajar-mengajar yang didapatkan oleh peserta didik. Pada tahap akhir, guru akan melihat dan mengukur tingkat ketercapaian dalam tujuan pembelajaran yang dirumuskan dalam evaluasi yang dilakukan.

Kata "evaluasi" berasal dari kata Inggris "*evaluation*", yang berarti "harga" atau "nilai." Istilah ini berkaitan dengan persepsi tentang apa yang dikatakan salah atau benar, bagus atau buruk, dan sebagainya. Pendapat lain juga mengemukakan bahwa evaluasi berkaitan dengan keputusan nilai (*value judgement*). Evaluasi yang dikemukakan oleh ahli, yakni Uman (Ratnawulan & Rusdiana, 2014) proses evaluasi bertujuan untuk menggunakan data objektif dari awal hingga

akhir program untuk menilai tujuan program. Wysong (Ratnawulan & Rusdiana, 2014) evaluasi merupakan menerangkan, mendapatkan, atau membuat informasi yang penting untuk membuat keputusan.

Evaluasi adalah bagian dari proses pengajaran. Evaluasi pembelajaran adalah proses membuat keputusan tentang tujuan pembelajaran dan memberikan pedoman dan acuan setelah pengukuran, penilaian, dan tes (Zahrah, 2022). Evaluasi menyoroti efektivitas pembelajaran seperti tujuan, metode, konsep dan bahan ajar, media, sumber ajar, suasana belajar dan penilaian. Selain itu juga, evaluasi memiliki tujuan untuk menilai strategi pembelajaran yang dapat mengetahui dan membantu siswa berdasarkan kekuatan dan kelemahannya (Rahman & Nasryah, 2019).

Peran evaluasi terlihat pada tiga tahap pengajaran, yakni tahap awal, tahap inti dan tahap akhir. Pada tahap awal, evaluasi dapat membantu mengetahui kesiapan peserta didik (*readiness*), pada tahap inti dapat melihat kebutuhan peserta didik (*need analysis*), dan pada tahap akhir, evaluasi dapat digunakan untuk mengetahui kemampuan peserta didik sebagai dasar pertimbangan dalam mempersiapkan bahan pelajaran dan metode yang akan digunakan (Santoso, 2024).

Penilaian tidak seluas cakupan evaluasi. Dalam sistem pembelajaran, istilah evaluasi lebih tepat untuk menilai seluruh komponen pembelajaran, sedangkan istilah penilaian lebih tepat digunakan untuk menilai sebagian komponen pembelajaran misalnya hasil belajar (Rahman & Nasryah, 2019). Evaluasi dan penilaian bersifat kualitatif sedangkan pengukuran bersifat kuantitatif. Metode ini terdiri dari tes dan nontes. Berikut ini disajikan penilaian bahasa berupa tes dan nontes.

6.4 Penilaian Tes Bahasa

Tes adalah alat prosedur atau rangkaian kegiatan yang digunakan untuk mengamati tingkah laku seseorang dan memberikan gambaran tentang kemampuan seseorang dalam suatu bidang pendidikan tertentu (Santoso, 2024). Tes bahasa dalam mata pelajaran bahasa Indonesia memiliki tujuan strategis untuk meningkatkan kemampuan berbahasa. Ini ditunjukkan oleh penilaian yang dilakukan terhadap bunyi, kosakata, dan tata bahasa.

Kemampuan berbahasa dibedakan menjadi dua, yakni 1) kompetensi berbahasa yang mencakup a) kompetensi bunyi bahasa, b) kompetensi tata bahasa, dan c) kompetensi kosakata dan 2) keterampilan berbahasa yang mencakup a) keterampilan menyimak, b) keterampilan berbicara, c) keterampilan membaca, dan d) keterampilan menulis. Kedua poin tersebut merupakan inti dari tes bahasa.

Tes Bahasa yang dilakukan mengacu pada pendekatan tertentu. Pendekatan yang dipillih berpengaruh terhadap tes yang dilakukan. Seperti yang dikutip dalam Santoso (2024) terdapat lima pendekatan, yakni 1) pendekatan tradisional, 2) pendekatan diskret, 3) pendekatan integratif, 4) pendekatan pragmatik, dan 5) pendekatan komunikatif. Secara rinci kelima pendekatan tersebut dijabarkan di bawah ini.

1. **Pendekatan Tradisional**

   Pendekatan tradisional tidak memiliki acuan dalam teori kebahasaan tertentu. Pendekatan ini lebih condong pada karya sastra dalam bentuk terjemahan dan menulis esai. Pendekatan ini disebut juga pendekatan esai dan terjemahan.

2. **Pendekatan Diskret**
   Pendekatan diskret merupakan pendekatan yang mengacu pada pendekatan struktural bahasa. Tes bahasa pada pendekatan diskret lebih menitikberatkan pada struktur bahasa seperti komponen bunyi, komponen tata bahasa dan komponen kosakata. Tes bahasa dalam pendekatan ini hanya dapat mengukur satu jenis dari kemampuan berbahasa, misalnya salah satu dari tes menyimak, tes berbicara, tes membaca, tes menulis, tes bunyi bahasa, tes tata bahasa dan tes kosakata.
3. **Pendekatan Integratif**
   Pendekatan integratif merupakan pendekatan yang memiliki konsep bahwa bahasa adalah gabungan dari bagian-bagian dan komponen-komponen bahasa dalam keseluruhannya membentuk bahasa. Pendekatan integratif mengutamakan penggunaan dalam konteks bahasa. Tes bahasa yang digunakan salah satunya melengkapi kalimat atau teks bacaan.
4. **Pendekatan Pragmatik**
   Pendekatan bahasa dalam penggunaan bahasa yang sebenarnya dinamakan pendekatan pragmatik. Pendekatan ini memiliki dua ciri, yakni 1) mengaitkan bahasa dengan penggunaan sebenarnya yang tidak hanya melibatkan unsur-unsur bahasa tetapi juga melibatkan konteks bahasa dan 2) menitikberatkan pada keterkaitan unsur kebahasaan dan unsur nonkebahasaan dalam penggunaan bahasa.
5. **Pendekatan Komunikatif**
   Pendekatan komunikatif memperhatikan bagaimana bahasa digunakan dalam komunikasi sehari-hari. Metode ini berasal dari disiplin psikolinguistik dan

sosiolinguistik. Metode ini memperhatikan kalimat tanya seperti a) siapa yang terlibat dalam komunikasi, b) hubungan mereka, c) tujuan komunikasi, d) keadaan komunikasi, dan e) kapan dan bagaimana komunikasi terjadi.

6.5 Penilaian Nontes Bahasa

Beberapa teknik yang dapat dipilih untuk melakukan penilaian dalam pembelajaran bahasa, yakni salah satunya menggunakan penilaian tanpa tes bahasa. Penilaian tersebut seperti 1) penilaian unjuk kerja, 2) penilaian hasil kerja, 3) penilaian proyek atau penugasan, dan 4) penilaian portofolio.

6.5.1 Penilaian Unjuk Kerja

Penilaian unjuk kerja adalah penilaian yang dibuat berdasarkan apa yang diamati oleh siswa tentang apa yang mereka lakukan. Penilaian unjuk kerja menilai kemampuan berbahasa Indonesia siswa seperti berpidato, berdiskusi, membaca berita, membaca cerita, membaca puisi, membaca pengumuman, melakukan wawancara, dan lainnya.

Langkah-langkah dalam melakukan unjuk kerja.

a. Melakukan identifikasi terhadap langkah-langkah yang akan diterapkan yang dapat memengaruhi hasil unjuk kerja yang terbaik.
b. Mengamati dan menuliskan kemampuan-kemampuan yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas unjuk kerja.
c. Menyusun kriteria-kriteria kemampuan yang akan diukur dan diamati pada saat siswa melakukan unjuk kerja.

d. Menentukan kriteria kemampuan untuk karakteristik produk unjuk kerja yang dihasilkan.
e. Mengurutkan kriteria yang telah dibuat sesuai dengan langkah-langkah yang yang diobservasi.
f. Membandingkan kriteria yang telah dibuat dengan kriteria yang dibuat oleh orang lain sebagai bahan referensi.

Berikut ini disajikan contoh penilaian unjuk kerja siswa khusus mata pelajaran bahasa Indonesia dengan kemampuan membaca teks berita.

Rubrik Penilaian Membacakan Teks Berita

No.	Aspek	Indikator	Ya	Tidak
1	Jeda	Memperhatikan jeda pada setiap pemenggalan kata		
2	Lafal/Vokal	Melafalkan kata dengan jelas		
3	Intonasi	Memperhatikan nada suara, keras lembut dan cepat dan lambat sesuai isi teks berita		
4	Mimik	Menyesuaikan teks berita dengan mimik atau ekspresi wajah		
5	Pernafasan	Mengatur pernafasan pada saat membaca		

Dalam melakukan pengamatan, penilai cukup memberikan centang pada jawaban Ya atau Tidak. Dalam memberikan skor kepada siswa dapat berpatokan pada kriteria di bawah ini.

Kriteria Penilaian

No.	Tingkatan	Indikator
1	Sangat bagus	Ada 6 jawaban "ya"
2	Bagus	Ada 4-5 jawaban "ya"
3	Cukup	Ada 2-3 jawaban "ya"
4	Kurang	Ada 1 atau tidak jawaban "ya"

Rubrik penilaian lain yang dapat digunakan untuk menilai kemampuan membaca siswa juga dapat menggunakan skala 1-4 pada rubrik di bawah ini.

Rubrik Penilaian Membaca Nyaring

No.	Aspek	Indikator	Skor			
			1	2	3	4
1	Kejelasan Isi	Memperhatikan jeda pada setiap pemenggalan kata				
2	Pelafalan	Memperhatikan lafal kata dengan jelas				
3	Intonasi	Memperhatikan nada, keras lemahnya suara.				
4	Gerak dan Mimik	Menyesuaikan gerak dan ekpresi pada saat membaca wajah				
5	Pernafasan	Mengatur pernafasan pada saat membaca				

Deskriptor penilaian: 1 (kurang), 2 (cukup), 3 (baik), 4 (sangat baik). Cara menghitung skor yang diperoleh siswa dapat berpatokan pada rumus di bawah ini.

$$\text{Skor} = \frac{\text{Skor yang diperoleh}}{20} \times 100\%$$

6.5.2 Penilaian Hasil Kerja

Puisi, pantun, naskah berita, cerita pendek, pidato, pengumuman, dan sebagainya merupakan contoh hasil kerja atau karya dalam penilaian hasil kerja siswa dalam pelajaran Bahasa Indonesia Dalam menghasilkan karya tersebut melalui tiga tahapan, yaitu persiapan, produksi, dan refleksi (Santoso, 2024).

Dalam tahap persiapan, siswa dapat dinilai dalam kemampuannya untuk merencanakan, berekplorasi, mengembangkan ide, dan membuat desain produk. Dalam tahap produksi, siswa dapat dinilai dalam kemampuannya untuk memilih dan menggunakan bahan, alat, dan teknik. Dalam tahap refleksi, siswa dapat dinilai dalam hal keaslian, fungsionalitas, dan estetika produk.

Rubrik Penilaian Membuat Naskah Berita

No.	Aspek	Deskriptor	Skor
1	Pemilihan Judul	• Sesuai, menggambarkan isi, menarik • Sesuai, kurang menggambarkan isi, kurang menarik • Tidak sesuai, tidak menggambarkan isi, tidak menarik	3 2 1
2	Kelengkapan Isi	• Isi berita lengkap (6 unsur) • Isi berita mendekati lengkap (4-5 unsur) • Isi berita tidak lengkap (kurang dari 4 unsur)	3 2 1
3	Kesesuaian Isi	• Semua data sesuai dengan tulisan • Sebagain kecil data tidak sesuai dengan tulisan • Sebagian besar data tidak sesuai dengan tulisan	4 3 2

No.	Aspek	Deskriptor	Skor
		• Semua data tidak sesuai dengan tulisan	1
4	Sistematika	• Urutan sesuai • Urutan kurang sesuai • Urutan tidak sesuai	3 2 1
5	Penggunaan Ejaan dan Tanda Baca	• Tidak ada kesalah penggunaan ejaan dan tanda baca • Terdapat kesalahan (1-3) penggunaan ejaan dan tanda baca • Terdapat kesalahan (4-6) penggunaan ejaan dan tanda baca • Terdapat kesalahan lebih dari 6 dalam penggunaan ejaan dan tanda baca	4 3 2 1

Untuk menghitung skor di atas dapat dapat digunakan rumus di bawah ini.

$$\text{Skor} = \frac{\text{Skor yang diperoleh}}{17} \times 100\%$$

6.5.3 Penilaian Proyek atau Penugasan

Penilaian proyek atau penugasan adalah pekerjaan yang harus diselesaikan dalam jangka waktu tertentu untuk memberikan gambaran umum tentang kemampuan seseorang dalam menerapkan konsep dan pemahaman mereka tentang topik tertentu. Contoh proyek yang dapat dinilai dalam mata pelajaran bahasa Indonesia salah satunya penyusunan laporan kegiatan. Berikut disajikan format penilaian proyek.

Rubrik Penilaian Menyusun Laporan

No.	Aspek	Kriteria Skor		
		3	2	1
1	Persiapan	Memuat tujuan, topik, alasan, lokasi, responden, dan pertanyaan secara lengkap	Memuat tujuan, topik, alasan, lokasi, responden, dan pertanyaan kurang lengkap	Memuat tujuan, topik, alasan, lokasi, responden, dan pertanyaan tidak lengkap
2	Pengumpulan Data	Daftar pertanyaan dapat diterapkan secara keseluruhan, dan data dicatat dengan akurat dan lengkap	Daftar pertanyaan dapat diterapkan secara keseluruhan, dan data tidak dicatat dengan akurat dan lengkap	Daftar pertanyaan tidak diterapkan semua dan data tidak tercatat dengan akurat
3	Pengolahan Data	Data sesuai dengan tujuan penelitian	Kurang menggambarkan tujuan penelitian	Data hanya sekada diolah dan tidak menggambarkan tujuan penelitian
4	Pelaporan Tertulis	Laporan ditulis dengan benar dan	Laporan ditulis dengan benar belum	Laporan ditulis kurang tepat dan belum

No.	Aspek	Kriteria Skor		
		3	2	1
		komunikatif	komunikatif	komunikatif

6.5.4 Penilaian Portofolio

Portofolio merupakan kumpulan tugas siswa. Kumpulan tugas ini mencerminkan pencapaian siswa, kegiatan belajar, karya dan pekerjaan terbaik siswa. Tugas atau karya yang dapat dikumpulkan dalam mata pelajaran bahasa Indonesia seperti karangan, puisi, poster, surat, dan sebagainya. Berikut ini disajikan contoh portofolio untuk mengamati perkembangan menulis puisi.

