

informatif • edukatif • inovatif

ekspresi

Menggagas Literasi TIK Guru Bahasa

ekspresi

Edisi 25 Tahun XIII Desember 2015

ISSN 1693-3826



Diterbitkan oleh
PPPPTK Bahasa

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Tingkat Kepuasan Mutu Layanan Pendidikan pada Jenjang SD dan SMP di Indonesia
Pelayanan Pendidikan Anak-Anak Indonesia di Malaysia Melalui Community Learning Center
Kebiasaan Membaca untuk Pengembangan Literasi
Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Prancis Leçon Zéro
Konsep dan Jenis Klausa dalam Bahasa Arab
Is Oral Corrective Feedback Helpful or Harmful?
The Power of Play in Language Learning: Icebreaker Games
Sekilas tentang Uji Kompetensi Guru

Nyaris dan Hampir

Ditulis ulang oleh Yusup Nurhidayat dari buku *Buku Praktis Bahasa Indonesia 1* Dendy Sugono (ed.) (Jakarta. Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa. 2011)

KATA *hampir* dan *nyaris* mempunyai kemiripan arti. Keduanya menyatakan hal yang dekat dengan peristiwa atau keadaan tertentu. Perbedaannya ialah bahwa kata *hampir* bersifat netral; mungkin berkaitan dengan hal yang tidak diinginkan, mungkin pula tidak. Kata *nyaris* cenderung dikaitkan dengan peristiwa yang tidak diinginkan; bahaya, kecelakaan, kemalangan, dan sebagainya.

1. Mobil kami *hampir* kehabisan bensin ketika sampai di Semarang.
2. Kedua pesawat penumpang itu *nyaris* bertabrakan.

Kata *hampir* mengandung makna 'belum' dan

mengisyaratkan bahwa peristiwa yang dimaksudkan itu selanjutnya dapat terjadi. Pada kalimat (1), misalnya, mobil itu dapat benar-benar kehabisan bensin setelah melewati Semarang. Contoh lain terdapat pada kalimat berikut ini.

3. Hari sudah *hampir* malam.

Kata *nyaris* tidak mengisyaratkan berlangsungnya suatu proses. Pada kalimat (2) di atas, misalnya, tidak diisyaratkan bahwa peristiwa tabrakan betul-betul terjadi sesudah itu. Dalam hal ini, kata *nyaris* sepadan dengan *hampir saja* seperti pada kalimat berikut.

4. Kedua pesawat penumpang itu *hampir saja* bertabrakan.

Untuk peristiwa yang tidak ada hubungannya dengan bahaya atau kecelakaan, kita dapat

menggunakan *hampir saja* dan bukan *nyaris*. Contohnya seperti pada kalimat berikut ini.

5. Ia *hampir saja* menjadi juara dalam turnamen itu.

Untuk menyatakan hal yang mendekati keadaan atau sifat tertentu dapat digunakan kata *hampir-hampir* dan bukan *nyaris*. Berikut ini contohnya.

6. Gerakannya *hampir-hampir* sempurna.
7. Ia manusia yang *hampir-hampir* tidak mengenal menyerah.

Setelah memerhatikan pengertian dan perbedaan kata *nyaris* dan *hampir* itu, diharapkan kita dapat lebih cermat dalam mempergunakannya sesuai dengan keperluan kita. 📌



MEDIA Komunikasi dan Informasi Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa ini merupakan salah satu media informasi dan komunikasi antar-unit di lingkungan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, terutama antara PPPPTK Bahasa dengan PPPPTK lain, LPMP, Direktorat-Direktorat yang relevan, pendidik, dan tenaga kependidikan bahasa.

Media Informasi dan Komunikasi ini memuat informasi tentang kebahasaan dan pengajarannya serta kegiatan yang berkaitan dengan pendidikan dan pelatihan guru bahasa. Kami mengundang para pembaca untuk berperan serta menyumbangkan buah pikiran yang sesuai dengan misi media ini, berupa pendapat atau tanggapan tentang bahasa, pengajarannya, dan ulasan tulisan pada media ini serta tulisan di bidang non-pendidikan bahasa.

Kami akan memperbaiki redaksional tulisan atau meringkas naskah yang akan terbit tanpa mengubah materi pokok tulisan.

Bagi penulis yang artikel atau tulisan beritanya dimuat akan diberi honorarium yang pantas. 📌

Kemahiran guru untuk menguasai teknologi informasi dan komunikasi merupakan sebuah keharusan yang diberi payung hukum Permendiknas Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Dengan payung hukum tentang kompetensi TIK guru, sudah saatnya para guru bersiap agar tidak terjadi kesenjangan antara peserta didik sebagai penduduk digital dan para guru sebagai penduduk imigran digital.

Redaksi Ekspresi menghadirkan sajian Laporan Utama Menggagas Literasi TIK Guru Bahasa, sebagai sajian pembuka untuk edisi kali ini. Pada kolom Bahasa dan Sastra, ekspresi menyajikan sajian khas yang tak kalah menarik untuk dinikmati pembaca, tentang bagaimana memanfaatkan teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Prancis *Leçon Zero*, Pelayanan Pendidikan Anak-Anak Indonesia di Malaysia Melalui *Community Learning Center*, Tingkat Kepuasan Mutu Layanan Pendidikan pada Jenjang SD dan SMP di Indonesia, Konsep dan Jenis Klausa dalam Bahasa Arab. Membangun Kebiasaan Membaca untuk Pengembangan Literasi juga tak kalah menarik untuk dibaca. Bagi yang menyukai pembelajaran bahasa tanpa teknologi redaksi juga menghadirkan beberapa artikel pembelajaran yang menarik tentang *Is Oral Corrective Feedback Helpful or Harmful? The Power of Play in Language Learning: Icebreaker Games*. Dan moment terhangat di akhir tahun 2015 Sekilas tentang Uji Kompetensi Guru juga kami hadirkan untuk melengkapi sajian *Ekspresi*.

Akhir kata, bukankah setiap setiap peserta didik berhak mendapatkan pendidikan yang lebih baik, dan hanya guru yang kompetenlah yang menuntaskannya. Semoga sajian *Ekspresi* dapat memberikan energi intelektualitas dan kreativitas. Selamat membaca.

Senarai Bahasa

Laporan Utama

Menggagas Literasi TIK Guru Bahasa
[4]

Bahasa dan Sastra

Tingkat Kepuasan Mutu Layanan
Pendidikan pada Jenjang SD dan SMP
di Indonesia [11]

Pelayanan Pendidikan Anak-Anak
Indonesia di Malaysia Melalui
Community Learning Center [21]

Kebiasaan Membaca untuk
Pengembangan Literasi [26]

Pemanfaatan Teknologi dalam
Pembelajaran Bahasa Prancis *Leçon
Zéro* [31]

Konsep dan Jenis Klausa dalam Bahasa
Arab [35]

Is Oral Corrective Feedback Helpful or
Harmful? [38]

The Power of Play in Language
Learning: Icebreaker Games [44]

Sekilas tentang Uji Kompetensi
Guru [49]

daftar isi

Pembina Kepala PPPPTK Bahasa Poppy Dewi Puspitawati Penanggung Jawab Kabag Umum Abdul Rozak Pemimpin Redaksi Kasubbag Tata Usaha dan Rumah Tangga Nanang Suprihono, Kaur Protokol dan Dokumentasi Iri Agus Sudirdjo Redaktur Pelaksana Yusup Nurhidayat Redaktur Ririk Ratnasari, Gunawan Widiyanto, Joko Subroto Desain Sampul dan Tataletak Yusup Nurhidayat Pencetakan dan Distribusi Naidi, Djudju, Komariah Alamat Redaksi Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa Jalan Gardu, Srengseng Sawah, Jagakarsa, Jakarta Selatan 12640 Kotak Pos 7706 JKS LA Telp. (021) 7271034 Faks. (021) 7271032

Laman: www.pppptkbahasa.net Surel: majalah.ekspresi.p4tkbahasa@gmail.com



KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN
PUSAT PENGEMBANGAN DAN PEMBERDAYAAN PENDIDIK DAN
TENAGA KEPENDIDIKAN BAHASA

Menggagas Literasi TIK Guru Bahasa



laporanutama

LAPORAN UTAMA

Pengantar

Di abad 21 ini, interaksi dan komunikasi tidaklah selalu bersifat ragawi. Perbedaan jarak dan waktu bukanlah sebuah hambatan untuk tetap saling berkomunikasi. Sebagaimana layaknya anak muda masa kini, siswa SMA, sudah sangat akrab berinteraksi melalui ponsel. Dengan jaringan internet, ponsel mereka berubah menjadi ponsel pintar. Mereka begitu mahir menggunakan ponselnya hingga mereka dinamakan generasi “digital native”. Istilah ini kali pertama dikibarkan oleh John Palfrey dan Urs Gasser, guru besar bidang hukum di Sekolah Hukum Harvard, Amerika Serikat, yang menulis buku bidang sosiologi, potret anak muda masa kini yang berjudul *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*.

Generasi penduduk asli digital ini adalah mereka yang lahir di era digital yang kehidupannya telah akrab dengan komputer sejak usia dini. Sementara itu, para

kan dengan komputer pada usia dini. Dengan keadaan yang berlawanan ini, para guru yang merasa sebagai imigran, berupaya secara serius mengatasi keteringgalannya dari para penduduk natif tersebut.

Neneng Tsani

guru sebagai pendidik mayoritas adalah penduduk imigran digital (*digital immigrants*), yakni individu yang lahir sebelum era digital, dan tidak akrab dan terpajan-

Legalitas peningkatan kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan tertuang dalam Permendikbud Nomor

44 Tahun 2013 tentang *Rincian Tugas Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan*. Sejalan dengan tugas peningkatan kompetensi, PPPPTK Bahasa berupaya membuat program-program yang sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan guru. Tulisan ini mendeskripsikan literasi teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dan keterampilan apa yang seharusnya dimiliki oleh guru khususnya guru bahasa.

DI PUNDAK PARA PENDIDIK TERLETAK TANGGUNG JAWAB YANG BESAR UNTUK MENCERDASKAN ANAK BANGSA.

Kompetensi Guru dalam Bidang TIK

Pendidikan adalah sebuah kata yang sarat dengan makna. Di pundak para pendidik terletak tanggung jawab yang besar untuk mencerdaskan anak bangsa. Pemerintah telah membuat gambaran mengenai kerangka kualifikasi manusia Indonesia secara umum. Hal ini termaktub dalam Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia (KKNI). Perpres tersebut membahas kualifikasi sumber daya manusia Indonesia. KKNI ini akan mengubah cara pandang kompetensi seseorang, tidak lagi semata dari selebar ijazah tapi dengan melihat kerangka kualifikasi yang disepakati secara nasional sebagai dasar pengakuan terhadap hasil pendidikan seseorang secara luas (formal, nonformal, informal atau otodidak) yang akuntabel dan transparan.

Lebih khusus lagi, pemerintah menuangkan kualifikasi

guru sebagai pendidik secara lebih rinci pada Permendiknas Nomor 16 Tahun 2007 tentang *Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru*. Dalam kompetensi guru, terdapat dua kompetensi inti yang berbunyi “Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk kepentingan penyelenggaraan kegiatan pengembangan yang mendidik” dan “Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk berkomunikasi dan mengembangkan diri”. Dengan adanya payung hukum tentang kompetensi TIK guru, sudah saatnya para guru bersiap agar tidak terjadi kesenjangan antara peserta didik sebagai penduduk digital dan para guru sebagai penduduk imigran digital.

Rencana strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mengamatkan visi Kemendikbud 2015-2019, yakni *Terwujudnya Pendidikan dan Kebudayaan Berkualitas dalam Membentuk Karakter Insan Indonesia yang Tangguh dan*

Berdaya Saing. Melalui visi inilah upaya untuk meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia terus dilakukan dengan program-program peningkatan kompetensi berkelanjutan bagi para guru sebagai ujung tombak pendidikan. Sejalan dengan visi itu, Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan memfokuskan tugas pokok dan fungsi PPPPTK pada program Peningkatan Kompetensi Berkelanjutan bagi guru khususnya guru bahasa pada tahun 2015 dengan capaian nilai uji kompetensi guru (UKG) minimal 5.5. Sementara itu, Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) tahun 2019 menargetkan nilai UKG akan mencapai minimal 8.0.

Literasi TIK

TIK adalah segala sesuatu yang berkaitan dengan komputer dan peralatannya, baik peranti lunak maupun peranti keras serta perlengkapan komunikasi, pembuatan kompo-

nen-komponennya, dan jasa dalam arti luas yaitu kegiatan yang berkaitan dengan pemrosesan, manipulasi, pengelolaan, dan transfer informasi antarmedia. Teknologi informasi dipahami sebagai suatu teknologi yang digunakan untuk mengolah data, termasuk memproses, mendapatkan, menyusun, menyimpan, merekayasa data dalam berbagai cara untuk menghasilkan informasi yang berkualitas, yaitu informasi yang relevan, akurat, dan tepat waktu untuk keperluan pribadi, bisnis, dan pemerintahan. Teknologi ini menggunakan seperangkat komputer untuk mengolah data, sistem jaringan untuk menghubungkan satu komputer dengan komputer lain sesuai dengan kebutuhan, dan kemudian disebarluaskan secara global. Dalam pengertian yang lebih luas definisi TIK mencakup komputer, internet, telepon, televisi, radio, dan peralatan audiovisual.