1	Tugas dan bukti yang harus dikumpulkan	
	Tugas	Bukti
	• Membaca beragam puisi	• Menuliskan identitas puisi yang dibaca tentang puisi yang dibaca
	• Membuat draf puisi	• Buram (draf) puisi yang ditulis
	• Menyunting puisi yang telah ditulis	• Bukti hasil penyuntingan
2	Rubrik penilaian Kemampuan Menulis Puisi	
3	Simpulan Hasil Penilaian • Simpulan siswa tentang nilai yang diperoleh disertai alasannya • Simpulan guru tentang nilai, komentar tentang proses yang produk puisi yang telah dihasilkan siswa	

DAFTAR PUSTAKA

Gatot, W. (2016). *Penilaian dan Evaluasi Proses dan Hasil Belajar*. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.

Rahman, A. A., & Nasryah, C. E. (2019). *Evaluasi Pembelajaran*. Uwais Inspirasi Indonesia.

Rahmawati, L. E., & Huda, M. (2022). *Evaluasi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*. Muhammadiyah University Press.

Ratnawulan, E., & Rusdiana. (2014). *Evaluasi Pembelajaran*. Pustaka Setia Bandung.

Santoso, A. (2024). *Materi dan Pembelajaran Bahasa Indonesia SD*. Universitas Terbuka Banjarmasin.

Zahrah, F. (2022). *Evaluasi Pembelajaran SD/MI*. CV Kreator Cerdas Indonesia.

BAB 7
MENGEMBANGKAN KREATIVITAS DALAM PENGAJARAN BAHASA INDONESIA

Betharia Pane, M.Pd.

7.1 Pengantar Mengembangkan Kreativitas dalam Pengajaran Bahasa Indonesia

Pengajaran Bahasa Indonesia pada era kontemporer tidak lagi dapat dipahami semata sebagai proses penyampaian kaidah kebahasaan, struktur teks, dan latihan soal yang berorientasi pada ketepatan formal. Perkembangan masyarakat digital, perubahan pola literasi, serta tuntutan kompetensi abad ke-21 telah menggeser orientasi pembelajaran bahasa ke arah yang lebih luas: bahasa dipelajari bukan hanya sebagai sistem, tetapi sebagai sarana untuk berpikir, berkomunikasi, berkolaborasi, dan mencipta. Dalam kerangka ini, kreativitas menjadi elemen yang sangat penting karena pembelajaran bahasa yang baik tidak hanya menuntun peserta didik memahami aturan, tetapi juga mendorong mereka membangun makna, mengembangkan gagasan, dan mengekspresikan diri secara efektif. OECD (2019) menegaskan bahwa kreativitas dan berpikir kritis merupakan keterampilan kunci bagi masyarakat yang semakin kompleks, terdigitalisasi, dan saling terhubung, sehingga sekolah perlu menciptakan lingkungan belajar yang memberi ruang bagi kedua kompetensi tersebut untuk berkembang.

Dalam konteks Indonesia, urgensi kreativitas dalam pembelajaran Bahasa Indonesia sejalan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka. Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia pada Fase E dan F menekankan bahwa peserta didik diharapkan mampu menulis, menyajikan, dan mengembangkan gagasan secara logis, kritis, dan kreatif, termasuk mengalihwahanakan teks dan menerbitkan hasil tulisan di media cetak maupun digital. Rumusan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia tidak lagi sekadar berorientasi pada reproduksi materi, tetapi pada produksi makna dan karya. Bahasa Indonesia diposisikan sebagai wahana pengembangan literasi, nalar, dan kreativitas peserta didik.

Meski demikian, praktik pembelajaran di lapangan masih kerap menunjukkan pola yang konvensional. Tidak sedikit pembelajaran Bahasa Indonesia yang masih berpusat pada guru, dominan ceramah, dan berakhir pada latihan-latihan tertutup yang menuntut satu jawaban benar. Pola semacam ini memang dapat membantu pengelolaan kelas, tetapi sering tidak cukup memberi ruang bagi eksplorasi, interpretasi, dan ekspresi personal peserta didik. Dalam jangka panjang, pembelajaran yang terlalu sempit dapat membuat peserta didik memandang Bahasa Indonesia sebagai pelajaran hafalan, bukan ruang untuk berpikir dan berkarya. Kajian sistematis tentang pedagogi kreatif menunjukkan bahwa kreativitas peserta didik lebih mungkin berkembang ketika pembelajaran membuka ruang bagi imajinasi, partisipasi aktif, pertanyaan terbuka, dan keberagaman respons (Cremin et al., 2021).

Selain itu, perubahan ekosistem komunikasi turut memengaruhi cara peserta didik berinteraksi dengan bahasa. Mereka hidup dalam lingkungan teks yang multimodal:

membaca caption, menonton video pendek, menyimak podcast, memahami infografik, dan memproduksi konten digital. Karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia yang hanya bertumpu pada teks cetak tradisional menjadi kurang memadai. Riset mutakhir menunjukkan bahwa pendekatan multimodal dalam pembelajaran bahasa dapat meningkatkan keterlibatan, memperluas cara peserta didik memahami makna, dan mendukung ekspresi yang lebih beragam (Rahmanu & Molnár, 2024).

Berdasarkan latar belakang tersebut, bab ini membahas secara sistematis hakikat kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia, landasan teori yang mendukung, prinsip-prinsip desain pembelajaran kreatif, strategi implementasi di kelas, model asesmen yang sesuai, serta tantangan dan arah penguatan guru. Fokus utamanya adalah menunjukkan bahwa kreativitas bukan unsur tambahan dalam pembelajaran bahasa, melainkan inti dari praktik pengajaran yang relevan dan bermakna pada masa kini (OECD, 2019).

7.2 Hakikat Kreativitas dalam Pengajaran Bahasa Indonesia

Secara konseptual, kreativitas dapat dipahami sebagai kemampuan menghasilkan ide, pendekatan, atau produk yang relatif baru, bernilai, dan sesuai dengan konteks tertentu. Dalam pendidikan, kreativitas tidak harus selalu melahirkan sesuatu yang sepenuhnya baru dalam arti absolut, melainkan dapat berupa kemampuan mengombinasikan pengetahuan, menyusun kemungkinan, memodifikasi gagasan yang ada, dan mengekspresikan pemahaman dengan cara yang lebih bermakna. OECD (2019) menjelaskan kreativitas dalam konteks sekolah sebagai kemampuan untuk mengembangkan

ide yang orisinal sekaligus berguna dalam situasi belajar tertentu. Dengan demikian, kreativitas di ruang kelas harus dipandang sebagai kapasitas yang dapat ditumbuhkan melalui desain pembelajaran yang tepat, bukan sebagai bakat bawaan yang hanya dimiliki sebagian kecil peserta didik.

Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, kreativitas memiliki dua dimensi yang saling terkait. Pertama, kreativitas guru sebagai perancang dan pengelola pembelajaran. Guru yang kreatif mampu mengolah materi, memilih metode, memanfaatkan media, dan merancang asesmen secara fleksibel sesuai kebutuhan peserta didik dan konteks pembelajaran. Kedua, kreativitas peserta didik sebagai subjek belajar. Peserta didik yang kreatif tidak hanya mampu mengulang isi materi, tetapi juga dapat menafsirkan, merumuskan gagasan, memproduksi teks, dan mengomunikasikan ide secara efektif. Dalam kerangka ini, kreativitas dalam pembelajaran Bahasa Indonesia tidak cukup berhenti pada "guru yang inovatif", tetapi harus bermuara pada "peserta didik yang produktif dan berdaya cipta". Kajian Cremin et al. (2021) menegaskan bahwa pedagogi kreatif selalu diarahkan untuk menumbuhkan kreativitas peserta didik, bukan sekadar menampilkan variasi aktivitas mengajar.

Secara substantif, mata pelajaran Bahasa Indonesia memang sangat dekat dengan proses kreatif. Dalam membaca, peserta didik menafsirkan makna. Dalam menyimak, mereka membangun pemahaman dari informasi yang diterima. Dalam berbicara, mereka memilih kata, struktur, nada, dan strategi bahasa untuk mencapai tujuan komunikasi tertentu. Dalam menulis, mereka merancang gagasan, mengatur struktur, mengembangkan argumen, dan membentuk gaya ungkap. Seluruh aktivitas tersebut menuntut pengolahan makna yang

aktif. Karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia yang terlalu kaku dan hanya berpusat pada jawaban tunggal sebenarnya berlawanan dengan karakter bahasa sebagai alat hidup untuk berpikir dan berkomunikasi (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia juga berkaitan erat dengan iklim belajar. Peserta didik akan lebih berani mengembangkan ide jika lingkungan kelas memberi rasa aman untuk mencoba, salah, merevisi, dan memperbaiki. Sebaliknya, jika pembelajaran terlalu menekankan hukuman atas kesalahan atau hanya mengakui satu bentuk jawaban yang dianggap benar, peserta didik cenderung bermain aman. Oleh sebab itu, kreativitas tidak hanya dibangun melalui metode, tetapi juga melalui budaya kelas yang menghargai proses, keberagaman sudut pandang, dan perkembangan pemikiran peserta didik dari waktu ke waktu (Cremin et al., 2021).

7.3 Perubahan Lanskap Pengajaran Bahasa Indonesia

Perubahan lanskap pembelajaran Bahasa Indonesia dalam satu dekade terakhir ditandai oleh pergeseran dari literasi cetak menuju literasi multimodal. Jika sebelumnya pembelajaran lebih banyak berfokus pada teks tertulis linear, kini peserta didik hidup dalam dunia yang sarat dengan kombinasi teks, gambar, suara, video, simbol, dan interaktivitas digital. Kondisi ini menuntut guru Bahasa Indonesia untuk tidak hanya mengajarkan kemampuan membaca dan menulis konvensional, tetapi juga memfasilitasi kemampuan memirsa, menyimak, menafsirkan representasi visual, dan memproduksi pesan dalam beragam format. Riset sistematis tentang pembelajaran bahasa berbasis multimodal menunjukkan bahwa pendekatan ini membantu peserta didik

memahami makna secara lebih kaya dan mendukung keterlibatan belajar yang lebih tinggi (Rahmanu and Molnár, 2024).

Perubahan ini telah tercermin dalam kebijakan kurikulum nasional. Pada Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia Fase F, peserta didik diharapkan mampu menyajikan gagasan, pikiran, dan kreativitas dalam bentuk monolog, dialog, gelar wicara, serta karya sastra yang kreatif dan menarik. Pada Fase E, peserta didik juga diharapkan mampu mengalihwahanakan teks untuk tujuan ekonomi kreatif serta menerbitkan hasil tulisan di media cetak maupun digital. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia kini diarahkan pada keterampilan berbahasa yang lebih autentik, produktif, dan relevan dengan praktik komunikasi kontemporer.

Selain multimodalitas, perkembangan teknologi digital juga membawa perubahan besar dalam desain pembelajaran bahasa. Penggunaan dokumen kolaboratif, media interaktif, video pembelajaran, platform presentasi, hingga aplikasi pengolah bahasa membuka banyak peluang baru bagi guru untuk menciptakan pembelajaran yang lebih dinamis. Namun, pemanfaatan teknologi tidak otomatis menghasilkan pembelajaran yang bermakna. Tinjauan sistematis Schmid et al. (2024) menunjukkan bahwa tantangan utama integrasi teknologi bukan sekadar ketersediaan alat, tetapi kemampuan guru mengaitkan teknologi dengan strategi pedagogis dan tujuan materi secara tepat. Dalam konteks Bahasa Indonesia, ini berarti teknologi harus memperkuat proses membaca, menulis, berbicara, menyimak, dan memirsa, bukan hanya menjadi ornamen digital di ruang kelas.

Di sisi lain, munculnya kecerdasan artifisial generatif menambah dimensi baru dalam pembelajaran. UNESCO

menegaskan bahwa AI generatif berpotensi mendukung personalisasi belajar, pengembangan ide, dan akses informasi, tetapi juga mengandung risiko terkait bias, ketidakakuratan, privasi, serta ancaman terhadap integritas akademik jika digunakan tanpa bimbingan yang jelas (Miao and Holmes, 2023). Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, AI dapat menjadi alat bantu untuk brainstorming, umpan balik awal, atau eksplorasi bentuk bahasa, tetapi tidak boleh menggantikan proses berpikir, menulis, dan merevisi yang justru merupakan inti dari pembelajaran bahasa. Dengan demikian, perubahan lanskap ini menuntut guru untuk semakin kreatif, reflektif, dan etis dalam merancang pembelajaran.

7.4 Landasan Teoretis Pengembangan Kreativitas

7.4.1 Pedagogi Kreatif

Pedagogi kreatif (*creative pedagogies*) merupakan kerangka penting untuk memahami bagaimana kreativitas dikembangkan melalui pembelajaran. Menurut Cremin et al. (2021), pedagogi kreatif bukan hanya sekadar penggunaan metode yang menarik, tetapi pendekatan yang memberi ruang bagi imajinasi, eksplorasi, pertanyaan terbuka, dan kepemilikan belajar pada peserta didik. Dengan kata lain, guru tidak hanya mentransfer materi, tetapi merancang kondisi yang memungkinkan peserta didik bereksperimen dengan ide, menimbang berbagai kemungkinan, dan menghasilkan respons yang bernilai.

Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, pedagogi kreatif dapat diterapkan melalui aktivitas seperti menulis ulang akhir cerita dari sudut pandang tokoh lain, mengubah puisi menjadi monolog, menyusun tanggapan argumentatif terhadap teks

aktual, atau membuat proyek komunikasi berbasis masalah nyata. Inti dari pendekatan ini adalah memindahkan fokus pembelajaran dari sekadar "menjawab dengan benar" menuju "membangun makna secara aktif". Ketika guru memberi ruang bagi peserta didik untuk memilih, menafsirkan, dan mencipta, proses berbahasa menjadi lebih hidup dan lebih dekat dengan fungsi bahasa dalam kehidupan sehari-hari (Cremin et al., 2021).

7.4.2 Multimodalitas dan Multiliterasi

Teori multiliterasi menegaskan bahwa literasi modern tidak cukup dibatasi pada kemampuan membaca dan menulis teks cetak. Literasi kini juga mencakup kemampuan memahami dan menghasilkan makna melalui beragam mode komunikasi, termasuk visual, audio, digital, dan interaktif. Dalam pembelajaran bahasa, pendekatan multimodal memberi peluang bagi peserta didik untuk mengakses, mengolah, dan menyampaikan informasi melalui berbagai jalur representasi. Kajian Rahmanu and Molnár (2024) menunjukkan bahwa pedagogi multimodal mendukung pengembangan keterampilan bahasa karena menghubungkan pembelajaran dengan praktik komunikasi nyata yang dialami peserta didik.

Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, implikasinya sangat besar. Teks tidak lagi hanya hadir dalam bentuk paragraf tertulis, tetapi juga dapat berupa infografik, konten video, poster digital, rekaman suara, atau presentasi audiovisual. Peserta didik perlu belajar membaca teks tertulis sekaligus memirsa dan menafsirkan elemen visual, memahami relasi antara narasi dan gambar, serta memproduksi pesan yang terintegrasi secara multimodal. Pendekatan ini sangat mendukung kreativitas karena membuka lebih banyak bentuk

ekspresi dan memungkinkan peserta didik menunjukkan kemampuan melalui format yang lebih beragam (Rahmanu and Molnár, 2024).

7.4.3 TPACK

Kerangka TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) menekankan bahwa pembelajaran yang efektif dengan teknologi memerlukan perpaduan antara pengetahuan konten, pedagogi, dan teknologi. Schmid et al. (2024) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa integrasi teknologi yang bermakna tidak cukup hanya ditentukan oleh kecakapan teknis, tetapi terutama oleh kemampuan guru memilih teknologi yang benar-benar sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakter materi.

Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, TPACK membantu guru merancang penggunaan teknologi secara tepat. Misalnya, rekaman audio dapat digunakan untuk asesmen menyimak dan berbicara, dokumen kolaboratif untuk menulis bersama, video untuk membandingkan ragam bahasa atau struktur narasi, dan platform presentasi untuk komunikasi multimodal. Jika diterapkan dengan baik, TPACK mendukung kreativitas karena teknologi tidak lagi menjadi pelengkap, melainkan sarana untuk memperluas cara peserta didik berpikir dan mengekspresikan makna (Schmid et al., 2024).

7.4.4 Universal Design for Learning 3.0

Universal Design for Learning (UDL) 3.0 menegaskan pentingnya merancang pembelajaran yang sejak awal memperhitungkan keragaman peserta didik. CAST menyebut tujuan UDL sebagai *learner agency*—pembelajar yang reflektif, autentik, strategis, dan berorientasi tindakan. Prinsip dasarnya

adalah menyediakan banyak cara untuk mengakses materi, banyak cara untuk mengekspresikan pemahaman, dan banyak cara untuk membangun keterlibatan belajar.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, UDL sangat relevan karena peserta didik memiliki latar, gaya belajar, dan kekuatan ekspresi yang berbeda-beda. Sebagian peserta didik lebih kuat dalam tulisan, sebagian lain lebih ekspresif secara lisan atau visual. Dengan menyediakan pilihan bentuk tugas—misalnya esai, presentasi, poster, naskah audio, atau video singkat—guru memberi kesempatan yang lebih adil bagi berbagai potensi kreatif untuk muncul. UDL dengan demikian bukan hanya strategi diferensiasi, tetapi juga fondasi penting bagi pengembangan kreativitas yang inklusif.

7.4.5 Etika Pemanfaatan AI

Munculnya AI generatif menuntut adanya kerangka etis baru dalam pembelajaran. UNESCO menekankan bahwa penggunaan AI dalam pendidikan harus tetap berpusat pada manusia, menjaga integritas akademik, dan memperhatikan dampak terhadap inklusi, keadilan, privasi, dan kapasitas berpikir peserta didik (Miao and Holmes, 2023).

Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, AI dapat berguna untuk membantu pemetaan ide, melihat contoh struktur, atau menawarkan alternatif revisi. Namun, jika peserta didik hanya menyalin hasil AI tanpa proses evaluasi dan revisi, maka kreativitas justru tereduksi. Oleh karena itu, penggunaan AI perlu dirancang secara terbimbing: peserta didik harus tetap diminta menjelaskan alasan memilih, mengubah, atau menolak hasil AI, sehingga proses berpikir mereka tetap terjaga. Dengan pendekatan ini, AI menjadi alat bantu refleksi,

bukan pengganti kreativitas manusia (Miao and Holmes, 2023).

7.5 Prinsip-Prinsip Pembelajaran Bahasa Indonesia yang Kreatif

Prinsip pertama dalam mengembangkan kreativitas adalah menjadikan pembelajaran berorientasi pada produksi makna. Peserta didik tidak cukup hanya diminta mengenali konsep atau menghafal ciri teks, tetapi harus lebih sering dihadapkan pada tugas yang menuntut mereka menafsirkan, mengembangkan, memodifikasi, dan menciptakan teks. Orientasi ini sejalan dengan penekanan OECD bahwa sekolah perlu memberi peserta didik kesempatan untuk benar-benar mempraktikkan kreativitas, bukan hanya membahasnya sebagai konsep (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Prinsip kedua adalah membuka ruang bagi keberagaman respons. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, terutama pada kegiatan membaca interpretatif, berbicara argumentatif, dan menulis kreatif, sangat mungkin terdapat lebih dari satu jawaban yang layak. Guru tetap perlu menjaga standar akademik, tetapi jangan sampai pembelajaran terlalu menutup kemungkinan berpikir. Ketika peserta didik diberi ruang untuk mengajukan pandangan yang berbeda dengan alasan yang kuat, kreativitas mereka berkembang bersama kemampuan bernalarnya. Prinsip ini sesuai dengan karakter pedagogi kreatif yang menekankan pertanyaan terbuka dan pluralitas ide (Cremin et al., 2021).

Prinsip ketiga adalah menjadikan pembelajaran kontekstual. Kreativitas lebih mudah tumbuh ketika tugas dan topik belajar dekat dengan pengalaman hidup peserta didik. Misalnya, pembelajaran teks persuasi dapat dihubungkan

dengan kampanye sosial yang mereka temui di media digital, pembelajaran ulasan dapat dikaitkan dengan film atau buku yang mereka kenal, dan pembelajaran narasi dapat mengambil sumber dari pengalaman lokal atau cerita komunitas. Relevansi konteks membuat bahasa terasa hidup, bukan sekadar isi buku

Prinsip keempat adalah memanfaatkan multimodalitas secara sadar. Pembelajaran Bahasa Indonesia perlu mengintegrasikan teks tertulis, visual, audio, dan audiovisual secara proporsional. Hal ini bukan hanya demi variasi, tetapi untuk menyesuaikan pembelajaran dengan realitas komunikasi kontemporer. Dengan pendekatan multimodal, peserta didik belajar bahwa makna dapat dibangun melalui kombinasi berbagai unsur, dan kreativitas mereka dapat muncul melalui lebih dari satu bentuk ekspresi (Rahmanu and Molnár, 2024).

Prinsip kelima adalah menilai proses, bukan hanya hasil akhir. Kreativitas sering berkembang melalui percobaan, kegagalan, revisi, dan refleksi. Karena itu, asesmen dalam pembelajaran Bahasa Indonesia harus memberi tempat pada perkembangan ide, kualitas revisi, kedalaman elaborasi, dan kemampuan peserta didik menjelaskan pilihannya. Jika guru hanya menilai produk akhir, banyak aspek penting dari proses kreatif akan terabaikan (Vincent-Lancrin et al., 2019).

7.6 Strategi Implementasi di Kelas

7.6.1 Pembelajaran Berbasis Proyek

Pembelajaran berbasis proyek sangat potensial untuk mengembangkan kreativitas karena menempatkan peserta didik pada proses kerja yang utuh: merencanakan, menelusuri informasi, berdiskusi, menulis, merevisi, dan mempresentasikan hasil. Dalam konteks Bahasa Indonesia, proyek dapat berupa antologi puisi kelas, buletin digital, podcast resensi buku, kampanye bahasa santun di media sosial sekolah, atau dokumentasi cerita rakyat lokal. Melalui proyek semacam ini, peserta didik tidak hanya belajar konsep bahasa, tetapi juga menggunakan bahasa untuk menghasilkan produk yang memiliki audiens nyata. Pendekatan seperti ini sangat sejalan dengan arah pembelajaran yang menekankan publikasi karya peserta didik pada media cetak dan digital.

7.6.2 Menulis sebagai Proses Berlapis

Pengembangan kreativitas dalam menulis akan lebih efektif jika menulis diajarkan sebagai proses, bukan sekadar produk. Peserta didik perlu melalui tahap eksplorasi ide, penyusunan kerangka, penulisan draf, umpan balik, revisi, dan publikasi. Pendekatan ini membantu mereka memahami bahwa tulisan yang baik merupakan hasil pengembangan bertahap. Selain itu, model ini memberi ruang bagi eksperimen karena peserta didik tahu bahwa draf awal tidak harus sempurna. Dalam kerangka kreativitas, revisi bukan tanda kegagalan, melainkan bagian alami dari penciptaan (Vincent-Lancrin et al., 2019).

7.6.3 Diskusi Berbasis Pertanyaan Terbuka

Salah satu cara paling sederhana namun kuat untuk menumbuhkan kreativitas adalah mengubah kualitas pertanyaan guru. Pertanyaan tertutup cenderung membatasi ruang berpikir, sedangkan pertanyaan terbuka mengundang penalaran, pembandingan, dan interpretasi. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, guru dapat menggeser pertanyaan dari "apa ciri teks ini?" menjadi "mengapa penulis memilih strategi ini?", "bagaimana teks akan berubah jika audiensnya berbeda?", atau "pilihan bahasa mana yang paling efektif dan mengapa?". Pergeseran ini secara langsung memperbesar peluang kreativitas berpikir dan berbahasa peserta didik (Cremin et al., 2021).

7.6.4 Digital *Storytelling*

Digital storytelling merupakan strategi yang sangat relevan untuk era sekarang. Peserta didik dapat menulis cerita atau refleksi, lalu mengubahnya menjadi produk digital sederhana yang memadukan narasi, gambar, teks, dan suara. Strategi ini menuntut kreativitas dalam lebih dari satu lapisan: isi cerita, struktur alur, pemilihan visual, penekanan emosi, dan cara menyampaikan pesan. Karena berakar pada multimodalitas, *digital storytelling* sangat cocok digunakan untuk mengembangkan literasi dan kreativitas secara bersamaan (Rahmanu and Molnár, 2024).

7.6.5 Pemanfaatan AI secara Terbimbing

Guru juga dapat memanfaatkan AI generatif secara terbatas dan terarah, misalnya untuk membantu peserta didik mengembangkan ide awal, membandingkan dua opsi judul, atau memperoleh contoh revisi paragraf. Namun, penggunaan

ini harus disertai tugas reflektif, seperti meminta peserta didik menjelaskan keputusan yang mereka ambil setelah melihat masukan AI. Dengan demikian, AI menjadi alat bantu berpikir, bukan pengganti berpikir. Pendekatan ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO tentang penggunaan AI yang *human-centered* dan tetap menjaga integritas akademik (Miao and Holmes, 2023).

7.7 Implementasi pada Keterampilan Berbahasa

Pada keterampilan membaca dan memirsa, kreativitas dapat dikembangkan melalui kegiatan yang melampaui pemahaman literal. Peserta didik dapat diminta membandingkan teks berita dengan infografik, menulis respons pribadi terhadap cerpen, membuat peta emosi tokoh, atau mengadaptasi bacaan ke bentuk visual sederhana. Dengan cara ini, membaca tidak berhenti pada mencari informasi, tetapi menjadi proses interpretasi dan transformasi makna. Hal ini selaras dengan arah pembelajaran yang mencakup pemahaman teks aural, visual, dan audiovisual.

Pada keterampilan menyimak, guru dapat menggunakan rekaman wawancara, podcast, pidato, atau video singkat. Setelah menyimak, peserta didik tidak hanya menjawab pertanyaan isi, tetapi juga dapat merangkum dalam bentuk visual, mengidentifikasi sudut pandang, atau menyusun tanggapan kritis. Dengan demikian, menyimak diposisikan sebagai aktivitas aktif, bukan pasif. Pendekatan ini juga menghubungkan keterampilan reseptif dengan kemampuan produktif (Rahmanu and Molnár, 2024).

Pada keterampilan berbicara, kreativitas dapat dibangun melalui presentasi multimodal, debat, simulasi wawancara, gelar wicara, atau monolog interpretatif. Yang ditekankan

bukan hanya keberanian tampil, tetapi juga kemampuan menyusun pesan, memilih gaya bahasa, menyesuaikan audiens, dan membangun dampak komunikasi. Ini sangat sesuai dengan Capaian Pembelajaran Fase F yang menekankan monolog, dialog, dan gelar wicara secara logis, sistematis, kritis, dan kreatif.

Pada keterampilan menulis, ruang pengembangan kreativitas paling luas terbuka. Selain puisi dan cerpen, kreativitas juga dapat ditumbuhkan melalui penulisan ulasan, teks argumentasi, artikel populer, naskah video, teks kampanye, maupun refleksi personal. Ketika tulisan diberi audiens nyata—misalnya dipublikasikan di blog kelas, mading digital, atau dibacakan di forum—peserta didik lebih terdorong untuk mengembangkan kualitas gagasan dan kejelasan komunikasinya. Hal ini juga selaras dengan arah pembelajaran yang mendorong publikasi karya peserta didik di media.

7.8 Asesmen Kreativitas dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Asesmen merupakan unsur yang sangat menentukan apakah kreativitas benar-benar tumbuh atau justru terhambat. Jika yang dinilai hanya jawaban akhir yang paling tepat, peserta didik cenderung menghindari risiko intelektual. Karena itu, asesmen dalam pembelajaran Bahasa Indonesia perlu dirancang untuk menangkap proses, bukan sekadar produk akhir. OECD menekankan pentingnya lingkungan penilaian yang memungkinkan peserta didik mempraktikkan kreativitas tanpa merasa bahwa setiap penyimpangan dari pola baku akan langsung dianggap salah (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Dalam praktiknya, guru dapat menggunakan rubrik dengan indikator seperti orisinalitas ide, relevansi dengan tujuan komunikasi, kualitas pengembangan gagasan, ketepatan penggunaan bahasa, kemampuan merevisi, serta efektivitas penyajian. Untuk tugas multimodal, rubrik juga dapat mencakup keterpaduan antara unsur teks, visual, dan audio. Rubrik semacam ini membantu peserta didik memahami bahwa kreativitas bukan sekadar "unik", tetapi harus tetap bermakna, terarah, dan komunikatif (Cremin et al., 2021).