*PARA GURU SEBAGAI
PENDIDIK MAYORITAS ADALAH
PENDUDUK IMIGRAN DIGITAL
(DIGITAL IMMIGRANTS),
YAKNI INDIVIDU YANG LAHIR
SEBELUM ERA DIGITAL, DAN
TIDAK AKRAB DAN TERPAJAN-
KAN DENGAN KOMPUTER
PADA USIA DINI.*

LAPORAN UTAMA

Literasi TIK menurut Singkatnya dari lima ahli dalam hal memperoleh, UNESCO adalah keahlian sekuen literasi TIK tersebut, mengolah, menyimpan, mem- dalam menggunakan teknolo- urutan nomor itu sendiri meng- produksi, dan menukar infor- gi digital, peralatan komuni- andung tiga dimensi, yang me- masi, mengomunikasikan, dan kasi, dan/atau terlibat dalam liputi dimensi pengetahuan, melibatkan diri dalam jaringan jaringan untuk mengakses, keahlian, dan perilaku. Pada internet. Pada dimensi keah- mengelola, menyatukan, meng- dimensi pengetahuan literasi lian, mereka dianggap melek evaluasi, dan membuat in- TIK ditandai dengan kesadar- TIK jika telah memiliki kompe- formasi agar dapat berfungsi an pengguna tentang TIK dan tensi utama seperti: (1) dapat dalam masyarakat berpenge- apresiasi relevansi TIK baik menggunakan fitur-fitur dan tahuan. Definisi ini juga sangat dalam kehidupan individual aplikasi-aplikasi TIK, untuk penting sehingga di dalamnya maupun profesional. Semen- HP misalnya dapat menelpon, terdapat lima tingkatan yang tara itu, dimensi keahlian lite- SMS, memotret, memutar ra- lebih rinci tetapi terintegrasi rasi TIK seringkali merupakan dio dan perekam tip (*tape re- yang mewakili ranah kete- hasil dari pengalaman meng- corder*), *bluetooth*, dan meng- rampilan, pengetahuan, dan gunakan teknologi. Dalam hubungannya dengan internet. kerumitan kognitif. (*lihat tabel*) banyak hal, ia merupakan ke- Untuk komputer dapat meng-

Nomor berdasarkan sekuen/urutan	Literasi TIK	Indikator	Tingkat Literasi TIK
1.	<i>access</i>	• mengetahui definisi, cara dan bagaimana • mengumpulkan dan/atau mengambil informasi	<i>pengetahuan</i>
2.	<i>manage</i>	• menerapkan skema klasifikasi informasi secara terorganisasi	
3.	<i>integrate</i>	• menafsirkan dan memahami • informasi dengan cara membuat ringkasan, membandingkan dan membuat kontras atas informasi.	<i>keahlian</i>
4.	<i>evaluate</i>	• membuat penilaian tentang • kualitas, relevansi, kegunaan, atau efisiensi informasi.	
5.	<i>create</i>	• menghasilkan informasi dengan cara mengadaptasi, menerapkan, merancang, menciptakan, atau • menulis informasi sendiri.	<i>perilaku</i>



aplikasikan menulis, pangkalan data, dan penyimpanan informasi, dan untuk internet dapat mengaplikasikan *browsing* jaringan dan pos-el; (2) dapat mengakses dan mencari laman seperti mencatatkan diri pada internet, mengoperasikan mesin pencari, menggunakan kata-kata kunci; (3) dapat menggunakan layanan internet seperti mengirim pos-el, mengunduh data, mengikuti diskusi dalam jaringan internet, membuat blog; (4) dapat memproses dan mengoleksi data elektronik; (5) dapat mengubah data menjadi tampilan data grafik dan format-format visual lainnya; (6) dapat memanfaatkan TIK untuk mendukung

berpikir kritis, kreativitas dan berinovasi untuk kepentingan pendidikan, jaringan kerja, dan tujuan rekreatif; dan (7) dapat membedakan kredibilitas seperti perbedaan relevan dan tidak relevan, subjektif dan objektif, serta dapat membedakan riil dan maya.

Pada dimensi perilaku, mereka dianggap melek TIK jika mempunyai kompetensi utama seperti: (1) mempunyai keahlian menggunakan TIK secara individual maupun kerja tim; (2) bertanggung jawab dalam menggunakan teknologi, memiliki daya kepekaan dalam mengamankan dan bertanggung jawab dalam menggunakan internet; (3)

senantiasa bersikap kritis dan reflektif ketika mendapatkan informasi dalam arti sadar bahwa ada motif dagang dalam teknologi; (4) memahami konsekuensi dalam menggunakan TIK, memiliki kemampuan dalam memahami formasi dampak penggunaan TIK dari nilai-nilai dan tanggung jawab, praksis komunikasi, dan perilaku-perilaku lainnya; dan (5) mempunyai kemampuan dalam menilai secara kritis tentang dampak teknologi.

TIK sebagai Alat Bantu

Pembelajaran

TIK sebagai alat bantu pembelajaran dapat dikelompokkan ke dalam tiga kategori.

LAPORAN UTAMA

Kategori pertama adalah sebagai alat bantu guru yaitu sebagai media animasi peristiwa, alat uji siswa, referensi ajar, evaluasi kinerja siswa, alat simulasi kasus, alat peraga visual dan alat komunikasi antarguru. Kategori kedua adalah sebagai alat bantu interaksi guru-siswa, yaitu sebagai alat komunikasi guru dengan siswa, untuk kolaborasi kelompok studi dan sebagai alat bagi manajemen kelas terpadu. Kategori ketiga adalah sebagai alat bantu siswa itu sendiri pada pembelajaran melalui buku interaktif, alat belajar mandiri, latihan soal, media ilustrasi, simulasi pelajaran, alat karya siswa dan sebagai media komunikasi antarsiswa.

Penutup

Dalam praktiknya guru selalu berinteraksi dengan siswa yang tingkat literasinya sudah ia bawa sejak lahir (*digital native*). Sejalan dengan kegiatan belajar mengajar guru, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mulai membumikan berbagai programnya untuk guru dalam bentuk pembelajaran daring (*online learning*) dan *blended learning*. Hal ini tentu saja membutuhkan keterampilan awal dan pengetahuan awal untuk mengikuti berbagai program daring tersebut.

Oleh karena itu, PPPPTK Bahasa sebagai UPT yang ikut andil menangani program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan bagi para guru

dan tenaga kependidikan sudah saatnya berbenah dengan membuat program pelatihan berdasarkan tingkat kompetensi literasi TIK terendah yakni tingkat pengetahuan, dilanjutkan ke tingkat keahlian dan tingkat perilaku. Untuk mencapai tiga tingkat literasi tersebut, tentunya seorang guru harus dibekali dengan keterampilan awal terlebih dahulu yakni keterampilan komputer, keterampilan informasi, dan keterampilan internet. Tanpa tiga keterampilan dasar tersebut, upaya mencapai literasi TIK rasanya hanya merupakan utopia. 🇮🇩



Tingkat Kepuasan Mutu Layanan Pendidikan pada Jenjang SD dan SMP di Indonesia

Widiatmoko

Widyaiswara Bahasa Inggris PPPPTK Bahasa

Latar Belakang

Pada 2009, Kementerian Pendidikan Nasional (kini Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan) mengeluarkan kebijakan tentang Wajib Belajar Pendidikan Dasar 9 Tahun dari Sekolah Dasar (SD) hingga Sekolah Menengah Pertama (SMP). Salah satu konsekuensi dari kebijakan tersebut, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan telah mengeluarkan kebijakan bantuan pendidikan untuk menekan biaya operasional sekolah melalui mekanisme dana alokasi khusus pendidikan. Bantuan tersebut merupakan subsidi pemerintah kepada sekolah untuk membiayai pembangunan/ pengadaan dan rehabilitasi sarana prasarana serta kegiatan operasional sekolah yang meliputi pembangunan/rehabilitasi bangunan sekolah, buku teks, buku perpustakaan, komputer, alat peraga, dan perangkat praktikum.

Dalam tuntutan ke depan, pendidikan kemudian menyesuaikan dengan perkembangan zaman. Tidak dimungkiri, pendidikan di sekolah mengembangkan budaya komparasi dan

kompetisi, baik di antara sekolah di dalam negeri maupun luar negeri. Usaha pemerintah dalam mengantisipasi persaingan pendidikan di tingkat internasional telah dilakukan. Salah satunya adalah dengan menyelenggarakan sekolah yang menghasilkan lulusan bermutu dan bersaing di dunia internasional. Penyelenggaraan ini diatur melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 pasal 50 ayat 3 yang menyatakan pemerintah dan/atau pemerintah daerah menyelenggarakan sekurang-kurangnya satu satuan pendidikan pada semua jenjang pendidikan untuk dikembangkan menjadi satuan pendidikan bertaraf internasional. Dalam konteks ini, masyarakat mengharapkan lembaga pendidikan mampu mendidik anak-anaknya agar menjadi masyarakat yang cerdas dan berbudi pekerti luhur dalam memberikan kontribusi terbaik bagi kemajuan bangsa.

Meskipun berbagai intervensi telah dilakukan, kenyataan di lapangan masih

banyak ditemukan kekurangan yang disebabkan oleh beberapa kendala seperti rendahnya kualitas SDM, rendahnya kuantitas dan kualitas sarana dan prasarana sekolah, dan keterbatasan anggaran. Dengan demikian, diperlukan evaluasi mutu layanan pendidikan, khususnya pada jenjang pendidikan dasar. Tulisan ini merupakan serpihan dari studi evaluasi yang dilakukan dengan mengukur mutu layanan pendidikan di sekolah-sekolah kategori SPM dan SSN dalam bentuk tingkat kepuasan pengguna jasa pendidikan dari siswa dan orangtua. Hal ini diyakini sangat penting untuk mendapatkan umpan balik dalam rangka peningkatan mutu layanan pendidikan itu sendiri melalui informasi dan rekomendasi yang konstruktif terhadap upaya peningkatan mutu layanan pendidikan secara berkelanjutan. Untuk itu, permasalahan dalam tulisan ini adalah (1) bagaimanakah kondisi mutu layanan pendidikan pada jenjang pendidikan dasar dan (2) bagaimanakah tingkat kepuasan siswa dan orangtua siswa terhadap layanan pendidikan yang diberikan oleh sekolah.

Metode

Studi ini menggunakan pendekatan kuantitatif untuk mengungkap sejauh mana layanan pendidikan yang dilakukan sekolah berdasarkan tingkat kepuasan siswa dan orangtua pada jenjang SD dan SMP berkategori SPM dan SSN. Pendekatan ini digunakan untuk mengukur sejauh mana tingkat kepuasan siswa

dan orangtua terhadap layanan pendidikan berdasarkan persepsi mereka terhadap layanan pendidikan yang diterima dan harapan mereka terhadap mutu layanan tersebut. Parasuraman dkk (1991) memberikan rujukan untuk mengetahui kepuasan pelanggan melalui data yang menggambarkan 5 dimensi mutu layanan, yaitu: (1) *tangible*, (2) *reliability*, (3) *responsiveness*, (4) *assurance*, dan (5) *emphaty*.

Populasi target dalam studi ini adalah seluruh SD dan SMP berkategori SPM dan SSN yang tersebar di semua kabupaten/kota di Indonesia. Karena unit analisis penyampelan berupa orang, diperlukan kerangka penyampelan yang berupa daftar responden yang diperlukan untuk memperoleh data. Adapun skema penyampelannya menggunakan teknik penyampelan acak berjenjang. Dari seluruh kabupaten/kota di Indonesia dilakukan kategorisasi berdasarkan capaian rerata nilai UASBN dan UN untuk menentukan 9 kabupaten/kota dengan capaian rerata UASBN dan UN terendah dan 9 kabupaten/kota dengan capaian rerata UASBN dan UN tertinggi sebagai daerah sampel studi. Pada setiap kabupaten/kota tersebut secara acak ditentukan masing-masing 2 SD dan 2 SMP kategori SPM dan SSN. Selanjutnya pada setiap sekolah sampel studi tersebut secara acak dan proporsional ditentukan sejumlah siswa dan orangtua sebagai responden. Responden studi ini adalah mereka yang memiliki kapasitas untuk memberikan informasi yang diasumsikan paling objektif tentang mutu layanan pendidikan di

sekolah, yaitu siswa dan orangtua di daerah setempat.

Analisis

Untuk melihat mutu layanan pendidikan menurut siswa dan orangtua, pengolahan data kuantitatif dari hasil survei dilakukan dengan melakukan penghitungan dan analisis antara lain: (1) menghitung *Gap Servqual* untuk setiap butir pernyataan pada setiap dimensi dengan cara mengurangi nilai Kenyataan (Kinerja/Persepsi) dengan nilai Harapan (Kepentingan), dan nilai *Gap* ini (kenyataan – harapan) menunjukkan tingkat kepuasan; (2) menghitung bobot dimensi, yang dalam satu dimensi komposisi peringkat diberi bobot, yakni peringkat 1 diberi bobot 4 dan peringkat 4 diberi bobot 1. Hal ini dilakukan untuk menghitung nilai indeks, yaitu $\{(4 \times kr_1) + (3 \times kr_2) + (2 \times kr_3) + (1 \times kr_4)\} / 4$, di mana *kr* adalah komposisi peringkat, dan kemudian nilai bobot per dimensi diperoleh dengan membagi nilai indeks per dimensi dengan nilai indeks total, di mana apabila dijumlahkan nilai bobot akan berjumlah 100%; (3) menghitung *range* dari skala Likert dengan 4 tingkat persepsi untuk mendapatkan interval indeks kepuasan. Nilai-nilai interval tersebut dikonversikan dengan nilai terendah, yaitu 25, dengan cara mengalikannya dengan nilai terendah tersebut sehingga diperoleh Nilai Persepsi, Interval Indeks Kepuasan, Konversi Interval Indeks Kepuasan, dan Mutu Layanan, sebagai berikut.

Nilai Persepsi (Jawaban)	Interval Indeks Kepuasan	Konversi Interval Indeks Kepuasan	Mutu Layanan
1	1,00 – 1,75	25,00 – 43,75	Tidak Puas
2	1,76 – 2,50	43,76 – 62,50	Kurang Puas
3	2,51 – 3,25	62,51 – 81,25	Puas
4	3,26 – 4,00	81,26 – 100,00	Sangat Puas

Untuk mengukur tingkat kepuasan siswa dan orangtua secara menyeluruh, dilakukan penghitungan nilai indeks kepuasan. Indeks kepuasan merupakan skala pengukuran yang menggambarkan tingkat kepuasan konsumen terhadap suatu produk/jasa. Adapun tahapan dalam mengukur indeks kepuasan adalah: (a) menghitung *Weighted Factor* yaitu mengubah nilai rata-rata tingkat harapan menjadi angka persen sehingga diperoleh total *Weighted Factor* 100%; (b) menghitung *Weighted Score*, yaitu nilai perkalian antara nilai rata-rata tingkat kenyataan dan *Weighted Factor*; (c) menghitung *Weighted Total*, yaitu menjumlahkan *Weighted Score* dari semua dimensi; (d) menghitung Indeks Kepuasan, yaitu *Weighted Total* dibagi dengan tingkat skala Likert yang digunakan instrumen studi ini, yaitu 4, kemudian dikali 100%; dan (e) nilai indeks kepuasan tersebut dibandingkan dengan tabel hasil perhitungan untuk menetapkan tingkat kepuasan.

Tingkat Kepuasan Siswa pada Jenjang SD dan SMP

Berdasarkan hasil pengolahan data, diperoleh nilai indeks kepuasan siswa pada

jenjang pendidikan dasar sebesar 80, 15. Nilai indeks kepuasan tersebut menunjukkan bahwa siswa merasa puas dengan mutu layanan pendidikan yang selama ini mereka terima. Dari hasil analisis kuadran atau *Importance Performance Analysis* (IPA) terlihat bahwa untuk dimensi *tangible* berada di kuadran 1, dimensi *assurance* dan *empathy* di kuadran 2, sedangkan dimensi *responsiveness* dan *reliability*

di kuadran 3. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa untuk dimensi *tangible*, yang berupa kondisi tentang prasarana dan sarana, pendidik dan tenaga kependidikan, dan pengelolaan merupakan prioritas untuk segera ditingkatkan mutunya karena nilai harapan para siswa tinggi untuk dimensi *tangible* ini, sementara kenyataan layanan yang mereka rasakan rendah. Untuk dimensi *assurance*, yang menyangkut jaminan sekolah untuk melaksanakan program dan kegiatan yang telah direncanakan, dan dimensi *empathy*, yang berkaitan dengan perhatian pihak sekolah yang sungguh-sungguh dan tulus kepada siswa merupakan dua dimensi yang sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan yang diharapkan oleh siswa, kedua dimensi tersebut bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada dimensi *assurance* dan *empathy* tetap dipertahankan mutunya. Sementara itu, hasil analisis kuadran untuk dimensi *responsiveness* yang menyangkut kesiapan pihak sekolah dalam membantu siswa mengatasi permasalahan yang dihadapinya

dan dimensi *reliability* yang menyangkut konsistensi sekolah dalam memberikan layanan pendidikan yang dibutuhkan siswa menunjukkan perlunya perbaikan kualitas layanan, meskipun tingkat harapan siswa untuk kedua dimensi ini rendah. Peningkatan kualitas layanan pada kedua dimensi ini tetap perlu ditingkatkan meskipun tingkat prioritasnya tidak setinggi pada dimensi *tangible*.