Selain penilaian hasil, asesmen formatif perlu diperkuat. Catatan perkembangan draf, diskusi teman sebaya, jurnal refleksi, dan konferensi singkat antara guru dan peserta didik dapat memberikan informasi yang lebih kaya tentang bagaimana ide berkembang dari waktu ke waktu. Model asesmen seperti ini mendukung *learner agency* sebagaimana ditekankan dalam UDL 3.0, karena peserta didik didorong untuk memahami proses belajarnya sendiri dan mengambil keputusan belajar secara lebih sadar.

7.9 Tantangan dan Agenda Penguatan Guru

Pengembangan kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia tidak terlepas dari berbagai tantangan. Salah satu yang paling sering muncul adalah keterbatasan waktu. Aktivitas kreatif seperti proyek, diskusi mendalam, dan proses menulis bertahap membutuhkan waktu lebih panjang dibanding metode ceramah dan latihan tertutup. Di samping itu, beban administrasi dan target materi kerap membuat guru merasa sulit memberi ruang yang cukup bagi pembelajaran kreatif (Cremin et al., 2021).

Tantangan berikutnya adalah kesiapan guru dalam mengintegrasikan teknologi secara bermakna. Tidak semua guru memiliki tingkat TPACK yang memadai untuk memanfaatkan teknologi secara strategis. Sebagaimana ditunjukkan oleh Schmid et al. (2024), integrasi teknologi yang berhasil memerlukan lebih dari sekadar penguasaan alat; ia memerlukan pemahaman pedagogis yang matang. Karena itu, penguatan kompetensi guru harus difokuskan pada desain pembelajaran, bukan hanya pelatihan penggunaan aplikasi.

Tantangan lain adalah munculnya AI generatif yang dapat dengan mudah disalahgunakan sebagai jalan pintas. Tanpa aturan yang jelas, peserta didik dapat menyerahkan proses berpikir dan menulis kepada mesin. Dalam situasi ini, guru perlu membangun etika kelas yang tegas: AI boleh dipakai secara terbatas untuk mendukung proses, tetapi hasil akhir harus tetap mencerminkan pemikiran dan tanggung jawab akademik peserta didik. UNESCO menekankan pentingnya kebijakan, tata kelola, dan kapasitas guru dalam memastikan penggunaan AI yang aman dan etis dalam pendidikan (Miao and Holmes, 2023).

Karena itu, agenda penguatan guru sebaiknya diarahkan pada tiga hal: penguatan desain pedagogis kreatif, penguatan literasi digital dan AI, serta penguatan kemampuan asesmen yang menghargai proses. Jika ketiga aspek ini berkembang secara seimbang, kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia akan lebih mungkin tumbuh secara konsisten dan berkelanjutan (Cremin et al., 2021; Schmid et al., 2024).

7.10 Integrasi Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Di era digital saat ini, teknologi memainkan peran penting dalam mengembangkan kreativitas dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Penggunaan teknologi memungkinkan pembelajaran bahasa lebih interaktif dan multimodal. Menurut OECD (2019), teknologi harus dipandang sebagai alat yang dapat meningkatkan kreativitas dan keterlibatan peserta didik dengan materi pelajaran, bukan sekadar alat bantu teknis. Teknologi seperti aplikasi pembelajaran berbasis AI, platform kolaboratif, dan media sosial dapat menjadi sarana yang memungkinkan peserta didik untuk berkreasi dalam menulis, berbicara, dan mendengarkan.

Salah satu contoh implementasi teknologi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia adalah penggunaan aplikasi penulisan berbasis AI yang membantu peserta didik untuk mengembangkan ide, memperbaiki struktur kalimat, atau menemukan sinonim yang lebih tepat. Hal ini tidak hanya mempercepat proses belajar tetapi juga memberi ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi kemampuan bahasa mereka secara lebih kreatif. Rahmanu dan Molnár (2024) mengemukakan bahwa teknologi juga memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk berinteraksi dengan berbagai bentuk media, seperti video, infografik, dan podcast, yang memperkaya proses belajar mereka.

Namun, meskipun teknologi menawarkan banyak potensi, tantangan utama adalah memastikan bahwa teknologi digunakan secara tepat dan efektif. Guru harus memiliki pemahaman yang baik tentang *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) untuk mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran secara bermakna, seperti yang

diungkapkan oleh Schmid et al. (2024) dalam penelitian mereka mengenai integrasi teknologi dalam pendidikan. Oleh karena itu, pelatihan guru dalam hal penggunaan teknologi yang sesuai dengan tujuan pembelajaran sangat penting untuk menciptakan pembelajaran Bahasa Indonesia yang kreatif dan produktif.

7.11 Peran Kolaborasi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia yang Kreatif

Kolaborasi antara guru, peserta didik, dan bahkan antara peserta didik itu sendiri, menjadi faktor penting dalam mengembangkan kreativitas dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Pembelajaran berbasis kolaborasi memungkinkan peserta didik untuk saling berbagi ide, memperkaya pemahaman mereka, dan menghasilkan karya bersama yang lebih bermakna. Cremin et al. (2021) menyatakan bahwa kreativitas peserta didik lebih berkembang dalam suasana kolaboratif, karena mereka dapat berbagi perspektif dan bekerja bersama untuk mencapai tujuan belajar yang lebih kompleks.

Penerapan pembelajaran berbasis kolaborasi di kelas Bahasa Indonesia bisa dilakukan melalui proyek-proyek bersama seperti membuat majalah digital, podcast, atau video dokumenter tentang topik-topik tertentu. Kegiatan seperti ini tidak hanya meningkatkan keterampilan bahasa, tetapi juga keterampilan sosial dan kerja tim peserta didik. **Miao dan** Holmes (2023) juga mencatat bahwa dengan berkolaborasi, peserta didik dapat saling memberikan umpan balik konstruktif, yang akan memperbaiki kualitas ide dan karya yang mereka hasilkan.

Kolaborasi yang efektif dalam pembelajaran Bahasa Indonesia juga melibatkan keterlibatan orang tua dan masyarakat. Keterlibatan mereka dalam pembelajaran anak dapat memperluas konteks pembelajaran dan memperkaya pengalaman peserta didik. Sebagai contoh, melalui kolaborasi dengan masyarakat, peserta didik dapat mengakses berbagai sumber informasi yang lebih beragam dan nyata, serta mengembangkan kreativitas mereka melalui pengalaman langsung.

7.12 Penutup

Mengembangkan kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia merupakan tuntutan pedagogis yang semakin penting pada era literasi multimodal, transformasi digital, dan kecerdasan artifisial. Kreativitas tidak dapat lagi dipandang sebagai unsur tambahan yang sifatnya opsional, melainkan harus menjadi orientasi inti dalam perencanaan, pelaksanaan, dan asesmen pembelajaran. Arah kebijakan kurikulum yang menekankan kemampuan menyajikan gagasan dan kreativitas dalam berbahasa semakin menegaskan bahwa pengajaran Bahasa Indonesia harus memberi ruang lebih besar bagi produksi makna dan karya peserta didik.

Landasan teoretis seperti pedagogi kreatif, multimodalitas, TPACK, UDL 3.0, dan etika penggunaan AI memberikan pijakan yang kuat untuk mewujudkan pembelajaran bahasa yang lebih relevan, kontekstual, inklusif, dan bermakna. Jika dirancang dengan tepat, pembelajaran Bahasa Indonesia dapat bergerak dari sekadar ruang hafalan menuju ruang ekspresi, refleksi, dan penciptaan. Di situlah bahasa tidak hanya dipelajari sebagai sistem, tetapi dihidupi sebagai sarana untuk memahami dunia, menyatakan diri, dan

menghasilkan kemungkinan-kemungkinan baru (Vincent-Lancrin et al., 2019; Cremin et al., 2021; Miao and Holmes, 2023).

Pada akhirnya, tujuan pengajaran Bahasa Indonesia yang kreatif bukan hanya meningkatkan hasil belajar akademik, tetapi membentuk peserta didik yang mampu berpikir lebih mandiri, berkomunikasi lebih bernalar, dan berkarya secara bertanggung jawab. Dengan demikian, kreativitas dalam pengajaran bahasa sesungguhnya adalah bagian dari upaya membangun manusia pembelajar yang siap hidup dalam masyarakat yang terus berubah.

DAFTAR PUSTAKA

CAST, 2024. *Universal Design for Learning guidelines 3.0*. CAST.

Cremin, T., Chappell, K. and Craft, A., 2021. Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), pp.299–331.

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025. *CP & ATP Bahasa Indonesia Fase E*.

Miao, F. and Holmes, W., 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO..

Rahmanu, I.W.E.D. and Molnár, G., 2024. *Multimodal immersion in English language learning in higher education: a systematic review*. *Heliyon*.

Schmid, M., Brianza, E., Mok, S.Y. and Petko, D., 2024. Running in circles: a systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 214, p.105024.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. and Vidal, Q., 2019. *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing.

BAB 8
PENGELOLAAN KELAS DALAM PENGAJARAN BAHASA INDONESIA

Dr. Idawati, M.Pd.

8.1 Dinamika Ruang Kelas Literat: Menciptakan Lingkungan Fisik dan Psikososial

8.1.1 Pengaturan Fisik yang Adaptif

Strategi pedagogis untuk mendukung keberhasilan perolehan bahasa secara alami dalam pembelajaran Bahasa Indonesia kontemporer dapat diwujudkan melalui pengaturan fisik ruang kelas yang tidak sekadar mengutamakan estetika furnitur. Guru hendaknya memandang ruang kelas sebagai entitas dinamis yang dapat dikonfigurasi ulang guna mendukung berbagai pengajaran genre teks, mulai dari teks naratif, prosedur, hingga teks pidato dan anekdot. Perubahan tata letak mampu memicu kesiapan mental siswa dalam beralih antar kompetensi berbahasa tanpa rasa jenuh sebagai bentuk mobilitas fisik yang mencerminkan fleksibilitas kognitif.

Pengaturan meja dalam materi pidato dapat diubah menjadi format auditorium atau "panggung" terbuka untuk membangun suasana formal persidangan atau rapat besar. Pelatihan kepercayaan diri siswa saat melakukan retorika di depan publik sangat bergantung pada formasi krusial ini agar mereka merasakan pengalaman autentik sebagai orator berwibawa.

Pemahaman siswa bahwa komunikasi lisan melibatkan pemanfaatan ruang dan posisi tubuh terhadap audiens akan terbantu melalui pengaturan ini. Format meja berbentuk huruf "U" atau lingkaran menjadi pilihan yang lebih tepat saat pembelajaran berfokus pada analisis teks anekdot atau diskusi kritis.

Puspitasari (2022) menegaskan bahwa pengaturan fisik yang adaptif merupakan prasyarat bagi terciptanya kelas Bahasa Indonesia yang inklusif dan responsif terhadap tuntutan kurikulum. Ruang dialogis yang egaliter bagi seluruh siswa tanpa terkecuali tercipta melalui formasi melingkar yang menghilangkan batasan hirarkis antara baris depan dan belakang. Kontak mata yang terjadi secara menyeluruh memfasilitasi pertukaran argumen yang lebih intens sekaligus membantu siswa menangkap nuansa ironi dalam teks yang dibahas. Sani (2019) menambahkan bahwa inovasi dalam penataan ruang sangat menentukan efektivitas penyampaian materi yang bersifat praktis.

8.1.2 Lingkungan Kaya Teks (*Print-Rich Environment*)

Ruang fisik yang dipenuhi dengan berbagai representasi bahasa tertulis untuk mendukung pertumbuhan literasi secara visual didefinisikan sebagai lingkungan kaya teks. Transformasi dinding kelas menjadi "laboratorium visual" yang memajang draf naskah pidato hingga infografis kaidah kebahasaan sangat disarankan daripada membiarkannya kosong. Pesan kuat bahwa setiap proses menulis adalah kegiatan berharga yang hasilnya patut diapresiasi oleh seluruh komunitas kelas terpancar dari kehadiran teks-teks tersebut. Alur logika secara konkret dapat divisualisasikan oleh siswa

melalui pemasangan peta konsep terkait struktur retorika pidato atau teks anekdot.

Siswa dengan gaya belajar visual akan terbantu oleh visualisasi ini untuk memahami kerangka teks tanpa bergantung sepenuhnya pada penjelasan lisan guru. Puspitasari (2022) berpendapat bahwa fungsi lain lingkungan kaya teks adalah sebagai alat pendukung asesmen formatif yang transparan bagi siswa. Panduan otomatis yang dapat dirujuk setiap saat ketika siswa mengerjakan draf mandiri disediakan oleh peta konsep yang terpampang tersebut. Stimulasi pengayaan perbendaharaan kata siswa secara spontan sangat efektif dihasilkan oleh glosarium istilah atau "dinding kosakata" selain struktur teks.

Loughlin dan Martin (2022) menjelaskan bahwa lingkungan belajar berfungsi sebagai strategi instruksional yang memperkuat daya ingat siswa. Bank kata yang cukup untuk menyusun kalimat efektif, baik untuk tujuan persuasif maupun satire, dipastikan tersedia melalui pengayaan visual ini. Pojok baca yang berisi kumpulan naskah pidato tokoh dunia hingga buku anekdot klasik juga mencakup bagian dari lingkungan kaya teks. Keberagaman sumber bacaan ini memastikan bahwa siswa terpapar pada berbagai ragam bahasa, dari yang sangat formal-diplomatis hingga gaya bahasa humor yang cerdas.

8.1.3 Membangun Ikatan Psikososial

Penciptaan iklim emosional yang aman bagi siswa untuk berani bereksperimen dengan bahasa berkaitan erat dengan aspek psikososial dalam pengelolaan kelas. Kecemasan saat diminta berpidato atau menulis kritik tajam merupakan hambatan psikologis terbesar dalam belajar bahasa. Sosok

fasilitator yang humanis harus diperankan oleh guru guna memvalidasi setiap gagasan orisinal siswa tanpa langsung menghakimi kesalahan tata bahasa di awal proses. Pengakuan guru terhadap karakteristik unik siswa dalam mengekspresikan keresahan sosial melalui tulisan menjadi awal dimulainya ikatan psikososial yang kuat.