Tingkat Kepuasan Orangtua Siswa pada Jenjang SD dan SMP

Hasil analisis data menunjukkan nilai indeks kepuasan orangtua siswa pada jenjang pendidikan dasar sebesar 42,29. Hal ini menunjukkan bahwa orangtua siswa merasa tidak puas dengan mutu layanan pendidikan yang diberikan kepada anak mereka. Dari hasil analisis kuadran terlihat bahwa untuk dimensi *responsiveness* dan *assurance* berada di kuadran 1, dimensi *tangible* dan *empathy* di kuadran 3, sedangkan dimensi *reliability* di kuadran 2. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa untuk dimensi *responsiveness* dan *assurance* merupakan prioritas untuk ditingkatkan mutunya. Hal tersebut karena nilai harapan orangtua siswa pada kedua dimensi ini tinggi, sementara nilai kinerjanya rendah; sedangkan untuk dimensi *reliability* sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan yang diharapkan orangtua, dimensi *reliability* bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada dimensi ini paling tidak tetap dipertahankan mutunya.

Sementara itu, hasil analisis kuadran untuk dimensi *empathy* dan *tangible* menunjukkan perlunya perbaikan kualitas layanan, meskipun tingkat harapan orang tua untuk kedua dimensi ini rendah. Peningkatan kualitas layanan pada kedua dimensi ini tetap perlu ditingkatkan meskipun tingkat prioritasnya tidak setinggi pada dimensi *responsiveness* dan *assurance*.

Tingkat Kepuasan Siswa pada Jenjang SD

Hasil analisis data menunjukan nilai indeks kepuasan siswa SD sebesar 82,596. Hal ini berarti siswa SD merasa sangat puas dengan mutu layanan pendidikan yang mereka rasakan. Dari hasil analisis kuadran terlihat bahwa untuk dimensi *tangible* berada di kuadran 1, dimensi *assurance* dan *empathy* di kuadran 2, sedangkan dimensi *reliability* dan *responsiveness* di kuadran 3. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa untuk dimensi *tangible* merupakan prioritas untuk ditingkatkan mutunya. Hal tersebut karena nilai harapan siswa pada dimensi *tangible* ini tinggi, sementara nilai kinerjanya rendah; sedangkan untuk dimensi *assurance* dan *empathy* sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan diharapkan oleh siswa, kedua dimensi ini bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada kedua dimensi ini tetap dipertahankan mutunya. Sementara itu, hasil analisis kuadran untuk dimensi *reliability* dan *responsiveness* menunjukkan perlunya perbaikan kualitas layanan, meskipun tingkat

harapan siswa untuk kedua dimensi ini rendah. Peningkatan kualitas layanan pada kedua dimensi ini tetap perlu ditingkatkan meskipun tingkat prioritasnya tidak setinggi pada dimensi *tangible*.

Dari hasil analisis kuadran, yang menunjukkan dimensi *tangible* menjadi prioritas untuk diperbaiki, selanjutnya dilakukan analisis lebih dalam untuk menelusuri apakah semua aspek atau hanya beberapa aspek saja dalam dimensi *tangible* itu yang menjadi prioritas untuk ditingkatkan kinerjanya. Untuk itu dilakukan kembali analisis kuadran khusus untuk dimensi *tangible* ini. Metode ini dilakukan pada jenjang SMP, dan lebih khusus pada setiap kategori sekolah baik SD maupun SMP.

Hal terpenting yang diinterpretasikan dari hasil analisis tersebut adalah: (1) aspek-aspek dalam dimensi *tangible* yaitu (a) pemanfaatan alat peraga dalam pembelajaran, (b) kelengkapan buku di perpustakaan, (c) kerapian ruang guru, (d) pemanfaatan ruang UKS, (e) kebersihan ruang ibadah dan kantin sekolah, dan (f) kerapian penampilan guru berada dalam kuadran 2, yang berarti aspek-aspek tersebut memuaskan siswa karena kinerja layanannya sudah sesuai dengan harapan mereka; (2) aspek-aspek (a) kelengkapan sarana olah raga, (b) keberadaan ruang komputer, dan (c) kebersihan toilet sekolah berada pada kuadran 1, yang berarti bahwa kinerja sekolah pada aspek-aspek layanan tersebut menurut siswa rendah, padahal harapan mereka tinggi, sehingga tidak memuaskan, yang menjadikan ketiga aspek pada dimensi *tangible* menjadi

prioritas untuk ditingkatkan untuk memenuhi harapan siswa; dan (3) aspek-aspek (a) jarak sekolah dari rumah (tempat tinggal siswa), (b) luas halaman sekolah, (c) luas ruang kelas, dan (d) kerapian ruang kepala sekolah berada pada kuadran 3, yang berarti bahwa siswa menilai kinerja sekolah dalam keempat aspek tersebut masih rendah, dan harapan mereka terhadap keempat aspek itu juga rendah. Kondisi tersebut menunjukkan meskipun belum menjadi prioritas, rendahnya kinerja sekolah pada keempat aspek tersebut perlu mendapat perhatian untuk ditingkatkan.

Tingkat Kepuasan Orangtua Siswa pada Jenjang SD

Hasil analisis data menunjukkan nilai indeks kepuasan orangtua siswa SD sebesar 41,9. Hal ini bermakna bahwa orangtua siswa SD merasa tidak puas dengan mutu layanan pendidikan yang diberikan kepada anak mereka. Dari hasil analisis kuadran terlihat bahwa untuk dimensi *responsiveness* berada di kuadran 1, dimensi *assurance* dan *reliability* di kuadran 2, dan dimensi *tangible* dan *empathy* di kuadran 3. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa untuk dimensi *responsiveness* merupakan prioritas untuk ditingkatkan mutunya. Hal tersebut karena nilai harapan orang tua pada dimensi ini tinggi, sementara nilai kinerjanya rendah; sedangkan untuk dimensi *assurance* dan *reliability* sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan diharapkan

orangtua, kedua dimensi ini bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada kedua dimensi ini tetap dipertahankan mutunya. Sementara itu, hasil analisis kuadran untuk dimensi *empathy* dan *tangible* menunjukkan perlunya upaya perbaikan kualitas layanan meskipun bukan prioritas karena tingkat harapan orangtua untuk kedua dimensi ini rendah.

Ketika analisis lanjutan dilakukan pada jenjang SMP dan tingkat kategori sekolah pada masing-masing jenjang (SD dan SMP), hasil menunjukkan hal yang sama. Dengan demikian, hasil analisis lanjutan untuk dimensi *responsiveness* pada jenjang SD berdasarkan pendapat orang tua siswa dan interpretasinya berlaku juga untuk jenjang SMP SPM, SMP SSN, SD SPM, dan SD SSN. Kesigapan sekolah dalam melayani urusan ketatausahaan sekolah berada dalam kuadran 2 yang menunjukkan kinerja sekolah sudah sesuai dengan harapan orang tua, yang berarti menurut persepsi orang tua, kesigapan aparat sekolah untuk melayani mereka dalam urusan keadministrasian sekolah memuaskan. Inisiatif guru untuk menghubungi orang tua jika siswa bermasalah berada pada kuadran 1, yang menunjukkan kinerja sekolah dalam hal tersebut lebih rendah dari harapan orang tua siswa. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa inisiatif guru untuk menghubungi orang tua jika siswa bermasalah menjadi prioritas untuk ditingkatkan. Dengan kata lain, perlu ditanamkan kesadaran kepada guru agar lebih sigap untuk menghubungi orangtua jika terindikasi siswa mempunyai

masalah. Aspek-aspek (a) guru melakukan bimbingan kepada siswa dan (b) perlindungan sekolah terhadap keamanan siswa berada pada kuadran 3, yang menunjukkan kinerja sekolah dalam kedua aspek layanan tersebut masih rendah, dan harapan orangtua terhadap kedua hal tersebut juga rendah. Hal tersebut berarti, meskipun orangtua siswa menganggap kurang penting, mereka menilai kinerja sekolah dalam kedua aspek tersebut rendah. Kondisi tersebut dapat diartikan, meski belum menjadi prioritas, rendahnya kinerja sekolah pada kedua aspek tersebut perlu mendapat perhatian untuk ditingkatkan.

Tingkat Kepuasan Siswa pada Jenjang SMP

Hasil analisis data menunjukkan nilai indeks kepuasan siswa SMP sebesar 77, 7. Hal ini berarti siswa SMP merasa puas dengan mutu layanan pendidikan yang mereka terima. Dari hasil analisis kuadran terlihat bahwa untuk dimensi *tangible* berada di kuadran 1, dimensi *assurance* di kuadran 2, dimensi *reliability* dan *responsiveness* di kuadran 3, sedangkan dimensi *empathy* di kuadran 4. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa dimensi *tangible* merupakan prioritas untuk ditingkatkan mutunya. Hal tersebut karena nilai kepentingan para siswa pada dimensi *tangible* ini tinggi, sementara nilai kinerjanya rendah; sedangkan untuk dimensi *assurance* sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan yang diharapkan siswa, dimensi *assurance*

ini bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada dimensi ini tetap dipertahankan mutunya.

Hasil analisis kuadran untuk dimensi *reliability* dan *responsiveness* menunjukkan perlunya perbaikan kualitas layanan, meskipun tingkat kepentingan siswa untuk kedua dimensi ini rendah. Peningkatan kualitas layanan pada kedua dimensi ini tetap perlu ditingkatkan meskipun tingkat prioritasnya tidak setinggi pada dimensi *tangible*. Sementara itu, hasil analisis kuadran menunjukkan dimensi *empathy* berada pada kuadran 4. Hal ini menunjukkan bahwa kinerja layanan pada dimensi ini sudah baik, padahal disisi lain para siswa SMP tidak menganggap penting, yang ditunjukkan dengan nilai kepentingan untuk dimensi ini pada kuadran 4 yang rendah.

Hal terpenting yang diinterpretasikan dari hasil analisis untuk dimensi *tangible* adalah: (1) aspek-aspek dalam dimensi *tangible* yaitu (a) pemanfaatan alat peraga dalam pembelajaran, (b) keberadaan laboratorium IPA, (c) keberadaan ruang praktik komputer, (d) kerapian ruang kepala sekolah dan guru, (e) pemanfaatan ruang UKS, dan (f) kebersihan ruang ibadah di sekolah berada dalam kuadran 2, yang berarti aspek-aspek tersebut memuaskan siswa karena kinerja layanannya sesuai dengan harapan mereka; (2) aspek-aspek (a) kelengkapan buku-buku di perpustakaan sekolah, (b) kelengkapan sarana olah raga, (c) kebersihan kantin sekolah, dan (e) kebersihan toilet sekolah berada pada kuadran

1, yang berarti kinerja sekolah pada aspek-aspek layanan tersebut menurut siswa rendah, padahal harapan mereka tinggi, sehingga tidak memuaskan. Kondisi tersebut menunjukkan keempat aspek inilah yang menjadi prioritas untuk ditingkatkan untuk memenuhi harapan siswa. Aspek-aspek (a) jarak sekolah dari rumah, (b) luas halaman sekolah, (c) luas ruangan kelas, (d) kualitas isi buku teks, (e) keberadaan laboratorium bahasa, dan (f) penggunaan perangkat komputer oleh guru berada pada kuadran 3. Hal ini berarti siswa menilai kinerja sekolah dalam keenam aspek tersebut masih rendah, dan harapan mereka terhadap aspek-aspek itu juga rendah. Kondisi ini menunjukkan meskipun belum menjadi prioritas, rendahnya kinerja sekolah pada keenam aspek tersebut perlu ditingkatkan.

Tingkat Kepuasan Orangtua Siswa pada Jenjang SMP

Hasil analisis data menunjukkan nilai indeks kepuasan orangtua siswa SMP sebesar 42,69. Hal ini menunjukkan bahwa orangtua siswa SMP merasa tidak puas dengan mutu layanan pendidikan yang diberikan kepada anak mereka. Selanjutnya dari hasil analisis kuadran terlihat bahwa untuk dimensi *responsiveness* dan *assurance* berada di kuadran 1, dimensi *reliability* di kuadran 2, dan dimensi *tangible* dan *empathy* di kuadran 3. Hasil analisis kuadran tersebut mengungkapkan bahwa layanan pada dimensi *responsiveness* dan *assurance* merupakan

prioritas untuk ditingkatkan kinerjanya. Hal tersebut karena nilai harapan orang tua siswa pada kedua dimensi ini tinggi, sementara nilai kinerjanya rendah. Dimensi *reliability* sudah baik mutunya. Ditinjau dari kenyataan yang dirasakan dan dari yang diharapkan orang tua siswa, dimensi ini bernilai tinggi. Dengan demikian, layanan pendidikan pada dimensi *reliability* ini tetap dipertahankan mutunya. Sementara itu, hasil analisis kuadran untuk dimensi *empathy* dan *tangible* menunjukkan perlunya perbaikan kualitas layanan, meskipun tingkat harapan orang tua siswa SMP untuk kedua dimensi ini rendah.

Dari hasil analisis lanjutan untuk dimensi *assurance*, dijelaskan aspek-aspek (a) penjelasan tentang mata pelajaran muatan lokal kepada orangtua, (b) kualifikasi pendidikan guru, (c) keberadaan laboratorium bahasa, dan (d) pemeriksaan kesehatan siswa berada dalam kuadran 2. Hal tersebut berarti kinerja sekolah dalam aspek-aspek tersebut memuaskan orangtua sesuai dengan harapan mereka. Aspek-aspek (a) keberadaan perpustakaan sekolah dan (b) pemberian jam pelajaran tambahan berada pada kuadran 1. Hal ini berarti kinerja sekolah pada aspek-aspek layanan tersebut menurut orangtua siswa rendah, padahal harapan mereka tinggi. Kondisi tersebut menunjukkan kedua aspek tersebut menjadi prioritas untuk ditingkatkan untuk memenuhi harapan dan kepuasan mereka. Aspek-aspek (a) keamanan sekolah sebagai tempat

pembelajaran, (b) penjelasan pembiayaan sekolah, (c) upaya sekolah membina siswa dalam rangka meraih prestasi, (d) penyesuaian kegiatan ekstrakurikuler dengan minat dan bakat siswa, (e) penyediaan buku teks dan alat peraga, (f) kelengkapan peralatan olah raga, (g) keberadaan guru BP, dan (h) keberadaan tempat ibadah berada pada kuadran 3. Hal tersebut berarti orangtua siswa menilai kinerja sekolah dalam aspek-aspek tersebut rendah, dan harapan mereka terhadap aspek-aspek itu juga rendah. Kondisi tersebut menunjukkan meskipun belum menjadi prioritas, rendahnya kinerja sekolah pada kedelapan aspek tersebut perlu ditingkatkan.