Santrock (2023) menyatakan bahwa kelas dengan fondasi psikososial kuat akan menghasilkan lulusan yang mahir secara teknis serta matang secara emosional. Pengarahan siswa untuk tetap mematuhi etika berbahasa tanpa memadamkan api kreativitas akan lebih mudah dilakukan oleh guru yang bersedia mendengarkan. Resiliensi siswa terhadap potensi hambatan belajar dalam materi performatif seperti pidato sangat memerlukan dukungan psikososial. Budaya kelas di mana kesalahan pelafalan atau kurangnya kelucuan dianggap sebagai bagian alami dari proses belajar perlu diciptakan oleh guru.

Jones dan Jones (2021) menekankan pentingnya menciptakan komunitas pendukung untuk menyelesaikan masalah perilaku di dalam kelas secara kolaboratif. Interaksi antarsiswa yang saling menghargai dalam sesi diskusi turut membangun ikatan psikososial yang sehat. Pengelolaan dinamika kelas menjadi tugas guru agar setiap kritik yang diberikan bersifat membangun dan tidak menjatuhkan mental. Mulyasa (2023) menegaskan bahwa manajemen karakter merupakan inti dari implementasi kurikulum yang memanusiakan siswa. Rasa nyaman untuk berbagi draf tulisan dan melakukan revisi dimungkinkan oleh atmosfer yang penuh empati.

8.2 Strategi Manajemen Instruksional dalam Pembelajaran Berbasis Teks

8.2.1 Pengelolaan Alur Kerja dan Alokasi Waktu Pembelajaran

Manajemen instruksional yang efektif dalam pengajaran Bahasa Indonesia bermula dari kemampuan guru dalam mengorganisasikan alur kerja yang sistematis dan terukur. Guru harus mampu memetakan durasi setiap tahapan pembelajaran, mulai dari pengenalan konsep, analisis model teks, hingga fase produksi mandiri oleh siswa. Pengelolaan waktu yang disiplin namun tetap adaptif sangat diperlukan agar proses internalisasi materi tidak terburu-buru, sehingga siswa memiliki ruang kognitif yang cukup untuk memproses informasi. Dinamika kelas menjadi lebih terkendali dan fokus siswa terhadap tujuan literasi tetap terjaga sepanjang jam pelajaran melalui alur kerja yang teratur.

Ketepatan alokasi waktu berkaitan erat dengan kemampuan guru dalam memprediksi tingkat kesulitan suatu kompetensi berbahasa bagi siswa. Guru perlu memberikan porsi waktu yang lebih besar pada tahapan yang dianggap paling krusial, seperti tahap konstruksi bersama atau diskusi kritis, untuk memastikan pemahaman dasar siswa benar-benar kokoh. Aktivitas belajar sering kali mengalami penumpukan di akhir sesi yang mengakibatkan proses refleksi terabaikan tanpa manajemen waktu yang matang. Puspitasari (2022) menegaskan bahwa pengaturan ritme pembelajaran harus dirancang sedemikian rupa agar setiap fase pengembangan kemahiran berbahasa mendapatkan perhatian yang proporsional.

Pengelolaan alur instruksional dalam praktiknya mengharuskan guru untuk selalu tanggap terhadap

perubahan suasana belajar di dalam kelas. Guru harus cukup fleksibel untuk menyesuaikan jadwal secara instan guna memberikan penjelasan tambahan jika siswa terlihat mengalami kendala kolektif pada satu aspek kebahasaan. Manajemen instruksional di sini berperan sebagai penyeimbang antara rencana pelaksanaan pembelajaran yang tertulis dengan kebutuhan nyata siswa di lapangan. Fleksibilitas ini memastikan bahwa tidak ada siswa yang dipaksa melangkah ke tahap selanjutnya sebelum mereka menguasai fondasi kompetensi yang sedang dipelajari.

Komunikasi instruksional yang jelas dan lugas merupakan elemen kunci dalam menjaga efisiensi alur kerja di kelas. Guru harus menyampaikan instruksi kerja dengan cara yang mudah dicerna serta menghindari penggunaan istilah teoretis yang terlalu rumit di awal kegiatan produktif. Setiap perintah yang diberikan sebaiknya disertai dengan batasan waktu yang jelas agar siswa terbiasa bekerja secara mandiri dan bertanggung jawab. Instruksi yang efektif akan meminimalisir kebingungan prosedural, sehingga energi siswa dapat sepenuhnya dialokasikan untuk mengeksplorasi kemampuan berbahasa mereka tanpa terganggu oleh ketidakjelasan teknis.

8.2.2 Integrasi Media dan Sumber Belajar Multimodal

Manajemen instruksional dalam pembelajaran bahasa saat ini menuntut kreativitas guru dalam mengintegrasikan berbagai media dan sumber belajar multimodal ke dalam ruang kelas. Penggunaan teks tidak lagi terbatas pada buku teks cetak, melainkan harus mencakup media audio, visual, dan audiovisual untuk memperkaya pengalaman literasi siswa. Guru harus terampil mengelola pemilihan media yang relevan dengan karakteristik teks yang diajarkan agar pesan

dan nilai dalam pembelajaran dapat tersampaikan secara lebih efektif. Integrasi media yang tepat akan membantu siswa memahami bahwa bahasa bekerja melalui berbagai saluran komunikasi yang saling melengkapi di era informasi saat ini.

Pengelolaan sumber belajar multimodal mengharuskan guru untuk mampu mengurasi konten yang memiliki kualitas kebahasaan yang baik dan sesuai dengan norma pendidikan. Guru bertindak sebagai penyaring informasi untuk memastikan bahwa video, infografis, atau rekaman suara yang diputar di kelas dapat memicu daya kritis siswa dalam menganalisis penggunaan bahasa. Manajemen media ini bertujuan untuk mendekatkan siswa pada realitas penggunaan bahasa di dunia nyata, sehingga pembelajaran tidak terasa kering dan teoretis. Keterlibatan emosional siswa terhadap materi yang sedang dipelajari akan meningkat secara signifikan melalui kehadiran media yang variatif di dalam kelas.

Penggunaan media multimodal dalam aspek instruksional berfungsi sebagai alat perancah (*scaffolding*) yang memudahkan siswa memahami konsep kebahasaan yang abstrak. Visualisasi struktur teks melalui diagram interaktif dapat membantu siswa memetakan alur pikiran sebelum mereka mulai menulis. Mulyasa (2023) menjelaskan bahwa guru harus mengelola penggunaan alat bantu visual ini sedemikian rupa agar tetap menjadi pendukung proses berpikir, bukan justru mengalihkan perhatian utama dari kompetensi berbahasa itu sendiri. Manajemen penggunaan media yang seimbang akan memastikan bahwa teknologi dan perangkat visual benar-benar memberikan nilai tambah bagi pemahaman literasi siswa di dalam kelas.

8.2.3 Evaluasi dan Umpan Balik dalam Proses Literasi

Evaluasi merupakan bagian integral dari manajemen instruksional yang berfungsi sebagai alat kendali kualitas atas proses pembelajaran yang telah berlangsung. Dalam pengajaran bahasa, evaluasi tidak boleh hanya dipandang sebagai penilaian akhir, melainkan harus dikelola sebagai proses berkelanjutan yang terintegrasi di sepanjang kegiatan belajar. Guru harus mengelola sesi evaluasi formatif untuk melihat sejauh mana siswa mampu menerapkan kaidah bahasa dan struktur teks dalam karya mereka. Manajemen evaluasi yang rutin memberikan data yang akurat bagi guru untuk melakukan perbaikan strategi mengajar secara instan dan tepat guna.

Strategi pemberian umpan balik (*feedback*) harus dikelola secara profesional agar mampu mendorong pertumbuhan kemampuan literasi siswa tanpa mematikan semangat kreatif mereka. Guru perlu merumuskan cara penyampaian kritik yang bersifat membangun, dengan fokus utama pada pengembangan ide dan logika bahasa, bukan sekadar koreksi pada aspek teknis ejaan. Umpan balik yang diberikan secara konsisten dan transparan akan membentuk mentalitas pembelajar pada diri siswa, di mana mereka memandang revisi sebagai bagian penting dari pencapaian kualitas. Manajemen umpan balik yang positif akan menciptakan atmosfer kelas yang menghargai proses berkelanjutan menuju kemahiran.

Penggunaan penilaian mandiri dan penilaian antar teman juga menjadi bagian dari manajemen evaluasi yang sangat memperkaya pengalaman belajar siswa. Guru harus membekali siswa dengan kriteria penilaian yang jelas agar mereka dapat merefleksikan kualitas pekerjaannya secara

objektif. Melalui pengelolaan penilaian sebaya, siswa belajar untuk bersikap kritis sekaligus apresiatif terhadap pemikiran orang lain, yang merupakan esensi dari masyarakat literat. Strategi ini juga membantu guru dalam memetakan persepsi siswa terhadap standar kualitas yang sedang dipelajari, sehingga penyamaan persepsi dapat dilakukan jika terjadi kekeliruan.

Evaluasi instruksional juga mencakup sesi refleksi kolektif di mana guru dan siswa berdialog mengenai hambatan-hambatan yang dirasakan selama proses pembelajaran. Manajemen refleksi ini penting untuk mengidentifikasi bagian mana dari instruksi guru yang sudah efektif dan mana yang masih memerlukan penyempurnaan. Dengan melibatkan siswa dalam evaluasi proses, guru membangun kemitraan akademik yang kuat dan rasa tanggung jawab bersama terhadap keberhasilan kelas. Refleksi yang dikelola dengan baik akan menghasilkan solusi-solusi praktis yang dapat langsung diterapkan pada pertemuan pembelajaran berikutnya.

Guru harus melakukan manajemen penilaian terhadap keterampilan komunikatif siswa secara lisan dan performatif, selain evaluasi terhadap karya tulis. Penilaian ini mencakup aspek-aspek seperti kelancaran berbicara, ketepatan pilihan kata, hingga kemampuan merespons gagasan orang lain dalam diskusi. Guru dapat menggunakan instrumen observasi sederhana untuk mencatat perkembangan keterampilan ini tanpa harus menginterupsi jalannya interaksi di kelas. Manajemen penilaian yang menyeluruh ini memberikan gambaran yang utuh tentang profil kompetensi berbahasa siswa secara komprehensif dari berbagai sudut pandang.

8.3 Penanganan Konflik dan Disiplin Positif dalam Diskusi Sastra

8.3.1 Penerapan Budaya Komunikasi Asertif dan Etika Berpendapat

Pengelolaan kelas dalam pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya terbatas pada penguasaan materi, tetapi juga pada pembentukan karakter siswa melalui budaya komunikasi asertif. Guru harus mampu menciptakan aturan main yang jelas dalam setiap sesi diskusi agar siswa dapat menyampaikan pendapatnya secara jujur tanpa menyinggung perasaan orang lain. Penanaman etika berpendapat ini sangat krusial, mengingat pembelajaran bahasa sering kali melibatkan analisis teks yang mengandung kritik sosial atau isu-isu sensitif. Dengan manajemen interaksi yang baik, guru memastikan bahwa ruang kelas menjadi tempat yang aman bagi siswa untuk belajar berargumen secara logis dan santun sesuai dengan norma kebahasaan.

Budaya asertif yang dibangun di dalam kelas bertujuan untuk melatih siswa agar mampu mengekspresikan ketidaksetujuan mereka terhadap suatu gagasan tanpa menyerang pribadi lawan bicaranya. Guru harus memberikan contoh nyata tentang bagaimana menggunakan kalimat-kalimat yang reflektif dan menghindari penggunaan diksi yang konfrontatif saat berdebat. Manajemen komunikasi ini secara tidak langsung merupakan praktik nyata dari materi kemahiran berbicara dan aspek pragmatik bahasa. Melalui pembiasaan ini, siswa belajar bahwa kekuatan sebuah argumen terletak pada validitas data dan logika bahasa, bukan pada tingginya nada suara atau penggunaan kata-kata yang kasar. Selain itu, guru perlu mengelola dinamika diskusi agar tidak didominasi oleh segelintir siswa saja, sehingga setiap

individu memiliki kesempatan yang sama untuk berbicara. Manajemen partisipasi ini penting untuk mencegah timbulnya kecemburuan sosial atau rasa rendah diri pada siswa yang cenderung pendiam. Guru dapat menerapkan teknik giliran berbicara atau menggunakan alat bantu sederhana untuk mengatur arus komunikasi agar tetap tertib dan inklusif. Dengan memberikan ruang bagi setiap suara, kelas Bahasa Indonesia bertransformasi menjadi miniatur masyarakat demokratis yang menghargai keberagaman sudut pandang melalui medium bahasa yang elegan.

Etika berpendapat juga mencakup kemampuan siswa untuk menjadi pendengar yang aktif dan menghargai ketika orang lain sedang menyampaikan gagasannya. Guru harus menegakkan disiplin positif yang menekankan pada pentingnya menyimak secara komprehensif sebelum memberikan tanggapan atau sanggahan. Manajemen perilaku menyimak ini akan membantu siswa dalam memahami konteks secara utuh sehingga respon yang diberikan nantinya benar-benar relevan dan berkualitas. Pembiasaan menyimak dengan empati adalah bagian dari kompetensi literasi yang sangat dibutuhkan dalam kehidupan bermasyarakat untuk menghindari kesalahpahaman komunikasi.

Dalam situasi di mana muncul perbedaan pendapat yang tajam, guru harus bertindak sebagai mediator yang netral dan mendinginkan suasana melalui penggunaan bahasa yang menenangkan. Guru tidak boleh memaksakan satu kebenaran tunggal, melainkan mengarahkan siswa untuk menemukan titik temu atau menghargai perbedaan tersebut sebagai sebuah kekayaan interpretasi. Manajemen konflik melalui pendekatan linguistik ini mengajarkan siswa cara melakukan negosiasi dan resolusi masalah secara damai. Kemampuan mengelola emosi

dalam berkomunikasi adalah bentuk nyata dari kedewasaan berbahasa yang menjadi salah satu capaian penting dalam pendidikan karakter di sekolah.