Simpulan dan Rekomendasi

Tingkat kepuasan terhadap layanan pendidikan oleh sekolah di jenjang pendidikan dasar pada setiap kategori sekolah di setiap daerah berdasarkan rerata capaian hasil UASBN dan UN berbeda untuk siswa dan orangtua. Di jenjang pendidikan dasar, di setiap satuan, pada setiap kategori sekolah, dan di setiap daerah berdasarkan rerata capaian hasil UASBN dan UN, siswa merasa puas dengan layanan pendidikan dari sekolah. Sedangkan orangtua siswa merasa tidak puas terhadap layanan pendidikan yang diberikan sekolah untuk anak-anak mereka, baik dalam jenjang pendidikan dasar, di setiap satuan, di setiap kategori sekolah, dan di setiap daerah berdasarkan rerata capaian hasil UASBN dan UN.

Di jenjang pendidikan dasar dan pada setiap satuan, siswa menilai aspek-aspek yang menyangkut dimensi *assurance* (kepastian pelaksanaan program dan rencana kegiatan sekolah) dan dimensi *empathy* (perhatian yang sungguh-sungguh dan mendalam dari sekolah) sudah baik dan sesuai antara harapan dan kenyataan. Prioritas yang perlu ditingkatkan mutunya adalah layanan yang menyangkut aspek pada dimensi *tangible*, yaitu berupa kondisi tentang prasarana dan sarana seperti lahan sekolah, bangunan/gedung, tata ruang, bangku belajar, buku teks, sarana belajar, pendidik dan tenaga kependidikan, dan pengelolaan.

Di jenjang pendidikan dasar untuk setiap satuan, orangtua siswa menilai aspek-aspek yang menyangkut dimensi *reliability* (kemampuan untuk memberikan layanan pendidikan secara teratur/konsisten) sudah baik dan sesuai antara harapan dan kenyataan. Prioritas utama yang perlu ditingkatkan mutunya adalah layanan yang menyangkut aspek-aspek pada dimensi *responsiveness*, yaitu berupa daya tanggap dan kecepatan sekolah menangani kebutuhan dan permasalahan siswa. Khusus pada SD SSN, selain pada dimensi *responsiveness*, prioritas peningkatan kinerja diberikan pada aspek-aspek layanan pada dimensi *empathy*.

Kinerja layanan pendidikan pada dimensi *assurance* dan pada dimensi *empathy* tetap dipertahankan karena layanan yang diberikan sekolah sudah sesuai dengan harapan siswa. Aspek-aspek layanan pendidikan pada

dimensi *tangible* yang menjadi prioritas untuk ditingkatkan kinerjanya adalah (a) pengadaan ruang komputer (SD SPM dan SD SSN), (b) kelengkapan sarana olah raga (SD SPM dan SMP semua kategori), (c) kebersihan toilet sekolah (SD SSN dan SMP semua kategori), (d) pengadaan laboratorium IPA (SD SPM), (e) kelengkapan buku-buku di perpustakaan (SMP semua kategori), (f) daya tarik materi buku-buku teks (SMP SPM), (g) kebersihan kantin sekolah (SMP semua kategori), dan (h) pengadaan laboratorium bahasa (SMP SPM). 

Pustaka Rujukan

Parasuraman, Berry and Zeithaml. 1991.

“Perceived Service Quality as a Customer-Based Performance Measure: An Empirical Examination of Organizational Barriers Using an Extended Service Quality Model”, Human Resource Management, Fall.

Sumantri, D. , Widiatmoko, Fransisca. 2012.

Evaluasi Mutu Layanan Pendidikan di Tingkat Satuan Pendidikan Dasar. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan: Balitbang, Pusat Penelitian Kebijakan.

_____. 2003. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

_____. 2004. Lampiran Keputusan Menteri PAN No. KEP/25/M. PAN/2/2004 tentang Pedoman Umum Penyusunan Indeks Kepuasan Masyarakat Unit Layanan Instansi Pemerintah

_____. 2005. Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan.

_____. 2007. Panduan Penyelenggaraan Sekolah Standar Nasional untuk Sekolah Dasar. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pembinaan Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar.

_____. 2009. Panduan Pelaksanaan Sekolah Standar Nasional. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Pertama.

_____. 2010. Peraturan Pemerintah Nomor 15 Tahun 2010 tentang Standar Pelayanan Minimal Pendidikan Dasar.

Pelayanan Pendidikan

Anak-Anak Indonesia di Malaysia

Melalui *Community Learning Center*

Gunawan Widiyanto
PPPPT Bahasa

Latar

Upaya dan peran serta pemerintah kita dalam memenuhi komitmen global untuk mencapai sasaran *Education for All (EFA)*—sebuah gerakan yang diluncurkan pada Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua di Jomtiem, Thailand tahun 1990—saat ini memang sungguh bisa dirasakan oleh warganya, termasuk warga negara Indonesia di luar negeri. Kebijakan itu mewujudkan nyata tatkala pemerintah memikirkan secara serius kepentingan pendidikan bagi warganya yang tidak hanya berada di dalam negeri tetapi juga yang berada di luar negeri. Paradigma itu sejalan dengan amanat konstitusi kita bahwa Pemerintah berkewajiban mencerdaskan kehidupan bangsa. Pengejawantahan pencerdasan itu adalah memberikan pelayanan pendidikan kepada anak-anak Indonesia baik yang tinggal di dalam negeri maupun di luar negeri. Dalam konteks ini, patut dikemukakan bahwa program wajib belajar sembilan tahun

yang tertuang dalam Peraturan Pemerintah Nomor 28 Tahun 1990 tentang Pendidikan Dasar diperuntukkan bagi seluruh WNI pada usia sekolah 7-15 tahun, tidak terkecuali anak-anak para buruh migran Indonesia (BMI) di Malaysia. Tulisan ini menyoroti pelayanan pendidikan anak-anak Indonesia di Malaysia, utamanya di wilayah Malaysia Timur.

Pelayanan Pendidikan Anak-Anak Indonesia di Malaysia

Perlu dinyatakan, turunan dari gerakan EFA adalah bahwa PBB mencanangkan gerakan pemberantasan buta huruf hingga tuntas pada 2015. Jika demikian, komitmen pemerintah kita terhadap pelayanan pendidikan bisa diletakkan dalam konteks ini. Pun sejak lama pemerintah telah siap membiayai pendidikan anak-anak Indonesia yaitu dengan mengalokasikan anggaran pendidikan sebanyak 20 persen dari Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN). Pendidikan juga telah disiapkan secara

sistemik baik formal maupun nonformal. Mutu dan jumlah tenaga pengajar terus ditingkatkan. Hal ini bermakna bahwa pemerintah telah siap melaksanakan kewajiban untuk mencerdaskan kehidupan bangsa. Akan tetapi, upaya pemerintah untuk memberikan pelayanan pendidikan kepada anak-anak Indonesia di Malaysia terkendala secara teritorial. Peraturan perundang-undangan mengenai pelayanan pendidikan memang bersifat teritorial sehingga ia hanya bisa berlaku di dalam negeri Indonesia. Untuk itu, agar pemerintah dapat memberikan pelayanan pendidikan kepada anak-anak Indonesia di Malaysia, ia harus bekerja sama dengan Pemerintah Malaysia.

Kerja sama antara Pemerintah Indonesia dan Malaysia itu diawali dengan pertemuan *Annual Consultations 2004* antara Presiden Megawati (*Mbak Mega*) dan Perdana Menteri Abdullah Ahmad Badawi (*Pak Lah*), yang menyepakati bahwa Indonesia akan mengirim guru-guru ke Sabah untuk membantu pendidikan anak-anak Indonesia. Kesepakatan ini belum dapat dilaksanakan. Pada *Annual Consultations 2006*, antara Presiden Soesilo Bambang Yudhoyono (SBY) dengan *Pak Lah* di Putrajaya, perihal pengiriman guru dibincangkan kembali, dan disepakati pengiriman guru Indonesia ke Sabah. Kesepakatan antara pemimpin kedua negara itu seterusnya ditindaklanjuti dengan pertemuan antara pihak Indonesia yang terdiri dari Atase Pendidikan dan Kebudayaan, KBRI dengan pihak Malaysia yang terdiri dari

Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), Jabatan Ketua Menteri (*chief minister*) Sabah, Jabatan Pelajaran Sabah, Jabatan *Imigresen* Sabah, Persatuan Perkebunan Sabah, Perusahaan-perusahaan perladangan, dan LSM *Humana Child Aid Society*. Pertemuan tersebut menghasilkan suatu kesepakatan. Salah satu hal yang disepakati adalah diizinkan LSM *Humana Child Aid Society* untuk menyelenggarakan pendidikan bagi anak-anak Indonesia di perladangan. Mengingat perkembangan yang terjadi selanjutnya, kesepakatan ditinjau kembali karena jumlah anak Indonesia di Sabah telah bertambah menjadi sekira 43.000 hingga Februari 2010. Sementara itu, LSM *Humana Child Aid Society* hanya dapat menampung 7.095.

Pendidikan yang dihasilkan oleh LSM *Humana Child Aid* itu ternyata tidak bisa digunakan untuk melanjutkan sekolah di Indonesia dan Malaysia. Jumlah anak Indonesia yang belum memperoleh pelayanan pendidikan masih banyak. Berdasarkan survei yang dilaksanakan oleh KJRI Kota Kinabalu pada tahun 2006 terdapat 24.199 anak dan yang memperoleh pendidikan hanya 7.000 anak. Bertolak dari keadaan tersebut, dipandang perlu untuk mendirikan sekolah formal berkurikulum Indonesia yang dapat melayani pendidikan secara memadai. Pada *Annual Consultations* antara SBY dan *Pak Lah* dibahas mengenai pembentukan Sekolah Indonesia Kota Kinabalu (SIKK). Di dalam pernyataan bersama (*joint statement*) antara kedua pemimpin tersebut dikatakan bahwa *Prime Minister Abdullah Haji*

Ahmad Badawi informed that the Government of Malaysia welcomed the intention of the Indonesian Government to establish the Sekolah Indonesia Kota Kinabalu and would facilitate its realization. Berdasarkan hal-hal tersebut, Menteri Luar Negeri Indonesia melalui surat nomor 120/DI/VI/2008/02/01 tanggal 16 Juni 2008 mengajukan permintaan kepada Menteri Pendidikan Nasional (sekarang Menteri Pendidikan dan Kebudayaan) untuk mendirikan Sekolah Indonesia di Kota Kinabalu. Sekolah itu bernama Sekolah Indonesia Kota Kinabalu (SIKK), yang pada 1 Desember 2008 secara operasional diresmikan.

Dalam perjalanan dan perkembangannya, masih banyak anak WNI yang belum mengenyam pendidikan dasar dan jumlahnya pun semakin bertambah. Hingga Januari 2012, terdapat sekira 53.000 anak usia sekolah pascaprogram pemutihan bagi pekerja asing tanpa izin atau P6 (Pendaftaran, Pemutihan, Pengampunan, Pemantauan, Penguatkuasaan, Pengusiran); dan diperkirakan terus bertambah. Yang tak kalah penting pula untuk dinyatakan, SIKK pun ternyata hanya mampu melayani pendidikan anak-anak WNI yang berada di Kota Kinabalu dan sekitarnya. Ini bermakna, SIKK belum bisa menjangkau kepentingan pelayanan pendidikan anak-anak WNI di seluruh Sabah. Akibatnya, aksesibilitas anak-anak Indonesia ke pendidikan pun juga terbatas. Oleh karena itu, diperlukan langkah terobosan sebagai solusinya untuk menyediakan akses pendidikan dan memenuhi

hak dasar memperoleh pendidikan bagi mereka, yakni melalui pendirian Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) atau Pusat Pembelajaran Masyarakat (PPM) yang penginggrisannya adalah *Community Learning Centre (CLC)*. Bahkan, terobosan itu dilakukan dengan mendirikan sebanyak mungkin CLC di Sabah. Pendirian CLC ini dilakukan karena ia secara masif bisa menampung anak usia sekolah. Sementara itu, sungguh kurang mungkin jika hanya sekolah formal yang diandalkan untuk menampung mereka. Berkenaan dengan ini, berdasarkan nota kesepahaman (*MoU*) antara Pemerintah Republik Indonesia dengan Pemerintah Malaysia yang dituangkan dalam *The 8th Annual Consultations* di Lombok pada 20 Oktober 2011 serta ditandatangani oleh Presiden SBY dan Perdana Menteri Najib Tun Razak, disepakati bahwa Pemerintah Malaysia memberikan izin pendirian CLC untuk memberikan pelayanan pendidikan kepada anak-anak Indonesia di area perkebunan di Sabah, Malaysia yang efektif berlaku mulai 25 November 2011 (Buku Tupoksi KRI Tawau, halaman 34).

Kebutuhan pendidikan yang terus meningkat seiring dengan peningkatan kesadaran para buruh migran Indonesia (BMI) menyekolahkan anak-anaknya telah meningkatkan jumlah CLC. Data Kemendikbud hingga September 2015 menunjukkan sebanyak 209 CLC di wilayah ladang maupun nonladang tersebar di seluruh wilayah Sabah, yakni 69 CLC jenjang SD dan 140 CLC jenjang SMP. CLC tersebut didukung

oleh 126 orang guru dan 115 orang guru yang ditempatkan di Humana, melayani sebanyak 8.122 siswa SD dan 3.224 siswa SMP, serta 12.583 siswa SD di 134 Humana. SIKK dengan guru sebanyak 32 orang melayani pendidikan SD hingga SMA sebanyak 927 siswa. Di wilayah Sarawak terdapat 13 CLC dengan didukung 21 orang guru yang melayani 625 siswa. Sementara itu, di wilayah Semenanjung penegakan aturan oleh Pemerintah Malaysia sangat ketat sehingga pelayanan pendidikan bagi anak-anak BMI dilakukan melalui pendidikan nonformal (Sekolah Indonesia Terbuka-SIT tingkat SD dan SMP) di Johor Bahru dan di Klang (Ari Purbayanto, 2014). Kendati demikian, dalam perkembangan selanjutnya SIT itu secara resmi didirikan pada 5 Januari 2014 dengan nama Sekolah Indonesia Johor Bahru (SIJB), yang pada tahun pelajaran 2014/2015 telah memfasilitasi penyelenggaraan Ujian Paket A dan Paket B.

Historisitas, Pentingnya CLC, dan Keberadaan SILN

Keberadaan anak-anak Indonesia secara generasional di Malaysia Timur (Sabah dan Sarawak) memiliki historisitas yang cukup panjang. Mereka mayoritas lahir dan hidup di Sabah dan Sarawak, serta merupakan aset berharga bagi perusahaan (syarikat) kelapa sawit dan perladangan. Manakala anak-anak ini dibiarkan tanpa dibekali pendidikan, ia akan menjadi beban dan memengaruhi kinerja orangtua, dan ujungnya bisa mengurangi

keproduktifan orangtua. Untuk itu, diperlukan kepedulian dari perusahaan. Jika orangtua bisa berkonsentrasi pada pekerjaan, hasil akhirnya bisa meningkatkan keproduktifan perusahaan dan dalam jangka panjang, mencapai kemaslahatan bersama. Kepedulian itu berbentuk pelayanan pendidikan dengan mengusahakan agar anak-anak itu dapat mengenyam pendidikan, yakni dalam wujud CLC.

CLC memiliki arti penting bagi pendidikan anak-anak Indonesia di Sabah, Sarawak, (dan Semenanjung), yakni bahwa ia berbasis pada masyarakat: dari, oleh, dan untuk masyarakat. Hal ini karena pendirian CLC kali pertama harus merupakan inisiatif masyarakat pekerja dan dalam rangka meningkatkan mutu masyarakat pekerja, sedangkan pemerintah kita hanya mengarahkan, mengembangkan, dan memfasilitasi. Oleh karena itu, dalam konteks ini peran tenaga pendidik (guru) menjadi sangat penting. Di samping mengajar, dia mendekati orangtua untuk memberikan pencerahan tentang arti pentingnya pendidikan. Jika orangtua sudah menyadari arti pentingnya pendidikan, hal ini akan menjadi bekal dan langkah selanjutnya untuk mendekati perusahaan. Bagaimanapun, keberadaan anak-anak tidak terlepas dari perusahaan.

Berkenaan dengan Sekolah Indonesia di Luar Negeri (SILN), pada dasarnya dapat dikatakan bahwa keberadaan SILN sejatinya memainkan peranan dan memiliki tujuan yang tidak berbeda jauh dengan sekolah-sekolah pada umumnya di dalam

negeri, yaitu mencerdaskan kehidupan bangsa. Dari semua sekolah SILN, masing-masing memiliki kekhasan tentunya, tidak terkecuali sekolah Indonesia di Malaysia, utamanya di Sabah. Salah satu kekhasannya adalah adanya pelayanan nonformal. Layanan nonformal itu bisa dilihat dari realitas di lapangan bahwa peserta didik yang mengenyam pendidikan itu kebanyakan terdistribusi ke dalam banyak CLC. Artinya, proporsi dan jumlah peserta didik yang mengikuti pendidikan di CLC lebih banyak daripada jumlah peserta didik yang mengikuti pendidikan di sekolah formal. Hal ini karena mayoritas orangtua peserta didik bekerja di sektor informal (perladangan). Ini bermakna, CLC dengan segala atributnya akan selalu mewarnai wajah pendidikan kita di Malaysia. Sumirnya, pelayanan pendidikan terhadap anak-anak Indonesia di Malaysia setakat ini tidak bisa berlepas diri dari CLC.

Penutup

Barangkali tidak akan ada titik temu antara kelapa sawit dan pendidikan anak-anak Indonesia di Malaysia Timur dan Malaysia Semenanjung; tetapi keduanya masih berkaitan secara berkelindan. Sebagai salah satu penghasil komoditi minyak kelapa sawit, Malaysia memerlukan pekerja ladang yang selama ini didominasi oleh warga Indonesia (Sulawesi, NTB, Jawa, dan Sumatera). Para pekerja kita yang buruh migran itu memiliki keluarga atau keturunan baru di tempat mereka

bekerja karena waktu yang lama dan enggan mereka untuk pulang ke kampung halaman di Indonesia. Anak-anak hasil keturunan mereka itu tentu memerlukan pendidikan sebagai hak dasarnya. Ini bermakna, menjadi anak BMI yang terlahir atau ikut ke luar negeri bersama orangtua tidak berarti harus putus sekolah. Mereka bisa mengenyam pendidikan di CLC. Untuk itulah, pemerintah sudah sejak hampir satu dekade ini memperluas akses layanan pendidikan yang tidak hanya menjangkau pendidikan formal tetapi juga pendidikan nonformal bagi anak-anak Indonesia di Malaysia, yakni melalui CLC itu, termasuk mengirimkan tenaga pendidik dari Tanah Air dan memberikan honorarium bagi guru lokal yang dipekerjakan dari berbagai kalangan. 🇮🇩

Rujukan

- Ari Purbayanto. Tantangan Pendidikan Anak-Anak TKI di Malaysia. <http://babel.antaranews.com/berita/13423/tantangan-pendidikan-anak-anak-tki-di-malaysia>. Kamis, 25 September 2014 21:41 WIB.
- Buku Kecil Tugas Pokok dan Fungsi Konsulat Republik Indonesia Tawau 2014.
- Gunawan Widiyanto. 2012. Laporan Pelaksanaan Tugas Pendidik yang Bertugas di Sekolah Indonesia Kota Kinabalu (SIKK) Sabah Malaysia 2009 – 2012. Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Dasar Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- _____. Notula Lokakarya Sosialisasi Pendirian Community Learning Centre (CLC) di Wilayah Kerja Konsulat Jenderal Republik Indonesia Kota Kinabalu. Hotel Sandakan 17 Februari 2012.
- Tim SIKK. Draf Rencana Strategis Perluasan Akses Pendidikan Anak-Anak TKI di Sabah melalui CLC Konsulat Jenderal Republik Indonesia 2012 – 2016.

Kebiasaan Membaca untuk Pengembangan Literasi

Fathur Rohim
PPPPTK Bahasa

Pengantar

Tulisan ini adalah kelanjutan dari artikel penulis sebelumnya yang berjudul “Literasi Membaca Dalam Perspektif PISA” yang terbit di Ekspresi edisi 24 tahun XIII Juni 2015. Dalam diskusi tentang literasi membaca, selanjutnya hal yang paling penting adalah bagaimana mem-*benchmark* PISA agar praktik pembelajaran kita dapat mengembangkan kemampuan anak dalam berfikir tingkat tinggi. Dengan demikian, hasil peta yang ada dapat ditransformasikan dalam aksi nyata yang dapat mendorong perbaikan pendidikan kita. Literasi membaca didefinisikan tidak hanya mengetahui (*decode*) informasi dan makna tersurat, tapi juga memahami, menggunakan, dan merefleksikan informasi tertulis dalam beragam situasi. Bahkan lebih jauh ia meliputi pentingnya kesadaran dan kemampuan menggunakan berbagai strategi ketika membaca teks.

Aras Profisiensi

Informasi tentang literasi membaca siswa dari skor tertinggi hingga terendah ditunjukkan dalam suatu gradasi. Deskripsi setiap aras profisiensi itu selengkapnya dijelaskan pada Tabel 1.

Aras profisiensi ini pula yang sering digunakan dalam paparan implementasi Kurikulum 2013, bahwa siswa Indonesia dominan di aras 1 hingga 3. Tidak ada siswa kita yang mencapai aras 4 hingga 6 seperti di Korea Selatan, Singapura, dan Jepang. Disebutkan bahwa siswa kita dominan di aras 1, 2, dan 3 karena kebanyakan siswa tidak mampu melakukan interpretasi terhadap informasi yang tidak lengkap. Dilihat dari tabel aras profisiensi tersebut, justifikasi ini tidaklah sepenuhnya tepat karena aras 4, 5, dan 6 terkait dengan tingkat familiaritas teks disamping kemampuan mengintegrasikan informasi dan menarik hipotesis.

Terkait dengan pengembangan kemampuan pemahaman (menentukan, menginterpretasi, mengintegrasikan, mengevaluasi, dan merefleksikan teks) pembelajaran bersama siswa dapat diarahkan sebagai latihan melakukan pemahaman

Tabel 1. Aras Profisiensi Literasi Membaca

	Siswa pada aras ini dapat...
Aras 6	menyimpulkan, membandingkan, dan membedakan, serta menunjukkan pemahaman secara penuh dan detail terhadap satu teks atau lebih; mengintegrasikan informasi lebih dari satu teks. Pembaca dihadapkan padagagasan teks yang tidak familiar dan memilikibanyak informasi penting.
Aras 5	menentukan dan mengorganisasi potongan-potongan informasi yang sangat berkaitan, menyimpulkan informasi mana yang relevan dalam suatu teks; secara kritis mengevaluasi dan membuat hipotesis dari teks tentang ilmu pengetahuan yang sangat spesifik.
Aras 4	menentukan dan mengorganisasi beberapa potongan informasi yang terkait, menyimpulkan informasi mana yang relevan dari suatu teks, menunjukkan pemahaman yang akurat dari suatu teks yang panjang dan kompleks yang isi dan bentuknya mungkin tidak familiar.
Aras 3	menentukan dan mengenali hubungan beberapa bagian informasi, mengintegrasikan beberapa bagian teks untuk menentukan gagasan pokok; menentukan informasi yang terlihat dari suatu teks, menunjukkan pemahaman yang lumayan baikdari teks yang familiar, tentang pengetahuan sehari-hari.
Aras 2	menentukan satu atau beberapa bagian informasi, menentukan gagasan pokok suatu teks, memahami hubungan, atau membangun pengertian dari bagian-bagian teks yang terbatas dari informasi yang terlihat jelas, dan pembaca harus menarik kesimpulan tingkat rendah.
Aras 1a	menentukan satu atau lebih bagian-bagian terpisah yang secara eksplisit ditunjukkan dalam informasi; menentukan tema utama atau tujuan pengarang dari suatu topik teks yang familiar; membuat hubungan yang sederhana.
Aras 1b	menentukan satu bagian informasi dari informasi yang dinyatakan secara eksplisit di suatu teks pendek yang terlihat jelas, yang secara sintaksis merupakan teks sederhana dengan konteks yang familiar dan jenis teks menunjukkan ada bantuan untuk pembaca.
di bawah Aras 1b	tidak menunjukkan kemampuan bahkan pada jenis dasar dari literasi bacaan yang diukur PISA

Sumber: Diadaptasi dari OECD, 2014

dari sekadar menentukan informasi tertentu hingga melakukan evaluasi teks tertulis dengan berbagai konteks baik itu pribadi, umum, pendidikan maupun pekerjaan. Teks yang dipajankan kepada siswa juga tidak hanya *continuous* seperti naratif, deskriptif, eksposisi dsb, tapi juga *noncontinuous* seperti grafik, diagram, dan peta. Guru perlu memberi latihan-latihan untuk memahami, menginterpretasi dan mengevaluasi teks secara lebih baik. Praktik pembelajaran ini menjadi awal yang baik untuk pengembangan literasi membaca siswa.

Namun, latihan tersebut belum cukup untuk dapat mengantarkan anak pada aras 4 hingga 6 karena berkaitan erat dengan pengembangan familiaritas teks. Untuk lebih akrab dengan beragam teks, tidak ada cara lain, siswa perlu banyak membaca. Familiaritas suatu teks ditentukan oleh bacaan siswa terhadap teks secara luas (*extensively*); sehingga untuk dapat memiliki keluasaan bacaan, siswa perlu mengembangkan kebiasaan membaca secara baik. Kebiasaan membaca ini sekaligus menjadi atmosfer positif dalam pengembangan kelompok siswa yang lebih kritis, pijakan yang kokoh bagi pengetahuan

siswa, dan memberikan jaminan keberlanjutan dalam meningkatkan literasi membaca siswa secara konsisten.

Tiga faktor pendukung keberhasilan pengembangan kebiasaan membaca adalah kesenangan membaca, keluasan pajanan membaca baik fiksi maupun nonfiksi, dan keteraturan dalam melakukan aktivitas membaca. Faktor pertama berkaitan dengan kesadaran pentingnya membaca, faktor kedua menggarisbawahi pentingnya akses dan ketersediaan sumber bacaan, sedangkan faktor ketiga berhubungan erat dengan kedisiplinan diri dalam membaca.

Kegemaran Membaca

Dalam mengembangkan kebiasaan membaca, guru perlu memerhatikan beberapa hal terkait pengembangan kosa kata peserta didik sehingga dapat menikmati isi bacaan dengan baik. Kurangnya kosakata, terutama bacaan dalam bahasa asing, menjadikan siswa tidak dapat memahami dan menikmati isi bacaan. Penggunaan kamus hanya dapat membantu dalam frekuensi tertentu, karena terlalu sering membuka kamus juga dapat mengganggu kegiatan membaca siswa. Terkait dengan penguasaan kosa kata ini, guru dapat mengarahkan siswa pada bacaan dengan tingkat keterbacaan tertentu sesuai dengan kemampuan siswa.

Guru juga perlu berkomunikasi dengan orangtua untuk ikut megembangkan iklim

membaca yang kondusif di rumah dengan cara memberi teladan dan mengajak bicara tentang isi buku yang disenangi. Kesadaran orangtua terhadap pentingnya membaca memberikan dukungan penting bagi siswa untuk ikut senang membaca. Bila orangtua tidak memiliki kebiasaan membaca, paling tidak iabisa mendorong anaknya dengan cara memfasilitasi dan mengingatkan untuk lebih senang membaca. Dalam mendorong kegemaran membaca siswa, guru perlu berdiskusi tentang jenis buku yang dipelajari. Siswa diperkenankan memilih buku yang disenangi untuk dibaca di rumah, sekolah ataupun pada saat bepergian. Guru tidak memaksakan buku favoritnya, tapi perlu membebaskan siswa untuk menentukan kesenangan topik bacaan atau memilih mana dari sekian buku untuk dibaca.

Berkenaan dengan peningkatan semangat gemar membaca, guru benar-benar dituntut untuk bisa menginspirasi dan mempromosikan bacaan tertentu sehingga tanpa sadar, para siswa ikut senang membaca. Kegiatan membaca dengan orientasi untuk menumbuhkan minat baca memang perlu dipisahkan dengan pertanyaan pemahaman yang lazim digunakan untuk penilaian. Jika guru ingin mengaitkan dengan kegiatan penilaian yang otentik, ia dapat melakukan observasi terhadap kegiatan membaca siswa. Dengan demikian, siswa tidak merasa terpaksa karena semua berasal dari kesadaran dan motivasi intrinsik siswa secara alamiah.

Agar lebih inspiratif, guru perlu menunjukkan bagaimana kebiasaan membaca tokoh-tokoh besar. Tokoh tersebut dapat mendorong siswa memiliki kesadaran asosiatif untuk terbiasa dan senang membaca seperti tokoh yang dikaguminya. Guru juga dapat meminta siswa untuk saling memberi hadiah pada momen khusus seperti ulang tahun dengan kado buku. Dengan demikian, buku akan menjadi bagian dari gaya hidup siswa. Guru juga dapat mendorong aktivitas membaca yang *di-bundling* dengan hobi siswa misalnya bersepeda, main futsal, dan memancing yang dikaitkan dengan kegiatan baca buku.