8.3.2 Strategi Resolusi Konflik melalui Pendekatan Linguistik

Resolusi konflik di dalam kelas Bahasa Indonesia dapat dilakukan melalui pendekatan linguistik yang menekankan pada kekuatan kata-kata untuk mendamaikan dan mencari solusi. Guru harus terampil dalam mengidentifikasi bibit konflik yang mungkin muncul saat siswa bekerja kelompok atau saat melakukan penilaian antar teman yang kurang objektif. Manajemen konflik yang proaktif melibatkan tindakan guru untuk segera mengintervensi dengan bahasa yang persuasif sebelum ketegangan meningkat menjadi gangguan instruksional. Dengan pendekatan yang tenang, guru membimbing siswa untuk merumuskan kembali pernyataan mereka yang mungkin memicu konflik menjadi kalimat yang lebih netral dan produktif.

Salah satu teknik yang dapat digunakan guru adalah melatih siswa menggunakan teknik pesan "Saya" (*I-Message*) dalam menyampaikan ketidaksenangan atau keberatan mereka terhadap suatu hal. Teknik ini mengajarkan siswa untuk fokus pada perasaan dan kebutuhan mereka sendiri daripada menyalahkan orang lain dengan kata-kata yang menuduh. Manajemen bahasa seperti ini sangat efektif dalam menurunkan ego masing-masing pihak yang terlibat konflik sehingga ruang negosiasi dapat terbuka kembali. Proses resolusi konflik ini sesungguhnya adalah bagian dari pembelajaran keterampilan berbicara fungsional yang sangat aplikatif dalam kehidupan sehari-hari siswa.

Guru juga perlu mengelola proses klarifikasi agar setiap pihak yang berselisih memiliki kesempatan untuk menjelaskan duduk perkara dari sudut pandang masing-masing secara bergantian. Dalam proses ini, guru berperan sebagai pemandu yang memastikan tidak ada interupsi atau penggunaan bahasa provokatif selama penjelasan berlangsung. Manajemen dialog yang tertib ini membantu siswa untuk belajar bersabar dan memahami bahwa setiap konflik biasanya berakar dari hambatan komunikasi yang dapat diselesaikan melalui penjelasan yang jujur. Klarifikasi yang dilakukan secara terbuka dan dipimpin oleh guru akan membangun kembali rasa saling percaya di antara siswa yang sedang berselisih.

Selain itu, strategi resolusi konflik harus diarahkan pada pencapaian solusi yang bersifat saling menguntungkan (*win-win solution*) melalui musyawarah. Guru mengarahkan siswa untuk menggunakan bahasa negosiasi yang mencari titik temu, bukan bahasa kompetisi yang mencari siapa yang menang atau kalah. Manajemen diskusi dalam mencari solusi ini melatih siswa untuk berpikir kritis dan kreatif dalam memecahkan masalah sosial yang mereka hadapi di lingkungan kelas. Keberhasilan dalam menemukan solusi bersama akan memperkuat ikatan persaudaraan antar siswa dan menciptakan harmoni yang mendukung kelancaran proses pembelajaran selanjutnya.

Kedewasaan guru dalam merespons konflik dengan disiplin positif tanpa perlu menggunakan ancaman atau hukuman fisik adalah kunci utama keberhasilan manajemen kelas. Guru harus menunjukkan bahwa otoritas bahasa jauh lebih kuat daripada otoritas kekuasaan dalam mengubah perilaku seseorang menuju arah yang lebih baik. Dengan memberikan contoh respon yang bijak, guru menanamkan

nilai bahwa setiap masalah dapat diselesaikan jika semua pihak bersedia membuka diri melalui komunikasi yang tulus. Pendekatan ini membangun mentalitas siswa yang tangguh dan tidak mudah terprovokasi oleh situasi-situasi yang tidak menyenangkan di dalam ruang kelas.

Secara komprehensif, strategi resolusi konflik melalui pendekatan linguistik memberikan pelajaran berharga bagi siswa tentang fungsionalitas bahasa sebagai alat perdamaian. Kelas yang mampu mengelola konflik secara cerdas akan menjadi lingkungan belajar yang sangat stabil dan kondusif bagi perkembangan intelektual siswa. Guru yang mahir dalam mengelola dinamika sosial ini sesungguhnya tengah menyiapkan siswa menjadi warga negara yang mampu mengelola perbedaan secara dewasa di tengah kemajemukan bangsa. Pada akhirnya, keberhasilan manajemen kelas diukur dari sejauh mana harmoni sosial tetap terjaga di tengah aktivitas akademik yang dinamis dan kompetitif.

8.3.3 Refleksi Kolektif dan Penguatan Disiplin Positif

Refleksi kolektif merupakan tahap akhir dari manajemen kelas yang bertujuan untuk mengonsolidasi seluruh pengalaman belajar dan interaksi sosial yang telah berlangsung. Guru harus menyediakan waktu khusus di akhir sesi atau di akhir pekan untuk mengajak siswa mengevaluasi kenyamanan belajar dan efektivitas kerja sama yang telah mereka lakukan. Manajemen refleksi ini penting untuk memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengungkapkan perasaan mereka terkait dinamika kelas, termasuk jika ada perilaku teman yang dirasa mengganggu. Dengan refleksi yang jujur, guru dapat memetakan kebutuhan emosional

siswa dan melakukan penyesuaian strategi pengelolaan kelas pada pertemuan mendatang.

Penguatan disiplin positif dilakukan dengan memberikan apresiasi yang tulus terhadap perilaku siswa yang menunjukkan kemajuan dalam hal kesantunan dan kerja sama. Guru tidak boleh hanya fokus pada teguran terhadap pelanggaran, melainkan harus lebih rajin dalam mengenali dan memuji tindakan-tindakan kecil yang mendukung terciptanya harmoni kelas. Manajemen apresiasi ini akan menciptakan efek domino positif, di mana siswa lain akan terdorong untuk meniru perilaku baik tersebut demi mendapatkan pengakuan yang sama dari guru dan rekan sejawat. Disiplin yang lahir dari kesadaran internal akan jauh lebih permanen daripada disiplin yang dipaksakan melalui rasa takut terhadap hukuman.

Guru juga harus mengelola proses pembuatan kesepakatan kelas secara partisipatif agar siswa merasa memiliki tanggung jawab moral untuk mematuhinya. Kesepakatan yang disusun bersama menggunakan bahasa yang positif akan lebih mudah diterima dan dijalankan oleh siswa Gen Z daripada aturan sepihak yang bersifat instruksi larangan. Manajemen komitmen ini membangun rasa memiliki (*sense of belonging*) siswa terhadap kelas mereka, sehingga mereka akan secara sukarela saling mengingatkan jika ada rekan yang melanggar kesepakatan. Kedisiplinan yang berbasis pada kesadaran kolektif ini merupakan capaian tertinggi dalam manajemen kelas yang demokratis dan literat.

Dalam sesi refleksi, guru juga dapat mengajak siswa untuk mendiskusikan kaitan antara karakter yang mereka tunjukkan di kelas dengan nilai-nilai yang ada dalam naskah sastra yang mereka pelajari. Misalnya, bagaimana sikap asertif

dalam diskusi mencerminkan karakter tokoh yang berintegritas dalam sebuah cerita. Manajemen refleksi yang menghubungkan teori sastra dengan praktik kehidupan nyata ini memberikan kedalaman makna bagi pembelajaran Bahasa Indonesia. Siswa menyadari bahwa belajar bahasa bukan hanya soal kemahiran teknis, melainkan tentang bagaimana menjadi pribadi yang lebih baik melalui pemahaman terhadap teks dan konteks sosial.

Selain itu, guru harus mampu mengelola dirinya sendiri dalam memberikan teladan disiplin yang konsisten bagi seluruh siswa tanpa terkecuali. Ketepatan waktu, kesantunan kata, dan konsistensi dalam menegakkan aturan yang telah disepakati adalah bentuk manajemen diri guru yang paling efektif dalam mengajar. Siswa akan lebih mudah mengikuti disiplin positif jika mereka melihat guru mereka mempraktikkan apa yang diajarkan secara nyata di depan mata mereka setiap hari. Guru yang disiplin dan penuh empati akan menjadi figur sentral yang dihormati, yang kehadirannya selalu dinantikan karena mampu menciptakan suasana kelas yang damai.

DAFTAR PUSTAKA

Ahmadi, M. (2025). *Strategi Pengelolaan Kelas Abad 21: Menciptakan Ekosistem Belajar yang Humanis*. Jakarta: Pustaka Pendidikan.

Jones, V., & Jones, L. (2021). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Pearson.

Kemendikbudristek. (2024). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka pada Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.

Loughlin, C. E., & Martin, S. S. (2022). *The Learning Environment: An Instructional Strategy*. Teachers College Press.

Mulyasa, E. (2023). *Manajemen Pendidikan Karakter dalam Implementasi Kurikulum Merdeka*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Puspitasari, R. (2022). Manajemen Tata Ruang Kelas dalam Pembelajaran Bahasa. *Jurnal Pendidikan Bahasa Indonesia*, 10(2), 145-160.

Sani, R. A. (2019). *Inovasi Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.

Santrock, J. W. (2023). *Educational Psychology* (8th ed.). McGraw-Hill Education.

BAB 9
LITERASI DAN PENGEMBANGAN BAHASA INDONESIA

Seli Mauludani, M.Pd.

Literasi dan pengembangan Bahasa Indonesia merupakan fondasi penting dalam membangun kualitas sumber daya manusia yang unggul dan berdaya saing. Literasi tidak lagi dipahami sebatas kemampuan membaca dan menulis, melainkan mencakup keterampilan memahami, mengolah, serta mengomunikasikan informasi secara kritis, kreatif, dan kontekstual. Seiring perkembangan zaman, literasi mengalami banyak perkembangan. Literasi memiliki makna dan implikasi dari keterampilan membaca dan menulis beralih ke pemerolehan dan manipulasi pengetahuan melalui teks tertulis yang dibaca oleh peserta didik.

Dalam konteks pendidikan, literasi menjadi sarana utama untuk membentuk pola pikir reflektif, memperluas wawasan, serta menumbuhkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Literasi memang tidak bisa dilepaskan dari bahasa. Seseorang bisa dikatakan memiliki kemampuan literasi apabila ia telah memperoleh kemampuan dasar berbahasa. Sementara itu, pengembangan Bahasa Indonesia berperan sebagai media ekspresi, identitas nasional, sekaligus alat pemersatu bangsa yang mendukung terciptanya komunikasi efektif dalam berbagai ranah kehidupan.

Seiring dengan perkembangan teknologi dan dinamika sosial, tantangan literasi dan pengembangan Bahasa Indonesia semakin kompleks. Oleh karena itu, bab ini akan mengulas

konsep literasi secara komprehensif serta strategi pengembangan Bahasa Indonesia yang adaptif, inovatif, dan relevan dengan kebutuhan zaman, guna mendukung tercapainya pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan.

9.1 Pengertian dan Cakupan Literasi

Istilah "literasi" berasal dari bahasa Inggris *literacy* yang diadopsi dari Bahasa latin *littera*, yang bermakna huruf atau aksara. Dari makna kata itu, literasi mendapat pengertian keberaksaraan, atau kemampuan memahami dan menggunakan aksara (tulisan). Dalam Merriam Webster Dictionary, kata *literacy* diberi definisi *the ability to read and write*, atau kemampuan membaca dan menulis. Menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI), literasi ialah sebagai kemampuan menulis, membaca, serta pengetahuan individu dalam mengolah informasi dan pengetahuan untuk kecakapan hidup. Dalam makna yang lebih komprehensif, literasi mencakup keterampilan berbahasa; yakni menyimak, berbicara, membaca, dan menulis, serta kemampuan berpikir yang menjadi bagian di dalamnya.

Tompkins (1997) mengemukakan bahwa literasi ialah kemampuan menggunakan teknik membaca dan menulis dalam melaksanakan tugas-tugas yang bergelut dengan dunia kerja dan kehidupan di luar sekolah (Gusti Agung Made Agung Dwipayana, 2024). Dengan demikian, keterampilan berbahasa yang dikembangkan sejak usia anak-anak atau remaja, terutama kemampuan membaca dan menulis yang diperoleh melalui pembelajaran Bahasa Indonesia, sangat berpengaruh terhadap keberhasilan mereka dalam memahami dan menguasai berbagai mata

pelajaran lainnya. Oleh karena itu, penguatan literasi sejak dini perlu menjadi perhatian utama dalam proses Pendidikan.

Literasi tidak sekadar dimaknai sebagai kemampuan mengenal huruf atau aksara, tetapi juga sebagai kecakapan membaca dan menulis yang menjadi fondasi utama dalam proses belajar. Lebih dari itu, literasi mencakup kesadaran visual, yakni kemampuan memahami dan menafsirkan pesan yang disampaikan melalui berbagai media seperti gambar, adegan, maupun video. Dengan literasi yang baik, seseorang tidak hanya mampu menyerap informasi, tetapi juga mengolah, merefleksikan, dan mendokumentasikan pengalaman sebagai bekal berharga untuk masa depan. Oleh sebab itu, literasi menjadi keterampilan dasar yang sangat penting dalam dunia pendidikan sekaligus modal utama dalam membangun kecakapan hidup, sehingga individu mampu berperan secara optimal dan bermakna.

Literasi dapat diartikan sebagai kemampuan membaca dan kemampuan menulis atau dapat disebut dengan melek aksara atau keberaksaraan (Kholid dalam Susanto, 2016). Berdasarkan perhelatan Word Economic Forum (2016), anak memerlukan 16 keterampilan agar mampu bertahan pada abad XXI. Keenam belas keterampilan itu diwujudkan ke dalam literasi dasar (bagaimana peserta didik menerapkan keterampilan berliterasi untuk kehidupan sehari-hari), kompetensi (bagaimana peserta didik menyikapi tantangan yang kompleks), dan karakter; bagaimana peserta didik menyikapi perubahan lingkungan mereka (Trimansyah, 2019). Dengan demikian, literasi tidak lagi dipahami sebagai kemampuan dasar semata, melainkan sebagai kompetensi

strategis yang menentukan kesiapan generasi menghadapi kehidupannya.

Pengertian dan cakupan literasi dewasa ini semakin berkembang dan menunjukkan kompleksitas yang sejalan dengan perubahan zaman serta perluasan konteks penggunaannya. Literasi tidak lagi dibatasi pada kecakapan membaca dan menulis dalam arti sempit, apalagi hanya berkaitan dengan karya sastra semata (Herfanda, Yosi Ahmadun, 2018). Kini, literasi mencakup keberaksaraan dalam berbagai ranah kehidupan, termasuk kemampuan mengakses, memahami, dan memanfaatkan informasi secara efektif. Aktivitas membaca pun dimaknai lebih mendalam, yakni tidak sekadar melafalkan rangkaian kata atau kalimat, melainkan juga menafsirkan makna, menganalisis gagasan, serta merespons berbagai persoalan yang termuat dalam teks. Dengan demikian, individu yang literat tidak hanya mampu memahami isi bacaan, tetapi juga bersikap kritis, reflektif, dalam memahami wacana yang dihadapinya.