Akses Bacaan

Tentang akses bacaan, guru bisa menyurvei dulu tempat-tempat yang menyediakan akses membaca, misalnya perpustakaan sekolah, taman bacaan masyarakat, perpustakaan pemerintah daerah, perpustakaan perguruan tinggi terdekat jika ada, toko buku ataupun laman yang bagus. Hasil survei tersebut bisa dijelaskan pada siswa dan ini sekaligus promosi agar siswa benar-benar tertarik dan tergerak untuk mengaksesnya. Sebagai pengalaman pertama, guru dapat memberikan penugasan pada siswa yang dikaitkan dengan akses bacaan tersebut. Guru juga perlu membuka forum di kelas untuk berbagi secara singkat tentang poin yang paling menarik dari buku yang sedang dibaca. Kegiatan ini dapat mendorong minat baca dan memiliki efek ganda untuk menularkan ketertarikan siswa

lain dengan buku tersebut, sehingga siswa dapat membuat janji untuk bergantian dalam meminjam dan membaca buku perpustakaan. Perpustakaan sekolah juga tidak lagi hanya menjadi tanggung jawab petugas perpustakaan. Guru bahasa seharusnya lebih berperan untuk mengembangkan minat baca siswa melalui aktivitas menarik dan menyenangkan seperti mendongeng secara lesehan di perpustakaan, diskusi koleksi buku perpustakaan di media sosial, berbagai foto aktivitas perpustakaan, dan permainan-permainan yang terkait dengan bermain peran dan berburu buku. Dengan demikian, dibenak siswa muncul kesadaran begitu banyak yang bisa didapat dan dilakukan (*so much to see and so much to do*) di perpustakaan sekolah. Melalui kegiatan ini juga guru bisa mengaitkannya dengan keberadaan *e-book* dan sumber-sumber di laman yang bagus. Materi ini juga semakin populer karena mudah di bawa dan diakses melalui acang (*gadget*) yang sudah bukan barang mewah lagi.

Disiplin Membaca

Disiplin untuk melakukan sesuatu secara konsisten memang kunci segalanya, termasuk dalam membaca. Semangat siswa mungkin naik dan turun; tapi jika siswa dapat menjaga kedisiplinan, siswa dapat mengatasi rasa malas saat muncul melalui jadwal diri yang sudah tertata baik. Kebiasaan membaca sebelum atau sesudah tidur, misalnya, juga dapat menjadi pengingat untuk melakukan kegiatan membaca secara otomatis.

Guru dapat menyistematiskan kegiatan secara mingguan, bulanan atau triwulanan disiplin membaca ini dengan kesenangan tentang apa yang sudah dibaca, apa isinya dan apa membaca misalnya melalui kegiatan *extensive reading*. Kegiatan ini merupakan kegiatan yang menarik bagi dirinya. Melalui kegembiraan membaca yang inspiratif, akses bacaan yang mudah dan disiplin diri yang baik, literasi dikombinasikan antara kegiatan kelas dan membaca siswa dapat dikembangkan dengan kegiatan pribadi. Melalui pertanyaan ringan lebih baik; sehingga lambat laun siswa mulai tentang buku apa yang menarik dan mau dibaca akrab dengan ragam bacaan yang luas. Tingkat oleh siswa, guru mendorong agar siswa dapat familiaritas siswa terhadap teks bacaan turut membaca buku tersebut melalui pinjam pada menentukan keberhasilan siswa dalam mencapai teman lain atau perpustakaan. Setelah siswa aras 4, 5, dan 6 dalam aras profisiensi PISA. memiliki kesempatan untuk membaca buku Lebih jauh, kegiatan membaca dapat memberi tersebut, pada pertemuan berikutnya guru kontribusi pengembangan konstruk pengetahuan dan keterampilan sekaligus menumbuhkan sifat mengajak para siswa untuk berbagi tentang hal apa yang menarik dari apa yang sudah dibaca. bijaksana bagi siswa.

Melalui proses ringan yang menyenangkan, siswa akan terinspirasi untuk lebih disiplin membaca.

Diskusi kritis dan luas juga dapat diadakan baik di kelas maupun di luar kelas sebagai kegiatan rutin sekolah untuk mendorong kebiasaan membaca kritis. Diskusi tentang buku mendorong siswa untuk memahami secara lebih baik karena akan dibicarakan dalam diskusi. Dengan demikian, siswa akan memiliki pemahaman yang semakin kokoh.

Untuk mendisiplinkan siswa agar membaca secara teratur, guru dapat menunjukkan manfaat dalam disiplin membaca yang memungkinkan siswa mengelola waktu secara lebih efektif, mengelola informasi secara lebih efisien, dan mendorong keaktifan berpikir secara lebih baik. Sebagai contoh aktivitas, guru dapat mengembangkan daftar periksa

Penutup

Pengembangan literasi membaca di kelas yang dilakukan secara baik akan dapat menciptakan masa kritis yang dapat menjadi *social engine* untuk menggerakkan masyarakat Indonesia agar lebih melek terhadap wacana yang berkembang. Lebih dari itu, dengan literasi membaca yang baik, kita juga diharapkan akan bisa memberikan sumbangsih kepada masyarakat sebagai wujud tanggung jawab sosial kita. Bila aktivitas literasi membaca ini dapat terus dikampanyekan bahkan diintegrasikan dengan implementasi kurikulum pendidikan nasional secara konsisten dan berkelanjutan, bukan tidak mungkin kita akan memiliki pijakan yang kokoh sebagai prasyarat untuk menjadi masyarakat Indonesia yang modern. 🇮🇩

Pemanfaatan Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Prancis

Leçon Zéro

Siti Nurhayati
PPPPTK Bahasa

*INTI DARI PEMBELAJARAN
BERBASIS TEKNOLOGI
ADALAH KETERKAITAN
TIGA KOMPONEN
UTAMA, YAKNI ISI ATAU
MATERI, PEDAGOGI,
DAN TEKNOLOGI.
INTERAKSI KETIGA
KOMPONEN TERSEBUT
DALAM PEMBELAJARAN
MENGHASILKAN
TEKNOLOGI
PEMBELAJARAN YANG
LEBIH BERVARIASI DAN
BERKUALITAS.*

Pengantar

Secara harfiah “*leçon zero*” diartikan “pelajaran nol”, merujuk pada pembelajaran tahap paling awal yang guru dan peserta didik baru bertatap muka dan kesempatan awal untuk berkenalan, menjalin kedekatan dengan apa yang akan dipelajari. Dalam pembelajaran bahasa Prancis, fase ini dikenal dengan istilah *leçon zero*. Pertemuan pertama dalam pembelajaran bahasa Prancis sama halnya dengan “permulaan kehidupan”. Pada tahap ini peserta didik belum mempunyai pengetahuan apapun tentang bahasa Prancis, misalnya sistem pelafalan ujaran dan struktur kalimat; meskipun tanpa disadari beberapa kosakata dalam bahasa Indonesia mirip dengan kosakata bahasa Prancis, misalnya restoran = *restaurant*, cafe = *café*, universitas = *université*, aktivitas = *activité*. Dalam konteks pembelajaran di Indonesia, guru berhadapan dengan peserta didik pada level pemula murni (*débutant complet*). Artinya, bekal awal tentang bahasa Prancis mereka masih minim atau baru

belajar bahasa Prancis untuk kali pertama. *Leçon zero* adalah momen yang guru “menjual” bahasa Prancis dalam kemasan semenarik mungkin sehingga peserta didik termotivasi untuk mempelajarinya. Tulisan ini berkenaan dengan pemanfaatan teknologi dalam momen *leçon zéro*.

Pemanfaatan Teknologi dalam Fase *Leçon Zéro*

Pada fase ini ada tiga aspek yang penting untuk diperkenalkan yaitu aspek lisan, tertulis, dan budaya. Aspek lisan memperdengarkan ujaran dari beberapa bahasa tanpa mencari maknanya. Tujuannya adalah mengenali atau menebak bunyi-bunyi bahasa Prancis sebagai langkah awal guru untuk memperkenalkan bahasa Prancis, membiasakan siswa dengan lafal dan intonasi bahasa Prancis dan situasi komunikasi ujaran tersebut, misalnya siapa yang berbicara, laki-laki atau perempuan atau anak-anak. Aspek tertulis menunjukkan wacana pendek dari beberapa bahasa untuk menemukan pola tulisan dalam bahasa Prancis. Aspek budaya memperkenalkan ikon-ikon yang berkaitan dengan Prancis dan sudah dikenal oleh siswa misalnya Menara Eiffel, Sungai Seine, TGV, YvesSaintLorent, Lafayette, Louvre, Croissant, dan Peugeot.

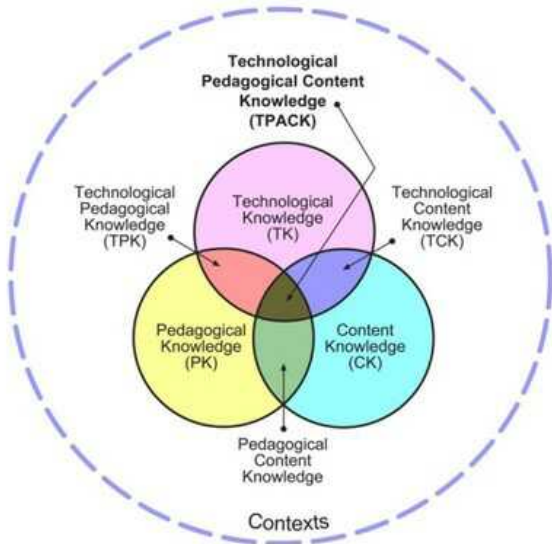
Suka atau tidak saat ini kita sedang berada dalam pusaran gelombang perubahan teknologi informasi sebagaimana dikatakan John Naisbit. Gelombang ini tidak terhindarkan

dan memengaruhi dunia pendidikan. Respons guru terhadap gelombang perubahan tersebut adalah memanfaatkannya sebagai wahana transformasi yang mendukung pembelajaran, dalam arti menjadi gudang ilmu pengetahuan. Peran teknologi dalam hal ini adalah sebagai alat untuk memungkinkan terjadinya pembelajaran sehingga teknologi merupakan sarana untuk mencapai tujuan, bukan tujuan itu sendiri. Kehadiran teknologi juga tidak berarti menggantikan model belajar konvensional di dalam kelas, tetapi memperkuat model belajar tersebut melalui pengayaan isi atau materi dan pengembangan teknologi pendidikan.

Inti dari pembelajaran berbasis teknologi adalah keterkaitan tiga komponen utama, yakni isi atau materi, pedagogi, dan teknologi. Interaksi ketiga komponen tersebut dalam pembelajaran menghasilkan teknologi pembelajaran yang lebih bervariasi dan berkualitas. Pada akhirnya ketiga komponen tersebut terangkai dalam kerangka TPACK (*technology, pedagogy, and content knowledge*).

Kerangka TPACK yang digulirkan dalam Shulman (1987, 1986) mendeskripsikan bagaimana guru memahami teknologi dalam pembelajaran dan PCK (*pedagogy content knowledge*) saling berinteraksi sehingga menghasilkan pembelajaran yang efektif. Diagram di bawah ini menjelaskan proses keterkaitan itu. (Gbr. 1)

Gbr. 1



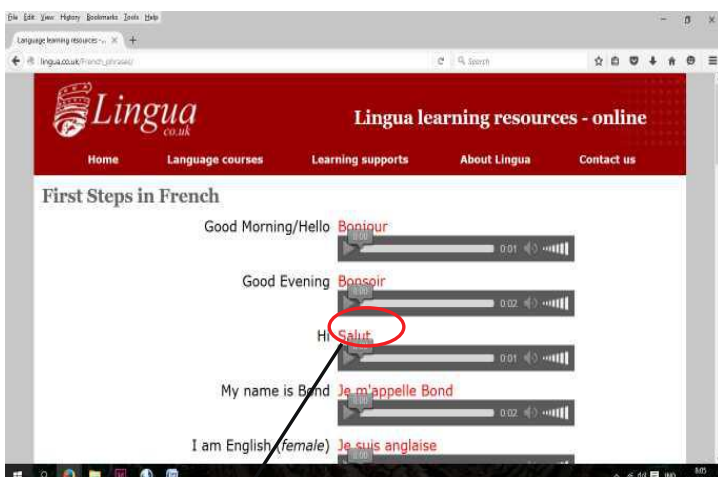
Di bawah ini contoh model pemanfaatan teknologi untuk pembelajaran bahasa Prancis fase pemula pada *leçon zero*.

1. Tujuan pembelajaran: memperkenalkan ujaran atau sapaan dasar dalam bahasa Prancis. (Gbr. 2)

2. Tujuan pembelajaran: mengidentifikasi ujaran bahasa Prancis di samping ujaran bahasa lain (Gbr. 3)
3. Tujuan pembelajaran: memperkenalkan sapaan, ungkapan perkenalan dengan versi cepat dan lambat dibantu terjemahan dalam bahasa Inggris. (Gbr. 4)
4. Tujuan pembelajaran: memperkenalkan ujaran sederhana dalam bahasa Prancis melalui lagu. (Gbr. 5)
5. Tujuan pembelajaran: memperkenalkan ungkapan salam. (Gbr. 6)

Penutup

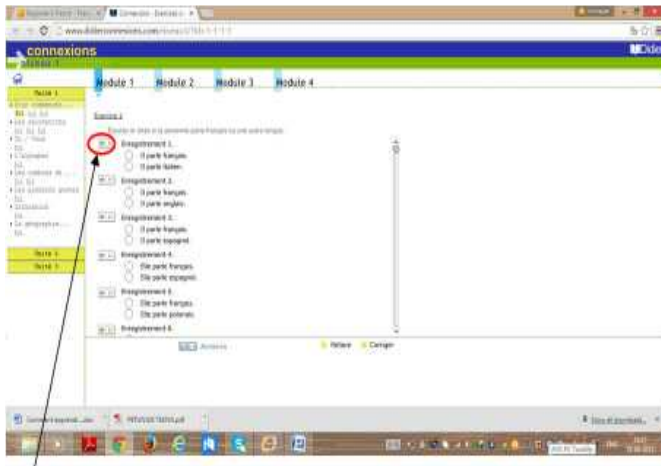
Gbr. 2



Klik pada tanda tersebut untuk memperdengarkan bunyi.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran adalah tuntutan zaman. Pemilihan teknologi yang tepat akan menghasilkan pembelajaran yang berkualitas. Pemanfaatan teknologi dalam *leçon zero* diharapkan memotivasi siswa dalam mengenal dan mempelajari bahasa Prancis dengan cara yang menarik, menantang, dan memenuhi tuntutan rasa ingin tahu mereka sesuai tahapan usia remaja.

Gbr. 3



Klik untuk memperdengarkan bunyi.

Gbr. 4



Klik untuk memperdengarkan bunyi.

Gbr. 5



Klik untuk memperdengarkan bunyi.

Gbr. 6



Klik untuk memperdengarkan bunyi.

Tak dapat dimungkiri bahwa kelemahan penggunaan teknologi adalah tuntutan pemenuhan sarana dan prasarana yakni adanya koneksi internet yang stabil, *headset/ speaker* dan komputer personal atau komputer jinjing. Faktor yang tak kalah penting adalah kualitas literasi komputer di kalangan guru, yakni pengetahuan dan kemampuan guru dalam menggunakan komputer dan teknologi.

Akhirnya pantas direnungkan pernyataan Ray Clifford dari Defense Language Institute, “Computers will not replace teachers. However, teachers who use computers will replace teachers who don’t.” 

Konsep dan Jenis Klausa dalam Bahasa Arab

Dedi Supriyanto
PPPPTK Bahasa

Pengantar

Klausa dalam bahasa Arab merupakan salah satu tataran dalam sintaksis (*nahwu*). Namun, istilah klausa kurang dikenal oleh para pengkaji sintaksis bahasa Arab. Hal tersebut terjadi karena di dalam buku-buku induk ilmu *nahwu* sendiri tidak ada istilah khusus mengenai klausa. Di dalam buku-buku *nahwu* terdapat tiga istilah kunci, yaitu *kalimah*, *jumlah*, dan *kalam*. *Jumlah* dan *kalam* adalah istilah dalam bahasa Arab yang lazim disepadankan dengan kalimat dalam bahasa Indonesia, sedangkan *kalimah* lazim disepadankan dengan kata. Berkaitan dengan hal ini, Al-Ghalayayni (2008) dalam *Jami' Aad-durus Al-lughah Al-arabiyah* membedakan istilah *jumlah* dengan *kalam*. Dijelaskan bahwa *jumlah*—disebut juga *murakkab isnady*—adalah konstruksi yang terdiri dari subjek (*musnad ilaih*) dan predikat (*musnad*), sedangkan *kalam* adalah konstruksi yang terdiri atas subjek dan predikat, mengandung makna yang utuh, dan dapat

berdiri sendiri. Dari definisi itu, *jumlah* memang terdiri dari subjek dan predikat, tetapi tidak harus mengandung makna yang utuh dan tidak harus dapat berdiri sendiri. Dengan demikian, definisi *jumlah* yang dikemukakan Al-Ghalayayni dapat disepadankan dengan klausa, sedangkan *kalam* disepadankan dengan kalimat. Tulisan ini berkenaan dengan konsep dan jenis-jenis klausa itu.

Konsep Klausa

Definisi yang mengatakan bahwa *jumlah* adalah konstruksi yang terdiri dari subjek dan predikat, tanpa mempersyaratkan keutuhan makna, dapat diterima. Kesimpulan ini didukung oleh adanya istilah atau konsep *jumlah shartiyah* dan *khavar jumlah*. Berikut ini adalah contoh-contohnya.

1. *Jumlah shartiyah*

ان تحترم الناس يحترموك (Bila engkau menghormati manusia, mereka akan menghormatimu)

2. *Khavar jumlah*

محمد يسافر ابوه الى مكة (Muhammad, berkunjung ayahnya ke Mekah).

Pada contoh pertama, kalimat **يَحْتَرِمُوكَ** merupakan sebuah klausa yang konstruksinya tidak dapat berdiri sendiri karena ia menjadi *jawab syarti*. Selain itu, pada contoh kedua, **يَسَافِرُ أَبُوهُ إِلَى مَكَّةَ** merupakan sebuah klausa yang konstruksinya tidak dapat berdiri sendiri sebab ia menjadi *khavar* dari **مُحَمَّدٌ**. Oleh karena itu, serupa dengan pengertian klausa dalam bahasa Indonesia, klausa dalam bahasa Arab adalah satuan gramatik berupa kelompok kata yang sekurang-kurangnya terdiri atas subjek dan predikat dan mempunyai potensi untuk menjadi kalimat. Berikut ini adalah contohnya.

(3) **دَخَلْتُ** (Saya masuk)

(4) **هُوَ أَحْمَدُ** (Dia Ahmad)

Jenis-Jenis Klausa

Penjenisan klausa dalam bahasa Arab didasarkan atas (a) struktur internalnya, (b) jenis kata atau frasa yang menjadi predikatnya, (c) peran fungtor subjek, dan (d) kehadiran dan urutan fungtor.

Jenis Klausa Berdasarkan Struktur Internalnya

- a. Klausa lengkap (*kamilah*) adalah klausa yang mengandung fungtor subjek (*musnad ilaih*) dan Predikat (*musnad*).
- (5) **مَكَّةُ الْآنَ مَدِينَةٌ عَصْرِيَّةٌ وَكَانَتْ قَرْيَةً خَالِيَةً** (Sekarang Mekah adalah sebuah kota yang modern, adapun dahulu adalah sebuah desa yang tertinggal)

- b. Klausa tidak lengkap (*ghayru kamilah*) adalah klausa yang tidak mengandung fungtor subjek/*musnad ilahi*. Contoh:
- (6) **يَحْضُرُ التَّجَارَ وَ يَدْخُلُونَ السُّوقَ** (Mendatangi pedagang dan masuk pasar)

Jenis Klausa Berdasarkan Jenis Kata atau Frasa Yang Menjadi Predikat (P)

- a. Klausa verbal (*jumlah fi'liyah*) adalah klausa yang predikatnya berupa kata golongan verba. Contoh:
- (7) **تَرْقُصُ الْفَتَاتَانِ** (Dua gadis itu menari)
- b. Klausa nominal (*jumlah ismiyah*) adalah klausa yang predikatnya berupa kata/frasa golongan nominal. Contoh:
- (8) **هُمْ مُسْلِمُونَ** (Mereka orang-orang Islam)
- c. Klausa depan/klausa preposisional (*syibhul jumlah*) adalah klausa yang predikatnya berupa frasa depan. Contoh:
- (9) **الْمَدِيرُ فِي الْمَكْتَبِ** (Direktur itu di kantor)

Jenis Klausa Berdasarkan Peran Fungtor Subjek (S)

- a. Klausa aktif (*jumlah ma'lumiyah*) adalah klausa yang subjeknya berperan sebagai pelaku. Contoh:
- (10) **شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَ زَيْدٍ** (Allah melapangkan hati Zaid)
- b. Klausa pasif (*jumlah majhuliyah*) adalah klausa yang subjeknya berperan sebagai penderita. Contoh:
- (11) **هَزَمَتْ أَكْبَرُ دَوْلَتَيْنِ** (Dua Negara besar terkalahkan)

- c. Klausa netral (*jumlah bayna ma'lumah wa majhulah*) adalah klausa yang predikatnya non verba, Subjek tidak berperan apa-apa, tidak sebagai pelaku dan tidak sebagai penderita. Contoh:
- (17) أنا أصلي الجمعة مع والدي (Saya shalat Jumat bersama ayah saya)
- d. Klausa berfungtor S, P, O, dan K adalah klausa yang mempunyai fungtor paling lengkap, dalam arti semua fungtor inti dan non inti hadir, ia mempunyai alternatif urutan yang lebih bervariasi. Contoh:
- e. Klausa berfungtor P saja.

Jenis Klausa Berdasarkan Kehadiran dan Urutan

Fungtor

Fungtor bahasa Arab terdiri dari subjek (S), predikat (P), Objek (O) dan keterangan (K). Adapun istilah-istilah tersebut dalam bahasa arab adalah; subjek (مسند اليه), Predikat (مسند), Objek (مفعول), dan Keterangan (مفاعل).

- a. Klausa berfungtor subjek dan predikat adalah klausa yang terdiri hanya atas dua unsur inti dan mempunyai dua kemungkinan pola, yaitu pola S-P dan P-S.

Contoh:

(13) هو يمشي (Dia berjalan)

(14) توفي أمير المؤمنين (Amirul Muminin wafat)

- b. Klausa berfungtor S, P, dan O adalah klausa yang tersusun dari fungtor S, P dan O. Contoh:

(15) كتب حسن الرسالة (Hasan menulis surat)

- c. Klausa berfungtor S, P, dan K adalah klausa yang tersusun dari fungtor S, P dan K. Contoh:

(16) لعب صديقي كثيرا (Temanku banyak bermain)

Contoh:

(18) كانت قرية خالية (Adalah desa yang tertinggal)

- f. Klausa berfungtor P dan O adalah klausa berfungtor S-P-O yang mengalami pelepasan S. Contoh:

(19) يؤلفون كتب الدليل (Buku panduan disusun)

- g. Klausa berfungtor P dan K adalah klausa berfungtor P-K yang pada dasarnya Klausa S-P-K yang mengalami pelepasan S. Contoh:

(20) لا أذكر جيدا ([Saya] tidak bisa mengingat dengan baik)

- h. Klausa berfungtor P, O, dan K adalah klausa yang berfungtor P-O-K.

Contoh:

(21) يتذكر والده كثيرا (Sering mengingat ayahnya)

Penutup

Sebagai salah satu unsur internal dalam bahasa yakni bentuk (*form*), klausa tetap memainkan peran penting dalam bahasa Arab kendati ia kurang begitu dikenal dalam tata kalimatnya. Dengan berbagai jenisnya

lanjut ke halaman 39

Introduction

What is corrective feedback (CF)? Brown (2006) defines it as responses to a learner's output that attempt to repair or call attention to an error or mistake. While Li (2013) refers CF to teacher and peer responses to learners' erroneous second language

What does it tell you about how students feel about feedback? To me, the picture suggests that the student doesn't like being corrected or doesn't find the correction useful. For teachers, how we give corrective feedback is very important as it affects uptake – the students'

affect learning in the long run. Do you think he won't make the same mistake? It depends on whether he realized the mistake and understood the correct one or not. Since he is focusing on the fluency, to think - aloud with what he feels, while the teacher is focusing on the form or the

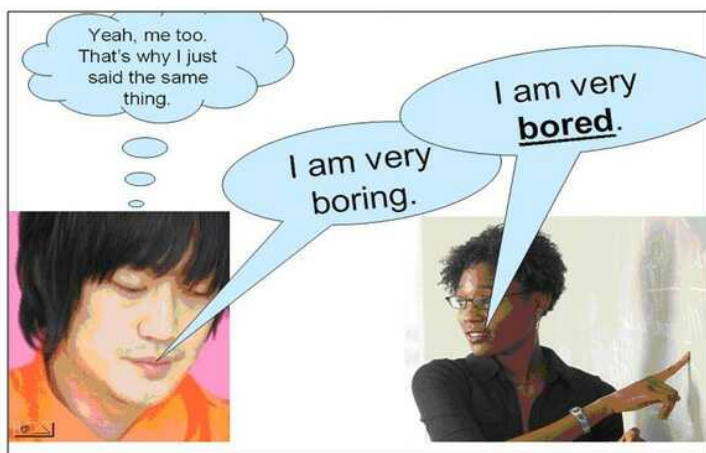
Is Oral Corrective Feedback Helpful or Harmful?

Aris Supriyanto
PPPPTK Bahasa

(L2) production. Look at this illustration.

response, that is, whether the students will learn the correct form. It might also

linguistic features, the CF could be in vain or even raise his affective filter. Before



giving feedbacks, at least two main factors should be taken into account. Those factors are the learning focus, focusing either on form or fluency, and picking out the effective type of feedback. This writing discusses the basic principles of giving

feedback and the tips to reap many benefits from the given feedbacks.

Basic Principles of Giving Feedback

The first basic principle is the purpose and the reason why teachers should provide feedback. The role of feedback has a place in most theories of L2 learning and language pedagogy. In both behaviorist and cognitive theories of L2 learning, feedback is seen as contributing to language learning. In both structural and communicative approaches to language teaching, feedback is viewed as a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy (Elis 2009). Furthermore, CF provides learners with evidence of what is and isn't

possible in the L2.

Based on the students' response, feedback is divided into the positive and the negative one. Positive feedback affirms that a learner response to an activity is correct. It may signal the veracity of the content of a learner utterance or the linguistic correctness of the utterance. Elis (2009) clarifies that in pedagogical theory positive feedback is viewed as important because it provides affective support to the learner and fosters motivation to continue learning. While in SLA, however, positive feedback (as opposed to negative feedback) has received little attention, in part because discourse analytical studies of classroom interaction have shown that the teacher's positive feedback move is

frequently ambiguous (e.g. "Good" or "Yes" do not always signal the learner is correct, for they may merely preface a subsequent correction or modification of the student's utterance). Nunan (1991) tells us that positive feedback serves to let students know they have performed correctly; and it also serves to increase motivation through praise. On the other hand, negative feedback tells learners they have done something wrong or signals that the learner's utterance lacks veracity or is linguistically deviant. It is also useful for learners. According to McDonough (2005), negative feedback brings about L2 development in these ways: informing learners about their comprehensibility and whether or not they have been understood; raising

lanjutan dari halaman 37

itu, ia merupakan satuan lingual yang lebih besar daripada kekata dan tetapi lebih kecil daripada kalimat. Dengan perannya itu, ia menjembatani tataran kekata (frasa) dan kalimat. Konkretisasinya secara struktural, kekata terangkai membentuk klausa, selanjutnya satu atau lebih klausa terangkai membentuk kalimat. 

awareness of the language; and drawing attention to language forms they produce. By drawing attention to the language forms produced by learners, the teachers may help them not only notice the gap between their interlanguage production and the target language; but also notice forms.

The second basic principle is the effective corrective feedback. Lyster and Ranta classify CF into six types: *explicit correction, recasts, elicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, and repetition*. Lyster and Ranta's 1997 study of French immersion students in Canada is one of the most famous studies about CF. Although this study is now nearly 18 years old, it is still considered one of the most important studies on feedback. Here are the details:

1. Explicit Correction

In explicit correction, the teacher supplies the correct form and clearly indicates

that what the student said was incorrect. See this following example.

Student: I go to the party last night?

Teacher: "No, you should say **I went** to the party last night. It was last night, **right?**"

Instead of saying "I went to the party", the teacher provides feedback by saying "No, you should say I went to the party last night, it was last night, right?" and putting the stress on the word "went" and "right."

2. Recast

In Recasts, the teacher implicitly reformulates all or part of the student's utterance. Then the feedback in the example could be as follows:

Student: I go to the party last night?

Teacher: "*Oh really?* I went nowhere last night. *Where did you go last night?*"

The teacher could say "*Oh really? I went nowhere last night. Where did you go last night?*" The teacher

could give the stress on the word *went* and *last night* to give implicit reminder.

Both recasts and explicit feedback provide the correct form and do not necessarily encourage a response from the learner ('uptake').

3. Elicitation

In Elicitation, the teacher directly elicits a reformulation from the students. Questioning becomes the clues for the student to get the correct form. See this following example:

Student: I go to the party last night?