Sejalan dengan perluasan makna literasi tersebut, pengembangan bahasa juga perlu diarahkan pada penguatan kemampuan berbahasa yang komprehensif dan kontekstual. Pengembangan bahasa tidak hanya menekankan penguasaan kaidah kebahasaan, seperti tata bahasa dan kosakata, tetapi juga kemampuan menggunakan bahasa secara efektif dalam berbagai situasi sosial, akademik, dan profesional. Melalui proses pembelajaran yang interaktif dan reflektif, peserta didik didorong untuk mampu mengekspresikan gagasan secara runtut, memahami pesan secara kritis, serta membangun komunikasi yang argumentatif dan bermakna. Dengan

demikian, pengembangan bahasa menjadi fondasi penting dalam membentuk individu yang literat, adaptif, dan mampu berpartisipasi aktif dalam kehidupan bermasyarakat.

9.2 Konsep Literasi

Literasi merupakan fondasi utama dalam proses pembentukan pengetahuan dan peradaban manusia. Pada mulanya, literasi dipahami sebatas kemampuan membaca dan menulis, namun seiring perkembangan zaman, konsep ini meluas mencakup kecakapan memahami, mengolah, serta memaknai informasi dalam berbagai bentuk dan konteks. Literasi tidak hanya berperan sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai sarana berpikir kritis, reflektif, dan kreatif dalam menghadapi dinamika sosial, budaya, dan teknologi. Beberapa konsep literasi menurut (Yustiasari Liriwati et al., 2024), terdiri dari literasi tradisional, literasi visual, literasi media, literasi informasi.

9.2.1 Literasi Tradisional

Literasi tradisional merujuk pada kecakapan dasar dalam membaca dan menulis. Kemampuan ini mencakup penguasaan huruf dan simbol bahasa, mengenali serta memahami kosakata, menangkap isi dan makna bacaan, serta menyusun kalimat secara runtut dan padu. Literasi pada tahap ini menjadi fondasi penting bagi pengembangan kemampuan literasi yang lebih tinggi dan beragam.

9.2.2 Literasi Visual

Literasi visual merupakan kecakapan dalam menangkap, menafsirkan, serta memanfaatkan informasi yang disajikan dalam bentuk gambar, diagram, grafik, maupun unsur visual lainnya. Kemampuan ini mencakup keterampilan membaca makna dari representasi visual, mengidentifikasi lambang dan tanda tertentu, serta memahami pesan yang dikomunikasikan melalui tampilan grafis.

9.2.3 Literasi Media

Literasi media adalah kemampuan untuk memahami cara kerja media massa dan teknologi digital, sekaligus kecakapan dalam mengkaji, menilai, serta memanfaatkan informasi yang disebarluaskan melalui berbagai saluran media. Kompetensi ini mencakup sikap kritis dalam menyaring kebenaran berita, kesadaran terhadap dampak media bagi individu maupun kehidupan sosial, serta keterlibatan aktif dalam menciptakan dan mendistribusikan konten.

9.2.4 Literasi Informasi

Literasi informasi melibatkan kemampuan mencari, mengevaluasi, dan menggunakan informasi secara efektif. Literasi informasi merupakan kemampuan untuk mengenali kebutuhan informasi, kemudian mencari, menemukan, dan mengakses sumber yang relevan secara efektif. Selain itu, literasi informasi juga menuntut kecakapan dalam mengevaluasi keakuratan sumber informasi sebelum menggunakan dan menyebarluaskannya. Ini termasuk keterampilan dalam mencari sumber informasi yang dapat dipercaya,

mengevaluasi keandalan informasi, dan menggunakan informasi dengan cara yang tepat dan etis.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa literasi bukanlah sekadar keterampilan teknis, melainkan seperangkat kompetensi komprehensif yang saling terintegrasi. Literasi tradisional menjadi dasar penguasaan bahasa, literasi visual memperkuat kemampuan memahami pesan nonverbal, literasi media menumbuhkan sikap kritis terhadap arus informasi digital, dan literasi informasi memastikan penggunaan sumber secara tepat dan etis. Keempatnya saling melengkapi dalam membangun kapasitas berpikir kritis, kreatif, serta reflektif.

9.3 Aspek Literasi Bahasa

Secara umum, literasi bahasa dapat dimaknai sebagai kecakapan dalam mengolah bahasa, yang meliputi kemampuan memahami, memanfaatkan, mengkaji, mengubah, hingga membongkar struktur teks. Dalam ranah pembelajaran bahasa, literasi kerap dipahami sebagai kemampuan dasar baca tulis atau kemelekwacanaan (Herfanda, Yosi Ahmadun, 2018). Adapun dalam praktik berbahasa, literasi dipandang sebagai perpaduan antara keterampilan menyimak, berbicara, membaca, menulis, serta kemampuan berpikir kritis yang saling terintegrasi.

Pada dasarnya, seluruh bentuk literasi bertumpu pada literasi bahasa sebagai fondasinya. Hal ini karena setiap aktivitas membaca dan menulis selalu melibatkan teks dalam bentuk bahasa. Seiring dengan beragamnya isi dan konteks yang terkandung dalam teks tersebut, lahirlah berbagai istilah turunan seperti literasi ekonomi, literasi keagamaan, literasi

teknologi, literasi filsafat, literasi budaya, literasi media, literasi lingkungan, hingga literasi politik.

Berdasarkan uraian di atas, maka literasi bahasa meliputi (1) kemampuan baca-tulis atau kemelekwacanaan; (2) kemampuan mengintegrasikan antara menyimak, berbicara, membaca, menulis, dan berpikir; (3) kemampuan untuk merumuskan dan menyatakan gagasan baru; (4) penguasaan bahasa sebagai penunjang keberhasilan dalam lingkungan akademik atau sosial; (5) kemampuan performansi membaca dan menulis yang selalu diperlukan; (6) kompetensi seorang akademisi dalam memahami wacana secara professional.

9.4 Pengembangan Literasi Bahasa Indonesia

Menumbuhkan dan mengembangkan literasi Bahasa Indonesia di kalangan pelajar memang memerlukan kerja keras terutama pendidik sebagai ujung tombak dunia pendidikan. Pendidik dapat melakukan pembiasaan-pembiasaan membaca kepada peserta didik agar mereka terbiasa tanpa adanya tekanan atau paksaan. Membangun budaya membaca di kalangan pelajar bukanlah sesuatu yang terjadi secara alami, melainkan terbentuk melalui proses pembelajaran yang berlangsung secara berkesinambungan. Kebiasaan dalam melakukan berbagai aktivitas, khususnya membaca, berkembang melalui tahapan belajar yang dipengaruhi oleh faktor dari dalam diri maupun dari luar individu. Disebutkan bahwa dalam setiap proses pembelajaran, keberhasilan memperoleh keterampilan baru sangat ditentukan oleh dua unsur utama, yakni faktor internal seperti tingkat kematangan pribadi, serta faktor eksternal berupa rangsangan dan dukungan dari lingkungan sekitar.

Ada beberapa faktor yang mempengaruhi mengapa begitu rendahnya pengembangan literasi di kalangan masyarakat kita, khsusnya pelajar. Faktor yang paling menonjol yaitu rendahnya minat baca pada sebagai besar masyarakat Indonesia. Kemampuan membaca yang baik akan sangat mempengaruhi peningkatan mutu sumber daya manusia pada suatu bangsa. Dengan menumbuhkan minat baca pada sebagian besar masyarakat, kita akan menjadikan manusia Indonesia cepat menyesuaikan dengan segala bentuk perkembangan zaman yang meliputi segala bentuk aspek kehidupan manusia.

Pengembangan literasi Bahasa Indonesia merupakan proses terencana untuk meningkatkan kemampuan individu dalam memahami dan menggunakan bahasa secara tepat dan bermakna. Literasi tidak lagi dipandang sebatas kecakapan membaca dan menulis, melainkan sebagai kemampuan menyeluruh dalam mengolah informasi melalui kegiatan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Keempat keterampilan tersebut saling berkaitan dan membentuk kompetensi berbahasa yang utuh dalam kehidupan sehari-hari maupun akademik.

Sardiman dalam (Inggriyani & Fazriyah, 2017) menyebutkan, bahwa pembelajaran literasi dipengaruhi oleh: (1) masukan mentah, yaitu peserta didik; (2) masukan alat/instrumental input, terdiri dari tenaga, fasilitas, kurikulum, sistem administrasi; (3) lingkungan, meliputi keluarga, masyarakat, sekolah, dan pemerintah; (4) proses pengajaran, merupakan proses interaksi antara unsur raw input, instrumental input, dan juga pengaruh lingkungan.

Dengan demikian, keterlibatan masukan mentah, masukan alat, lingkungan dan proses pembelajaran sangat

berpengaruh terhadap pembelajaran literasi. Dalam praktik pembelajaran, pengembangan literasi dapat dilakukan melalui strategi yang kontekstual dan berpusat pada peserta didik. Kegiatan seperti membaca kritis, menulis kreatif, diskusi reflektif, serta analisis teks menjadi sarana untuk melatih kemampuan berpikir tingkat tinggi. Oleh karena itu, perlu kegiatan yang memicu tumbuhkembangnya keterampilan literasi bagi peserta didik melalui kerja sama antarguru dengan lingkungan dalam mencanangkan program gemar membaca dan menulis.

Kegiatan berliterasi pada tahap pembelajaran bertujuan untuk mengembangkan kemampuan memahami teks dan mengaitkannya dengan pengalaman pribadi sehingga terbentuk pribadi pembelajar sepanjang hayat, mengembangkan kemampuan berpikir kritis; dan mengolah dan mengelola kemampuan komunikasi secara kreatif (verbal, tulisan, visual, digital) melalui kegiatan menanggapi teks buku bacaan dan buku pelajaran. Penerapan budaya literasi melalui pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah dapat dilakukan dengan membiasakan peserta didik untuk membaca dan menulis dalam konteks kompetensi yang diharapkan.

Di era digital, pengembangan literasi Bahasa Indonesia perlu mengintegrasikan pemanfaatan teknologi sebagai bagian dari proses belajar. Akses terhadap sumber informasi daring, media sosial, dan platform pembelajaran digital harus diimbangi dengan kemampuan menyaring serta mengevaluasi informasi secara kritis. Dengan pendekatan yang berkelanjutan dan adaptif terhadap perkembangan zaman, literasi Bahasa Indonesia diharapkan mampu membentuk generasi yang komunikatif, kritis, kreatif, serta bertanggung

jawab dalam menggunakan bahasa di berbagai konteks kehidupan.

Dengan demikian, penguatan literasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi langkah strategis untuk membentuk peserta didik yang kritis, kreatif, dan adaptif. Pembiasaan membaca dan menulis yang didukung pemanfaatan teknologi secara bijak akan menumbuhkan budaya belajar berkelanjutan serta kemampuan berbahasa yang bertanggung jawab di berbagai konteks kehidupan.

9.5 Pentingnya Membangun Budaya Literasi dalam Pembelajaran Bahasa di Sekolah

Literasi tidak sekadar dimaknai sebagai kemampuan membaca dan menulis, melainkan juga mencakup kecakapan dalam memahami serta memanfaatkan informasi secara tepat. Keterampilan ini menjadi kompetensi mendasar yang sangat dibutuhkan untuk menghadapi berbagai tantangan zaman. Di Indonesia, data Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 menunjukkan rendahnya tingkat literasi siswa Indonesia. Hal ini mengindikasikan perlunya penguatan literasi untuk meningkatkan kualitas pendidikan nasional (OECD dalam (OECD dalam Maria Susan, dkk., 2025).

Dalam konteks pembelajaran bahasa, budaya literasi membantu peserta didik mengembangkan keterampilan berbahasa secara terpadu. Keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis dapat dikembangkan melalui budaya literasi di sekolah yang membuat peserta didik mampu mengekspresikan gagasannya secara runtut, logis, dan komunikatif. Dengan demikian, literasi menjadi fondasi utama

dalam membentuk kemampuan berpikir tingkat tinggi dalam dunia pendidikan.

Penguasaan bahasa dan literasi merupakan elemen fundamental dalam dunia pendidikan. Bahasa, sebagai alat komunikasi, menjadi medium utama untuk menyampaikan informasi, memahami materi pembelajaran, dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Oleh karena itu, membangun budaya literasi di sekolah khususnya pada pembelajaran Bahasa, akan mendorong peserta didik untuk memiliki kebiasaan belajar yang mandiri dan berkelanjutan.

Literasi perlu terus ditumbuhkan dan dijadikan kebiasaan guna meningkatkan kemampuan berbahasa. Upaya membangun budaya literasi sebenarnya telah lama dilakukan, salah satunya melalui program Gerakan Ayo Membaca yang digagas oleh pemerintah. Penguatan budaya literasi bagi peserta didik juga menjadi fokus dan komitmen pemerintah dalam meningkatkan mutu pendidikan.

Dalam Permendiknas No. 22 Th. 2006 tentang Standar Isi ditegaskan bahwa pada akhir pendidikan di SD/MI, peserta didik telah membaca sekurang-kurangnya sembilan buku sastra dan nonsastra; pada akhir pendidikan di SMP/MTs, peserta didik telah membaca sekurang-kurangnya 15 buku sastra dan nonsastra; dan pada akhir pendidikan di SMA/MA, peserta didik telah membaca sekurang-kurangnya 15 buku sastra dan nonsastra.

Pembelajaran bahasa Indonsia pada lembaga-lembaga pendidikan saat ini sebenarnya sudah mulai ditingkatkan ke arah peningkatan budaya literasi. Membangun budaya literasi dalam pembelajaran bahasa Indonesia menjadi tugas para pendidik untuk bisa menggerakkan siswanya agar gemar membaca.

Menumbuhkan budaya literasi pada kalangan peserta didik setidaknya akan memberikan peningkatan mutu dan menambah kosakata baru yang akan membantu peserta didik dalam memahami persoalan yang berkaitan dengan pelajaran di sekolah. Di samping itu, keterlibatan pemerintah menjadi faktor penting dalam merealisasikan tumbuhnya budaya literasi di masyarakat. Dukungan tersebut dapat diwujudkan melalui berbagai kebijakan dan program strategis, seperti penyelenggaraan seminar, kampanye membaca, serta kegiatan edukatif lain yang mampu meningkatkan minat baca masyarakat.

Tantangan membangun budaya literasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah disebabkan berbagai faktor. Tantangan pertama adalah keterbatasan akses, masih menjadi kendala bagi sebagian sekolah dalam memperoleh sumber daya literasi. Letak geografis yang terpencil, minimnya infrastruktur, serta kurangnya ketersediaan bahan bacaan yang layak turut menjadi faktor penghambat berkembangnya kemampuan literasi. Selain itu, persoalan ketimpangan gender juga masih mewarnai akses terhadap pendidikan dan literasi di sejumlah wilayah. Perempuan kerap mengalami perlakuan tidak setara dan pembatasan kesempatan untuk menempuh pendidikan. Tantangan terakhir adalah perkembangan teknologi informasi dan digital, telah membawa perubahan dalam cara peserta didik mengakses dan memproses informasi. Namun, perubahan ini juga menciptakan kesenjangan literasi, di mana beberapa orang mungkin mengalami kesulitan beradaptasi dengan teknologi baru.

(Budihartono, 2018) mengemukakan bahwa selain dengan pemanfaatan TI, literasi juga dapat dikembangkan melalui

Gerakan Literasi Sekolah, yang dilaksanakan dengan tiga tahap pembiasaan, pengembangan dan pembelajaran. Tiga tahapan pengembangan dan pembelajaran ini dapat dijelaskan sebagai berikut:

(1) Tahap pembiasaan
Kegiatan untuk menumbuhkan minat baca terhadap peserta didik yang dilaksanakan selama 15 menit untuk membiasakan pembaca dalam proses menyesuaikan dengan bahan literaturnya.
(2) Tahap pengembangan
Lebih mengarah pada kemampuan pembaca dalam menanggapai bahan bacaan yang dijadikan media dalam berliterasi.
(3) Tahap pembelajaran
Bagaimana proses perkemabangan literasi individu dalam menguasai mata pelajaran yang berbasis media buku, dan strategi membaca yang merata dan konsisten.

Berbagai tahapan dasar literasi ini bisa dijadikan sebagai penunjang pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah. Banyaknya kegiatan literasi mampu mengarahkan peserta didik untuk mendapatkan, mengolah, dan menyaring berbagai informasi yang ditemukan melalui media yang berbasis digital. Keterampilan literasi yang maksimal akan membantu dalam memahami perkembangan informasi yang kian berkembang di era teknologi dan ilmu pengetahuan yang berkelanjutan.

Pembelajaran bahasa yang berbasis budaya literasi juga menciptakan ruang dialog yang aktif dan partisipatif, sehingga peserta didik tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga pembuat gagasan. Hal ini sangat penting dalam

membentuk karakter pembelajar yang adaptif terhadap perkembangan zaman. Lebih jauh lagi, ketika budaya literasi tumbuh secara konsisten, pembelajaran bahasa tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan pribadi yang kritis, kreatif, dan berbudaya. Dengan demikian, budaya literasi menjadi pilar penting dalam menciptakan generasi yang cakap berbahasa dan siap menghadapi tantangan global.

DAFTAR PUSTAKA

Budiharto, B., Triyono, T., & Suparman, S. (2018). Literasi Sekolah sebagai Upaya Penciptaan Masyarakat Pebelajar yang Berdampak pada Peningkatan Kualitas Pendidikan. SEUNEUBOK LADA: Jurnal ilmu-ilmu Sejarah, Sosial, Budaya dan Kependidikan. 5(2), 153-166.

Gusti Agung Made Agung Dwipayana (2024). Literasi Bahasa dan Sastra Indonesia dalam Mewujudkan Indonesia Emas. Prosiding Pekan Ilmiah Pelajar (PILAR). Volume 4.

Herfanda, Yosi Ahmadun. (2018). Meningkatkan Literasi Bahasa. Kongres Bahasa Indonesia: Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa.

H, Susanto. (2016). Membangun Budaya Literasi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia Menghadapi Era MEA. Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. Volume 1 Nomor 1.

Inggriyani & Fazriyah. (2017). Literasi Bahasa dalam Menulis Narasi di Sekolah Dasar. Bandung: Universitas Pasundan.

Susan, Maria, dkk. (2025). Bahasa dan Literasi dalam Pendidikan Modern. Purbalingga: Eureka Media Aksara.

Trimansyah Bambang. (2019). Model Pembelajarn Literasi untuk Pembaca Awal. Jakarta: Badan Pengembangan Bahasa dan Perbukuan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Yustiasari Liriwati, dkk. (2024). Pendidikan Literasi. Amuntai: PT. Literatus Digitus Indonesia.

BIODATA PENULIS



Dedi Irawan, S.Pd., M.Pd.
Dosen Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Sebelas April

Penulis lahir di Majalengka, 10 Agustus 1991. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Sebelas April. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Prodi Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah di Universitas Sebelas April dan melanjutkan S2 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Indonesia, Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung. Pada tahun ini penulis mulai menempuh studi doktor di UPI pada jurusan yang sama.

Bidang keilmuan yang ditekuni tidak jauh dari pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia. Sebelum menyelesaikan kupasan bab pada buku ini, penulis mengupas juga tentang Media dan Tekonologi dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia yang terhumpun dalam buku *Pendidikan Bahasa Indonesia*. Selain itu menulis juga tentang Bahasa Indonesia dalam media massa, Ilmu Pendidikan, dan sebagainya. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: dedirawan_fkip@unsap.ac.id

BIODATA PENULIS



Putri Hana Pebriana, M.Pd.

Penulis lahir di Bagan Jaya 09 Februari 1990. Beliau memiliki latar belakang yang kuat dalam bidang yang digelutinya dan aktif menulis serta berbagi pengetahuan melalui berbagai platform. Penulis juga terbuka untuk diskusi dan kolaborasi, dan dapat dihubungi melalui email di putripebriana99@gmail.com, dengan semangat untuk terus belajar dan berkembang, beliau berkomitmen untuk memberikan kontribusi yang bermanfaat bagi pembaca dan masyarakat.

BIODATA PENULIS



Dr. Meisuri, M.A
Dosen Program Studi Bahasa Inggris, Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Medan

Penulis lahir di Medan tanggal 23 Mei 1961. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Bahasa Inggris, Fakultas Bahasa dan Seni, Universitas Negeri Medan (UNIMED). Penulis menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris, IKIP Negeri Padang, dan S2 pada Jurusan Applied Linguistics, Sheffield University, UK., dan melanjutkan S3 pada Program Linguistik Umum, Universitas Sumatra Utara (USU) Medan serta dari Utah State University (USU) America. Penulis menekuni bidang linguistik, khususnya *Discourse Analysis*, *Semantic-Pragmatics*, *Cross-cultural Communication,* serta kajian-kajian terkait *Classroom Discourse Analysis, Assesment & Evaluation*, serta *Curriculum and Material Designs.* Selain menekuni bidang linguistik, Penulis juga memiliki ketertarikan pada bidang Kepemimpinan.

BIODATA PENULIS



Dr. Reni Kusmiarti, M.Pd.
Dosen Program Studi Magister Pendidikan Bahasa
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Muhammadiyah Bengkulu

Reni Kusmiarti, Dosen Program Studi Magister Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Muhammadiyah Bengkulu. Pendidikan S1 Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Bengkulu 1990, Program Magister S2 Program Studi Pendidikan Bahasa, Universitas Negeri Padang 2002. Program Doktor (S3), Program Studi Pendidikan, Konsentrasi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Bengkulu, 2021. Penulis menekuni bidang pendidikan bahasa Indonesia. Aktif menulis beberapa karya ilmiah yang sudah dipublikasikan dalam bentuk jurnal dan buku, yang bisa diakses di Google Scholar. (https://scholar.google.com/scholar?hl=id&as_sdt=0%2C5&q=reni+kusmiarti&oq=RENI)

BIODATA PENULIS



Prof. Dr. Siti Aisah Ginting, M.Pd.
Dosen Program Studi S3 Linguistik Terapan Bahasa Inggris
Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Medan

Penulis lahir di Kota Medan, tanggal 21 Mei 1957, menyelesaikan jenjang S1 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris, IKIP Negeri Medan, S2 di IKIP Negeri Jakarta, dan kemudian melanjutkan S3 pada Program Linguistik Umum, Universitas Sumatra Utara (USU) Medan.

Penulis memiliki ketertarikan pada bidang linguistik terapan, Pengajaran Bahasa, Metodolodi Penelitian Bahasa, khususnya Classroom Discourse Analysis, serta kajian-kajian terkait Interaksi Kelas. Selain menekuni bidang linguistik, Penulis juga memiliki ketertarikan pada bidang kajian Linguistik Sistemik Fungsional dan sudah menghasilkan beberapa tulisan dan penelitian dalam bidang ini. berbagai bentuk seperti tulisan maupun penelitian.

BIODATA PENULIS



Lili Agustina, M.Pd.
Dosen Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar
Fakultas Sosial dan Humaniora
Universitas PGRI Kalimantan

Penulis lahir di Banjarbaru, Kalimantan Selatan. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Fakultas Sosial dan Humaniora, Universitas PGRI Kalimantan. Program Sarjana (S1) pada Jurusan Pendidikan Bahasa, Sastra Indonesia dan Daerah pada tahun 2012 dan menyelesaikan Program Magister (S2) pada tahun 2014 di Universitas Lambung Mangkurat Banjarmasin.

Penulis telah menghasilkan karya tulis berupa buku yang berjudul *Pragmatik: Kesantunan Berbahasa (Teori dan Aplikasi), Pengantar Linguistik Umum, dan Ontologi Tiga Perjalanan Panjang.* Selain menulis buku, penulis juga aktif melakukan penelitian di bidang bahasa Indonesia dan Daerah, sastra dan pengajarannya. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: lili.agustina@upk.ac.id**.**

BIODATA PENULIS



Betharia Pane, M.Pd.
Dosen Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia
Universitas Nusa Cendana

Penulis merupakan dosen pada Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Nusa Cendana. Menempuh pendidikan S1 di Universitas HKBP Nommensen (2009–2013) dan melanjutkan pendidikan S2 di Universitas Negeri Medan (2014–2016). Sebelum menjadi dosen, penulis berprofesi sebagai guru Bahasa Indonesia di SMA Kristen Citra Bangsa (2019–2024). Pengalaman ini memberikan penulis perhatian khusus dalam pengajaran Bahasa Indonesia, dengan fokus pada pengembangan literasi, kreativitas dalam pembelajaran, dan evaluasi pembelajaran yang efektif.

Penulis aktif dalam bidang pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, terutama dalam pengembangan literasi, pembelajaran kreatif, media pembelajaran digital, serta penguatan karakter melalui sastra. Penulis berkomitmen untuk terus meningkatkan kualitas pengajaran dan mendorong perkembangan kreativitas peserta didik dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, seperti yang tercermin dalam topik buku ini yang membahas tentang pengembangan kreativitas dalam pengajaran Bahasa Indonesia. Penulis dapat dihubungi melalui surel: sitorusria02@gmail.com.

BIODATA PENULIS



Dr. Idawati, M.Pd.
Dosen Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Muhammadiyah Lampung

Penulis lahir di Kalirejo pada 30 September 1986, perjalanan hidup saya adalah sebuah tenunan antara cita-cita dan dedikasi yang tumbuh dari akar keluarga yang kuat. Dunia pendidikan bagi saya bukan sekadar profesi, melainkan rumah tempat saya bertumbuh. Sejak tahun 2016, saya melangkah sebagai dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia, FKIP Universitas Muhammadiyah Lampung. Semangat saya untuk merawat bahasa dan sastra Indonesia bermuara di koridor kampus ini, menempa para calon pendidik masa depan dengan dedikasi yang tak pernah padam. Bagi saya, mengajar adalah seni mentransfer energi dan nilai-nilai luhur yang terkandung dalam setiap baris kalimat.

Gairah saya dalam dunia literasi terwujud melalui goresan pena yang tertuang dalam berbagai buku ber-ISBN serta deretan artikel ilmiah. Menembus ketatnya seleksi jurnal terakreditasi Sinta hingga mencapai indeks Scopus menjadi

bukti komitmen saya dalam berkontribusi pada khazanah ilmu pengetahuan. Puncaknya, pada tahun 2025, saya berhasil menuntaskan studi doktoral (S3), sebuah perjalanan intelektual yang panjang namun mendewasakan, yang semakin memantapkan langkah saya sebagai seorang pakar di bidang pendidikan bahasa.

Namun, di balik jubah akademis dan tumpukan naskah penelitian, peran saya yang paling hakiki adalah sebagai seorang ibu. Membesarkan tiga orang anak adalah sekolah kehidupan yang tiada habisnya, di mana saya belajar tentang kesabaran, cinta tanpa syarat, dan manajemen waktu yang presisi. Menyeimbangkan antara diskusi ilmiah di ruang kelas dan dongeng sebelum tidur bagi buah hati adalah ritme harian yang saya jalani dengan penuh syukur, karena keduanya merupakan bentuk pengabdian yang saling menguatkan.

Perjalanan ini adalah tentang menjaga keseimbangan antara mengejar cakrawala ilmu dan merawat kehangatan keluarga. Saya percaya bahwa seorang perempuan mampu menjadi pilar di kedua dunianya, menjadi inspirasi bagi mahasiswa di kampus sekaligus menjadi pelita bagi anak-anak di rumah. Dengan gelar doktor yang kini saya sandang, saya bertekad untuk terus berkarya, menulis lebih banyak bab kehidupan yang bermanfaat, dan membuktikan bahwa ketekunan akan selalu membuahkan hasil yang manis.

Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: idawatiumlampung@gmail.com.

BIODATA PENULIS



Seli Mauludani, M.Pd.
Dosen Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Singaperbangsa Karawang

Penulis lahir di Bogor, 17 September 1991. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan di Universitas Singaperbangsa Karawang. Penulis menyelesaikan pendidikan S-1 pada Jurusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di UIN Syarif Hidayatullah Jakarta dan melanjutkan S-2 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Indoensia di Universitas Pendidikan Indonesia Bandung. Penulis menekuni bidang kajian sastra, literasi, pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: seli.mauludani@fkip.unsika.ac.id, mauludaniseli@gmail.com**.**