Teacher: "*When did you go to the party?*"

Student: Last night.

Teacher: *Then you should say...?*

Student: ***I went to the party last night.***

Teacher: *Very good!*

4. Metalinguistic Feedback

In Metalinguistic feedback, the teacher provides comments or questions related to the form of

the students' utterances. Then the example is in this following dialogue. Student: I go to the party last night? Teacher: <i>"Ok. Last night! it must be in simple past. What is the past tense of "go"?"</i> Student: Went . I went to the party last night. Teacher: <i>Very good!</i> The teacher helps the student by providing clues and this would get the student to realize he should have said "went".	Teacher: <i>Are you sure?</i> Student: I mean, I went to the party last night. Teacher: Good! So all the given response in phrases from the teacher would get the student to think about and repeat the correct form.	prompts. Recasts and explicit feedback provide the correct form and do not necessarily encourage a response from the learner ('uptake'). Prompts, on the other hand, do not provide the correct form but get the learner to provide it, hence prompts are more likely to be followed by learner uptake.
5. Clarification Requests With Clarification requests, the teacher uses phrases such as "pardon"; "What was that?"; "Sorry?"; "Are you sure?" to get the student to think about and repeat the correct form. In the dialogue, the example could be: Student: I go to the party last night? Teacher: <i>"Sorry! What did you say?"</i> Student: Last night I go to the party.	6. Repetition In Repetition, the teacher repeats the student's ill-formed utterance, adjusting intonation to highlight the error. Then the example in the dialogue would be: Student: I go to the party last night? Teacher: You GO to the party last night? Student: I mean, I went to the party last night. Teacher: Very good!	Each type could be used separately or developed and combined with another one. Recasts, for example, can take many different forms as Sheen (2006) and Loewen and Philp (2006) have shown. For example, a recast may occur by itself or in combination with another CF strategy; it may or may not include prosodic emphasis on the problematic form; it may be performed with rising intonation (i.e. as a confirmation check) or with falling intonation (i.e. as a statement); it may be partial (i.e. reformulate only the erroneous segment in the learner's utterance) or complete (i.e. reformulate

all of it); and it may involve correcting just one or more than one feature. Depending on the particular way the recast is realized, it may be implicit (as in the case of full recasts performed in isolation, as a confirmation check, and without any prosodic emphasis) or much more explicit (as in the case of partial recasts performed in conjunction with another CF strategy, such as repetition, and as a statement with prosodic emphasis).

No matter how well teachers provide CF, what matters is whether the students take up the feedback and are able to correct their errors at the time and later. Lyster and Ranta (1997, p. 49) use the word “uptake” to refer to learners’ response to the feedback they receive from teachers on their own efforts to communicate. To Ellis, Basturkmen, and Loewen (2001), “uptake” refers to “a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance”. Uptake can be considered successful when it demonstrates that a student can use a feature correctly or has understood a feature. Ellis et al emphasize that successful uptake is no guarantee of acquisition, so while the student may be able to produce the correct form immediately after receiving corrective feedback from the teacher, it does not mean that the student has learnt or acquired it

permanently or that this structure will always be used correctly from now on.

Recently, researchers have developed hierarchical taxonomies of strategies based on a theoretical view of how CF works for acquisition. In the case of oral CF, two key distinctions figure: (1) explicit vs. implicit CF (e.g. Carrol & Swain, 1993; Aljaafreh & Lantolf, 1994) and (2) input-providing vs. output-prompting CF (Lyster, 2004; Ellis, 2006). The two distinctions can be seen in the table below cited from Ellis (2009). Ellis put another strategy named paralinguistic signal. In this strategy the corrector uses a gesture or facial expression to indicate that the learner has made an error.

In the early days of communicative language teaching and in the strong form of task based language teaching, many teachers chose not to provide corrective feedback as they were worried that it would embarrass learners and cause them to lose confidence. However, since then, there has been a lot of research. The research has mainly been concerned with these questions. (1) Should learners’ errors be corrected? (2) When should learners’ errors be corrected? (3) Which errors should be corrected? (4) How should errors be corrected? (5) Who should do the correcting?

Despite the numerous research studies that have been conducted on CF in the past 20 years, these questions remain largely unanswered even now. The main conclusion of the past two

Table: A taxonomy of CF strategies

	Implicit	Explicit
Input-providing	Recast	Explicit correction
Output-prompting	Repetition Clarification request	Metalinguistic explanation Elicitation Paralinguistic signal

decades of research is that the type of error correction that a teacher should use depends on different factors or, what Ellis calls, “mediating variables”. One variable is the linguistic target of the lesson. Ellis et al report that CF is more likely to be attended to, that means taken up by students, if it targets vocabulary or pronunciation than morph syntactical features. According to Yang & Lyster, CF is more helpful in targeting regular rather than irregular forms. Teachers also have to consider the instructional context – is it focussed on language (form) or content (meaning)? Lyster’s 1998 research showed that in Content and Language Integrated Learning (CLIL) situations, students were less likely to notice recasts and they are focussed on the content. Ellis et al claim that recasts are more useful or salient in a form-focused instruction context, especially if a previous lesson has been on that particular form. The third factor to consider is, of course, the learner. The learner’s age is important. For example, it is probably better to use recasts with children. On the other hand, it would not be effective to give metalingusitic feedback to children as they may not understand the

rules of know the metalanguage. The learner’s proficiency level is another consideration. Ammar & Spada (2006) report that

prompts are more effective for less proficient learners but prompts and recasts are equally effective for more proficient learners. Lastly, personality factors such as anxiety level and learning styles should be considered.

A review of research on CF over the last decade by Russell (2009) tells us that although Henrickson’s five questions remain largely unanswered, there is one idea that we should take note of. Lyster and Mori’s (2006) Counter-balance Hypothesis helps answer the question, “How should errors be corrected?” Lyster and Mori explicitly state that when making decisions about how to correct error, teachers need to consider the instructional setting and discourse context of the classroom. These researchers suggest using the feedback type that is opposite the communicative orientation of the classroom, as this will momentarily shift learners’ attention to the error correction. So in a highly form-focused classroom e.g. one focused on teaching particular grammar structures,the teacher should use recasts. On the other hand, in meaning-based lessons, such as CLIL, or fluency based lessons,

lanjut ke halaman 48

The Power of Play in Language Learning: Icebreaker Games

Euis Meinawati
ABA BSI Jakarta

Introduction

Language learning is hard work, especially in English learning. One must make an effort to understand, to repeat accurately, to adapt and to use newly understood language. Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games help and encourage many learners to sustain their interest and work. Because the base of children think is to play. Using games in language learning can help them to increase their interest in language learning. Dearden's (1967) definition of play as "a non-serious and self-contained activity which we engage in just for the satisfaction involved in it" suggests that any activity that takes the mind of the learners away from language as a focus, any activity which gives them enjoyment and satisfaction simply through participating in it, can be called a game. The importance of play for children is fact that no educator can dispute. Most parents do not dispute this either, but they somehow tend to forget this fact when

it comes to language learning, or they tend to think of play as a spare time activity, outside school hours, at home, or in the playground.

Many games cause as much use of particular language items as more conventional drill exercises; some games do not. What matters, however, is the quality of practice. Games also help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. Games involve the emotions, and the meaning of the language is thus more vividly experienced. It is, for this reason, probably better absorbed than learning based on mechanical drills. Games and 'playfulness' as a way of warming people and helping them to focus their minds are complemented by the way the classroom looks and how you greet them. Music playing, pictures on the walls, the furniture arranged attractively, curious objects, coloured cloths and smiling faces drawn on the board can all help to get the lesson off to a good start. This writing deals with the icebreaker games.

Icebreaker Games	<i>Harry.</i>	someone sitting on the other
Learning names	<i>I'm Ferdinand.</i>	side of the circle. In this way
Procedure		it is a little more difficult to
Ask the learners to mill about, nodding and smiling, in a space in the classroom. It is an advantage if you can have some cheerful music playing and stop it when you want them to stop.	Variation 1 Getting to know each other	remember the information.
Ask them to stop in front of another learner and introduce themselves. You can demonstrate this.	Sit the learners in circles of about eight.	Stand in a line
Learner 1: <i>Hello, I am Lars.</i>	Give the class a moment or two to choose something which is important to them and can be referred to in one or two words. You can begin as the model. Introduce yourself by saying, for example, <i>I'm Martine and I like playing football.</i>	Procedure
Learner 2: <i>Hello, I am Zakia.</i>	The next learner in the circle repeats what the first learner said and adds his or her own information.	Ask the learners to form a line according to the criterion you have chosen, for example, in alphabetical order of their names. Tell them they should speak to each other in order to decide how to line up. For example:
Let the learners mill again until you stop them and ask them to introduce themselves again.	Learner 1: <i>You're Martine and you like football. I'm Rubino and I have a pet dog.</i>	Learner 1: <i>What's your name?</i>
You can add to the challenge by asking them to point at and name the other people they have already met. They can help each other to do this, if necessary. This is a very effective way of practising the paradigm of the present simple: <i>I am, he/she is.</i>	The third learner repeats what the first two learners said and then adds his or her own information. And so it continues round the circle.	Learner 2: <i>David.</i>
Learner 1: <i>She's Barbara and she's Yvonne and he's</i>	To make it more challenging, the person who has just spoken should choose the next speaker by pointing at them. This may not be their neighbour, but	Learner 1: <i>Oh, you're before me. I must stand here. I'm Eva.</i>

Once the learners have formed a line, ask them to bend round into a circle and then say their names (or whatever criterion was used) in order.

Once you have got the learners into a circle, you might like to follow this up with the game below.

Pass on a sound	<i>Have you got children?</i> <i>What's your hobby?</i> <i>What's your favourite food/music, etc?</i>	each learner with a questionnaire which you have written yourself.)
Procedure		The learners, sitting in pairs, put the questions to their partner.
Ask the learners to form a circle. (You might like to do the game above to achieve this.) In order to build up a feeling of sharing and listening to each other you can now ask them to pass on a sound or a word or phrase. This requires the learners to pay close attention to each other in order to copy exactly what the other person is saying or doing.	Examples of more personal and demanding questions <i>Are you married?</i> <i>What worries you?</i> <i>What is your greatest fear?</i> <i>What is your favourite type of holiday?</i> <i>What would you do if you found a lot of money in a park?</i>	Learners in groups of three take it in turns to question and answer.
Questions and questionnaires	Tell the learners to leave their seats, mill about, and put questions to at least three other people.	Divide the class into two. Make an inner circle of learners facing outwards and an outer circle of learners facing inwards. The learners put their questions to the learner opposite. After about three minutes, tell the outer circle to move one place to the left, thus creating new pairs and allowing learners to repeat the same questions.
Procedure	Finally, invite the class to sit in a circle, and ask each learner to describe a classmate using all the information gathered. The rest of the class should try to guess the person referred to.	Make two long rows of chairs facing each other. The learners put their questions to the learner opposite. After about three minutes, tell the learners on one row of chairs to move one chair to the left, thus creating new pairs. The learner at the end of the row must stand up and walk around to the other end of the line of chairs.
Explain to the learners that all of the games in the variations (below) are based on questions which are used to find out more about other people in the class.	Here are some different ways of organising this activity:	
Help the learners to brainstorm on to the board questions which they might ask a person whom they would like to get to know. For example:	The learners first choose a number of questions and write them on a questionnaire, and then ask their classmates questions to complete their questionnaires. (Or you could provide	
<i>What's your name?</i> <i>Where do you live?</i> <i>What's your job?</i>		

Find someone who ...	Find someone who has a pet.	Most of us live in the same district of the city.
Procedure	Find someone who has been to another country.	Some of us have a pet. A few of us can drive a car.
Write three or four instructions on the board. The conventional way of doing this is to use the phrase <i>Find someone who...</i> , for example, <i>Find someone who lives in the same neighbourhood as you.</i>	Ask the learners to walk about the room talking to each other and finding out the information you have specified.	None of us likes boring lessons. We are grateful to Mario Rinvulcri for this example.
However, you may prefer also to provide the learners with the actual questions they should use, for example, <i>Where do you live?</i>	Variation 1 Things in common Have the learners work in groups to find out what they have in common. You may wish to provide some useful sentence starters or topics, for example: <i>Have you got a ...? / Do you have a ...?</i> <i>Is your ...?</i> <i>Do you like ...?</i> <i>Can you ...?</i> <i>Have you ever ...?</i>	Conclusion It is important for learners to feel comfortable with each other, confident in themselves and focused on the language lesson rather than on other distractions. We would also like them to be creative, risk-taking, thoughtful, communicative, happy to work together with other learners. To help this situation to develop, the teacher can do 'icebreaker' games with a new class and 'warmers' at the beginning of a lesson with a class where the learners already know each other.
Alternatively, let the learners themselves choose the topics and formulate their own questions. Examples might be:	Learners may take notes.	
<i>Find someone who lives near you.</i>		
<i>Find someone who likes the same food as you.</i>		
<i>Find someone who likes the same music as you.</i>		
<i>Find someone who likes the same hobbies and pastimes as you.</i>	Each learner should tell the class about one of the things the group members have in common, for example:	
<i>Find someone who has the same reasons for, or anxieties about, learning English as you.</i>	All of us have (got) a brother or a sister.	



Para peserta Diklat Peningkatan Kompetensi Bahasa Inggris Kab. Aceh Jaya (24/10) sedang mempraktikkan model pembelajaran TALULAR (Teaching And Learning Using Locally Available Resources).

Widyaiswara PPPPTK Bahasa tengah memberikan materi pelatihan kepada para peserta Diklat Prodep Prov. Gorontalo di Hotel Maqna, Gorontalo (7/10).



Kepala PPPPTK Bahasa Dra. Poppy Dewi Puspitawati, M.A. berfoto usai senam bersama dengan para pegawai PPPPTK Bahasa (12/12).

Kepala Badan PSDMPKPMP
Prof. Syawal Gultom
berfoto bersama (17/12)
dengan kontingen dari
PPPPTK Bahasa usai acara
pembukaan PORSENI
2014 di lingkungan Badan
PSDMPKPMP.



Kepala Bagian Hukum
dan Kepegawaian Badan
PSDMPKPMP Dra. Nurcahyani,
M.Pd. tengah memberikan
sosialisasi mengenai PP No. 53
Tahun 2010 dan Permendikbud
No. 107 Tahun 2013 kepada
para pegawai PPPPTK Bahasa
(16/12).

Kepala PPPPTK Bahasa
berfoto bersama dengan
pihak Goethe Institut usai
membicarakan program
kerja sama (10/12).



**KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN
PUSAT PENGEMBANGAN DAN PEMBERDAYAAN PENDIDIK
DAN TENAGA KEPENDIDIKAN BAHASA**

informatif • edukatif • inovatif
ekspresi

Edisi 25 Tahun XIII Desember 2015

ISSN 1693-3826



Diterbitkan oleh

PPPPTK Bahasa

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan