

rahayu s. hidayat

pengetesan kemampuan
membaca
secara komunikatif

an Bahasa

72

000 37509

pengetesan kemampuan
membaca secara komunikatif



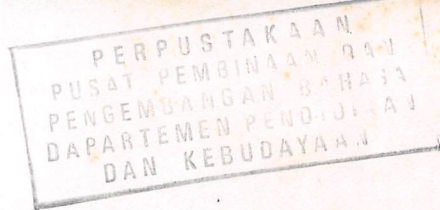
Handwritten text, likely bleed-through from the reverse side of the page.



SERI ILDEP

di bawah redaksi W.A.L. Stokhof

pengetesan kemampuan membaca secara komunikatif



rahayu s. hidayat



Perpustakaan Nasional: katalog dalam terbitan (KDT)

Hidayat, Rahayu Surtiati

Pengetesan Kemampuan Membaca secara Komunikatif/Rahayu Surtiati

Hidayat — Cet. 1. — Jakarta: Intermedia, 1990.

231 hlm.; 22,5 cm. — (Seri ILDEP).

Bibliografi.

ISBN 979-8114-56-6

1. Membaca — Penelitian. I. Judul. II. Seri.
372.4

Perpustakaan Pusat dan Perpustakaan Cabang	
S 418-407-2 HID P	No. Induk : 452 No. Sub : 16-2-91 Ttd : _____

Disertasi : Universitas Indonesia
Tahun : 1989
Promotor : Prof. Dr. A.M. Moeliono dan Prof. Dr. P.W.J. Nababan
Redaktur : Prof. Dr. W.A.L. Stokhof
Asisten Redaktur : A.E. Almanar, B.L. Soepranyoto, M. Hardjosudiro, dan
A.L. Susianty
Penasihat Redaktur : Anton M. Moeliono, Amran Halim, A. Teeuw, dan
H. Steinhauer

SERI ILDEP

Diterbitkan dalam kerangka *Indonesian Linguistics Development Project*, proyek kerja sama antara Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia dan Jurusan Bahasa dan Kebudayaan Asia Tenggara dan Oceania, Universitas Negeri Leiden, Belanda.

Untuk Bapak

TERIMA KASIH

Kepada Prof. Dr. A.M. Moeliono dan Prof. Dr. P.W.J. Nababan atas bimbingannya. Kepada Team Managemen Program Doktor (TMPD), Depdikbud, dan Indonesian Linguistics Development Project (ILDEP) atas pembiayaan proyek penyusunan disertasi ini. Kepada Dr. P.J.M. Groot, Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Rijksuniversiteit Utrecht atas bantuan dalam persiapan penelitian. Kepada para pengajar Perancis di Frans en Occitaans Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht, para pengajar dan pelajar Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO) Utrecht atas bantuannya dalam penyusunan dan uji coba tes. Kepada Dr. Jean-Nöel Juttet, direktur Centre Régional d'Action Linguistique di Bangkok, atas bantuannya dalam penyusunan tes serta pelaksanaannya di Universitas Thammasat, dan Silpakorn (Thailand), Universitas Hankuk dan Duck-Sung (Korea). Kepada Program Studi Perancis di Universitas Indonesia, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP) Jakarta, Universitas Padjadjaran, IKIP Bandung, IKIP Semarang, Universitas Gadjah Mada, dan IKIP Yogya atas kesediaannya melaksanakan tes. Kepada Dr. Rene te Boekhorst, ahli biologi dari Rijksuniversiteit Utrecht, dan Dr. Dali S. Naga dari IKIP Jakarta atas bantuannya dalam pengolahan data. Kepada Yayak, Aria, dan Rara atas kerja sama yang selaras.

PRAKATA

Membaca adalah keterampilan bahasa yang perlu sekali dikuasai oleh mahasiswa karena itu merupakan salah satu cara bagi mereka untuk memperluas dan memperdalam pengetahuan dan wawasan. Mahasiswa pada umumnya mampu membaca paling tidak dalam dua bahasa, yaitu dalam bahasa pertama dan dalam bahasa asing.

Membaca dalam bahasa asing menjadi penting artinya bagi mahasiswa karena begitu banyak pustaka acuan yang ditulis dalam bahasa asing, apalagi di lingkungan program studi wilayah asing. Membaca di lingkungan program studi itu, di samping merupakan latihan berbahasa asing, menjadi sarana memperoleh pengetahuan mengenai budaya masyarakatnya dan mengenai ilmu budaya yang sedang didalami.

Keterampilan itu pun telah banyak diukur, berbagai metode pengetesan telah diterapkan, namun berapa banyak penelitian pernah dilakukan untuk menguji keandalan serta kesahihan alat ukurnya? Apa sebenarnya yang dimaksud dengan membaca dalam bahasa asing di lingkungan program studi wilayah asing? Dan alat ukur macam apa saja yang mampu mengukur keterampilan itu? Pertanyaan-pertanyaan itu mendorong saya untuk menelitinya. Namun hasil penelitian itu tidak akan ada dampaknya jika hanya tersimpan di beberapa perpustakaan khusus, dan tidak ada gunanya jika tidak dapat dimanfaatkan oleh para pengajar sebagai contoh penyusunan tes bahasa, baik bahasa pertama maupun bahasa asing. Berkat upaya Indonesian Linguistics Development Project (ILDEP), disertasi ini dapat diterbitkan, dan untuk itu saya menyampaikan terima kasih.

Rahayu S. Hidayat

DAFTAR SINGKATAN DAN LAMBANG STATISTIK

Anava	: Analisis varians
bdk.	: bandingkan kepada
Depdikbud	: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
dk	: derajat kebebasan
dsb.	: dan sebagainya
dst.	: dan seterusnya
ELA	: Etudes de Linguistique Appliquée
ELT	: English Language Teaching
ESP	: English For Specific Purposes
F	: Frekuensi
Fp	: Probabilitas Frekuensi
FLE	: Le Français Langue Etrangère
Gb.	: Gambar
H	: Hipotesis
H ₀	: Hipotesis 0
I	: Inggris
IKIP	: Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan
ILDEP	: Indonesian Linguistics Development Project
IRAL	: International Review of Applied Linguistics
JK	: Jumlah kuadrat
RJK	: Rerata Jumlah Kuadrat
K	: Jumlah soal
KR-21	: Kuder-Richardson 21
LAUT	: Linguistic Agency University Of Trier
LFM	: Le Français dans le Monde
Mass.	: Massachusetts
MT-MM C-D	: Multitrait-multimethod convergent-discriminant construct validation
n	: jumlah peserta tes
P	: Perancis
p atau α	: probabilitas
$\bar{p}$	: rerata tingkat kesulitan/kemudahan
pbl	: pembilang
PEG	: Pedagogical English Grammar
PG	: Pilihan Ganda
psb	: penyebut
R atau r	: Korelasi

RELC	: SEAMEO-Regional Language Centre
sb	: simpangan baku
SEAMEO	: Southeast Asian Ministers of Education Organization
Sipenmaru	: Seleksi Penerimaan Mahasiswa Baru
TEFL	: Teaching English as a Foreign Language
Tes K-W	: Tes Kruskal-Wallis
TESOL	: Teaching English as a Second Language
TKK	: Tes Kosakata
TIR	: Tes Isian Rumpang
TTJ	: Tes Tanya-Jawab
TMG	: Tes Membaca Global
TMR	: Tes Membaca Rinci
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
TT	: Terbuka yang Terkendali
TTB	: Tes Tata Bahasa
VWO	: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
$\bar{x}$	: rerata

DAFTAR ISI

TERIMA KASIH	ix
PRAKATA	x
DAFTAR SINGKATAN DAN LAMBANG STATISTIK	xi
DAFTAR TABEL	xiii
DAFTAR LAMPIRAN	xiv
DAFTAR ISI	xv
 BAB I PENDAHULUAN	 1
1.1 Latar Belakang	1
1.1.1 Ancangan Komunikatif dalam Pengajaran Bahasa Asing	1
1.1.2 Ancangan Komunikatif dan Membaca	17
1.1.3 Membaca dalam Bahasa Asing dan Pengetesannya	18
1.2 Masalah	23
1.3 Tujuan	23
1.4 Sumbangan bagi Bidang Linguistik Terapan	24
Catatan	25
 BAB II MEMBACA	 27
2.1 Definisi Membaca	27
2.2 Pembaca	30
2.3 Teks	42
2.4 Simpulan	43
Catatan	46
 BAB III PENGETESAN	 47
3.1 Umum	47
3.1.1 Tes	48
3.1.2 Kualitas Tes	54
3.2 Pengetesan Membaca	61
3.2.1 Berbagai Tes Membaca	61
3.2.2 Operasionalisasi Membaca	67
3.3 Simpulan	72
Catatan	74
 BAB IV METODE PENELITIAN	 76
4.1 Metode Pengumpulan Data	76

4.1.1	Kelompok Sasaran	76
4.1.2	Prosedur Kerja	78
4.2	Penyusunan Tes Tanya-Jawab	78
4.2.1	Pemilihan Percontoh Isi	79
4.2.2	Realisasi Tugas Membaca	79
4.2.3	Bentuk Pertanyaan	84
4.2.4	Uji Coba	86
4.2.5	Pelaksanaan Tes	89
4.3	Alat Ukur	90
4.3.1	Tes Membaca dalam Bahasa Indonesia	90
4.3.2	Tes Meringkas	91
4.3.3	Tes Isi Rumpang	92
4.3.4	Tes Tata Bahasa	93
4.3.5	Tes Kosakata	96
4.4	Pengujian Hipotesis	100
4.4.1	Langkah-Langkah dalam Analisis Data	100
4.4.2	Hipotesis	101
4.5	Simpulan	102
	Catatan	103
 BAB V	 ANALISIS DATA	 104
5.1	Analisis Tahap Awal	104
5.1.1	Uji Kenormalan Distribusi	105
5.1.2	Uji Kelinearan Regresi	106
5.1.3	Pemerkiraan Keandalan	108
5.1.4	Uji Perbedaan Metode	110
5.2	Analisis Tahap Akhir	111
5.2.1	Variabel	112
5.2.2	Pemerkiraan Kesahihan Konsep	114
5.3	Simpulan	116
	Catatan	120
 BAB VI	 SIMPULAN DAN SARAN	 125
6.1	Simpulan	126
6.2	Saran	129
 DAFTAR PUSTAKA		 132
LAMPIRAN		153
INDEKS ISTILAH		219

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

1.1.1 Ancangan Komunikatif dalam Pengajaran Bahasa Asing

Pengetesan¹ kemampuan berkomunikasi di dalam bahasa asing sama tuanya dengan pengajarannya. Memang pengajaran² bahasa asing telah dilakukan sejak 25 abad yang lalu (Kelly 1969), namun apakah kemampuan yang akan dicapai dalam pengajaran itu adalah kemampuan berkomunikasi seperti yang dimaksud sekarang, masih harus ditinjau lebih lanjut. Sejalan dengan itu, masalah pengetesan kemampuan berkomunikasi di dalam bahasa asing menjadi menarik. Agar masalah pengetesan itu menjadi jelas, marilah kita tengok terlebih dahulu riwayat ancangan komunikatif di dalam pengajaran bahasa asing.

Kita semua tahu bahwa bahasa adalah alat yang digunakan oleh anggota masyarakat bahasa untuk saling berhubungan. Di dunia ini terdapat bahasa yang sama banyaknya dengan jumlah masyarakat bahasa, dan sering terjadi anggota suatu masyarakat bahasa berhubungan dengan anggota masyarakat bahasa lain. Dalam hal itu orang harus memilih: menggunakan bahasa masyarakat lain itu, atau menggunakan penerjemah sebagai perantara dalam komunikasi. Jika jalan pertama yang dipilih, orang harus belajar bahasa lain itu untuk dapat berkomunikasi. Jika jalan kedua yang dipilih, tenaga penerjemah dapat dimanfaatkan. Sebenarnya keinginan untuk berkomunikasi dengan anggota masyarakat bahasa yang lain timbul karena keperluan mengetahui hal-hal yang terdapat dalam masyarakat bahasa itu, misalnya budaya, ilmu pengetahuan, dan teknologi yang dikembangkan oleh masyarakat itu. Di samping keperluan meraih hal yang tidak terdapat dalam masyarakatnya, orang yang belajar bahasa lain itu merasakan pula keperluan menyampaikan pikiran dan pengalaman kepada anggota masyarakat bahasa yang lain, sehingga terjadi pertukaran gagasan dan pengalaman.

Orang biasanya belajar pertama-tama bahasa masyarakat tempatnya berada, oleh karena itu bahasa yang diperolehnya disebut *bahasa pertama* atau, karena biasanya ibu yang mengajarkan bahasa itu, disebut

pula *bahasa ibu*. Kemudian ia belajar bahasa yang digunakan oleh masyarakat lain. Karena dalam pembelajarannya³, bahasa itu menduduki tempat kedua, maka lazim disebut *bahasa kedua*, nama yang mencakup pula bahasa lain yang diperoleh pada tahapan selanjutnya. Sering kali bahasa kedua itu datang dari negeri asing, maka disebut juga *bahasa asing*.⁴

Proses belajar-mengajar bahasa asing tidaklah sama dengan proses belajar-mengajar bahasa ibu. Proses yang terakhir itu dimulai sejak anak lahir, dan dilakukan setiap hari secara tidak sistematis. Tidak ada seleksi, penahapan, ataupun penjenjangan. Anak menangkap ujaran dari lingkungannya yang terdekat karena perlu berkomunikasi dengan orang lain. Unsur bahasa serta unsur luar bahasa direkamnya selama beberapa tahun, sedangkan ketepatan menggunakannya diperoleh berkat pengalaman dalam komunikasi.

Proses belajar-mengajar bahasa yang seperti itu, artinya di dalam situasi komunikasi yang sebenarnya, membuat penutur asli mampu menggunakan bahasa ibunya secara tepat dan benar, artinya sesuai dengan situasi komunikasi tertentu.

Pembelajaran bahasa asing biasanya dilaksanakan pada saat orang sudah menguasai bahasa ibunya, terkadang ia juga sudah menguasai bahasa lain. Singkatnya pelajar⁵ bahasa asing sudah memiliki sistem suatu bahasa di benaknya sebelum ia belajar bahasa asing. Proses pemerolehan⁶ kemampuan berbahasa asing sering kali juga terjadi dalam pendidikan formal ketika pelajar "dipaksa" belajar unsur-unsur yang telah dipilih dan harus mengikuti tahapan belajar yang tertentu sehingga ia menghayati suatu bahasa yang kurang lebih "seragam". Meskipun demikian pengajaran bahasa asing tetap bertujuan agar pada masa mendatang pelajar mampu menggunakan berbagai variasi bahasa dalam berkomunikasi sesuai dengan keperluan komunikasi yang sejati.

Dalam rangka mencapai tujuan itu, pengajaran bahasa asing melalui banyak tahap perkembangan. Manakala bahasa asing yang menarik adalah bahasa mati, pengajarannya bertujuan memberikan pengetahuan bahasa dan keterampilan menerjemahkan. Tampaknya, tujuan memberikan kemampuan berkomunikasi dalam bentuk menerjemahkan sudah tercapai, meskipun terbatas pada komunikasi tulis yang searah. Namun, karena pengajaran lebih menekankan pemerolehan pengetahuan bahasa, penutur bahasa asing itu hanya mampu menerjemahkan kata demi kata, artinya amanat yang dipahami dalam bahasa sumber terbatas pada arti, sedangkan nilainya tidak teraba. Akibatnya, ia tidak mampu mengalihkan amanat itu ke dalam bahasa sasaran. Dengan kata

lain orang yang belajar bahasa asing secara demikian, sering kali gagal melakukan tugas komunikasi.

Kemudian, manakala makin banyak terjadi hubungan antarmanusia yang berbahasa bermacam-macam dan berbudaya bermacam-macam pula, terasa kebutuhan untuk menggunakan bahasa hidup, dan secara lisan, sehingga bahasa lisan menjadi penting artinya. Ditambah lagi dengan temuan dalam linguistik, bahwa bahasa pada dasarnya lisan, memiliki struktur tertentu yang berbeda antara satu bahasa dan bahasa lain, maka ancangan dalam pengajaran bahasa pun berubah: dari pengajaran bahasa tulis menjadi pengajaran bahasa lisan, dari keterampilan menerjemahkan menjadi keterampilan berbicara. Ancangan baru itu disebut ancangan struktur global, pelajar dilatih untuk menggunakan ungkapan dan kalimat (bukan lagi kata) utuh yang terdapat dalam komunikasi lisan. Jika dalam ancangan terdahulu bahasa dilihat sebagai kumpulan kata dan kaidah tata bahasa, ancangan yang terakhir melihat bahasa sebagai bangun yang berstruktur, sebagai suatu sistem.

Ancangan yang menekankan struktur bahasa itu berkembang dalam bentuk pengajaran yang menekankan latihan pola kalimat secara intensif atau penubian. Metode itu lazim disebut metode audio-oral (bdk. bahan pelajaran bahasa Inggris pada tahun 60-an), atau metode audio-visual yang berkembang di Perancis pada tahun 70-an. Ciri yang mencolok dari ancangan struktur global itu adalah pertama, dalam belajar unsur bahasa asing sedapat mungkin pelajar tidak mencari padanannya di dalam bahasa pertamanya. Kedua, tata bahasa tidak dijelaskan secara eksplisit.⁷ Dengan kata lain, pelajar diperlakukan seperti anak yang sedang belajar bahasa pertama, hanya harus mendengarkan dan mengulang sebanyak mungkin kalimat bahasa asing, kemudian mencoba menggunakannya secara terbimbing (dalam latihan struktur⁸ dan dramatisasi⁹ dengan harapan ia akan mampu menyusun sendiri sistem bahasa asing itu di kepalanya, dan kelak menggunakan pengetahuan itu dalam komunikasi yang sebenarnya.

Meskipun metode audio-oral dan metode audio-visual sama berancangan struktur global, terdapat sedikit perbedaan di antara keduanya. Pada metode audio-oral, struktur diajarkan di luar situasi (terutama dalam penubiannya), sedangkan pada metode audio-visual struktur diajarkan di dalam situasi, yaitu dengan menyediakan gambar adegan yang mendukung kalimat dialog. Maka orang sering menganggap metode audio-visual sebagai metode yang situasional atau komunikatif, padahal sebenarnya bukan, karena situasi dibuat untuk mendukung pengajaran struktur bahasa (bdk. Atmodarsono 1984).

Ancangan struktur global itu telah berhasil mengajarkan sistem fonologi dan sintaksis bahasa asing kepada pelajar, namun apakah penguasaan sistem tersebut—yang nota bene diajarkan lewat saluran lisan—akan menjamin kemampuan berkomunikasi para pelajar, masih menjadi tanda tanya. Nampaknya, karena tekanan pengajaran adalah pada penanaman sistem bahasa, maka setelah belajar sekian lama memang pelajar mampu menyusun kalimat yang benar secara gramatikal, tapi kurang dapat menggunakan kalimat yang komunikatif. Misalnya pelajar yang telah terbiasa menggunakan pronomina *il* atau *elle* 'dia' untuk mengacu kepada orang (atau benda), akan menggunakan pronomina tersebut untuk mengacu kepada orang ketiga, meskipun yang terakhir itu hadir di dalam percakapan antara orang pertama dengan orang kedua. Misalnya pelajar mengulangi apa yang dikatakan X (laki-laki) kepadanya dengan mengatakan *il a dit que ...* 'katanya ...'. Di dalam budaya Perancis, cara tersebut dianggap kasar dan tidak sopan, seharusnya dikatakan *X a dit que ...* 'Kata X ...' atau *Monsieur X a dit que ...* 'Kata Tuan X...', bergantung pada sifat hubungan si pembicara dengan X.

Kekurangan ancangan struktur global itu makin terasa bagi pelajar yang belajar bahasa asing di negeri masing-masing untuk kemudian dapat berkomunikasi di negeri yang menggunakannya. Terlebih lagi orang yang pergi ke negeri itu untuk mendalami ilmu, karena ia yang sudah lulus dalam tes bahasa asing ternyata tidak mampu memahami bahasa yang digunakan dalam perkuliahan. Untuk memperbaiki kekurangan itu, pengajaran bahasa Inggris diarahkan untuk tujuan khusus, baik yang dilaksanakan di negeri asal pelajar maupun di negeri berbahasa Inggris; misalnya pengajaran bahasa Inggris bagi mahasiswa asing di universitas berbahasa Inggris, pengajaran bahasa Inggris bidang perkantoran, bidang usaha, bidang teknik. Pengajaran bahasa asing untuk tujuan khusus itulah yang memberikan gagasan ancangan komunikatif.

Yang disebut pengajaran bahasa asing berancangan komunikatif adalah pengajaran bahasa yang bertujuan agar pelajar mencapai keterampilan menggunakan bahasa dengan selayaknya, artinya sesuai dengan situasi dan tugas komunikasi tertentu. Jadi yang dimaksud dengan *kemampuan berkomunikasi* adalah kemampuan penutur bahasa untuk menggunakan bahasa yang secara sosial dapat diterima dan memadai (Kridalaksana 1982, Widdowson 1978).

Sebenarnya terdapat tiga ancangan yang mendasari konsep kemampuan berkomunikasi. Yang pertama adalah ancangan yang didasari oleh psikolinguistik dan komunikasi verbal (Levelt et al. 1968, atau Wang

et al. 1973 yang dikutip oleh Politzer dan Mc Groarty 1983) yang menekankan aspek bagaimana orang belajar bahasa (proses belajar dalam otak manusia). Yang kedua adalah ancangan yang didasari oleh penelitian sosiolinguistik (bdk. Hymes 1972, Halliday 1973). Ancangan yang terakhir itu paling besar pengaruhnya pada penyusunan silabus pengajaran bahasa yang komunikatif; oleh karena itu akan dibicarakan secara lebih rinci pada paragraf berikut ini. Namun, sebelumnya perlu dicatat ancangan ketiga yang didasari analisis pertuturan (bdk. Austin 1962, Searle 1969) yang menekankan apa yang dilakukan penutur dengan bahasanya, atau apa yang disebut pragmatik (Coulthard 1977, Oller 1979, Van Dijk 1981).

Kembali pada ancangan yang kedua di atas, Hymes (1972:53) berpendapat bahwa berkomunikasi melibatkan empat faktor yang berikut:

(1) "Berterima tidaknya (dan sampai taraf mana) ujaran *memungkinkan* dari segi bentuk. Itu kurang lebih sama dengan apa yang disebut "kegramatikalannya" oleh Chomsky, namun di dalam komunikasi verbal ujaran itu harus memungkinkan secara formal, baik dari segi sistem bahasa maupun dari segi kultural.

(2) *Layak* tidaknya (dan sampai taraf mana) ujaran, mengingat sarana yang tersedia. Kendala yang muncul dalam bentuk tata bahasa, secara luas merupakan kendala kultural.

(3) *Sesuai* tidaknya (dan sampai taraf mana) ujaran (memadai, berhasil) dalam hubungannya dengan konteks tempatnya digunakan dan dinilai.

(4) *Terlaksana* tidaknya (dan sampai tingkat mana), atau *terungkap* tidaknya, ujaran. Sebab ujaran mungkin dibentuk, layak dan memadai, namun tidak terjadi".

Sejalan dengan gagasan itu Halliday (1973:25) mendefinisikan bahasa dalam konteks sosial sebagai kesanggupan makna atau "apa yang mungkin diartikan oleh pembicara/pendengar, dan bukan apa yang diketahuinya". Karena adanya kesanggupan makna tersebut, bahasa dapat digunakan dengan tiga fungsi yaitu (1) fungsi gagasan, (2) fungsi antarpribadi dan (3) fungsi tekstual. Penutur bahasa menggunakan bahasa untuk merumuskan fakta dan perasaan (fungsi gagasan); ia juga terlibat dalam penyampaian timbal-balik dari apa yang diketahuinya, dipikirkannya, dan dirasakannya (fungsi antarpribadi). Untuk dapat menyampaikan hal tersebut ia harus merealisasinya dengan unsur bahasa (fungsi tekstual) (bdk. Wilkins 1976:41—50). Oleh karena itu, penutur bahasa tidak hanya harus mengenal kosakata dan tata bahasanya, tetapi

juga bagaimana menggunakan pengetahuan bahasanya itu di dalam komunikasi verbal. Mengingat kenyataan itu, Canale dan Swain (1979b) mendefinisikan kemampuan berkomunikasi sebagai "kecakapan menggunakan (secara reseptif dan produktif) pengetahuan bahasa secara memadai sesuai dengan parameter tertentu seperti topik, tempat, dan lawan bicara".

Dari berbagai definisi tersebut di atas tampak bahwa orang membedakan pengetahuan bahasa atau kemampuan bahasa dari kemampuan berkomunikasi, dan Widdowson (1978) menjabarkan kemampuan tersebut dengan sangat rinci.

Menurut Widdowson (1978:3), dalam penguasaan bahasa perlu dibedakan antara penguasaan aturan atau adat bahasa, yang olehnya disebut *usage*, yaitu penguasaan pengetahuan bahasa (fonologi, kosakata, tata kalimat), dan penggunaan yang disebutnya *use*, yaitu "kemampuan menggunakan pengetahuan bahasa untuk mencapai tujuan komunikasi". Jadi seorang bahasawan tidak hanya mengungkapkan sistem bahasa yang abstrak, tetapi sekaligus mengaktualisasinya dalam perilaku komunikatif yang mengandung makna. Dengan kata lain ia mengetahui lebih banyak daripada sekadar bagaimana menyimak, mengucapkan, membaca, dan menulis kalimat. Ia juga mengetahui bagaimana kalimat itu digunakan untuk keperluan komunikasi.

Penggunaan istilah *usage* dan *use* oleh Widdowson itu perlu mendapat catatan sedikit karena mudah menimbulkan kerancuan, mengingat keduanya di dalam bahasa Inggris sering digunakan sebagai sinonim (bdk. *The Compact Edition of the Oxford Dictionary* 1971:3573—3574). Mungkin istilah yang digunakan oleh Zygmunt Marzys (1974) lebih tepat: ia menggunakan istilah *norme* yang dalam bahasa Perancis berarti "adat bahasa" dan *usage* yang berarti "penggunaan" (bdk. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* 1984:1281 dan 2503). Meskipun demikian Blamont dan Blamont (Widdowson 1981) menggunakan istilah *usage* dan *emploi* di dalam terjemahan karya Widdowson yang tersebut di atas ke dalam bahasa Perancis. Istilah *norma* yang dapat berkonotasi paksaan atau preskriptivisme, juga lebih mendekati *langue* dalam konsepsi Saussure. Mungkin hal itu yang membuat para penyusun karya didaktis itu menghindari istilah norma. Di dalam bahasa Indonesia dapat digunakan dua istilah yang berlainan, sehingga kecil kemungkinannya terjadi kerancuan. Segala pelakuan yang berkaitan dengan tindak mendemonstrasikan sistem bahasa disebut *adat bahasa*, sedangkan hal yang menyangkut pelakuan penutur dalam menggunakan bahasa di dalam komunikasi disebut *penggunaan*.

Pembedaan adat bahasa dari penggunaan tersebut berkaitan dengan pembedaan yang pernah dikemukakan Saussure antara *langue* dan *parole*, dan dengan pembedaan Chomsky antara kemampuan¹⁰ dan pelakuan¹¹. Kita tahu bahwa Saussure membedakan *langue* yang dianggapnya sebagai "sistem tanda" yang bersifat sosial, pasif, dari *parole* yang dianggapnya bersifat individual, kreatif, dan antikaidah. Kemudian Chomsky menyempurnakan konsep tersebut dengan menempatkan kreativitas bahasa yang dikuasai oleh kaidah di dalam kemampuan, dan kreativitas bahasa yang terdiri atas berbagai penyimpangan individual (beberapa di antaranya kemudian menumpuk dan akhirnya mengubah sistem) di dalam pelakuan. Demikian pula ingatan, yang pada Saussure merupakan unsur utama yang memungkinkan penyimpanan tanda bahasa, pada Chomsky menjadi faktor yang menentukan cara kerja pelakuan.

Jadi, adat bahasa dan penggunaan merupakan segi-segi pelakuan (sebenarnya lebih tepat jika kemampuan berkomunikasi disebut pelakuan berkomunikasi). Manakala penutur menyitir kalimat-kalimat yang menggambarkan kaidah yang abstrak tadi, misalnya pada saat mengerjakan latihan tata bahasa, ia disebut mengungkapkan adat bahasa. Begitu pula halnya bila pengajar bahasa memilih struktur dan kosakata yang akan diajarkan, ia akan menyeleksi unsur adat bahasa yang dianggapnya penting diketahui oleh siswa di dalam rangka menguasai sistem suatu bahasa. Namun, bilamana berkomunikasi secara sangkil dengan penutur lainnya, ia dikatakan mendemonstrasikan penggunaan.

Sehubungan dengan pembedaan tadi, Widdowson (1978:10) juga menganggap bahwa makna yang terikat pada adat bahasa tidak sama dengan makna yang terikat pada penggunaan. Untuk membedakan keduanya, jenis makna yang pertama disebutnya perlambangan yang terdapat di dalam kalimat yang mengungkapkan berbagai proposisi dengan jalan menyusun kata-kata menjadi suatu bentuk sesuai dengan kaidah-kaidah tata bahasa, sedangkan jenis makna yang kedua disebutnya nilai, yaitu apa yang merupakan beban kalimat atau bagian dari kalimat yang digunakan dengan tujuan komunikatif.

Widdowson (1978:67) lalu menerapkan pembedaan antara adat bahasa dan penggunaan pada pembedaan tradisional dalam pengajaran bahasa, yaitu pembedaan empat keterampilan bahasa¹²: menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Menurutnya, berbahasa pada dasarnya adalah proses yang disebut *interpretasi*, proses psikologis (jadi bukan proses sosial dan oleh karenanya tidak timbal-balik) yang memungkinkan kita menciptakan atau menciptakan kembali wacana dari sumber-sumber

yang diberikan oleh sistem bahasa, dan pada kasus-kasus tertentu dari lambang-lambang yang konvensional (misalnya gambar, grafik, cetakan tebal, cetakan miring).

Dalam komunikasi verbal—yang tidak selalu harus berbentuk tulisan—proses interpretasi tersebut berubah menjadi kegiatan sosial yang timbal-balik. Agar menjadi jelas, mari kita lihat terlebih dahulu kegiatan tersebut di dalam komunikasi lisan, yang disebut Widdowson sebagai *bercakap-cakap*. Di dalam perbedaan tradisional, *bercakap-cakap* dibedakan atas menyimak yang reseptif sifatnya, dan berbicara yang produktif sifatnya. Menurut Widdowson, menyimak dan berbicara perlu dirinci lagi: di dalam kegiatan yang reseptif patut dibedakan antara *mendengarkan* dan *mendengar*. Untuk dapat mendengarkan penutur harus mendengar terlebih dahulu. Namun, mendengar tidak selalu berarti mendengarkan. Dengan kata lain, kita disebut mendengarkan jika kita memahami perlambangan dan nilai yang dikandung kalimat yang disampaikan kepada kita, sedangkan kita hanya disebut mendengar, jika kita mengenali perlambangan kalimat tersebut, artinya mengenali bahwa kalimat itu terdiri dari kata-kata yang tersusun sesuai dengan kaidah bahasa.

Demikian pula halnya dengan kegiatan yang produktif. Kegiatan itu dapat dibedakan menjadi *berkata* yang mengungkapkan adat bahasa, dan *berbicara* yang mengungkapkan sekaligus adat bahasa dan penggunaan.

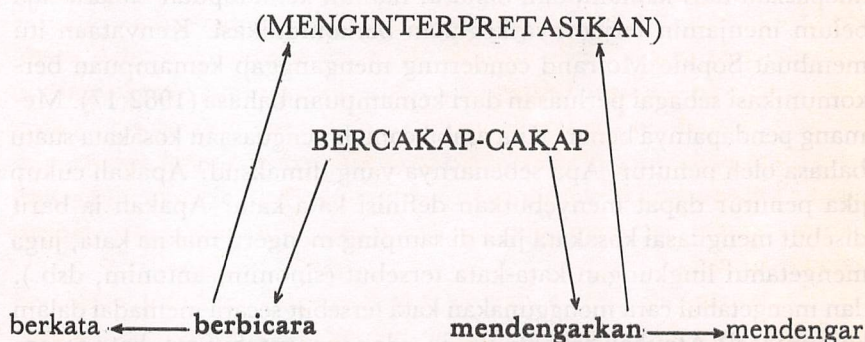
Di dalam komunikasi tertulis—yang disebut *berkorespondensi* oleh Widdowson (1978:68)—juga terjadi kegiatan yang berhubungan dengan adat bahasa dan penggunaan. Di dalam kegiatan yang reseptif terdapat *mengerti* yang merupakan kegiatan mengenali tanda-tanda bahasa dan *membaca* yang menggambarkan penggunaan. Di dalam kegiatan yang produktif, terdapat *menyusun*, yaitu penutur menuliskan kalimat-kalimat yang memadai secara gramatikal, dan *mengarang*, yaitu kegiatan menyusun berbagai kalimat menjadi satu wacana yang utuh.

Dari penjelasan di atas kita dapat membedakan tiga hal yang berkaitan dengan perilaku bahasa. Di satu pihak, *berkata*, *mendengar*, *menyusun*, dan *mengerti*, merupakan sarana fisik yang digunakan untuk merealisasi sistem bahasa dalam bentuk adat bahasa. Oleh karenanya keempatnya termasuk kategori *penunjang*. Di lain pihak, *berbicara*, *mendengarkan*, *mengarang*, dan *membaca*, yang melibatkan interpretasi, disebut *modus*, karena merupakan cara mengaktualisasi sistem bahasa dalam bentuk penggunaan di dalam tindak komunikasi. Terakhir, *menginterpretasi*, *bercakap-cakap*, dan *berkorespondensi*, merupakan

tipe kegiatan sosial yang direalisasi oleh komunikasi. Kalau menginterpretasi merupakan proses psikologis yang tidak terungkap dalam bentuk kegiatan fisik atau sosial, dan oleh karenanya tidak timbal-balik, bercakap-cakap dan berkorespondensi bersifat timbal-balik dan terungkap dalam kegiatan yang bersifat sosial. Perilaku itu disebut cara.

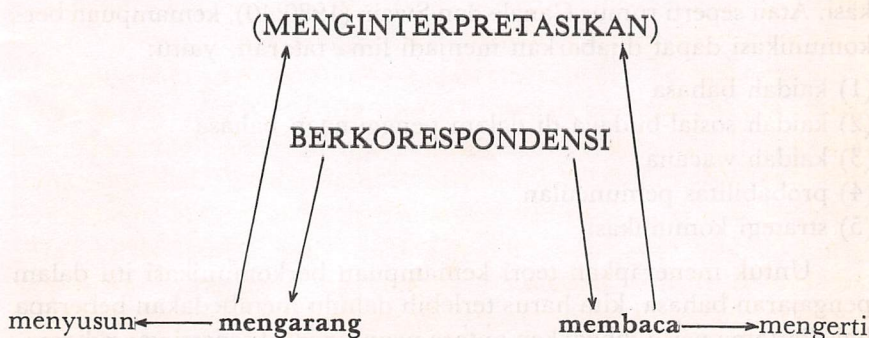
Perilaku di dalam komunikasi lisan dapat digambarkan dalam skema berikut:

Gb. 1



sedangkan perilaku dalam komunikasi tertulis dapat digambarkan dalam skema berikut:

Gb. 2



Penjelasan tanda-tanda:

- Tanda panah menunjukkan ketergantungan, misalnya membaca tergantung sekaligus pada menginterpretasi dan mengerti.
- Huruf besar mengacu pada perilaku yang berupa cara.
- Tanda kurung menunjukkan proses yang tidak timbal-balik.
- Huruf kecil yang dicetak tebal mengacu pada perilaku yang berupa modus.
- Huruf kecil mengacu pada perilaku yang berupa penunjang.

Jelaslah sekarang bahwa kemampuan berkomunikasi tidak dapat dilepaskan dari kemampuan bahasa, namun kemampuan bahasa saja belum menjamin terjadinya kegiatan berkomunikasi. Kenyataan itu membuat Sophie Moirand cenderung menganggap kemampuan berkomunikasi sebagai perluasan dari kemampuan bahasa (1982:17). Memang pendapatnya benar. Kita ambil contoh penguasaan kosakata suatu bahasa oleh penutur. Apa sebenarnya yang dimaksud? Apakah cukup jika penutur dapat menyebutkan definisi kata-kata? Apakah ia baru disebut menguasai kosakata jika di samping mengerti makna kata, juga mengetahui lingkungan kata-kata tersebut (sinonim, antonim, dsb.), dan mengetahui cara menggunakan kata tersebut secara memadai dalam komunikasi? Ataukah sebaliknya, ia tidak mengetahui arti kata secara lengkap namun dapat menggunakannya dalam komunikasi?

Namun, Widdowson sendiri sudah menegaskan bahwa kemampuan bahasa dan kemampuan berkomunikasi tidak dapat dipisahkan. Kalau dia memisahkan keduanya, itu hanya untuk memperjelas pempunuan. Lagi pula, karena istilah kemampuan berkomunikasi sudah lazim digunakan, saya kira sebaiknya kita artikan istilah kemampuan berkomunikasi sebagai kemampuan yang mencakup penguasaan pengetahuan bahasa dan kecakapan menggunakan pengetahuan tersebut untuk berkomunikasi. Atau seperti rumus Canale dan Swain (1980:40), kemampuan berkomunikasi dapat dijabarkan menjadi lima tataran, yaitu:

- (1) kaidah bahasa
- (2) kaidah sosial-budaya di dalam penggunaan bahasa
- (3) kaidah wacana
- (4) probabilitas pemunculan
- (5) strategi komunikasi

Untuk menerapkan teori kemampuan berkomunikasi itu dalam pengajaran bahasa, kita harus terlebih dahulu membedakan beberapa hal. Pertama perlu dibedakan antara penutur ideal seperti yang digam-

barkan oleh Chomsky (1957), dan penutur sebenarnya yang tidak mungkin menguasai kemampuan berkomunikasi yang seragam. Jika penutur asli saja sudah berbeda di dalam penguasaan bahasa ibunya, kita patut mempertanyakan kemampuan berkomunikasi mana yang ingin kita ajarkan kepada pelajar yang bukan penutur asli? Kedua, perlu dibedakan antara pengajaran bahasa yang berancangan komunikatif dan yang bukan. Pengajaran yang berancangan tata bahasa, lebih menekankan penjabaran sistem bahasa, sehingga hasilnya adalah penghayatan sistem bahasa. Demikian pula halnya dengan pengajaran bahasa yang berancangan struktur global yang telah disebutkan di muka, yang akhirnya lebih menanamkan adat bahasa daripada penggunaan.

Ancangan komunikatif, sebaliknya, memandang bahasa sebagai sarana komunikasi, sehingga silabus yang disusun tidak lagi berdasarkan sistem bahasa melainkan berdasarkan fungsi-fungsi komunikasi dan tindak-tanduk pertuturan.

Kalau anjakan struktur global menganggap bahwa semua orang yang belajar bahasa mempunyai tujuan dan kebutuhan yang sama, anjakan komunikatif sebaliknya sangat memperhatikan tipe pelajar, tujuan mereka belajar bahasa asing, dan keperluan kebahasaan mereka (lihat Richterich 1973, Munby 1978). Salah satu kekhasan anjakan komunikatif adalah bahwa pelajar yang dituju adalah orang dewasa yang belajar bahasa asing dengan tujuan profesional (White 1974, Widdowson 1977, Krowitz 1978, Carroll 1980, Coste 1980, Lehman dan Moirand 1980). Oleh karenanya anjakan tersebut mendayagunakan berbagai kemampuan yang dikuasai oleh pelajar yang dewasa itu, misalnya kemampuan mereka berkomunikasi dalam bahasa pertama, pengetahuan bidang tertentu.

Ancangan komunikatif mulai dikenal orang berkat buku Wilkins berjudul *Notional Syllabus* (1976), yang merumuskan silabus nosional sebagai silabus pengajaran bahasa yang bertitik tolak dari "the desired communicative capacity" (ibid:18), artinya ia tidak mempertanyakan bagaimana penutur mengungkapkan diri dengan bahasa, melainkan apa yang dikomunikasi melalui bahasa. Dengan kata lain, organisasi pengajaran bahasa memprioritaskan isi dan bukan bentuk bahasa. Wilkins tidak menyebut bukunya silabus komunikatif (bdk. Munby 1978), karena ia lebih menitikberatkan berbagai pengertian yang diperlukan seorang pelajar untuk dapat berkomunikasi secara memadai.

Berbagai pengertian yang dimaksudkan oleh Wilkins mencakup sekalis berbagai fungsi komunikasi dan konsep semantik gramatikal.¹³

Silabus yang dibahas di dalam karya itu kemudian diterapkan oleh para ahli linguistik dan ahli pengajaran bahasa yang berhimpun di Dewan Eropa di Strasbourg. Karya yang paling dikenal adalah *The threshold level* yang disusun oleh Van Ek (1976), yang berisi penjabaran unsur tata bahasa dan unsur fungsi komunikasi di dalam bahasa Inggris, sedangkan Coste dan kawan-kawannya pada tahun yang sama menyusun *Un niveau seuil* (lihat judul lengkap dalam daftar pustaka) untuk kepentingan pengajaran bahasa Perancis. Meskipun dasar kedua karya tersebut sama, *Un niveau seuil* memberikan rincian yang lebih canggih dengan menyenaraikan konsep semantik gramatikal, fungsi komunikasi dan tindak pertuturan yang disertai realisasi bahasanya. Di samping itu, karya tersebut juga meluaskan ruang lingkupnya sampai ke pelajar bahasa Perancis di luar Perancis atau di negerinya sendiri (1976:47), sehingga secara teoritis *Un niveau seuil* mencakup pembelajaran bahasa Perancis lisan dan tulis.

Di dalam penerapannya,ancangan komunikatif menjumpai beberapa masalah. Pertama masalah menentukan tujuan pelajar dan keperluan kebahasaannya. Jarang sekali ada kelas yang homogen, artinya yang berisi pelajar yang berlatar belakang pengetahuan tepat sama dan mempunyai tujuan belajar bahasa asing yang sama. Biasanya di dalam satu kelas terdapat pelajar dari berbagai profesi atau disiplin ilmu, padahal tidak mungkin disusun bahan pelajaran yang sesuai hanya untuk satu dua orang pelajar. Jalan keluar yang ditempuh adalah mencari teras bersama di antara sekian banyak tujuan belajar, sehingga tersusun silabus dan bahan pelajaran yang memuaskan bagi sekelompok pelajar. Biasanya pengelompokan didasarkan pada bidang minat, sehingga terdapat bahan pelajaran bahasa bidang perkantoran, pariwisata, usaha, manajemen, ilmu kedokteran, ilmu sosial, dsb.

Perlu ditambahkan di sini bahwa untuk belajar bahasa asing bidang tertentu, pelajar harus sudah menguasai kemampuan berkomunikasi yang dasar. Kemampuan itulah yang menjadi sasaran karya Dewan Eropa dan berbagai bahan pelajaran bahasa asing yang diturunkan dari karya tersebut (bdk. Richterich dan Chancerel 1978).

Masalah kedua, yang lebih fundamental sifatnya adalah masalah sistematisasi dan penahapan dalam pengajaran. Kalau anjakan struktur global berhasil mensistemkan silabus maupun proses belajar-mengajarnya berkat titik tolaknya dari sistem bahasa, anjakan komunikatif masih harus mencari jalan bagaimana mengajarkan berbagai tindak komunikasi—yang tidak sistematis—sedemikian rupa sehingga dapat dicerna secara bertahap oleh pelajar. Memang ketika orang mengajarkan ke-

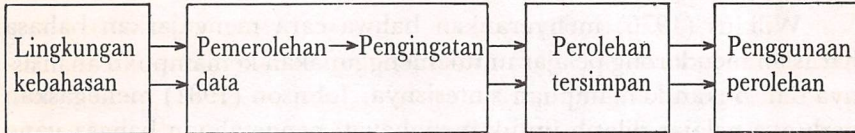
mampuan berkomunikasi, ia dihadapkan pada dilema, di satu pihak ia harus mengajarkan pengetahuan bahasa yang sistematis sifatnya, di lain pihak harus membuat pelajar menghayati berbagai tugas komunikasi yang tidak sistematis. Masalahnya sekarang bagaimana mengkombinasi keduanya sehingga pelajar tidak hanya belajar sistem bahasa melainkan sekaligus belajar menggunakan unsur bahasa dan pengetahuan lain untuk berkomunikasi.

Wilkins (1976) menyarankan bahwa cara mengajarkan bahasa haruslah mendorong pelajar untuk menggunakan kemampuan analisisnya dan bukan kemampuan sintesisnya. Johnson (1981) menegaskan perlunya pelajar dilatih untuk menghayati pengetahuan bahasa yang minimal untuk melaksanakan tugas-tugas komunikasi, namun pertanyaan yang timbul adalah berapa minimal pengetahuan yang harus dikuasai. Brumfit dan Johnson (1979) mengusulkan suatu proses belajar-mengajar dengan urutan yang berbeda dengan urutan yang diikuti oleh ancangan tradisional. Kalau dulu urutan belajar-mengajar adalah *penyajian* → *praktik* → *produksi*, usul Brumfit dan Johnson adalah urutan diubah menjadi *produksi* → *penyajian* → *praktik*. Artinya pelajar dipajankan pada berbagai pengungkapan bahasa yang berkaitan dengan fungsi komunikasi tertentu. Dengan sendirinya berbagai struktur tidak dilatih secara bertahap (dari sederhana ke rumit) namun bersama-sama selama struktur-struktur itu mengungkapkan satu fungsi komunikatif. Kalau hal itu diterapkan, mungkin saja disusun silabus yang sistematis, namun proses belajar mengajarnya menjadi tidak sistematis.

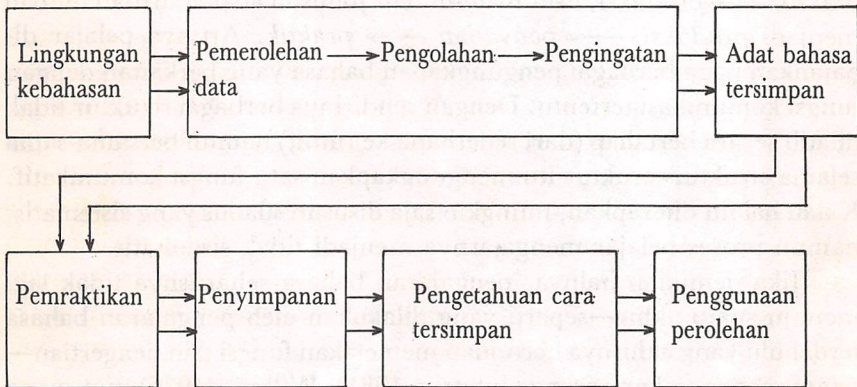
Jika demikian halnya, pengajaran bahasa seharusnya tidak lagi menuju suatu akhir—seperti yang dilakukan oleh pengajaran bahasa terdahulu yang akhirnya bertujuan memetakan fungsi dan pengertian—tetapi menanamkan sarana (Johnson 1981). Wilkins (1976) pun, yang berkeinginan menggiatkan kemampuan analisis pelajar, masih terjebak pada suatu tujuan akhir sehingga ia memetakan berbagai pengertian. Dalam rangka menerapkan gagasan tersebut, Krashen (1981) menekankan pentingnya perbedaan antara pembelajaran yang merupakan hasil pendidikan formal dan pemerolehan yang dikembangkan dengan cara yang sama dengan pemerolehan bahasa pertama. Tampaknya untuk sementara jalan keluar yang ditempuh cenderung mengawinkan sistem (pengetahuan bahasa) dengan nonsistem (fungsi komunikasi), dengan jalan menggiatkan sistem melalui yang nonsistem dan mengokohkan yang nonsistem melalui sistem. Secara skematis, pengajaran bahasa asing yang tradisional dan pengajaran bahasa asing yang komunikatif dapat dijabarkan sebagai berikut:

Gb.3

Ancangan tradisional



Ancangan komunikatif



Jelas sekarang bahwa ancangan komunikatif membedakan secara tegas antara pemerolehan yang merupakan proses tak sadar, atau penyimpanan berbagai keterampilan dalam ingatan, dan pembelajaran yang merupakan proses sadar, bernalar, dan analitis yang memerlukan upaya.

Dengan demikian ancangan komunikatif menggalakkan pengetahuan cara di dalam latihan terbuka yang memaksa pelajar menggunakan nalarnya dan berkreasi. Oleh karenanya selama pertemuan tatap muka di kelas, latihan berbahasa lebih menekankan penyelesaian masalah, pelaksanaan tugas atau dengan kata lain kemampuan bahasa digunakan

secara operasional. Pelajar didorong untuk berprakarsa dengan ditempatkan dalam situasi yang mendorong untuk mengungkapkan diri dengan sarana yang tersedia padanya, yang memungkinkan untuk menafsirkan cara kerja berbagai bentuk asing yang sedang dihayati (Zimmerman 1978, Johnson 1981, Richterich dan Chancerel 1978).

Masalah terakhir yang pantas dikemukakan di sini adalah bagaimana mewujudkan situasi komunikasi sejati di dalam kelas. Menurut Valette (1973) pengajaran bahasa asing di dalam kelas hanya memungkinkan situasi kelas, hubungan antarpartisipan hanyalah hubungan pengajar-pelajar atau hubungan pelajar-pelajar, sehingga hampir tidak mungkin mewujudkan situasi komunikasi lain kecuali situasi komunikasi kelas. Namun Linder (1977) menganggap bahwa yang penting adalah pelajar memahami dan menghayati tugas-tugas komunikasi, sehingga perwujudan situasi komunikasi yang tidak sejati tidak menjadi masalah. Jika pelajar benar-benar menghayati adat bahasa dan penggunaannya, ia akan dapat mempraktikkan kemampuannya di dalam komunikasi yang sebenarnya.

Masalah tersebut di atas sebenarnya timbul karena ancaman komunikatif masih terlalu mementingkan segi komunikasi lisan, artinya komunikasi terlalu dibatasi pada komunikasi yang lisan dan yang dua arah. Memang pelajar yang dituju adalah yang nantinya mengunjungi negeri-negeri asing terutama dalam lingkup Eropa (Van Ek 1976, Coste et al. 1976). Negeri-negeri yang menggunakan bahasa yang berbeda itu letaknya begitu berdekatan, sehingga kemungkinan terjadi sentuh bangsa sangat besar. Dalam lingkup seperti itu kemampuan berkomunikasi secara lisan memang menjadi sangat penting artinya. Namun, dalam lingkup lain, tampaknya komunikasi sejati lebih banyak dilaksanakan secara tertulis, misalnya kegiatan membaca. Bukankah asal kita memahami bacaan sudah terjadi komunikasi? Namun pengajaran komunikasi tulis itu belum banyak ditelaah dalam pengajaran bahasa asing yang mutakhir. Sebabnya antara lain adalah bahwa kemampuan berkomunikasi lebih sering diartikan sebagai berkomunikasi secara lisan, dan adanya anggapan bahwa keterampilan membaca akan diperoleh secara otomatis jika orang telah mampu berkomunikasi secara lisan. Padahal tidak demikian halnya, keterampilan membaca itu harus diajarkan dan dilatih secara tersendiri mengingat adanya perbedaan antara bahasa asing dan bahasa ibu. Lagipula keterampilan membaca dalam bahasa ibu bukan jaminan untuk mampu membaca dalam bahasa asing (Cziko 1978). Bahkan mungkin saja terjadi yang sebaliknya, yaitu kemampuan berkomunikasi secara tertulis menunjang kemampuan berkomunikasi

secara lisan. Kita tahu bahwa bagi orang dewasa yang nota bene akrab dengan bahasa tulis, belajar bahasa asing tampaknya lebih mudah melalui media cetak. Banyak contoh orang dewasa yang berhenti belajar, dalam kelas audio-visual, hanya karena tidak diizinkan melihat tulisan maupun menulis. Padahal mereka tidak sanggup lagi merekam unsur bahasa yang baru baginya tanpa melihat tulisannya. Sebaliknya, banyak pula orang dewasa (khususnya pakar bidang tertentu) yang mampu membaca dan menulis dalam bahasa asing meskipun tidak dapat bercakap-cakap. Namun bilamana pakar bersangkutan perlu berkomunikasi lisan, ia dapat belajar tanpa menemui banyak kesulitan karena sudah memahami dengan baik bahasa yang bersangkutan.

Yang menarik pula untuk dikemukakan adalah bahwa mendahului kegiatan reseptif di dalam belajar bahasa asing tampaknya lebih menjanjikan hasil yang memuaskan daripada memaksa pelajar sejak awal memproduksi kalimat bahasa asing yang belum dihayati fungsinya (bdk. Krashen 1981). Jika belajar bahasa asing dimulai dengan hanya memahami dahulu, baik bahasa lisan maupun bahasa tulis, atau salah satu di antaranya, pelajar akan merasa lebih percaya diri sehingga nantinya tidak mengalami kesulitan dalam mengungkapkan gagasannya dalam bahasa itu.

Sebenarnya Coste dan kawan-kawannya (1976:47), seperti yang telah disebutkan di muka, sudah memperhatikan kemungkinan adanya berbagai jenis pelajar dengan tujuan belajar bahasa asing yang berbeda, dan bahwa tidak semua pelajar memerlukan kemampuan berkomunikasi secara lisan di dalam suatu bahasa asing. Mereka menggolongkan pelajar bahasa Perancis menjadi lima jenis, yaitu:

- (1) turis dan musafir,
- (2) pekerja pendatang dan keluarganya,
- (3) pakar dan profesional yang memerlukan bahasa asing namun tetap tinggal di negeri masing-masing,
- (4) remaja yang belajar bahasa asing di sekolah,
- (5) mahasiswa yang belajar bahasa asing di perguruan tinggi.

Namun, mereka tidak menyebutkan lebih lanjut keperluan kebahasaan kelompok 2 sampai 5. Yang menjadi perhatian hanya kelompok pertama (1976:50). Untunglah dua tahun kemudian terbit karya Munby yang membahas taksonomi keempat keterampilan bahasa, sehingga melengkapi kekurangan para pendahulunya (1978:123—153).

Dari pembahasan mengenai kemampuan berkomunikasi di atas, jelas bahwa pengajaran bahasa asing harus menekankan segi keterampilan-

an menggunakan bahasa untuk keperluan komunikasi tertentu daripada sekadar menanamkan pengetahuan bahasa. Sebagai konsekuensinya, pengetesan kemampuan berkomunikasi di dalam bahasa asing juga harus bertujuan mengukur kemampuan pelajar melaksanakan tugas tertentu dengan menggunakan bahasa yang dikuasainya. Oleh karena itu, tes yang mengukur kemampuan berkomunikasi seharusnya tidak sama dengan tes tradisional yang lebih banyak mengukur adat bahasa.

Sebelum tiba pada pembahasan yang rinci mengenai tes itu sendiri, ada baiknya diperlihatkan dahulu hubungan antara ancangan komunikatif dan membaca, mengingat penelitian ini berkaitan dengan keterampilan membaca secara komunikatif.

1.1.2 Ancangan Komunikatif dan Membaca

Bila kita lihat kembali penjelasan Widdowson di muka, nampak bahwa membaca merupakan kecakapan berkomunikasi yang reseptif sifatnya. Penggunaan istilah reseptif sering disamakan orang dengan pasif, paling tidak sampai akhir tahun enam puluhan, karena pembaca dianggap hanya menerima informasi yang terdapat dalam teks tulis. Memang pembaca hanya melakukan peran sebagai penerima (kecuali dalam kasus surat menyurat di mana pembaca dapat saja berganti peranan sebagai pengirim pada saat ia membalas surat), namun sebagai penerima ia tidak pasif, sebab untuk dapat memahami teks tulis, ia harus bereaksi, antara lain menyumbangkan pengetahuan yang dimilikinya: pertama ia harus menyumbangkan pengetahuan bahasanya untuk mengenali tulisan, kemudian ia juga perlu menyumbangkan pengetahuan yang lain untuk memahami nilai kalimat-kalimat yang membentuk teks (lihat Goodman 1973 dan Smith 1973).

Nuttall (1982) menggambarkan pembaca bukan seperti bejana yang secara pasif menerima air yang dituangkan ke dalam kepalanya, melainkan seperti seseorang yang mencari jalan ke luar dari hutan: ia harus secara aktif mempraduga jalan keluar dari hutan itu sebelum memilih arah dan menghilangkan hambatan yang menghalangi jalannya.

Membaca yang aktif itulah yang dapat disebut sebagai kegiatan berkomunikasi, karena pada dasarnya pemahaman bersifat komunikatif (Politzer dan Mc. Groarty 1983):

''apabila unsur bahasa disusun sedemikian rupa sehingga penutur — yang memiliki pengetahuan bahasa dan pengetahuan lain yang memadai — memahami, telah terjadi komunikasi.''

Meskipun demikian harus dibedakan dua proses di dalam membaca:

jika pembaca mengerti arti kata dan kalimat yang tertulis, dia belum dapat dikatakan membaca, yang dilakukannya hanyalah mendeteksi untuk mengidentifikasi unsur-unsur bahasa, atau apa yang disebut Widdowson 1978 sebagai mengerti. Jika pembaca, setelah mengidentifikasi kalimat-kalimat tadi, mampu memahami nilainya di dalam teks tersebut, dengan kata lain menyarikan informasinya, barulah ia dapat disebut membaca.

Untuk dapat memahami nilai itu, pembaca yang bukan penutur asli harus menyumbangkan pengetahuannya baik tentang bahasa asing maupun tentang hal lain yang di luar bahasa, termasuk di dalamnya pengetahuan bidang yang dibicarakan dalam teks itu. Pengetahuan luar bahasa itu penting, karena penulis biasanya tidak akan menerangkan hal yang dianggapnya sudah diketahui oleh pembacanya, juga tidak memperhitungkan bahwa teksnya akan dibaca oleh pembaca yang bukan penutur asli. Perlu dicatat bahwa penutur asli pun harus menguasai pengetahuan tentang bidang yang dibicarakan oleh penulis teks yang dibacanya, karena tanpa itu ia tak akan dapat memahami bacaannya meskipun pengetahuan bahasanya relatif sempurna. Misalnya, seorang penutur asli yang awam ilmu kimia, tidak akan mampu memahami sebuah laporan penelitian bidang kimia, meskipun ia berhasil mengenali unsur bahasanya.

Jelaslah sekarang bahwa membaca yang diancang dari sudut pandang kemampuan berkomunikasi merupakan kegiatan komunikasi satu arah yang reseptif sifatnya, yang memerlukan pengetahuan tentang strategi komunikasi yang khas ragam tulis di samping pengetahuan bahasa dan pengetahuan luar bahasa yang lain.

Penjelasan lebih lanjut mengenai membaca dapat dijumpai pada Bab II, namun dari pembahasan di atas dapat disimpulkan bahwa pengetesan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing (selanjutnya disebut *pengetesan membaca*) harus didasari oleh prinsip pelaksanaan tugas komunikasi. Sebenarnya tugas itu sudah sering dilakukan oleh pembaca di dalam bahasa ibunya, namun yang menarik untuk diteliti adalah pengukuran keterampilan melaksanakan tugas yang sama di dalam bahasa asing. Mengapa justru pengukuran keterampilan itu yang menarik? Jawabnya terdapat pada bagian berikut ini.

1.1.3 Membaca dalam Bahasa Asing dan Pengetesannya

Kemajuan teknologi di dunia membuat komunikasi antarmanusia sangat mudah, walaupun mereka yang berkomunikasi berada di dua

tempat yang berjauhan. Salah satu penunjang komunikasi jarak jauh itu adalah teks tulis, khususnya yang ditulis dalam beberapa bahasa yang sering digunakan masyarakat bumi. Seperti kita ketahui, setelah Perang Dunia II, bahasa Inggris makin sering digunakan di dalam berbagai bidang, terutama bidang usaha, teknologi, dan bidang ilmu. Di dalam lingkungan ilmuwan, zaman sekarang terasa ganjil jika ada pakar suatu bidang ilmu yang tidak mampu membaca teks berbahasa Inggris. Bahkan ada bangsa yang bahasa nasionalnya bukan bahasa Inggris namun mendorong para pakarnya untuk menulis karangan ilmiahnya dalam bahasa Inggris agar dapat dibaca khalayak yang lebih luas, yang berada di luar lingkungan masyarakatnya (dan tidak sedikit yang berbuat sama pada abad-abad sebelumnya, namun pada zaman itu, bahasa Perancis yang digunakan). Di Indonesia pun bahasa Inggris menjadi penting artinya sekarang, bahkan tidak sedikit yang berpendapat bahwa mahasiswa paling tidak harus mampu membaca teks berbahasa Inggris untuk memperluas cakrawala pengetahuannya melalui berbagai karangan ilmiah yang ditulis dalam bahasa tersebut.

Di samping bahasa Inggris, ada berbagai bahasa lain yang cukup sering digunakan orang untuk keperluan yang sama, misalnya bahasa Jepang, bahasa Jerman, dan bahasa Perancis. Tampaknya kepopuleran suatu bahasa tidak dapat dilepaskan dari kekayaan budaya, ilmu pengetahuan, serta teknologi suatu masyarakat.

Bahasa Perancis sejak lama termasuk dalam kategori bahasa dunia (dalam lingkungan diplomasi, misalnya), dan sejak lama pula menjadi sarana komunikasi budaya karena kebudayaan Perancis dikenal sebagai kebudayaan yang maju dan kaya. Namun, di zaman budaya teknologi ini, tampaknya budaya Perancis yang semula lebih banyak diwarnai humaniora daripada teknologi, terpaksa menyesuaikan diri dengan perkembangan dan tuntutan zaman. Dengan kata lain, negara-negara berbahasa Perancis harus pula berlomba memajukan teknologinya agar dapat memainkan peran besar di dunia dan sebagai berkahnya, bahasa Perancis tetap digunakan dalam komunikasi dunia.

Khusus mengenai keadaan di Asia dan di Indonesia, bahasa Perancis dapat dikatakan tidak digunakan dalam lingkungan yang luas: kedudukannya sebagai bahasa asing adalah nomor dua (bersama bahasa asing yang lain) setelah bahasa Inggris. Dalam pendidikan formal tampak bahwa bahasa itu baru diajarkan di tingkatan pendidikan menengah, dan merupakan mata pelajaran pilihan (di samping bahasa Jerman, bahasa Jepang, dan mungkin bahasa asing lain). Dalam dunia ilmu pengetahuan, sekarang ini cukup banyak pakar yang mampu membaca

dalam bahasa tersebut, berkat kerja sama antara masyarakat bahasa Perancis seperti yang berada di Perancis, Swiss, Belgia, dan Kanada dan berbagai masyarakat bahasa lain yang berdiam di Asia. Pada jenjang pendidikan tinggi, bahasa Perancis diajarkan terutama dalam lingkup program studi Perancis, baik yang terdapat di fakultas sastra maupun di fakultas pendidikan bahasa.

Dalam lingkup program studi lain, bahasa itu diajarkan untuk menunjang komunikasi dalam bidang ilmu pengetahuan. Misalnya, bahasa Perancis diajarkan kepada mahasiswa yang mengikuti program studi bukan Perancis, dengan tujuan agar ia mampu membaca teks berbahasa Perancis yang topiknya berhubungan dengan bidang ilmu yang didalami; bahasa Perancis juga diajarkan kepada para sarjana yang hendak melanjutkan studi ke negeri yang berbahasa Perancis atau yang sekadar ingin dapat membaca rujukan berbahasa Perancis mengenai bidang ilmu tertentu. Jadi jelas bahwa tujuan pengajaran bahasa Perancis beragam, sesuai dengan keperluan pelajar. Khusus mengenai membaca dalam bahasa Perancis, jelas tujuan membacanya juga bermacam-macam. Keperluan membaca mereka yang tidak mengikuti program studi Perancis agak berbeda dengan mereka yang sedang memperdalam pengetahuan mengenai masyarakat dan budaya Perancis. Kegiatan membacanya memang sama pada pembaca mana pun, namun cara membaca akan berbeda sesuai dengan keperluan.

Mengingat lingkup penelitian ini terbatas pada keterampilan membaca mahasiswa program studi bahasa dan sastra, yang belajar membaca bukan hanya untuk memantapkan pengetahuan bahasanya, melainkan juga untuk mampu menggali berbagai informasi—baik yang tersurat maupun yang tersirat—dalam rangka memperdalam pengetahuannya mengenai masyarakat dan budaya asing, maka pembicaraan selanjutnya akan dibatasi pada lingkup itu saja.

Contoh tes membaca yang akan dikaji dalam penelitian ini adalah tes membaca dalam bahasa Perancis yang digunakan untuk mengukur keterampilan membaca para mahasiswa program studi Perancis. Oleh karenanya kedudukan membaca di dalam program studi itu menarik untuk ditinjau. Secara garis besar dapat dikemukakan bahwa program studi Perancis di universitas bertujuan mendidik calon ahli Perancis dalam tiga bidang: linguistik, susastra, dan kebudayaan, sedangkan program studi yang diselenggarakan oleh lembaga pendidikan guru bertujuan mendidik calon guru bahasa Perancis sekolah lanjutan atas.

Meskipun tujuan pendidikan di kedua lembaga pendidikan tinggi tersebut berbeda, di dalam penyelenggaraan programnya terdapat

beberapa persamaan, yaitu pertama, keduanya mendidik calon sarjana yang harus memiliki pengetahuan teori di samping pengetahuan praktis. Kedua, sebagai ahli Perancis maupun sebagai guru bahasa Perancis, lulusan kedua lembaga pendidikan tinggi tersebut harus sedikit banyak menguasai pengetahuan sosial dan budaya Perancis di samping menguasai bahasanya. Kenyataan tersebut membuat orang menyusun kategori penggunaan bahasa Perancis, yaitu: pertama sebagai sarana menambah pengetahuan, dan kedua sebagai objek studi.

Bahasa Perancis sebagai sarana menambah pengetahuan lebih banyak digunakan untuk membaca sumber acuan, baik yang berhubungan dengan bidang ilmu budaya seperti linguistik, susastra, sejarah, dan ilmu pendidikan, maupun yang berhubungan dengan pengetahuan sosial budaya Perancis seperti yang terdapat dalam surat kabar, majalah, karya fiksi, dan sebagainya.

Di samping sebagai sarana menambah pengetahuan, bahasa Perancis juga dijadikan objek studi baik dari jurusan linguistik maupun dari jurusan susastra. Idealnya, segala aspek bahasa tersebut, baik yang lisan maupun yang tulis dijadikan objek studi. Namun, ditinjau dari sudut kelayakan, tampaknya bahasa tulis lebih mungkin diteliti oleh mahasiswa Indonesia dan mahasiswa di negara lain di Asia.

Kenyataan tersebut di atas memperkuat asumsi bahwa keterampilan membaca teks berbahasa Perancis sangat diperlukan oleh mahasiswa. Sementara itu, sebagian besar mahasiswa yang mulai mengikuti program studi Perancis tidak menguasai bahasa Perancis sama sekali, padahal mereka sudah harus mampu membaca pustaka rujukan di tahun ketiga. Di samping itu, bahasa Perancis diajarkan dengan metode audio-visual yang banyak menekankan segi komunikasi lisan dan merupakan penerapan ancangan struktur global, sehingga pelajaran membaca biasanya diberikan kemudian sekali dan lebih banyak merupakan latihan tata bahasa dalam bentuk tulis.

Sadar akan pentingnya keterampilan membaca bagi mahasiswa, beberapa perguruan tinggi telah menyelenggarakan program khusus untuk mengembangkan keterampilan tersebut sejak awal pembelajaran dengan menggunakan buku-buku yang berbahasa Perancis sederhana (koleksi *Textes en français facile*). Pada tingkatan yang lebih lanjut digunakan teks sejati sebagai bahan pelajaran membaca.

Meskipun disadari pentingnya keterampilan membaca itu, yang lebih banyak dikembangkan adalah bahannya, sedangkan segi pengetesannya kurang diperhatikan. Memang pada setiap tahun ajaran paling sedikit dilakukan empat kali ujian. Di samping itu, sering kali pengajar

menyusun dan melaksanakan pula tes kecil untuk memeriksa kemajuan mahasiswa. Itu berarti bahwa pengetesan merupakan kegiatan yang lazim di perguruan tinggi. Namun, tes tersebut, khususnya yang digunakan dalam ujian, hampir tidak pernah diuji kemampuan mengukurnya. Itu bukan berarti tes-tes itu tidak bermutu, melainkan kita tidak tahu apakah tes itu sudah memenuhi persyaratan alat ukur yang dapat dipercaya. Dengan kata lain penelitian atas tes kurang sekali dilakukan, padahal paling tidak sebuah tes harus diuji keandalannya sebelum digunakan, sehingga hasilnya dapat dipertanggungjawabkan. Akan lebih baik lagi jika tes itu diuji pula kesahihannya, agar kita yakin bahwa tes itu memang mengukur kemampuan yang dimaksud dan bukan kemampuan yang lain. Memang lazim apabila tes buatan pengajar tidak sempat dibuktikan keandalan dan kesahihannya, namun jika sempat dilakukan penelitian atas pengetesan, hasilnya akan berguna bagi banyak hal: tidak hanya akan dapat disusun tes yang baku, tetapi juga segi pengajaran yang lain, di samping kemampuan pelajar, dapat diukur dan dievaluasi.

Mengingat hal-hal tersebut di atas, penelitian di bidang pengetesan terasa amat perlu. Hanya melalui pengujian alat ukur, kita dapat yakin bahwa tes yang disusun dan dilaksanakan memang mengukur kemampuan yang diharapkan. Apalagi bila diperhatikan lebih lanjut, keterampilan membaca yang diharapkan dari mahasiswa tampaknya keterampilan tingkat tinggi, artinya kegiatan membaca teks berbahasa Perancis bukan sekadar latihan dalam rangka belajar suatu bahasa, melainkan juga merupakan kegiatan membaca yang sebenarnya atau membaca secara komunikatif atau juga kegiatan menyarikan informasi yang terdapat dalam teks tulis.

Berbagai metode pengetesan telah digunakan untuk mengukur keterampilan membaca, seperti metode tanya-jawab yang dicontohkan di atas, metode isian rumpang, meringkas, dan menceritakan kembali. Tampaknya, jika kita ingin mengukur keterampilan membaca secara komunikatif, alat ukur yang telah terbukti sah adalah tes terpadu seperti halnya tes isian rumpang. Namun, di samping bukan tes objektif, tes itu juga dirasakan tidak adil sebagai alat ukur. Metode meringkas dan menceritakan kembali sebenarnya bersifat terpadu pula; namun, di samping bukan termasuk tes yang objektif, jarang digunakan karena alasan praktis. Tinggal lagi metode tanya-jawab yang secara tradisional tidak termasuk kelompok tes terpadu.

Tes tanya-jawab yang sering digunakan untuk mengukur keterampilan membaca, pada umumnya dibentuk dari pertanyaan pilihan ganda.

Tes semacam itu hampir selalu digunakan manakala jumlah peserta tes besar, karena sifatnya yang objektif dan mudah dikoreksi. Meskipun demikian, pilihan jawaban dalam cara mengetes itu membuat pelajar terbiasa memilih dan bukannya mengembangkan kreasinya di dalam menjawab. Memang contoh mahasiswa Indonesia yang tidak mampu menjawab pertanyaan dengan kalimatnya sendiri sudah banyak, dan banyak pula yang mengalami kesulitan dalam penulisan makalah. Mungkin hal itu terjadi karena mereka terlalu banyak menjawab pertanyaan pilihan ganda dan kurang berlatih untuk mengemukakan pendapat dengan kalimatnya sendiri.

Meskipun demikian, tes membaca tanya-jawab (selanjutnya disebut tes tanya-jawab) memiliki kelebihan yang pasti, yaitu kemampuannya mengukur secara objektif, dan kemiripannya dengan kegiatan membaca yang sejati. Jadi, seharusnya dapat digunakan untuk mengukur keterampilan membaca yang komunikatif. Di samping itu tes membaca tanya-jawab dapat pula dibentuk dari pertanyaan terbuka, asalkan pertanyaan itu disusun sedemikian rupa sehingga hanya ada satu jawaban yang benar. Jenis pertanyaan itu, jika digabungkan dengan pertanyaan pilihan ganda mungkin dapat mengurangi ketimpangan yang disebutkan di atas. Namun, apakah pertanyaan terbuka tadi dapat dikatakan objektif? Dan benarkah metode tanya-jawab bukan tes terpadu? Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan itu, perlu dirumuskan masalah penelitian yang jelas.

1.2 Masalah

Jadi masalah yang diteliti di dalam penelitian ini adalah apakah tes membaca yang menggunakan metode tanya-jawab, yang disusun khusus untuk penelitian ini, andal dan sah sebagai alat ukur kemampuan berkomunikasi?

1.3 Tujuan

Sesuai dengan masalah yang diajukan di atas, penelitian ini bertujuan:

- (1) Memberikan gambaran mengenai pengujian alat ukur keterampilan membaca secara komunikatif.
- (2) Menyajikan sebuah model alat ukur keterampilan membaca dalam bahasa asing yang dapat digunakan di lingkungan akademis.

1.4 Sumbangan bagi bidang Linguistik Terapan

Meskipun lingkup penelitian ini sempit, dalam arti terbatas pada pengujian salah satu keterampilan berbahasa, hasilnya diharapkan dapat menyumbang tidak hanya bidang evaluasi, yaitu dalam bentuk model alat ukur, namun juga bidang pengajaran bahasa kedua pada umumnya. Kita semua tahu bahwa ancangan komunikatif dalam pengajaran bahasa asing sedang giat diterapkan. Suatu penelitian mengenai alat ukur kemampuan berkomunikasi dalam bahasa asing diharapkan akan dapat memberi masukan bagi perkembangan ancangan itu sendiri.

Khusus dalam hal pengajaran bahasa asing, diharapkan hasil penelitian ini dapat digunakan sebagai penunjang pengembangan pengajaran bahasa, baik bahasa asing maupun bahasa kedua, karena pada dasarnya kemahiran membaca itu sendiri mencakup kemampuan-kemampuan yang sama, seperti kemampuan bahasa, kemampuan tekstual (retorik-logis), dan kemampuan tema.

Terakhir, hasil penelitian ini diharapkan merupakan sumbangan bagi bidang evaluasi kemampuan bahasa pada umumnya. Jika selama ini tes lebih sering digunakan sebagai alat ukur suatu kemampuan, misalnya untuk menetapkan tingkatan kemampuan berbagai kelompok penutur bahasa asing, maka kali ini tes merupakan objek penelitian. Diharapkan hasilnya akan lebih meyakinkan semua pihak bahwa tes yang diteliti itu memang mengukur kemahiran membaca, sehingga tampak pentingnya meneliti sebuah tes sebelum digunakan secara luas.

Bab-bab berikut ini akan membahas secara rinci berbagai hal yang berkaitan dengan pengetesan keterampilan membaca dalam bahasa asing secara komunikatif: dalam Bab II dapat dijumpai rincian keterampilan membaca, dalam Bab III pengetesan pada umumnya dan pengetesan keterampilan membaca, dalam Bab IV metode penelitian, dalam Bab V analisis data berupa hasil pelaksanaan tes, dan dalam Bab VI simpulan dari penelitian ini dan dari seluruh pokok bahasan.

Catatan

- ¹Yang dimaksud dengan pengetesan di sini adalah pengetesan di bidang pengajaran, artinya pengukuran suatu kemampuan yang diperoleh berkat pembelajaran.
- ²*Pengajaran* adalah tindak membuat orang mengenal suatu subjek. Pengajaran bahasa tidak hanya berisi penjelasan teoretis mengenai bahasa, namun terlebih lagi berisi berbagai latihan menggunakan bahasa.
- ³Pembelajaran adalah proses memperoleh kecakapan atau ilmu. Istilah itu mungkin dirasakan sebagai neologisme. Namun, mengingat peristilahan bidang linguistik terapan belum dibakukan, anggaplah istilah itu sebagai sebuah usul.
- ⁴Mengenai pengertian bahasa ibu, bahasa pertama, bahasa kedua, dan bahasa asing, lihat juga Retmono (1976) dan Dulay et al (1982).
- ⁵Mengingat proses belajar disebut *pembelajaran*, orang yang belajar logisnya disebut *pembelajar*. Namun, karena sudah ada istilah *pelajar*, meskipun lazim digunakan dengan makna "anak didik" dan mengacu pada siswa, penulis mengusulkan untuk memperluas makna istilah yang terakhir itu daripada membentuk yang baru. Dengan demikian titik tolaknya tetap morfem dasar *ajar*.
- ⁶Perlu dicatat bahwa ancangan struktur global lahir di Eropa sebagai reaksi terhadap kegagalan ancangan yang terdahulu. Kita tahu bahwa di antara bahasa-bahasa Eropa terdapat banyak kesamaan unsur, namun tidak sedikit pula kesamaan yang semu, artinya bentuk sama arti berbeda. Dengan dihindarinya penerjemahan dan tata bahasa eksplisit, diharapkan pelajar tidak akan merancukan persamaan yang semu tadi.
- ⁷*Pemerolehan* adalah tindak memperoleh ciri atau keterampilan baru atau tambahan, melalui upaya berkelanjutan atau melalui paksaan lingkungan.
- ⁸*Latihan struktur* adalah rangkaian latihan yang didasari oleh prinsip penubian, yang bertujuan menanamkan, menguji, atau mempraktikkan struktur bahasa tertentu. Latihan itu biasanya dilakukan secara lisan di laboratorium bahasa.
- ⁹*Dramatisasi* adalah latihan menggunakan kembali unsur-unsur bahasa yang telah diajarkan, dengan cara mendramakan suatu situasi komunikasi.
- ¹⁰*Kemampuan* adalah padanan istilah Chomsky *competence* yang artinya pengetahuan bahasa yang bersifat abstrak dan tidak sadar.
- ¹¹*Pelakuan* adalah istilah yang diusulkan untuk menerjemahkan istilah Chomsky *performance*, yang maknanya manifestasi kemampuan bahasa para penutur di dalam berbagai tindak tuturan. Istilah *penampilan* sering pula digunakan, namun rasanya kurang tepat karena tidak mengandung makna pelaksanaan tugas dengan bahasa.
- ¹²*Keterampilan* bahasa adalah kecakapan melaksanakan kemampuan bahasa. Secara tradisional dapat dibedakan di satu pihak keterampilan yang bersifat reseptif dengan yang bersifat produktif; di lain pihak dibedakan keterampilan lisan dari keterampilan tulis.

13Yang dimaksud Wilkins (1976) dengan *fungsi komunikasi* adalah tugas yang dilaksanakan penutur dengan menggunakan bahasanya. Misalnya bila saya memasuki ruangan tertutup dan pengap, dan saya berkata, "Panas sekali di sini.", saya sebenarnya melakukan tugas menyuruh orang—yang ada di ruangan itu—untuk membukanya, meskipun kalimat saya bukan kalimat imperatif. *Konsep semantik gramatikal* adalah makna gramatikal. Misalnya pengertian ruang diungkapkan dengan preposisi, pengertian pertentangan diungkapkan dengan konjungsi, dst. Singkatnya makna yang dikandung sebuah kalimat sebagai akibat kombinasi kata-kata yang membentuknya.

MEMBACA

2.1 Definisi Membaca

Seperti diketahui, di dalam pengetesan selalu ditanyakan apa yang diukur dan bagaimana mengukurnya. Dalam penelitian ini yang akan diukur adalah keterampilan membaca dan pada Bab I telah dijelaskan sedikit mengenai membaca secara komunikatif. Namun agar menjadi jelas, keterampilan yang akan diukur itu akan dirinci, baik proses, komponen kemampuan yang terlibat di dalamnya, maupun bacaannya. Di samping itu, bab ini akan membatasi pula kegiatan membaca dalam lingkungan akademis yang sekaligus lingkungan penutur bahasa asing.

Pendapat awam menganggap membaca adalah mencocokkan bunyi dengan huruf. Definisi itu nampaknya ringkas dan jelas, namun itu hanya mekanisme dasar membaca, dan kita tidak melihat di dalamnya apa tujuan mencocokkan bunyi dengan huruf itu.¹ Mungkin definisi itu hanya dapat diterapkan pada kasus anak yang belajar mengaji. Setelah belajar beberapa lama, ia akan mampu melafalkan apa yang tertulis dengan aksara Arab, di dalam kitab suci Alquran, namun ia tidak memahami apa yang dilafalkan itu. Setelah fasih mengaji, barulah ia mendapat penjelasan mengenai makna kalimat yang membentuk ayat dalam kitab suci tersebut.

✓ Definisi lain yang lebih lengkap adalah melihat dan memahami tulisan, dengan melisankan atau hanya dalam hati. Definisi itu mencakup tiga unsur dalam kegiatan membaca, yaitu pembaca (yang melihat, memahami, dan melisankan dalam hati), bacaan (yang dilihat), dan pemahaman (oleh pembaca).

Dalam penelitian ini yang akan ditelaah adalah membaca yang memahami tulisan tanpa melisankannya. Meskipun demikian menarik untuk dibahas sekilas kasus membaca dengan melisankan atau apa yang lazim disebut membaca nyaring. Di dalam membaca nyaring, kegiatan melisankan dianggap sebagai penunjang dan bukti pemahaman.

Melisankan apa yang tertulis untuk menunjang pemahaman biasanya terjadi pada kasus anak yang mulai belajar membaca dalam bahasa ibu—dalam bahasa kedua bagi sebagian anak Indonesia. Kegiatan me-

lisankan tersebut dianggap dapat membantu pemahaman karena anak mulai belajar bahasa melalui saluran lisan; kemudian mulai belajar membaca pada usia 6 tahun atau lebih. Pada saat itulah ia belajar menghubungkan bunyi dengan grafi. Di dalam proses itu, ia sering terpaku pada lambang grafis sehingga terhambat dalam memahami maknanya. Jika ia melisankan bacaannya, bunyi yang didengarnya akan membuatnya mengenali kembali unsur bahasa yang telah diperolehnya sehingga ia akan memahami bacaan itu. Mengingat kenyataan itu, membaca nyaring memang ada gunanya dilatihkan di tahap awal pembelajaran membaca.

Namun bila seorang penutur sudah terbiasa menggunakan bentuk tulis, halnya berbeda dengan kasus anak yang disebutkan di atas. Ia tidak lagi bergantung pada bentuk lisan untuk memahami bacaannya, ia mampu langsung "membaca makna". Jika penutur itu dipaksa untuk melisankan apa yang tertulis, ia harus mendeteksi dan mengenali semua huruf yang membentuk kata dan semua kata yang membentuk kalimat, padahal sebenarnya ia dapat melewati huruf maupun kata yang merupakan kelewahan² baginya. Akibatnya: pertama, tenaganya habis terbuang untuk mengenali semua huruf; dan kedua, ingatannya, yang berdaya tampung terbatas, tidak sanggup merekam semua informasi yang ditangkapnya secara visual. Dengan kata lain, pemahaman akan terhambat.

Pembaca pada umumnya tidak melisankan apa yang tertulis, kecuali pada situasi yang mengharuskannya melafalkan tulisan, seperti membacakan cerita pengantar anak tidur, atau membacakan sanjak ataupun doa karena bunyi diharapkan menambah makna pada teks (bdk. sejarah membaca yang dijelaskan oleh Vigner 1979:18—25).

Kegiatan membaca nyaring dalam lingkungan akademis, yang sering pula dilakukan, patut dipertanyakan kegunaannya, mengingat mahasiswa adalah penutur yang sudah mahir membaca, paling tidak dalam bahasa pertama. Di dalam metode pengajaran bahasa asing yang tradisional, kegiatan membaca nyaring sering dilakukan untuk melatih lafal sekaligus melatih pemahaman, misalnya dalam hal pengajaran bahasa Perancis, mahasiswa disuruh membaca nyaring dalam rangka melatihnya mengelompokkan kata-kata dalam kelompok irama yang dalam bahasa Perancis merupakan kesatuan makna. Sebenarnya, pelajar bahasa asing yang sudah menguasai keterampilan membaca dalam bahasa pertama tidak lagi dapat disamakan dengan anak yang belajar bahasa pertama atau belajar bahasa kedua (lihat pengalaman Kellermann 1981).

Pelajar bahasa asing tersebut sudah terbiasa membaca makna, sehingga keharusan mengenali huruf demi huruf hanya akan menghambat pemahamannya. Mungkin pada tahap awal, membaca nyaring ada gunanya untuk melatih pelajar melafalkan beberapa bunyi tertentu yang baru dikenalnya, lagipula penggal³ yang dibacanya hanya berisi kata yang telah dikenal dalam bentuk lisan. Namun, pada kasus pelajar bahasa asing yang menguasai kemampuan bahasa tingkatan menengah atau lanjutan, kegiatan melisankan teks tulis tidak akan membantunya memahami teks karena pada tahap itu ia telah menghayati sejumlah kosakata dan struktur dasar sehingga banyak di antara kata-kata di dalam penggal yang merupakan kelewahan baginya. Dapat dikatakan bahwa pada tahap itu pelajar sudah mampu membaca makna. Lagi pula penggunaan teks sejati pada tahap itu berisiko memajukan⁴ pelajar pada kata yang belum pernah dikenalnya sehingga pelisanan menjadi tidak bermanfaat.

Mengingat kenyataan itu, di dalam pembelajaran bahasa asing, membaca nyaring terbatas sekali kegunaannya, yaitu hanya sebagai latihan on lafal, sedangkan risiko menghambat pemahaman lebih besar.

Dilihat dari segi pemahaman, membaca adalah menggali informasi dari teks⁵. Definisi itu memperlihatkan bahwa membaca melibatkan dua hal, yaitu teks yang berimplikasi adanya penulis, dan pembaca yang berimplikasi adanya pemahaman. Secara umum dapat dikatakan bahwa penulis berperan sebagai pengirim, sedangkan pembaca berperan sebagai penerima. Di sini tidak akan dibahas lebih lanjut masalah hubungan di antara partisipan komunikasi tertulis, apakah itu di antara penulis dan pembaca atau di antara teks dan pembaca, sebab pada kenyataannya komunikasi terjadi antara penulis dan pembaca tetapi tidak secara langsung, atau diantarai oleh teks.

Bacaan tidak selamanya hanya berisi tulisan, namun mungkin pula dilengkapi gambar atau diagram. Memang, di dalam komunikasi yang sebenarnya, pembaca sering bertemu dengan bacaan yang disertai berbagai macam informasi lain di luar tulisan, yang sengaja dimuat oleh penulisnya untuk membantu pemahaman tulisannya. Masalahnya sekarang, informasi lain itu tidak melambangkan secara grafis bunyi bahasa dan tidak bersifat linear. Apakah unsur tersebut masih dapat disebut teks? Nuttall (1982) mengusulkan agar jangan menggunakan istilah informasi nonverbal, karena gambar, diagram, tabel, dsb., mengandung unsur verbal. Lebih baik unsur tersebut digolongkan pada kategori informasi nonteks atau nonlinear, yang definisinya adalah "segala jenis informasi yang menyertai sebuah teks tetapi informasi itu

sendiri tidak tekstual atau tidak linear'' (Nuttall 1982:52). Mengingat kenyataan itu, pembaca dituntut pula untuk mampu menggali informasi yang nonteks itu.

Jika kita kaitkan proses membaca yang telah dijelaskan di atas dengan sifatnya yang reseptif (Goodman 1973:15 dan Gollasch 1982:5)⁶ seperti yang telah dikemukakan pada Bab I, tampak bahwa cukup banyak tugas yang harus dilaksanakan oleh pembaca. Jadi semakin yakinlah kita bahwa membaca bukan proses yang pasif. Berikut ini hal itu akan dibahas secara rinci.

2.2 Pembaca

Sebelum pembahasan tentang pembaca yang terdiri dari mahasiswa, perlu dikemukakan terlebih dahulu kegiatan yang dilakukan pembaca pada umumnya, yaitu persepsi visual, persepsi tanda, dan terakhir interpretasi.

Yang dimaksud dengan *persepsi visual* adalah gerak mata yang mengikuti teks (lihat Smith 1978, Vigner 1979). Pada saat orang membaca, matanya melakukan dua kegiatan, yaitu bergerak dan menatap. Dahulu orang mengira bahwa gerak mata pembaca adalah linear, artinya mengikuti urutan tulisan. Kini, berkat temuan di bidang ergonomi⁷ dan psikologi, orang melihat bahwa di kala membaca, gerak mata bukannya linear melainkan melompat-lompat. Gerakan itu dapat dirinci sebagai berikut:

(1) Gerak maju yang diputus oleh gerak menatap. Yang dimaksud dengan *gerak maju* adalah pandangan berpindah-pindah setelah menatap sebentar sambil melokalisasi butir-butir tatapan berikut. Gerak tersebut dilakukan dalam waktu 1/40 detik, dan bagi pembaca Indonesia gerakan adalah dari kiri ke kanan, baik di kala membaca teks berbahasa Indonesia maupun di kala membaca teks berbahasa Perancis, karena kedua bahasa itu menampilkan bunyi bahasa dengan aksara Latin yang ditulis dari kiri ke kanan. Bandingkan dengan pembaca yang berhadapan dengan aksara yang dituliskan dari kanan ke kiri, aksara Arab misalnya, atau dari atas ke bawah, aksara Cina misalnya.

(2) Gerak menatap adalah mata diam dan menangkap tanda selama 1/3 sampai 1/4 detik. Pada saat menatap itu, mata menangkap sejumlah kata sekaligus. Jumlah kata yang tertangkap bervariasi sesuai dengan kemampuan pembaca atau dengan tujuannya membaca sehingga luasnya bidang visual menentukan kecepatan membaca. Dengan kata lain

kecepatan membaca bukan ditentukan oleh lamanya tatapan, melainkan oleh banyaknya kata yang tertangkap sekaligus di kala mata menatap. Pada umumnya, jumlah kata yang tertangkap berkisar antara lima sampai tujuh kata sekaligus, namun jika dilatih (bdk. latihan yang dilakukan di dalam kursus membaca cepat) dapat mencapai 20 kata dalam sekali tatapan.

Khusus mengenai pembaca yang bukan penutur asli, luas bidang visual tergantung pada tingkat kemampuan bahasanya, artinya makin banyak unsur bahasa asing yang dikuasai (sehingga makin banyak unsur yang lewah) makin luas bidang visualnya, meskipun tentu saja jarang dapat mencapai luas yang sama dengan pembaca yang penutur asli. Pada mahasiswa yang membaca teks berbahasa asing, di samping ditentukan oleh kemampuan bahasa dan kemahiran membaca dalam bahasa pertama, kecepatan membacanya ditentukan pula oleh tujuannya membaca. Yang penting kita ingat adalah membaca cepat tidak ada gunanya kalau itu tanpa pemahaman yang memadai.

(3) Gerak mata yang ketiga adalah gerak mundur, yang biasanya terjadi pada pembaca yang berhadapan dengan teks yang rumit atau dengan teks yang dibaca untuk diapresiasi. Gerak mundur adalah mata bergerak kembali ke belakang untuk menatap kembali butir yang kurang dipahami. Perlu dikemukakan pula di sini bahwa pembaca yang mahir acap menatap kembali tulisan yang telah dilihatnya, ingin mengecek kembali hipotesisnya yang mungkin saja keliru. Smith (1978) menyatakan bahwa "pembaca yang mahir bukanlah mereka yang membaca teks kata demi kata, melainkan yang berani menyusun hipotesis, atau menduga apa yang akan datang, dan jika dugaannya salah ia kembali ke belakang".

Gerak mata seperti yang telah dijelaskan di atas dilakukan dalam rangka persepsi tanda, artinya pembaca harus menjelajahi teks untuk menemukan tanda yang bermakna. Kegiatan tersebut dapat dirinci atas mendeteksi dan mengenali tanda.

Yang dimaksud dengan mendeteksi tanda adalah menyatakan ada tidaknya tanda. Agar pembaca yang berperan sebagai penerima dapat menemukan teks di dalam urutan tanda dan mengenali perbedaan teks tersebut dengan teks yang lain, diperlukan empat syarat (Vigner 1979) yang berikut:

Pertama, tanda harus disampaikan secara khusus kepada penerima. Makin khusus cara penyampaian tanda, makin mudah sebuah teks dideteksi. Contoh yang jelas dari tanda yang disampaikan secara khusus adalah pesan atau surat pribadi yang ditujukan kepada seseorang,

pengumuman yang disampaikan kepada sekelompok orang.

Kedua, kadar penonjolan tanda dapat ditingkatkan untuk memudahkan pendeteksian, misalnya dengan bentuk aksara yang lazim, atau dengan mencetak tebal, ataupun dengan memperbesar bentuk huruf.

Ketiga, cara mengatur pemunculan tanda juga memegang peran di dalam pendeteksian. Jika susunan tanda dipenuhi oleh "distorsi", tanda yang bermakna akan sukar atau sama sekali tidak tertangkap oleh penerima. Untuk menghindari unsur yang sering mengganggu pendeteksian, perlu diperhatikan antara lain jarak antarbaris tulisan dan jumlah kata dalam satu baris. Khusus mengenai jumlah kata pada satu baris, menarik untuk dikemukakan di sini kasus penulisan teks surat kabar yang menggunakan kolom. Dengan adanya kolom, pada satu baris akan terdapat paling banyak 10 kata. Cara penulisan yang semacam itu bertujuan mempermudah pembacaan, karena dalam sekali tatapan, pembaca dapat menangkap semua kata yang tertera pada baris itu. Karena pada setiap baris terdapat sejumlah tertentu kata yang dapat ditangkap dalam sekali tatapan, pembaca tidak perlu menggerakkan matanya maju atau mundur terlalu jauh. Dengan sendirinya hal itu banyak mengurangi tenaga yang harus dikeluarkan pembaca.

Keempat, tanda yang disajikan harus mungkin diharapkan oleh penerima dan didahului oleh isyarat peringatan, sehingga penerima berada dalam keadaan siaga. Penggunaan kata dan struktur kalimat yang lazim memenuhi persyaratan keempat itu, karena pembaca dapat dengan mudah mengharapkan apa yang akan muncul, sedangkan kata penghubung seperti preposisi dan konjungsi, serta frase penghubung berperan sebagai isyarat peringatan.

Kegiatan kedua di dalam persepsi tanda adalah identifikasi atau pengenalan tanda. Yang dimaksud dengan *pengenalan tanda* adalah mengoposisi tanda yang satu dengan tanda yang lain serta menentukan jenis tanda tersebut. Perlu dicatat di sini bahwa pengenalan tanda hanya mungkin dilakukan pembaca dengan jalan mengacu pada inventaris lambang konvensional yang telah diperolehnya. Pengenalan tanda dapat terjadi mulai dari tataran huruf sampai ke tataran teks. Dalam hal pembaca yang penutur asli, pada tahap pengenalan tanda tersebut acap menemui hambatan karena acuan yang tidak memadai, baik itu acuan bentuk maupun acuan makna (bdk. Westhoff 1981). Sering kali ia gagal memahami sebuah teks bukan karena tidak mampu menginterpretasinya, melainkan karena mendapat hambatan pada tahap pengenalan tanda. Sekarang marilah kita tinjau kegiatan terakhir yang terlibat dalam

membaca, yang merupakan kegiatan terpenting, yaitu interpretasi.

Interpretasi, oleh bidang ergonomi, dirumuskan sebagai "memberi arti pada tanda: apa arti teks ini, urutan tanda ini bagi mata saya" (Vigner 1979:30). Definisi tersebut kurang lebih sama dengan definisi Widdowson (1976, 1978) yang telah dikemukakan pada Bab I. Dan berbicara tentang interpretasi sama dengan berbicara tentang pemahaman. Menurut Vigner (1979) terdapat tiga tingkatan membaca, yaitu pertama, membaca selang pandang manakala pembaca mendeteksi tanda; kedua, membaca terarah manakala pembaca mengenali tanda; dan terakhir, membaca terinterpretasi, yaitu pembaca memahami isi bacaannya. Menurut saya perbedaan tersebut kurang tepat (lihat pula Morrow et al. 1980), karena yang sebenarnya terjadi adalah pada ketiga tingkatan membaca tersebut terjadi interpretasi, hanya tingkatan interpretasinya tidak sama pada tiap tingkatan membaca. Membaca selang pandang sebenarnya dilakukan oleh pembaca dalam rangka mencari bagian yang menurut dugaannya berisi informasi yang diperlukan. Jika kita mengikuti definisi Vigner (1979), berarti pembaca memilih bagian yang penting tanpa menginterpretasi. Membaca terarah adalah penetapan bagian yang dianggap penting. Pada tahap tersebut perhatian pembaca tidak lagi terarah pada pemilihan teks, melainkan pada penggalian informasi, untuk menuju tingkatan membaca yang terakhir, yaitu membaca terinterpretasi yang sebenarnya lebih tepat disebut mengkaji teks. Perlu dicatat di sini bahwa mengkaji teks sastra sebenarnya merupakan kegiatan interpretasi juga, hanya pada tingkatan yang lebih tinggi daripada membaca yang lazim. Jelas bahwa menginterpretasi atau memahami sebuah resep masakan misalnya, tidak sama dengan menginterpretasi sebuah sanjak.

Smith (1978) merumuskan pemahaman sebagai proses pengurangan keraguan. Seperti kita ketahui, teks tulis merupakan kumpulan tanda yang probabilitas pemunculannya sangat tidak pasti. Pemunculan huruf dalam kata memang masih mudah diduga oleh pembaca, baik yang penutur asli maupun bukan, asalkan yang terakhir ini memiliki kemampuan bahasa asing yang memadai, namun pemunculan kata dalam kalimat dan pemunculan kalimat dalam teks sangat tidak terduga, dan hal itu membuat pembaca selalu berada dalam keraguan. Oleh karenanya pula, membaca dapat dianggap sebagai kegiatan menyusun dan menguji hipotesis. Selama membaca, pembaca selalu menduga apa yang akan datang, jika dugaannya benar ia memahami. Smith (1978) memberikan ciri membaca sebagai berikut:

- (1) Membaca bukanlah proses yang pasif; pembaca harus memberi

sumbangan secara aktif dan bermakna jika ia ingin memahami tulisan.

(2) Segala segi membaca, mulai dari pengenalan huruf satu persatu atau kata demi kata, sampai pada pemahaman seluruh penggal, dapat dianggap sebagai pengurangan keraguan.

(3) Membaca lancar mengharuskan pemanfaatan kelelahan—atau pemanfaatan informasi yang disediakan oleh lebih dari satu sumber—sehingga pengetahuan yang dimiliki pembaca akan memainkan peran yang penting, terutama di dalam mengurangi ketergantungan pada informasi visual.

(4) Membaca dapat merupakan urusan yang penuh risiko.

Membaca sebagai proses yang aktif berarti pembaca bereaksi terhadap tulisan, dan Palmer et al. (1981) menjabarkannya menjadi empat macam reaksi yang berikut:

(1) Kecakapan bereaksi terhadap kaidah bahasa yang diungkapkan secara tertulis.

(2) Kecakapan bereaksi terhadap kaidah sosiolinguistik yang digunakan di dalam dialek dan sekelompok dialek tulis. Kaidah sosiolinguistik terdiri dari konvensi di dalam menghasilkan teks tulis dengan laras yang memadai, tujuan dan modus tertentu, serta konvensi di dalam memadukan acuan budaya yang sesuai.

(3) Kecakapan bereaksi terhadap kaidah pragmatika yang digunakan di dalam dialek atau sekelompok dialek tulis. Kaidah pragmatika di sini adalah kaidah yang menghubungkan bentuk suatu teks dengan amanat yang dikehendaki untuk disampaikan (lihat juga Oller 1979:19).

(4) Kecakapan bereaksi terhadap tulisan dengan lancar. Kelancaran adalah kecepatan di dalam memberikan tanggapan terhadap teks tulis (Palmer et al. 1981:IX).

Reaksi-reaksi tersebut sebenarnya sama dengan apa yang dimaksud Smith (1978) dengan memberikan sumbangan yang bermakna. Untuk itu pembaca harus memiliki pengetahuan yang memadai, karena pemahaman teks tulis pada dasarnya adalah menghubungkan apa yang terbaca dengan apa yang tersimpan di dalam ingatan si pembaca. Pengetahuan yang sepatutnya dimiliki pembaca sangat beraneka, mulai dari pengetahuan yang paling dasar seperti pengetahuan bahasa dan aksara, pengetahuan dunia atau pengetahuan umum, sampai pengetahuan yang diperoleh dari membaca teks lain (intertekstual). Pada dasarnya sebuah teks yang dihasilkan penulis tidak berdiri sendiri, teks itu merupakan lanjutan dari teks lain yang pernah ada (kalau tidak dapat dikatakan replika), sehingga pembaca akan menghubungkan isi teks yang dibacanya dengan isi teks yang pernah dibacanya. Makin banyak teks yang

pernah dibaca, makin mudah baginya untuk memahami teks baru.

Awalnya, masalah interteks itu hanya dibicarakan orang dalam rangka pembacaan teks sastra, namun sebenarnya segala jenis teks mengandung masalah interteks. Mengapa memahami surat kabar luar negeri acap merupakan kesulitan bagi pembaca yang bukan penutur asli (apalagi jika tidak menetap di lingkungan masyarakat bahasa bersangkutan)? Bukan karena teks itu ditulis dalam bahasa asing, melainkan karena banyaknya informasi yang hanya dapat dipahami jika pembacanya mengikuti berita yang ditulis dari hari ke hari.

Penyajian berita maupun pendapat yang harus selalu memperhatikan kendala ekonomi, membuat teks jurnalistik cenderung meniadakan unsur yang dianggap lewah sehingga kekurangan unsur acuan ke dalam. Akibatnya, jika pembaca tersebut di atas tidak mengikuti berbagai peristiwa yang terjadi sehari-hari, yang biasanya dimuat di dalam media berkala, akan sulit baginya untuk memahami teks itu.

Teks bidang ilmu merupakan contoh yang baik sekali bagi kondisi interteks, karena seorang yang tidak menguasai suatu ilmu—berarti pernah membaca teks mengenai ilmu itu—akan sulit memahami bacaan yang bertemakan ilmu tersebut. Kita telah mengamati pula bahwa teks bidang ilmu hampir selalu berisi kutipan dari tulisan sebelumnya, catatan kaki atau catatan belakang yang mengacu pada karya sebelumnya, dan tak lupa pula sebuah daftar pustaka rujukan. Kita tahu bahwa di perguruan tinggi, mahasiswa diharuskan membaca pustaka rujukan. Tujuannya yang utama adalah agar ia memiliki wawasan yang luas, artinya mengetahui segala sesuatu yang pernah dihasilkan dan ditulis orang, dalam bidang ilmu yang sedang didalaminya. Jika mahasiswa mampu memanfaatkan kondisi interteks di atas, ia akan memperoleh informasi yang memadai. Namun, untuk dapat memanfaatkan kondisi tersebut, pertama mahasiswa harus sadar bahwa membaca teks bidang ilmu tidak sama dengan membaca teks dalam kesenggangan. Kedua, mahasiswa harus mampu memisahkan informasi yang penting dari yang tidak penting, sesuai dengan keperluannya. Dan terakhir, mahasiswa harus mampu memanfaatkan berbagai isyarat yang terdapat dalam teks, seperti catatan, kutipan, dsb., untuk dapat maju lebih jauh di dalam mengkaji bidang ilmu tersebut.

Membaca sebagai proses pengurangan keraguan telah dijelaskan sedikit di atas. Memang pembaca selalu menghadapi teks dengan bekal pengetahuan. Meskipun demikian, itu tidak berarti bahwa ia telah memahami teks tanpa perlu membacanya. Seandainya semua teks dapat dipahami isinya tanpa dibaca, tak ada lagi keperluan membaca dan tidak

akan ada lagi keperluan untuk menulis. Justru karena bekal pengetahuannya tersebut, pembaca mampu menduga isi teks yang akan dibacanya dan jika ia menduga, itu berarti bahwa ia masih ragu. Untuk menghilangkan keraguannya itu ia melanjutkan membaca. Ada kemungkinan dugaannya keliru, artinya isi teks itu di luar harapannya, ada pula kemungkinan dugaannya benar. Itu sebabnya, jika isi sebuah teks sangat sama dengan isi teks yang pernah dibaca si pembaca sebelumnya, teks menjadi tidak menarik dan sering kali ditinggalkan sebelum selesai dibaca. Sebaliknya, jika teks berisi hal yang baru bagi pembaca, teks menjadi menarik.

Proses pengurangan keraguan itu mulai dari tahap pendeteksian dan pengenalan tanda sampai tahap interpretasi. Pada tahap deteksi dan pengenalan, makin banyak informasi visual yang tersedia, makin mudah bagi pembaca untuk mengurangi keraguannya. Misalnya menghadapi urutan kata *Matahari ... pada ...*, pembaca berada dalam keraguan yang besar karena banyaknya kalimat yang mungkin dibentuk. Jika ditambahkan satu unsur: *Matahari terbit pada ...*, pembaca yang menemukan kata *terbit* di sebelah kata *matahari* akan berkurang keraguannya mengenai apa yang akan muncul sesudah kata *pada*. Meskipun demikian, ia tidak sepenuhnya merasa pasti, karena masih banyak kata atau frase yang mungkin mengikuti kata *pada* itu. Jika kita tambahkan satu unsur lagi: *Matahari terbit pada pukul ...*, pembaca yang membaca tulisan yang bertalian dengan wilayah Indonesia Barat akan hilang keraguannya, sehingga kata 4.30 yang tertera di belakang *pukul* malahan lewih baginya dan acap kali tidak dibaca lagi. Artinya, tanpa kata penunjuk waktu itu, pembaca sudah mampu menginterpretasi kalimat yang dibacanya, berkat bantuan pengetahuan dunianya. Dengan kata lain, hilangnya keraguan membuat pembaca memahami. Pada tingkatan yang lebih tinggi, proses pengurangan keraguan dapat ditunjukkan dengan pembacaan judul tulisan. Ketika membaca sebuah judul, pembaca acap kali dapat menduga isi tulisan yang di bawahnya. Dengan bekal praduga itu, ia membaca lebih lanjut untuk membuktikannya. Jika isi tulisan tersebut sesuai dengan harapannya, keraguannya hilang atau ia memahami judul dan tulisannya.

Pada pembaca yang bukan penutur asli, proses pengurangan keraguan tersebut tidak dapat berjalan selancar penutur asli, karena banyaknya pengetahuan yang biasanya dimiliki penutur asli, yang tidak dimilikinya. Biasanya, hambatan yang ada bukan hanya pada tahap interpretasi, melainkan pada tahap pengenalan arti kata, khususnya bagi mahasiswa yang membaca teks berbahasa asing di dalam lingkungan

studi bahasa dan sastra. Namun, hambatan yang paling besar muncul manakala ia harus mencari acuan makna ke luar teks. Artinya, karena bahasa asing yang digunakan dalam teks itu tidak digunakan dalam lingkungan asalnya, pengetahuan yang berkaitan dengan lingkungan itu biasanya kurang dikuasai sehingga ia hanya berpatokan pada tanda bahasa dan unsur yang seharusnya merupakan kelewahan baginya, masih menjadi unsur pemberi informasi. Dengan kata lain, banyak waktu dan tenaga yang terbuang untuk mengerti kekurangan tenaga dan waktu untuk memahami. Proses pemahaman itu terhambat karena kurangnya pengetahuan awal yang dimiliki, atau sumbangan informasi yang bermakna sangat kurang. Kita ambil contoh yang sangat sederhana. Di dalam suatu kisah terdapat kalimat *Elle se trouva devant une porte de chêne* 'Dia berada di depan pintu yang terbuat dari kayu *chêne*'. Bagi pembaca yang kurang menguasai lingkungan alam di daerah beriklim sedang, kata *chêne* tidak mengacu pada bentuk pohon atau jenis kayu yang jelas. Sementara itu kamus umum bahasa Perancis hanya memberikan definisi yang umum seperti ''sejenis pohon yang tumbuh di daerah beriklim sedang. Kayunya sangat kuat dan digunakan untuk membuat perabot''. Informasi dari kamus itu tidak lengkap, pembaca tidak mampu memahami nilai kata *chêne* di dalam teks yang dibacanya, yaitu menggambarkan gedung yang megah, indah, biasanya kuno yang berimplikasi arsitektur yang indah dan mutu bangunan yang tinggi.

Pada umumnya pembaca yang bukan penutur asli membaca lebih lambat daripada pembaca penutur asli (Morrow et al. 1980). Hal itu disebabkan oleh lebih banyaknya waktu yang diperlukan dalam deteksi dan pengenalan.

Ciri membaca yang ketiga adalah keharusan memanfaatkan kelewahan untuk memperlancar pembacaan. Untuk memahami, diperlukan ingatan yang terdiri atas ingatan pendek dan ingatan panjang. Di muka telah dijelaskan bahwa untuk memahami tulisan, pembaca harus menghubungkan informasi baru dengan data yang diperoleh sebelumnya. Data tersebut tersimpan di dalam ingatan panjang dan merupakan sarana penyambutan informasi baru. Lalu apa tugas ingatan pendek di dalam pemahaman? Seperti kita ketahui, sentuhan pertama antara pembaca dengan teks adalah sentuhan visual atau penangkapan visual. Tanda yang tertangkap oleh pembaca disimpan dalam ingatan pendek. Menurut Richaudeau (1974), pembaca lambat mampu menangkap delapan kata, sedangkan pembaca cepat 20 kata. Ingatan pendek sangat terbatas kemampuannya, sehingga untuk dapat menampung tanda baru, informasi yang tidak penting dibuang sedangkan yang penting dipindah-

kan ke ingatan panjang (bdk. latihan membaca dengan cara mendeteksi kata kunci), dan nanti dihubungkan dengan informasi baru. Perlu dicatat di sini bahwa proses tersebut tidak lagi terjadi atas dasar bahasa (bentuk), melainkan atas dasar semantik, artinya kemampuan nalar menghubungkan petanda dengan pengetahuan lain di luar bahasa. Dengan kata lain, pemahaman merupakan sederet kegiatan intelektual yang sangat rumit, dan bahasa memainkan peran sekunder. Mengapa bahasa memainkan peran sekunder?, padahal tanpa bahasa tidak akan ada tanda bahasa. Jawabnya adalah karena unsur bahasa sudah menjadi kelewahan bagi pembaca. Jika pembaca mampu memanfaatkan kelewahan, ia bukan hanya akan menghemat tenaga pada tahap deteksi dan pengenalan, melainkan juga akan menghemat tempat, karena tidak semua informasi visual diperlukan, sehingga ingatan pendek dan ingatan panjangnya tidak terlalu banyak beban, dan hasilnya pembaca dapat melakukan tugasnya dengan lancar. Kelewahan bagi pembaca tidak terbatas pada pengetahuan bahasa, melainkan mencakup pula pengetahuan lain atau apa yang disebut pengetahuan dunia. Itulah sebabnya mengapa Smith (1978) merumuskan kelewahan sebagai "sesuatu yang telah kita ketahui". Jadi, karena sesuatu itu sudah kita ketahui, kita tidak memerlukannya lagi sebagai informasi, atau dapat kita anggap lewah.

Dalam hal pembaca yang bukan penutur asli, kita harus waspada mengenai unsur yang dianggap lewah, mengingat pengetahuannya yang tidak memadai, tidak tepat, atau tidak lengkap. Westhoff (1981) dalam disertasinya, mengemukakan lima bidang kelewahan yang seharusnya dimiliki pembaca yang bukan penutur asli, jika ia ingin membaca teks berbahasa asing dengan lancar. Kelima bidang tersebut adalah:

(1) Pengetahuan tentang kombinasi huruf yang membentuk kata. Seperti yang dicontohkan di muka, seorang penutur asli bahasa Indonesia akan dengan mudah mengenali kombinasi *t-r-h-r-m-t* sebagai kata *terhormat*, namun bila ia, sebagai bukan penutur bahasa Perancis sebagai bahasa asing, harus mengenali kombinasi huruf yang membentuk kata Perancis, halnya akan berbeda.

(2) Pengetahuan tentang kombinasi kata yang membentuk kalimat. Setiap bahasa memiliki sejumlah kombinasi yang lazim digunakan penuturnya untuk mengungkapkan gagasan. Kita ambil contoh dalam bahasa Indonesia. Kalimat seperti *Kemarin Ali pergi ke stasiun*, dan *Ali pergi ke stasiun kemarin*, akan dirasakan lebih mudah dibaca oleh penutur asli bahasa Indonesia, daripada kalimat *Ali kemarin pergi ke stasiun*. Mengapa? Karena dua kombinasi yang terdahulu lazim dalam bahasa Indonesia, artinya letak keterangan waktu lazimnya di awal atau

di akhir kalimat. Pengetahuan tentang kombinasi kata tersebut sangat membantu pembaca dalam memahami bacaan, karena ia dapat menduga apa yang akan muncul kemudian. Jika pengetahuan itu kurang dikuasai oleh pembaca yang bukan penutur asli, atau tidak merupakan kelewahan, ia tidak mungkin memanfaatkannya untuk membuat praduga. Dengan kata lain, ia masih banyak bergantung pada informasi visual untuk memahami sebuah teks.

(3) Pengetahuan tentang kombinasi makna. Misalnya bila penutur asli bahasa Indonesia diminta untuk mengisi tempat kosong di dalam kalimat seperti *Kentang ... lalu ... tipis-tipis*, ia dengan mudah akan mengisi dengan kata *dikupas* dan *dipotong*, karena baginya, kombinasi yang lazim dan mungkin menurut konteks kalimat di atas dengan kata *kentang* adalah kedua verba tersebut. Bagi orang yang bukan penutur asli, pengetahuan tentang kombinasi makna atau lingkungan kata sering tidak dikuasai secara lengkap sehingga menghambat pemahaman di saat membaca.

(4) Pengetahuan tentang struktur logis, misalnya hubungan logis antara konjungsi dan klausa yang mendahului ataupun yang mengikutinya. Misalnya bahwa penggunaan konjungsi *meskipun* harus disertai dua klausa yang maknanya berlawanan, seperti dalam kalimat *Meskipun bermalas-malas, ia dapat juga menyelesaikan pekerjaannya*, karena praanggapan bahwa orang yang bermalas-malas biasanya tidak berhasil menyelesaikan pekerjaannya.

(5) Pengetahuan dunia, yang didefinisi oleh Smith (1978:57) sebagai "suatu teori yang menjadi dasar segala persepsi kita dan pemahaman kita tentang dunia; akar dari segala jenis belajar, sumber dari segala harapan dan kecemasan, motivasi dan pengharapan, pemikiran dan kreativitas", dapat merupakan pengetahuan umum yang sangat dasar seperti *bumi berbentuk bulat*, *air laut asin*, dsb., dan pengetahuan yang lebih tinggi tingkatnya, seperti *Tuhan ada* (bagi orang yang percaya), *peluru dapat membunuh*. Jika anggota masyarakat bahasa yang sama mungkin memiliki pengetahuan yang tidak sama, apalagi para penutur yang tidak asli. Pengetahuan dunia yang dimilikinya belum tentu seluruhnya sama dengan yang dimiliki penutur asli. Dan sering terjadi pula bahwa apa yang oleh suatu masyarakat bahasa dianggap sebagai pengetahuan dunia, oleh masyarakat lain tidak. Oleh karena itu, mungkin saja pembaca yang bukan penutur asli menginterpretasi teks secara berbeda dengan yang penutur asli. Apalagi jika teks banyak mengandung informasi budaya yang khas dari masyarakat penuturnya, interpretasi pembaca yang bukan penutur asli mungkin saja sama sekali

meleset dari yang dimaksud oleh teks itu. Di dalam pengajaran bahasa asing, ada pendapat yang mengatakan bahwa teks yang digunakan sebagai bahan pelajaran dan bahan pengetesan sebaiknya tidak terlalu bertanda budaya tertentu. Memang hal itu patut diperhatikan, namun sejauh mana kita dapat memilih teks yang terlepas dari informasi budaya?, karena bahasa itu sendiri merupakan salah satu unsur budaya dan sekaligus pengungkapan budaya. Sukar bagi kita untuk memahami sebabnya. Mengapa orang Inggris mengatakan *He swam accross the river* dan orang Perancis mengatakan *Il traversa la rivière à la nage*, sedangkan orang Indonesia mengatakan *Ia berenang menyeberangi sungai*.

Westhoff (1981) memasukkan pula bentuk huruf, bentuk perwajahan ke dalam pengetahuan dunia, dan memang pendapatnya benar (bdk. unsur tekstual dan unsur nontekstual di muka), apalagi jika kita terapkan pada mahasiswa yang membaca sumber rujukan. Kita ambil contoh pengetahuan tentang cara menuliskan daftar isi buku. Hal itu tampaknya sepele, tetapi tidak semua mahasiswa mengetahuinya: ada di antaranya yang tidak mengetahui bahwa daftar isi buku Perancis terletak di bagian belakang buku, atau bahwa angka yang ditulis di bagian kiri halaman mengacu pada nomor bab, sedangkan angka yang tertera di bagian kanan halaman, mengacu pada nomor halaman. Pembaca yang tidak akrab dengan isyarat itu tidak akan dapat memanfaatkannya sehingga membutuhkan waktu lama untuk mencarinya.

Jika pembaca yang bukan penutur asli memiliki pengetahuan bahasa (pengetahuan 1 sampai 4) yang memadai, serta pengetahuan dunia yang cukup luas, membaca teks berbahasa asing tidak akan terlalu banyak menimbulkan masalah baginya. Namun, jika pengetahuan dunianya kurang luas, ia cenderung berpatokan pada teks, atau pada informasi visual, sehingga tidak berhasil memahami teks secara baik.

Ciri membaca yang terakhir adalah bahwa membaca merupakan perkara yang penuh risiko: teks tulis dipenuhi ketidakpastian sehingga kesalahpahaman berada di pusat kegiatan membaca. Khusus bagi pembaca yang bukan penutur asli, risiko salah paham cukup besar, karena ia sudah mahir membaca dalam bahasa pertamanya dan sudah terbiasa menerapkan strategi membaca yang sesuai dengan bahasa dan budayanya. Acap kali, pada saat ia membaca teks berbahasa asing, ia cenderung menerapkan strategi yang sama, dan akibatnya ia salah paham, atau paling tidak membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami bacaannya (bdk. eksperimen Cziko 1978 dan Krowitz 1978).

Di samping itu M.A. Clarke (1980) mendapati, dalam eksperimennya, bahwa sering terjadi hubungan singkat di dalam proses membaca

teks berbahasa asing pada pembaca yang lancar membaca dalam bahasa pertamanya, sedangkan pada mereka yang tidak lancar membaca hal itu tidak terjadi. Pembaca lancar adalah mereka yang mampu membangun dunia berdasarkan skemata yang lazim baginya. Penerapan skemata bahasa pertama pada pembacaan teks berbahasa asing itulah yang dapat menimbulkan hubungan singkat. Pada pembaca tak lancar hal itu tidak terjadi, karena ia tidak mampu menerapkan skemata itu (jika memang memilikinya). Biasanya pembaca tidak lancar tidak membaca teks tetapi membaca kata demi kata.

Memang, seperti yang dikatakan Moirand (1982), di samping komponen bahasa, komponen referensial, dan komponen budaya, terlibat pula komponen wacana di dalam keterampilan membaca. Yang dimaksud dengan komponen wacana adalah pengetahuan tentang struktur dan organisasi teks yang sesuai dengan tolok ukur komunikasi. Komponen yang terakhir itulah yang menetapkan strategi membaca individu.

Setiap pembaca seharusnya memiliki skemata yang sifatnya semantis. Skemata itu memungkinkan pembaca untuk mengenali makrostruktur sebuah teks (pengetahuan bahasa memungkinkan pembaca mengenali mikrostruktur teks). Hal itu dibuktikan oleh Meyer dan kawan-kawannya (1980) dalam eksperimen mereka, dan ternyata pula bahwa skemata berbeda di dalam setiap budaya sehingga pembaca yang bukan penutur asli harus waspada bila membaca teks berbahasa asing, karena mungkin makrostrukturnya berbeda dengan teks berbahasa pertama. Itu sebabnya mengapa pembaca yang bukan penutur asli membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami teks yang disusun berdasarkan skemata yang berbeda dengan skemata yang lazim baginya, sekalipun teks tersebut diterjemahkan ke dalam bahasa pertama (lihat eksperimen Van Dijk dan Kintsch 1978).

Berbicara mengenai komponen wacana, sebenarnya kita telah masuk ke pembahasan teks yang dibaca atau bacaan. Memang teks tulis yang unsur pembentuknya muncul secara sangat tidak terduga, dapat dianggap sebagai tempat terjadinya kesalahpahaman. Meskipun demikian, pembaca berhasil memahami secara memadai, karena kebebasan interpretasinya dibatasi oleh unsur tekstual. Teks dilengkapi sedemikian rupa dengan berbagai tanda termasuk tanda peringatan sehingga kemungkinan salah paham itu dapat diperkecil.

2.3 Teks

Berbeda dengan sebuah gambar yang dengan sekali tatapan dapat kelihatan semua unsurnya, teks yang bersifat linear mengharuskan pembaca menatap berkali-kali sambil bergerak maju, atau jika teks tersebut berbentuk sebuah buku, pembaca harus membalik halaman demi halaman untuk memahaminya. Oleh karena itu apa yang lebih dahulu dibacanya merupakan pembacaan lampau yang bertumpang tindih dengan informasi dari apa yang dibaca berikutnya. Jadi, pembaca tidak mungkin menghafalkan seluruh unsur teks, yang dapat diingat hanyalah maknanya. Teks merupakan "sistem yang memiliki memori intern, yang memungkinkan pembaca menghemat ingatannya untuk menyimpan unsur verbal, dan memiliki kekuatan kohesi intern yang mengingatkan pembaca, akan adanya acuan yang stabil dan wacana yang utuh, dengan sistem pengacuan kembali dan pengacuan ke muka (Vigner 1979:69).

Dengan kata lain, teks yang utuh mengandung sarana semiotika⁸ yang membuatnya terbaca. Sarana semiotika tersebut dapat dibedakan atas: (1) tanda eksoforis yang mengacu ke luar teks dan (2) tanda endoforesis (sering pula disebut unsur diaforesis) yang mengacu pada konteks dan bertugas memadukan berbagai unsur bahasa yang membentuk teks. Tanda endoforesis bertugas meletakkan teks di dalam lingkungan yang nonverbal, biasanya dengan menggunakan nama diri⁹, namun dapat juga dengan nomina yang mengacu pada konsep yang telah disebutkan sebelumnya (nominalisasi). Teks yang informatif biasanya banyak mengandung tanda yang eksoforis sehingga dapat dikatakan ekstrovert. Untuk memahami teks semacam itu, pembaca perlu memiliki pengetahuan acuan yang memadai, karena teks itu mengarah ke luar¹⁰. Pada umumnya teks yang mengarah ke luar itu mudah dibaca, karena dekat dengan realitas. Namun, bila isi teks itu terlalu khas budaya tertentu, memang mudah dibaca oleh penutur asli namun tidak selamanya mudah bagi pembaca yang bukan penutur asli.

Tanda endoforesis terdiri atas tanda anaforesis, yaitu yang mengacu pada hal yang disebutkan sebelumnya dalam teks, dan tanda kataforesis atau tanda yang mengacu pada hal yang akan disebutkan. Tanda anaforesis dan kataforesis tidak terbatas pada pemarkah kohesi, seperti misalnya pronomina atau konjungsi yang menyatukan dua klausa, namun mencakup pula nominalisasi, hiperonim dan parasinonim, dan unsur diaforesis di tingkatan wacana yang berfungsi merangkai berbagai tahap argumentasi dan petunjuk, seperti frase *pada saat itu, pagi itu* yang mengandung kata *itu* yang mengacu ke depan. Ada pula cara metabahasa

atau terjemahan intrabahasa yang digunakan penulis untuk memperjelas kalimat yang dianggap mungkin menimbulkan makna ganda. Contoh dari cara metabahasa adalah penggunaan definisi, metafora, di dalam teks. Yang terakhir adanya operator metabahasa yang diterapkan pada seluruh alinea, misalnya untuk meringkas apa yang telah dijelaskan sebelumnya, penulis akan memulai alineanya dengan frase *pendek kata, singkatnya, dengan kata lain*, dsb.

Teks yang banyak mengandung tanda endoforis disebut teks yang mengarah ke dalam dan bersifat utuh berkat unsur diaforis yang di kandungnya, sedangkan teks yang mengarah ke luar tetap mampu mempertahankan keutuhannya berkat pengacuan pada situasi. Pada umumnya teks yang mengarah ke dalam lebih sulit dibaca daripada teks yang mengarah ke luar, karena penulis banyak menggunakan nalar yang mendalam dan penjelasan, fakta yang dikemukakan tidak disajikan secara mentah, namun diatur kembali dan diinterpretasi. Bandingkan misalnya teks yang tergolong berita (teks informatif) dalam surat kabar dan teks yang tergolong analisis (teks argumentatif) pada media yang sama. Khusus dalam lingkungan akademis, mahasiswa tampaknya akan lebih banyak berhadapan dengan teks yang mengarah ke dalam daripada yang mengarah ke luar. Misalnya untuk mengenal segi sosial dan budaya masyarakat Perancis, mahasiswa dapat membaca teks yang informatif sifatnya seperti yang dimuat dalam media massa, atau dalam buku pelajaran ilmu pengetahuan sosial Perancis, namun bila ia membaca buku seperti *La France de Vincent Auriol* terbitan Denoël 1970 atau *Toujours plus* terbitan Grasset 1980, ia akan berhadapan dengan teks yang lebih mengarah ke dalam daripada yang mengarah ke luar, karena penulis lebih banyak bernalar dan mengambil posisi di dalam mengemukakan pendapatnya mengenai zaman itu, daripada sekadar memberikan informasi berupa data mentah. Demikian pula halnya dengan mahasiswa yang ingin memahami bidang ilmu tertentu. Ia tidak cukup membaca teks yang berisi pengantar, melainkan ia harus juga menjelajahi teks yang lebih argumentatif, misalnya artikel dalam majalah ilmiah, makalah, dan bahkan buku yang memuat esai dan kritik.

2.4 Simpulan

Sebagai simpulan, dapat dikatakan bahwa membaca pada umumnya adalah menggali informasi dari berbagai jenis teks, sesuai dengan tujuan membaca. Untuk memperolehnya, pembaca yang mahir akan menerapkan strategi yang sesuai. Strategi itu dapat dirinci atas berbagai

keterampilan, antara lain keterampilan menangani kata-kata yang membentuk teks, dan keterampilan menangani teks itu sendiri (Nuttall 1982: 65—123). Yang dimaksud dengan keterampilan menangani kata adalah keterampilan memanfaatkan konteks, mulai dari berbagai pemarkah morfologis, lingkungan kata, atau yang lazim disebut ko-teks, hingga memanfaatkan konteks luar bahasa untuk memahami makna dan nilai berbagai kata yang membentuk teks. Seperti kita ketahui, kata selalu memperoleh "makna tambahan" atau bahkan "makna baru" di dalam konteks tertentu, sehingga pengetahuan mengenai arti kata seperti yang tertulis di dalam kamus tidak mencukupi untuk dapat memahami teks (bdk. Smith 1978:49).

Di samping itu, pembaca juga harus mampu mengesampingkan kata yang tidak penting di dalam pengungkapan informasi. Selain untuk menghemat energi, keterampilan itu berguna khususnya bila pembaca berhadapan dengan kata yang belum dikenalnya. Jika kata baru itu tidak merupakan unsur informasi yang penting, pembaca harus mampu mengesampingkannya, sehingga ia tidak tenggelam di dalam usaha memahami arti kata dan melupakan informasi pokok yang sebenarnya sudah jelas tanpa kata baru tersebut. Jika pembaca yang bukan penutur asli mampu menerapkan strategi membaca itu, ia akan sangat sedikit bergantung pada sumber acuan.

Keterampilan yang kedua atau keterampilan menangani teks adalah strategi untuk memahami keempat makna, yaitu makna konseptual, proposisional, kontekstual, dan pragmatik yang dikandung teks. Keterampilan tersebut dapat dirinci atas keterampilan mengerti kalimat, keterampilan mengenali dan menginterpretasi pemarkah kohesi, dan keterampilan menginterpretasi pemarkah wacana seperti pemarkah urutan peristiwa, pemarkah organisasi wacana, pemarkah sudut pandang penulis, dan sebagainya.

Jadi, jelaslah sekarang bagi kita bahwa membaca adalah suatu keterampilan yang cukup rumit, sehingga untuk membuktikan bahwa alat ukur yang digunakan memang menguji keterampilan itu, dan bukan yang lain, pertama perlu dirumuskan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing di lingkungan program studi bahasa dan sastra, yaitu *menggali informasi, dari berbagai jenis teks, baik yang berstruktur sederhana maupun rumit, mengenai berbagai pokok masalah yang ditelaah dalam program studi tersebut. Tujuannya untuk memperoleh kesan umum atau informasi khusus yang diperlukan ataupun untuk mengapresiasi teks. Kegiatan tersebut dilakukan dengan kecepatan wajar*

seorang pembaca yang bukan penutur asli, dan hampir tidak bergantung pada acuan penunjang seperti kamus.

Definisi di atas perlu dirinci sehingga diperoleh batasan yang operasional bagi rancangan tes dan bagi pengujian tes. Dari sudut tugas, tampak adanya dua macam kegiatan membaca: pertama, membaca global untuk mendapatkan kesan umum atau mencari informasi khusus; dan kedua, membaca rinci untuk menelaah atau mengapresiasi teks. Tentu saja kecepatan membaca pada kedua macam kegiatan itu tidak sama. Membaca global biasanya lebih cepat daripada membaca rinci, namun yang penting kecepatan yang dianggap wajar adalah kecepatan pembaca yang bukan penutur asli. Dari sudut bahan bacaan perlu dipilih teks yang merupakan percontoh dari berbagai teks yang disebutkan tadi, dan terakhir, dari sudut bahasa tampaknya pembaca harus menguasai pengetahuan bahasa asing tingkatan lanjutan untuk dapat membaca hampir tanpa bantuan kamus. Di samping itu percontoh bahasa harus diambil dari ragam bahasa penutur asli yang berpendidikan, mengingat tes yang akan disusun adalah tes membaca dalam lingkungan akademis.

Secara teoretis, jika tes dirancang mengikuti garis haluan yang sesuai dengan definisi di atas, akan mampu mengukur keterampilan membaca secara tepat dan taat asas. Hal itu akan dibicarakan dalam Bab IV dan Bab V, sedangkan bab berikut ini akan membahas pengetesan, dengan pumpunan pada tes membaca secara komunikatif, keandalan, dan kesahihan tes.

Catatan

- ¹Bdk. definisi *Kamus Umum Bahasa Indonesia* (1983:71): "(1) (...) atau dapat melisankan apa yang tertulis."
- ²*Kelewahan* adalah "jumlah informasi yang dikomunikasi melebihi minimum yang diperlukan" (Kridalaksana 1982:81 menggunakan istilah *kelimpahan*, dan ada pula yang menggunakan istilah *kemubaziran*). Bahasa memanfaatkan unsur lewuh untuk menjamin pemahaman, namun secara umum dapat dikatakan bahwa ragam tulis lebih banyak mengandung kelewahan daripada ragam lisan, karena dalam ragam tulis tidak terdapat acuan nyata yang dapat membantu pemahaman seperti halnya dalam ragam lisan.
- ³*Penggal* adalah bagian dari buku atau media cetak yang lain. Di dalam pelajaran membaca dalam bahasa asing dan pengetesannya biasa digunakan penggal, karena keterbatasan waktu tidak memungkinkan penggunaan teks yang terlalu panjang.
- ⁴*Memajankan* adalah membuat terkena tindakan atau pengaruh tertentu. Memajankan pelajar pada bahasa asing sesering mungkin akan membantu proses pembelajarannya.
- ⁵Bdk. definisi *Kamus Linguistik* (Kridalaksana 1982:105): "(1) Menggali Informasi dari teks, baik dari yang berupa tulisan, maupun dari gambar dan diagram."
- ⁶Bdk. definisi Goodman (dalam Gollash 1982:5—6): "Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between the language and the reader who decodes language to thought." (Membaca adalah proses bahasa yang reseptif. Membaca merupakan proses psikolinguistik, yaitu yang dimulai dengan penampilan permukaan bahasa yang dikodekan oleh seorang penulis dan berakhir dengan makna yang dibangun oleh pembaca. Jadi terjadi interaksi mendasar antara bahasa dan pembaca yang mengawakodekan bahasa ke gagasan.)
- ⁷*Ergonomi* adalah ilmu yang menelaah kemampuan manusia di dalam menghadapi mesin.
- ⁸*Semiotika* adalah ilmu yang mengkaji lambang dan tanda.
- ⁹Yang dimaksud dengan nama diri di sini tidak terbatas pada nama yang lazim ditulis dengan huruf besar, namun termasuk juga semua kata yang mengacu pada hal yang hanya satu-satunya di dunia kita, seperti *matahari*, *pukul tiga*, dan *siang*. (bdk. Martinet (1979:35)).
- ¹⁰Bdk. Vigner (1979:71—72) mengenai *texte extrovert* dan *texte introvert*.

PENGETESAN

3.1 Umum

Pengetesan adalah proses atau tindakan memeriksa kemampuan, dan dalam bidang pengajaran kemampuan yang diperiksa adalah hasil pembelajaran. Jadi, pada dasarnya pengetesan adalah pengukuran besar, kecilnya perolehan kemampuan sesuai dengan jatah pengetahuan yang diberikan pada suatu tingkatan pendidikan.

Untuk dapat menilai kemampuan yang diperoleh, tentulah diperlukan alat ukur, yang lazim disebut tes. Dalam bahasa awam, atau di bidang yang lain, istilah tes digunakan sebagai sinonim dari *ujian*, namun dalam bidang linguistik terapan sebaiknya kedua istilah itu dibedakan. Tes adalah alat ukur yang dapat digunakan untuk berbagai keperluan praktis, antara lain untuk menyeleksi para peserta ujian. Jadi ujian lebih baik digunakan dengan arti yang sempit, yaitu masa penyeleksian atau alat ukur yang digunakan untuk keperluan seleksi.

Dalam pengajaran bahasa, pengetesan lazim dilakukan untuk mengukur pengetahuan bahasa seperti lafal, kosakata, dan tata bahasa, serta keempat keterampilan bahasa, yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Dalam pengajaran kemampuan berkomunikasi, pengetesan dilakukan secara terpadu, artinya pengetahuan bahasa dan keterampilan tidak lagi diukur sendiri-sendiri seolah merupakan kemampuan yang tidak ada hubungannya satu sama lain, namun secara terpadu. Pengukuran terpadu di sini artinya mengukur kemampuan pelajar melalui pelakuannya dalam menggunakan bahasa untuk berkomunikasi, dan dengan sendirinya pengetahuan bahasa dan keterampilan berkomunikasi sekaligus terukur.

Di dalam bidang pengetesan, di samping harus dipilih jenis tes yang akan digunakan, harus pula diuji mutunya, artinya besar-kecilnya keandalan dan kesahihan tes sebagai alat ukur keterampilan. Dalam Bab I telah disinggung sedikit masalah itu dalam kaitannya dengan metode pengetesan yang digunakan, khususnya perbandingan tes terpadu dengan tes isian. Tampaknya ada hubungan antara metode pengetesan dan kualitasnya. Maka, agar segalanya menjadi jelas, bab ini pertama

akan membahas alat ukur, kemudian kualitas alat ukur, dan terakhir pengetesan membaca yang komunikatif.

3.1.1 Tes

Alat ukur kemampuan bahasa sangat beraneka ragam, sesuai dengan tujuan pengukuran dan keterampilan yang diukur. Namun secara umum, untuk membedakannya, tes dapat ditinjau dari sudut pandang angka yang dihasilkannya, jenis soal atau metode pengukuran, dan pengangkaan.

Dipandang dari sudut pandang angka yang dihasilkan tes, dapat dibedakan antara pengetesan yang beracuan norma dan pengetesan yang beracuan kriteria. Di dalam pengetesan yang beracuan norma, tujuan pengetesan adalah "membandingkan tingkatan pelakuan seorang individu dengan pelakuan baku dan umum yang diperlihatkan oleh seluruh kelompok tempat ia menjadi anggota dan dapat dibandingkan dengannya" (Ingram 1977:26). Dengan kata lain, dasar penilaian adalah perbandingan antara keterampilan seseorang dan orang lain dalam kelompoknya. Sedangkan di dalam pengetesan yang beracuan kriteria, tekanan bukan pada posisi subjek terhadap kelompoknya, melainkan "apakah subjek mengetahui atau tidak sesuatu yang khas yang seharusnya ia ketahui, atau mampu-tidaknya melakukan apa yang dianggap orang akan mampu dilakukannya" (Ingram 1977:26).

Jadi, tes beracuan norma membandingkan perilaku seseorang dengan perilaku orang lain yang berada dalam satu kelompok, sedangkan tes beracuan kriteria membandingkan perilaku seseorang dengan suatu tujuan atau kriteria yang telah ditetapkan dari luar. Perlu dicatat bahwa dalam penelitian ini tes yang akan disusun dan diteliti tidak akan digunakan untuk mendiagnosis gejala kemampuan berbahasa maupun untuk menyeleksi; maka angka akan dihitung dengan acuan norma.

Pembedaan tes dapat pula dilakukan dari sudut pandang pembuatannya. Penyusunan tes dapat didasarkan pada isi pelajaran suatu bahasa. Dapat pula penyusunan tes berdasarkan pada seleksi bahasa dan perilaku bahasa yang dianggap penting untuk diukur dengan tidak mengacu pada bahan pelajaran tertentu. Jenis tes yang pertama disebut *tes keberhasilan*, yang isinya merupakan percontoh isi pelajaran, sedangkan yang kedua disebut *tes kemampuan*.

Biasanya tes keberhasilan digunakan untuk mengukur perolehan suatu kemampuan, sehingga angka yang dihasilkan oleh peserta tes

merupakan petunjuk kuantitas komponen kemampuan yang telah diperoleh. Tes keberhasilan dapat pula digunakan untuk mendeteksi kelemahan pelajar, dalam arti besar-kecilnya perolehan komponen kemampuan tertentu pada pelajar. Hasil tes itu memungkinkan pengajar untuk mencari jalan menyempurnakannya. Tes yang digunakan untuk meneliti kelemahan pelajar itu disebut pula *tes diagnostik*, sedangkan tes yang mengukur perolehan butir pelajaran disebut tes penguasaan.

Tes yang disusun berdasarkan seleksi bahasa dan perilaku bahasa adalah tes kemampuan. Pengambilan percontoh isi tes itu tidak berdasarkan bahan pelajaran tertentu, seperti halnya tes keberhasilan, namun pada kesepakatan kriteria yang merupakan ciri suatu tingkatan kemampuan. Misalnya, kemampuan berbahasa asing tingkatan dasar adalah kemampuan menggunakan sekitar 750 kata dan struktur dasar untuk berkomunikasi. Definisi kemampuan yang sangat umum itu dapat dirinci lagi dalam bentuk keterampilan, namun bukan tugas disertasi ini untuk membahasnya. Tes kemampuan secara umum digunakan untuk meletakkan subjek pada peringkat tertentu. Di samping itu, tes kemampuan sering pula digunakan untuk memprakirakan pelakuan subjek di dalam situasi yang menuntut kemampuan yang setingkat dengan kemampuan yang diukur oleh tes itu. Misalnya seseorang yang akan mengikuti pelajaran pada sebuah sekolah penerjemahan dites kemampuannya berbahasa asing. Tingkatan kemampuan yang dituntut adalah tingkatan lanjutan. Apabila orang itu dianggap lulus dalam tes bahasa asing tadi, diprakirakan bahwa ia akan mampu mengikuti pelajaran di sekolah penerjemahan itu. Tes yang digunakan untuk keperluan itu disebut *tes pemrakira*. Misalnya hasil tes bahasa asing dapat digunakan untuk memprakirakan keberhasilan calon mahasiswa yang akan belajar di universitas yang menggunakan bahasa itu (bdk. rincian Harris yang dikutip oleh Ingram 1977:28).

Tes kemampuan dapat pula digunakan untuk menyeleksi calon. Contohnya, tes bahasa Indonesia dan tes bahasa Inggris yang digunakan di dalam Sipenmaru, atau juga tes bahasa Perancis yang digunakan oleh Institut International d'Administration Publique di Paris, untuk menyeleksi calon pelajar dari luar Perancis.

Di samping itu, tes kemampuan sering kali digunakan sebagai tes penempatan, artinya hasil tes itu dapat digunakan untuk meletakkan subjek pada tingkatan pendidikan tertentu. Contoh tes penempatan adalah *Test de Classement*, *Université Laval* (1972), yang digunakan untuk mengukur kemampuan mahasiswa Canada dan mahasiswa dari negara lain yang merupakan penutur asli bahasa Inggris, yang menguasai

bahasa Perancis dan ingin belajar di universitas Laval, dan *Placement test for students beginning French Studies in the Faculty of Arts, University Indonesia* (1979), yang digunakan untuk menempatkan calon mahasiswa program studi Perancis di kelas bahasa Perancis tingkatan dasar, menengah, atau lanjutan.

Tes yang akan diteliti adalah tes yang mengukur keterampilan membaca tingkatan lanjutan, penyusunannya tidak memperhatikan bahan pelajaran yang telah digunakan oleh subjek untuk mencapai tingkatan kemampuan itu dan akan dilaksanakan pada kelompok sasaran yang tingkatan kemampuan berkomunikasi, dalam bahasa Perancis, termasuk tingkatan lanjutan. Oleh karenanya tes tersebut dapat digolongkan dalam kelompok tes kemampuan, namun di dalam penelitian ini tidak akan digunakan sebagai tes penempatan ataupun tes pemrakira.

Tes juga dapat dibedakan berdasarkan jenis soal yang diberikan. Kita mengenal tes isian yang meminta subjek untuk mengisi titik-titik, atau menjodohkan satu unsur dengan unsur lain. Dalam pengajaran bahasa, tes semacam itu lebih banyak digunakan untuk mengukur pengetahuan bahasa daripada kemampuan berkomunikasi: soal biasanya berbentuk kalimat yang terlepas dari konteks. Pengetahuan bahasa dipilih sampai sekecil-kecilnya agar dapat dirinci dan dipilih untuk bahan tes. Pemilahan biasanya didasarkan pada asas morfologi, leksikal, dan sintaksis (lihat contoh tes isian yang mengukur pengetahuan tata bahasa dan kosakata pada Lampiran 4 dan 5). Tes yang didasari oleh prinsip linguistik dan perilaku itu memang menjadi sangat objektif dan memudahkan pengangkaan. Namun, jika kita sepakat bahwa kemampuan bahasa merupakan satu kesatuan, kita patut mempertanyakan kesahihan tes semacam itu (bdk. Oller dan Hinofotis 1980). Artinya berapa jauh percontoh isi di dalam sebuah tes menggambarkan kemampuan subjek. Itu sebabnya sering dikatakan bahwa angka tinggi dalam tes, belum tentu mencerminkan kemampuan menyeluruh yang tinggi, dan demikian pula sebaliknya. Berapa kali kita mendengar keluhan pengajar yang sulit menentukan tingkatan kemampuan seorang pelajar, karena angka yang diperoleh dari tes isian tinggi namun angka dalam tes terpadu rendah.

Sebaliknya, tes terpadu menugasi peserta tes untuk mendemonstrasikan perilaku bahasanya secara terpadu, artinya tes itu, seperti yang telah dikemukakan di atas, tidak mengukur secara terpisah pengetahuan bahasa dan kecakapan berkomunikasi (Oller dan Kahn 1981). Contoh tes terpadu yang tertulis adalah dikte, mengarang, menerjemahkan, sedangkan yang lisan adalah menyimak dan wawancara.

Tes semacam itu mengharuskan peserta untuk melakukan beberapa

tugas sekaligus, artinya tidak hanya melakukan tugas dalam rangka mendemonstrasikan pengetahuan bahasanya, namun juga dalam rangka melakukan tugas komunikasi. Dikte, misalnya, melibatkan sekaligus kecakapan membedakan bunyi bahasa (berkat pengetahuan tata bunyi), membedakan kata-kata (berkat pengetahuan leksikal, morfologi, dan tata kalimat), mendengarkan (memahami apa yang didengar), lalu kecakapan dan kecepatan mengungkapkan kembali, dan kecakapan menyalin dengan ejaan yang benar.

Memang kita tidak akan mengetahui dengan jelas unsur tata bahasa yang mana yang diukur, keterampilan yang mana yang diukur, namun subjek yang mendapat angka tinggi dapat dipastikan mampu memahami amanat yang dikandung sebuah teks, yang disampaikan kepadanya secara lisan, sehingga ia mampu mengungkapkannya kembali secara tepat sama dalam bentuk tulis. Mungkin jika tes dikte disusun dalam bahasa yang sangat fonetis, seperti bahasa Indonesia, artinya yang unsur bunyi dan grafinya sangat berdekatan, hasilnya mungkin tidak membuktikan kemampuan subjek memahami teks lisan, kecuali mungkin pada pelajar tingkatan dasar yang masih harus belajar memilah kalimat menjadi kata-kata. Namun, jika tes itu disusun dalam bahasa yang kurang fonetis, seperti bahasa Perancis, akan lain halnya. Kita tahu bahwa dalam bahasa Perancis, kesenjangan antara bunyi dan grafi sangat besar sehingga pengetahuan tentang ejaan setiap kata menjadi sangat penting artinya. Oleh karena itu pula dikte dalam bahasa Perancis cukup mangkus untuk mengukur pemahaman, misalnya untuk dapat menuliskan secara benar *vers* 'menjelang', *verre* 'kaca', *vert* 'hijau', yang lafalnya sama, subjek harus memahami maknanya dengan bantuan konteks kalimat tempat kata itu digunakan. Jadi metode itu sekaligus mengukur dua keterampilan, yaitu menyimak dan menyusun.

Tes terpadu lainnya yang disebutkan di atas sama mangkusnya dengan dikte dalam mengukur kemampuan berkomunikasi, hanya penggunaannya yang berbeda. Kelebihan lain dari tes terpadu adalah kemiripan tugas yang diberikannya dengan tugas komunikasi yang sejati, namun dengan alasan ketidakjelasan komponen kemampuan yang diukur, tes terpadu agak ditinggalkan orang di tahun 60-an. Pada zaman pengajaran bahasa berancangan struktur global, pengetahuan bahasa dianggap begitu penting sehingga orang ingin mengukurnya secara rinci dan terpisah. Bahkan kemampuan berkomunikasi lisan hanya dinilai dari kalimat yang gramatikal dan kosakata yang tepat, padahal dalam situasi komunikasi sejati sering terjadi penyimpangan dan sering digunakan parafrase untuk menghindari kata yang terlupa. Akhir-akhir ini,

setelah ancangan struktur global dianggap kurang mampu menjamin pemerolehan kemampuan berkomunikasi di dalam pengajaran bahasa asing, muncul gagasan ancangan kemampuan berkomunikasi, dan tes terpadu menjadi populer kembali, karena dianggap lebih mampu mengukur kemampuan itu (Oller 1973a, Schulz 1977). Dalam penelitian ini, tes yang diteliti mungkin dapat digolongkan dalam kelompok tes terpadu, mengingat metode tanya-jawab yang digunakan mengukur pemahaman isi teks dan bukan pengenalan unsur bahasa.

Yang terakhir, tes dapat dibedakan berdasarkan pengangkaan, yaitu antara *tes objektif* dan *tes subjektif*. Pembedaan ini didasarkan pada cara penugasan di dalam menjawab soal, yang dapat dibedakan atas pertanyaan terbuka dan pertanyaan tertutup. Pertanyaan terbuka dianggap sebagai tes subjektif, karena kemungkinan jawaban yang benar lebih dari satu dan koreksi serta pengangkaan lebih ditentukan oleh pemeriksa atau pengangka daripada oleh jawaban itu sendiri; sedangkan pertanyaan tertutup dianggap sebagai tes objektif, mengingat kemungkinan jawaban hanya satu dan dapat dipilih di antara beberapa jawaban yang diterakan. Pemeriksaan dapat dilakukan oleh siapa pun, bahkan oleh mesin.

Contoh tes yang menggunakan pertanyaan terbuka adalah tes yang pertanyaannya menuntut jawaban yang disusun oleh subjek sendiri, misalnya dikte, mengarang, tanya-jawab terbuka, dan banyak pendapat menganggap prosedur isi rumpang sebagai pertanyaan terbuka; sedangkan contoh pertanyaan tertutup adalah pertanyaan pilihan ganda, yaitu tes isian maupun tanya-jawab yang menerakan jawaban benar di antara dua sampai lima jawaban yang dapat dipilih oleh subjek. Jawaban benar biasa disebut *stem*, sedangkan jawaban lain yang diterakan untuk membingungkan subjek, disebut *distraktor*.

Secara kebetulan tes yang menggunakan pertanyaan terbuka itu merupakan tes yang juga dianggap mampu mengukur kemampuan berkomunikasi, sehingga sering kali penyusun tes dihadapkan pada dilema antara keobjektifan sebuah tes dan kemampuan tes mengukur suatu kemampuan.

Carroll (1980) mengusulkan kategori penengah, yaitu pertanyaan terbuka yang objektif. Yang dimaksud Carroll adalah pertanyaan terbuka yang disusun sedemikian rupa sehingga hanya ada satu jawaban yang benar, dan pertanyaan semacam ini disebutnya sebagai *pertanyaan terbuka yang terkendali*. Pertanyaan tersebut banyak digunakan di dalam tes membaca yang berbentuk tanya-jawab, misalnya untuk menanyakan informasi yang faktual yang terdapat dalam teks (lihat contoh pertanyaan terbuka terkendali dalam tes membaca yang terdapat pada Bab IV).

Dengan sangat terbatasnya kemungkinan jawaban, pertanyaan terbuka terkendali sebenarnya sama dengan pertanyaan pilihan ganda yang memberikan dua pilihan jawaban, seperti YA/TIDAK, BENAR/SALAH. Dengan kata lain, pertanyaan terbuka terkendali seharusnya masuk golongan tes objektif.

Tes membaca yang menggunakan prosedur isi rumpang pun sebenarnya memiliki prinsip yang sama dengan pertanyaan terbuka terkendali. Memang unsur yang diisikan pada bagian yang kosong di dalam tes itu mungkin lebih dari satu, namun kemungkinan itu sangat dibatasi oleh konteks sehingga dapat dikatakan terkendali pula. Atau dapat saja kita menetapkan bahwa hanya unsur yang semula ada di dalam teks yang dianggap benar, sebab ternyata cara penilaian itu sama andalnya dengan cara menilai yang membenarkan semua jawaban yang berterima.

Pertanyaan terbuka terkendali akan digunakan dalam tes yang diteliti itu di samping pertanyaan pilihan ganda. Memang pertanyaan pilihan ganda menjamin keobjektifan dalam penilaian dan keandalan tes, namun beberapa pakar tes meragukan kesahihannya sebagai alat ukur kemampuan berkomunikasi. Tersedianya beberapa jawaban pada pertanyaan pilihan ganda dianggap kurang dapat mengukur kemampuan berkomunikasi, karena apa yang dilakukan peserta tes ketika menjawab pertanyaan adalah memilih jawaban yang benar dari sejumlah jawaban, dan bukan melakukan tindak pertuturan (Widdowson 1978). Namun para simpatisan pertanyaan pilihan ganda beranggapan bahwa peserta tes yang mampu menjawab dengan benar bukan memilih jawaban—meskipun faktor menebak diakui—melainkan mencocokkan jawaban yang ditemukannya sendiri dengan jawaban yang tersedia. Di samping itu, apabila jumlah peserta tes sangat besar, memang pertanyaan pilihan ganda paling layak, karena dapat dilaksanakan dalam waktu singkat tanpa mengurangi kesahihannya, dapat diperiksa dengan mesin—sehingga menghindari kekeliruan manusia—secara cepat dan aman.

Pendapat lain, yang menjembatani kedua pendapat ini, menyatakan bahwa kemampuan berkomunikasi merupakan kemampuan yang sangat kompleks dan tidak mudah diukur, oleh karenanya sebaiknya digunakan tes objektif (yang sering kali tidak terpadu) dan tes subjektif (yang jelas terpadu) secara bersama (Ducroquet 1980), sehingga kita yakin telah mengukur segala komponen kemampuan. Di samping itu, keandalan tes dapat diuji dari dalam maupun dari luar. Apalagi dalam rangka pengukuran kemampuan berkomunikasi, semua pun sependapat bahwa tes terpadu sangat tepat digunakan sebagai alat ukurnya, meskipun merupakan tes subjektif. Namun keandalan dan kesahihan tes akan dibicarakan

kemudian, sedangkan di bawah ini tertera tabel tipe-tipe tes.

TABEL 1
PENGGOLONGAN TES

Tipe Tes	Kegunaan	Macam Soal	Sifat Pertanyaan
Tes keberhasilan	Kontrol (diagnosis)	Isian	Subjektif: - Terbuka
Tes kemampuan	Seleksi (prakiraan)	Terpadu	Objektif: - Tertutup - Terbuka terkendali

3.1.2 Kualitas Tes

Keberatan untuk menggunakan satu cara mengetes, dan anjuran untuk menggunakan cara yang lain, sebenarnya erat hubungannya dengan upaya menyusun tes yang andal dan sahih. Di satu pihak, ada tes objektif yang lebih menjamin keandalan dan yang lebih ekonomis, namun ternyata tidak selalu sahih sebagai tes yang mengukur kemampuan berkomunikasi. Misalnya sebuah tes yang diharapkan mengukur kemampuan menyimak, berubah menjadi tes tata bahasa yang dilaksanakan dalam media lisan.

Di pihak lain, terdapat tes terpadu yang subjektif dan sering diragukan kekonsistenan internnya, namun terbukti lebih mampu mengukur kemampuan berkomunikasi. Untuk mendapatkan gambaran yang lebih jelas mengenai keandalan dan kesahihan, berikut ini akan dijelaskan satu persatu.

(1) Keandalan

Pengujian keandalan tes penting artinya, karena keandalan merupakan prasyarat bagi kesahihan. Sebuah tes yang tak andal sudah jelas tidak sahih, namun sebuah tes yang andal tidak otomatis memiliki kesahihan, jadi harus diuji lagi. Keandalan tes adalah kemampuan tes

mengukur kemampuan secara akurat dan taat asas (konsisten) (Ebel 1979:275), artinya soal-soal yang membentuk tes itu mengukur ciri yang sama, dan apabila tes itu dikerjakan oleh sekelompok subjek yang memiliki tingkatan kemampuan yang sama, hasilnya akan sama. Keandalan tes dapat dibandingkan dengan keandalan sebuah timbangan. Timbangan yang andal adalah alat yang pada saat mana pun akan menunjukkan angka 100 gram (taat asas), jika benda yang diletakkan di atasnya berbobot seratus gram (akurat), apa pun jenis benda itu. Tes yang andal adalah tes yang kemampuan ukurnya seperti kemampuan ukur timbangan itu, tes harus pula mengukur suatu kemampuan secara stabil.

Namun, mengukur kemampuan tidak sama dengan mengukur berat. Kalau ingin membuktikan ketaatasasan sebuah timbangan kita cukup menimbang ulang sebuah benda sebanyak kita mau, tidak demikian halnya dengan membuktikan keandalan sebuah tes kemampuan berbahasa atau kemampuan berkomunikasi. Kita tidak mungkin mengulang tes pada subjek yang sama, karena hasilnya pasti berbeda. Subjek akan belajar dari pengalaman mengerjakan tes yang pertama kali, sehingga kemungkinan hasil pengetesan kedua akan lebih baik. Di samping itu kemampuan pada hakikatnya tidak sama dengan berat, artinya subjek yang mendapat angka tinggi, misalnya 8 per 10 dalam sebuah tes tidak berarti memiliki kemampuan dua kali lipat subjek yang mendapat angka 4 per 10, sedangkan benda yang berbobot 100 gram sudah pasti dua kali bobot benda yang 50 gram. Oleh karenanya pengujian keandalan tes tidak sama dengan pengujian keandalan sebuah timbangan.

Pengujian keandalan sebuah tes hanya dapat dilakukan dengan menganalisis hubungan di antara soal-soalnya, dengan metode statistik, dan kaitan di antara soal-soal itulah yang disebut Oller (1979:248) sebagai ketaatasasan intern. Rumus yang biasa digunakan adalah rumus Kuder-Richardson 21 atau disingkat rumus KR-21, yang mengkomputasikan korelasi dari segala kemungkinan pilah dua. Kelebihan rumus itu dibandingkan dengan rumus-rumus¹ yang lain adalah kemampuannya mengkorelasi segala kemungkinan pilah dua, sehingga tidak akan terjadi lagi angka suatu pilah dua, tinggi semua—karena soal-soal yang membentuknya kebetulan mudah—sementara angka pilah yang lain rendah semua yang tentu saja akan menghasilkan korelasi yang sangat rendah.

Namun, perlu dicatat pula bahwa rumus KR-21 itu hanya dapat digunakan untuk menguji keandalan tes objektif, sedangkan tes subjektif hanya dapat diuji keandalannya dari luar, dan lebih tepat jika dikatakan

diuji keobjektifannya. Caranya adalah dengan menggunakan lebih dari satu orang pemeriksa/pengangka, lalu menganalisis hubungan antara hasil dari pemeriksa yang satu dan dari pemeriksa yang lain. Cara yang terakhir itu menghasilkan ketaatasasan ekstern, mengingat ketaatasasan mengukur terjadi di antara para pengangka dan bukan di antara soal-soal yang membentuk tes.

Keandalan yang diukur dengan metode statistik itu tampil dalam bentuk koefisien yang menunjukkan kadar keandalan sebuah tes, sehingga nilai koefisien² yang rendah ditafsirkan sebagai ketakandalan. Namun hasil analisis angka tes yang menunjukkan koefisien keandalan rendah tidak selalu berarti bahwa tingkatan kemampuan para peserta tes rendah, ketakandalan berarti bahwa tes yang bersangkutan tidak sesuai bagi kelompok sasaran itu.

Perlu kita ingat bahwa salah satu kemampuan tes yang penting adalah kemampuannya membedakan subjek yang "kuat" dari subjek yang "lemah", sehingga keandalan tes berimplikasi kemampuan pembeda pula³. Jika kelompok sasaran memiliki kemampuan yang seragam, tes menjadi tidak andal, karena tes kehilangan kemampuan pembedanya. Dengan kata lain, jika distribusi angka yang dihasilkan tes tidak normal—akibatnya simpangan bakunya kecil—, maka koefisien keandalan rendah, yang dapat ditafsirkan sebagai ketakandalan tes bersangkutan.

Penyebab lain dari ketakandalan adalah tes itu sendiri, jika soal-soal yang membentuknya tidak sebanding, misalnya. Terakhir, kondisi pelaksanaan tes dan kondisi pribadi subjek dapat mempengaruhi keandalan. Dalam hal tes keberhasilan yang mengukur hasil pembelajaran, ketakandalan lebih sering disebabkan oleh kemampuan peserta tes yang seragam. Oleh karena itu, ketakandalan tes tidak dapat ditafsirkan sebagai gambaran rendahnya kemampuan suatu kelompok sasaran (bdk. hasil uji coba tes membaca tanya-jawab di sekolah menengah Belanda pada Bab IV). Perlu diperhatikan pula rerata angka untuk menilai kemampuan para peserta tes. Jadi, harus dibedakan antara keandalan sebagai kualitas tes dan kemampuan subjek sebagai ciri pembelajaran.

Bila kita berurusan dengan tes kemampuan yang akan dibakukan, persoalannya menjadi lain. Tes itu akan digunakan dalam lingkup yang luas dan sering kali untuk bahan mengambil keputusan, jadi tes harus andal. Namun, mengingat jumlah soalnya yang besar dan uji coba berkali-kali, serta dilaksanakan pada kelompok sasaran yang besar pula, keandalan lebih mudah dicapai. Dengan jumlah soal yang besar, tes lebih terjamin akan mengukur lebih secara lebih tepat, uji coba yang berkali-kali itu memungkinkan penyempurnaan tes dan keanekaan kelompok

sasaran. Terakhir, besarnya kelompok sasaran lebih menjamin ketakseragaman kemampuan para anggotanya.

Di samping itu, tujuan penggunaan tes kemampuan lazimnya adalah untuk seleksi atau penempatan. Maka ketidakandalan tes ditafsirkan sebagai ketidakmampuan tes mengukur secara akurat dan taat asas. Penarikan percontoh tugas dan bahasa memegang peran penting, namun cukup sulit, karena tidak ada patokan bahan yang pasti seperti halnya dalam tes keberhasilan. Kita tahu bahwa mustahil mengukur semua unsur bahasa maupun semua komponen kemampuan yang dikuasai oleh subjek di dalam sebuah tes. Jadi penyusun tes harus menarik percontoh dari unsur bahasa maupun tugas komunikasi, dan ketepatannya menarik percontoh menentukan keandalan tes yang disusunnya. Itu sebabnya, semakin besar percontoh yang diambil, semakin besar kemungkinan tes andal, namun faktor terbatasnya waktu pelaksanaan dan faktor kelelahan subjek merupakan kendala penarikan percontoh.

Di samping faktor percontoh, ketidakandalan tes mungkin disebabkan oleh faktor lain, seperti kondisi pengetesan yang tidak sama, petunjuk yang tidak jelas, kesubjektifan pengangkaan, dan faktor pribadi. Jika tes dilaksanakan dalam kondisi yang tidak memadai, tes cenderung tak andal, misalnya kondisi kelompok sasaran yang satu tidak sama dengan yang lain (lihat pentingnya homogenitas kelompok sasaran pada 4.1.1). Kondisi tempat pelaksanaan dan waktu pelaksanaan juga dapat mempengaruhi pelakuan subjek, sehingga mempengaruhi pula keandalan tes. 76

Petunjuk pengerjaan tes harus dipahami secara sama oleh semua peserta tes, jika tes kita diharapkan andal. Untuk dapat meyakinkan kejelasan petunjuk itu, tes perlu diuji coba pada populasi yang kecil sebelum dilaksanakan dalam skala penuh. Untuk menghindari kesalahpahaman, petunjuk harus disusun dengan kalimat yang sederhana dan kalau perlu dalam bahasa pertama.

Terakhir, yang dimaksud dengan faktor pribadi adalah faktor pribadi subjek yang mungkin mempengaruhi pelakuannya dalam tes. Sakit, kelelahan, sikap, dan motivasi termasuk faktor pribadi yang mungkin mempengaruhi pelakuan subjek, sehingga tes menjadi tak andal bukan karena kesalahan dalam rancangan dan penyusunan, namun karena pelaksanaannya yang kurang memadai.

Keandalan memang penting artinya bagi sebuah tes, namun keandalan saja belum cukup untuk menjamin mutu tes. Keandalan hanya satu kualitas tes, yaitu kemampuannya mengukur kemampuan secara tepat dan taat asas. Namun, apakah tes yang andal itu benar mengukur kemampuan yang diharapkan terukur olehnya, adalah soal lain. Misal-

nya keterampilan menyimak sekelompok pelajar akan diukur. Tes disusun dan setelah dilaksanakan terbukti andal. Namun, setelah diteliti, ternyata bahwa tes itu terlalu banyak menuntut kemampuan mengingat para pesertanya untuk dapat menjawab pertanyaan yang diajukan. Maka tes itu dikatakan tidak sah sebagai alat ukur keterampilan menyimak, karena lebih mengukur ingatan. Meskipun pemahaman teks lisan melibatkan pula faktor ingatan, seperti yang kita semua tahu, tes tidak boleh berubah menjadi tes ingatan jika mau disebut sebagai tes menyimak. Yang sering terjadi, tes yang sedianya disusun untuk mengukur kemampuan berkomunikasi, ternyata hanya mengukur kemampuan bahasa, sehingga tidak sah sebagai alat ukur kemampuan tadi. Namun, lebih baik hal-hal yang menyangkut kesahihan, kita lihat pada bagian berikut ini.

(2) *Kesahihan*

Kesahihan menurut definisi Heaton (1975:153) adalah "besar kecilnya kemampuan tes mengukur apa yang seharusnya diukur dan bukan hal lain". Jadi, kalau keandalan menjamin ketaatasasan sebuah tes, kesahihan menjamin keberartiannya.

Kesahihan tes sangat bergantung pada rumusan kita mengenai suatu kemampuan; oleh sebab itu, untuk menjamin kesahihan yang memadai dari tes, definisi kemampuan harus sudah dirumuskan sejak saat tes didisain.

Seperti kita ketahui, terdapat beberapa jenis kesahihan tes, namun tidak semuanya dapat diteliti secara pragmatis. Kesahihan wajah⁴ dan kesahihan isi⁵ hanya dapat dinilai berdasarkan pendapat mereka yang terlibat dalam pengetesan, dan banyak ditentukan oleh kecermatan di dalam penyusunan tes. Kesahihan wajah bukanlah bagian yang sangat penting untuk menentukan kesahihan tes. Kesahihan itu penting sejauh perwajahan tes mempengaruhi pelakuan subjek di dalam pelaksanaan tes. Misalnya pencetakan tes yang kurang cermat dan kurang rapi dapat menimbulkan kesulitan bagi peserta tes sehingga angka tes tidak mencerminkan kemampuan subjek yang sebenarnya.

Kesahihan isi, sebaliknya, merupakan dasar bagi kesahihan yang lain, dan lebih penting artinya bagi mutu tes. Di dalam tes kemampuan, kesahihan isi sama dengan berterimanya tes oleh peserta tes, sehingga melibatkan ancangan dua arah: pertama, bahasa yang dijadikan bahan tes harus terwakili secara memadai; dan kedua, percontoh tugas harus diambil secara tepat. Kesahihan isi banyak dimasalahkan di dalam tes keberhasilan, karena jenis tes yang ini mengukur kemampuan yang

diperoleh dari bahan pelajaran tertentu dan dalam waktu tertentu pula. Dengan sendirinya kesahihan isi menyatakan besar kecilnya kemampuan tes menampilkan unsur kemampuan yang telah diajarkan.

Kesahihan yang dapat diteliti secara empiris adalah kesahihan bersama, kesahihan prakira, dan kesahihan konsep. Yang dimaksud dengan *kesahihan empiris*⁶ adalah "kesahihan yang diperoleh dengan membandingkan hasil tes dengan hasil ukuran lain yang dijadikan dasar ukuran" (Heaton 1975:153). Hubungan di antara hasil-hasil tadi dapat dihitung melalui analisis korelasi, sehingga hasilnya merupakan koefisien yang lebih kecil dari satu⁷.

Kesahihan bersama menyatakan "sejauh mana tes yang mengukur keterampilan yang sama atau komponen keterampilan yang sama secara statistis berkorelasi di antara mereka" (Oller dan Richards 1973:50). Kesahihan itu pada dasarnya sama dengan keandalan, atau lebih tepat jika dikatakan bahwa keandalan adalah kadar kesahihan bersama yang tinggi, yang dimiliki oleh soal yang mengukur kemampuan yang sama. Bedanya, keandalan diuji di dalam satu tes, sedangkan kesahihan bersama dapat diuji dengan menggunakan alat ukur lain yang sebanding, misalnya membandingkan tes yang sedang diteliti dengan tes baku, selama yang terakhir ini berupa tes kemampuan yang sama. Jadi kita tidak dapat menguji kesahihan bersama antara tes tata bahasa dengan tes kemahiran membaca, misalnya, namun antara tes tata bahasa dengan tes tata bahasa atau antara tes membaca dengan tes membaca.

Kesahihan prakira adalah kemampuan tes memprakirakan keberhasilan subjek di masa mendatang. Tes penempatan dan ujian saringan harus memiliki kesahihan prakira, artinya sejauh mana hasil kedua tes ini berkorelasi dengan pelakuan subjek di bidang atau di tingkatan yang telah ditetapkan. Karena kemampuan memprakirakan hanya dapat diuji di masa mendatang, kesahihan prakira sering pula disebut kesahihan akhir (Ingram 1977:19).

Dalam penelitian ini kesahihan konseplah yang menjadi pusat perhatian. Kesahihan konsep sebenarnya dapat dijadikan kriteria utama bagi sebuah tes yang baik, karena kesahihan itu berkaitan dengan kemampuan tes memenuhi tuntutan teori tertentu (Oller 1979:50). Namun, karena kerumitan dalam pengujiannya, para penyusun tes sering berpuas diri dengan menguji kesahihan yang lain, khususnya kesahihan bersama, yang sebenarnya belum dapat menjamin kesesuaian tes dengan kemampuan yang diukurnya. Itu tidak berarti bahwa kesahihan bersama tidak penting sebagai kualitas tes yang bermutu, namun kesahihan itu belum menunjukkan dengan jelas kemampuan tes mengukur suatu kemampuan sesuai dengan definisi kemampuan yang telah dirumuskan.

Menurut Ebel (1979:306), kesahihan konsep diperkenalkan oleh L.J. Cronbach dan P.E. Meehl pada tahun 1955 dalam bidang psikologi, melalui artikel mereka yang berjudul "Construct validity in psychological tests", yang dimuat dalam *Psychological bulletin*, 52:281—302, dan didefinisi sebagai "dalil yang merumuskan secara hipotetis atribut manusia yang mendasari dan menentukan perilaku mereka yang teramati". Jadi, yang dimaksud dengan konsep di sini adalah ciri yang laten (terpendam), yang dimiliki oleh setiap manusia, sehingga menurut mereka kemampuan yang diperoleh dari proses pembelajaran tidak dapat disebut konsep. Meskipun demikian Ebel (1979:307) menyatakan bahwa keterampilan berbahasa juga didasari oleh suatu ciri yang laten, yang biasa disebut kemampuan belajar bahasa. Bagi Ebel, tes yang mengukur kemampuan belajar dapat dibuktikan kesahihan konsepnya, jika pelajar yang kuat mencetak angka yang lebih tinggi daripada pelajar yang lemah. Jadi sebenarnya konsep adalah hubungan antara tes dengan kemampuan psikologis yang diukur (bdk. Heaton 1975:154 dan Palmer et al. 1981: 136)⁸. Untuk itu yang penting adalah menyusun teori tentang perilaku yang mendasari kemampuan bahasa.

Sejumlah peneliti bidang pengetesan kemudian melakukan berbagai penelitian untuk mencari ciri laten itu: Groot (1975a), seperti yang telah dikatakan di atas, memasalahkan kesahihan konsep umum yang dimiliki tes menyimak dalam bahasa asing yang digunakan di jenjang pendidikan menengah. Untuk dapat meneliti kesahihan konsep, suatu keterampilan dirumuskan, lalu hasil rumusannya dijabarkan dalam sejumlah kemampuan atau komponen kemampuan yang lazim pula disebut faktor yang dihipotesiskan mendasari keterampilan tadi. Pengetahuan tentang komponen kemampuan atau komponen keterampilan itu telah mendorong penelitian yang arahnya berbeda. Di satu pihak peneliti seperti Bachman dan Palmer (1981a), serta Bickel dan Kreifelts (1982) meneliti faktor yang mendasari kemampuan bahasa itu dengan multicara, dan hasilnya multiciri di dalam kemampuan bahasa⁹. Di lain pihak, Oller dan Hinoftis (1980), lalu Oller dan Kahn (1981), yang cenderung melihat kemampuan bahasa sebagai keutuhan, berusaha membuktikannya pula dan menyebutnya faktor global yang terukur oleh berbagai tes keterampilan bahasa.

Hasil penelitian mereka menunjukkan kaitan yang sangat kuat antara faktor global dan kecerdasan, sehingga masalah baru timbul: apakah kedua ciri laten itu sama? Jangan lupa, hal yang semula diteliti melalui analisis faktor adalah kecerdasan umum yang memang ciri laten manusia (lihat gagasan Galton pada peralihan abad XIX—XX yang

dijelaskan oleh Child 1970:3—4). Ataukah keduanya berbeda? Dan di mana bedanya? Pertanyaan itulah yang belum terjawab hingga kini. Kita hanya tahu sejak lama bahwa tinggi-rendahnya kemampuan berkomunikasi banyak ditentukan oleh kecerdasan.

Ada dua jenis kesahihan konsep, yaitu kesahihan konvergen dan kesahihan pembeda. Yang dimaksud dengan kesahihan konvergen adalah kenyataan bahwa jika seseorang mengukur suatu konsep, ia dapat mengukur dengan berbagai cara atau berbagai metode pengukuran, namun tetap menghasilkan data angka yang kurang lebih sama. Jadi kesahihan konvergen merupakan petunjuk jauh dekatnya kesesuaian di antara angka-angka yang dihasilkan berbagai alat ukur (Palmer et al. 1981:137). Tampaknya kesahihan konvergen mirip dengan kesahihan bersama, namun sebenarnya berbeda. Di muka telah dijelaskan bahwa kesahihan bersama diuji dengan membandingkan beberapa tes kemahiran yang sama, dan biasanya antara tes yang diteliti dan tes baku, dengan tujuan menguji sejauh mana berbagai soalnya menguji kemampuan yang sama. lain halnya dengan pengujian kesahihan konvergen yang bertujuan mencari faktor global yang mendasari berbagai kemampuan, misalnya tes membaca dibandingkan dengan tes tata bahasa dan tes kosakata untuk membuktikan bahwa keterampilan membaca melibatkan kemampuan bahasa.

Yang dimaksud dengan kesahihan pembeda adalah suatu petunjuk sejauh mana angka berbagai tes berbeda. Jadi yang dicari adalah tes yang mengukur konsep yang berbeda, yang membentuk apa yang disebut kemampuan bahasa (lihat peneliti yang percaya akan adanya berbagai faktor yang mendasari kemampuan bahasa, yang telah dikemukakan di atas).

3.2 Pengetesan Membaca

Dalam Bab II telah dirumuskan membaca secara komunikatif, dan di awal bab ini kita melihat segi-segi pengetesan yang umum. Selanjutnya, pembicaraan mengenai pengetesan membaca dibatasi pada pengetesan membaca secara komunikatif dan oleh karenanya mencakup pembahasan berbagai tes membaca secara komunikatif dan operasionalisasi keterampilan membaca secara komunikatif.

3.2.1 Berbagai Tes Membaca

Telah dijelaskan bahwa keterampilan membaca secara komunikatif dapat diukur dengan berbagai cara. Salah satu cara yang banyak diguna-

kan untuk mengukurnya adalah prosedur isi rumpang (Oller 1979). Dengan prosedur itu dapat diteliti kemampuan pembaca memanfaatkan kelelahan di dalam teks tulis, khususnya pendugaan tata bahasa (bdk. penjelasan Westhoff dalam Bab II).

Tes isi rumpang mampu mengukur kemampuan tersebut karena disusun dengan cara menghilangkan secara sistematis setiap kata ke-*n* di dalam sebuah penggal (biasanya kata keenam atau ketujuh kecuali jika pada urutan itu terdapat nama diri), dan kata yang hilang itulah yang merupakan unsur lewih bagi pembaca, sehingga, meskipun tidak hadir, dapat ditebak olehnya. Tes isi rumpang itu semula dikemukakan oleh W.L. Taylor pada tahun 1953, dalam artikelnya yang berjudul "Cloze procedure: a new tool for measuring readability" yang dimuat dalam *Journalism Quarterly*, 30:415—433 (lihat Anderson 1976:12—14), sebagai pengukur keterbacaan teks berbahasa ibu (lihat juga Chall et al. 1977). Kemudian tes itu digunakan pula untuk mengukur keterampilan membaca, baik dalam bahasa ibu (Smith 1978, Wesdorp 1981) maupun dalam bahasa asing (Westhoff 1981). Bahkan Anderson (1976), melalui eksperimen psikolinguistisnya, membuktikan bahwa tes isi rumpang mampu pula mengukur keterampilan membaca dalam bahasa asing.

Dilihat dari bentuknya, tes isi rumpang tidak berbeda dengan tes isian biasa. Namun jika ditinjau lebih dekat tampak perbedaan di antara kedua macam tes itu. Tes isi rumpang dibuat dengan teks dan kata yang tidak hadir berasal dari kelas kata mana pun, sedangkan tes isian menggunakan kalimat yang lepas konteks dan tempat kosong biasanya harus diisi dengan satu kelas kata saja. Meskipun demikian, akhir-akhir ini, di samping tes isi rumpang yang sistematis, terdapat pula yang tidak sistematis, artinya hanya satu kelas kata yang dihilangkan, yang tidak selamanya menduduki urutan unsur ke-*n* dalam penggal bersangkutan (Porter 1976). Sebenarnya tes isi rumpang yang terakhir ini tidak lagi didasari oleh prinsip pengisian rumpang bahasa¹⁰ sehingga lebih tepat disebut tes isian biasa yang menggunakan teks sebagai bahan, yang mampu mengukur pengetahuan tata teks (lihat contoh tes isi rumpang nonsistematis di dalam Tes Tata Bahasa butir III, di Lampiran 5), namun beberapa orang berpendapat bahwa selama bahannya berupa teks, metode itu masih dapat disebut tes isi rumpang.

Tadi telah disebutkan bahwa tes isi rumpang banyak digunakan untuk meneliti proses membaca dan keterbacaan sehingga dapat dikatakan bahwa tes itu mampu mengukur keterampilan membaca secara komunikatif. Meskipun demikian, jika kita tinjau tugas yang harus di-

...oleh subjek di dalam mengerjakan tes itu, tampaknya kurang mencerminkan tugas membaca yang sejati. Memang kita perlu membedakan antara tugas komunikasi di dalam membaca dan proses membaca. Jika kita bedakan keduanya, akan tampak bahwa proses itu lebih kognitif sifatnya. Anderson pun (1976:14) mengatakan bahwa pola pengisian rumpang, yang mendasari tes itu, terdapat pada tataran kognitif. Dengan demikian, tes isi rumpang lebih sesuai untuk eksperimen daripada untuk menguji. Lagipula banyak pendapat yang mengatakan bahwa tes itu tidak adil karena keberhasilan subjek sangat tergantung pada kemiripan gaya bahasanya dengan gaya bahasa penulis teks. Di samping itu, kita juga tidak mengetahui dengan pasti tugas komunikasi yang dipercontohkan dalam tes itu, yang jelas tampak hanya tugas melengkapi teks sehingga prosedur isi rumpang baik sekali digunakan sebagai latihan menyusun karangan.

Mengingat kenyataan tersebut, jika kita memang ingin mengukur keterampilan membaca secara komunikatif, tidakkah sebaiknya menggunakan tes yang soalnya lebih mencerminkan tugas membaca yang sejati? Namun sebelum menentukan pilihan, ada baiknya kita tinjau tes membaca yang lain.

Prosedur yang jarang digunakan dalam pengetesan membaca adalah menceritakan kembali, padahal sebenarnya prosedur itu mampu mengukur pemahaman yang cukup lengkap. Meski kelebihan itu diakui, prosedur menceritakan kembali sangat tidak ekonomis sebagai alat ukur apalagi jika subjek diminta untuk menceritakan kembali secara tertulis. Di samping itu, tes cenderung menjadi tes ingatan, dan penceritaan kembali dalam bahasa asing cenderung menyamarkan kemampuan subjek yang sebenarnya. Meskipun demikian prosedur itu sangat cocok untuk melatih dan mengetes anak berbahasa asing, karena, jika dilaksanakan secara lisan, ternyata menimbulkan motivasi lebih padanya (lihat pengalaman Kellermann (1981) mengajar bahasa Inggris pada anak Inggris).

Prosedur tersebut sering pula dilaksanakan sebagai latihan di *interpreter*. Seperti kita ketahui, mengalihbahasakan teks secara lebih berbentuk penceritaan kembali dalam bahasa sasaran penerjemahan setia, untuk mencapai kecepatan yang sama dengan ungkapan teks berbahasa sumber. Untuk dapat melakukan ini secara cepat, dibutuhkan ingatan yang kuat, dan salah satu caranya adalah dengan menceritakan kembali teks berbahasa sumber telah didengarnya, dalam bahasa yang sama dan secara lisan. Menyebutkan kembali teks berbahasa sumber dan menceritakan kembali adalah penerjemahan intrabahasa.

cocok sebagai latihan menuju penerjemahan antarbahasa. Untuk mengukur keterampilan membaca secara komunikatif para mahasiswa untuk program studi bahasa dan sastra, tampaknya tidak sesuai dengan tujuan nya membaca.

Tes meringkas lebih sering digunakan orang untuk mengukur kecakapan memahami isi global sebuah teks, karena tes itu terbukti banyak melibatkan kecakapan mengenali struktur tataran atas sebuah teks (Meyer et al. 1980). Van Dijk dan Kintsch (1978) bahkan membuktikan di dalam penelitiannya bahwa struktur tataran atas, yang disebutnya pula sebagai skemata, bervariasi dalam setiap kebudayaan. Mahasiswa Amerika yang digunakan sebagai subjek, ternyata membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami cerita Indian daripada untuk memahami cerita Italia, padahal mereka membacanya dalam bahasa Inggris. Tampaknya struktur tataran atas pada cerita Indian tidak sama dengan struktur tataran atas pada cerita Italia (sebagai percontoh struktur cerita Barat), sehingga mahasiswa Amerika yang lebih akrab dengan struktur cerita Barat mengalami hambatan dalam memahami cerita yang strukturnya asing itu. Oleh karenanya mereka membutuhkan waktu untuk membiasakan diri dengan struktur asing itu dan membentuk skemata baru dalam ingatannya. Hudson (1982), seperti telah disebutkan Bab II, menemukan bahwa perbedaan struktur teks di antara bahasa-bahasa dapat mengakibatkan hubungan singkat di dalam proses membaca teks berbahasa asing. Dampak hubungan singkat adalah kekecewaan, atau menurut pengalaman Krowitz (1978) kecenderungan untuk bidang ilmu yang belajar bahasa Inggris untuk mencari dan bahkan unsur yang tidak ada dalam kebiasaan bahasa itu, pengaruh bahasa pertamanya.

Salah satu hambatan meringkas suatu teks banyak ditentukan oleh bahasa, karena meringkas mengharuskan pembaca membaca secara rinci dan mengungkapkan kembali pemahamannya. Dalam rangka meringkas itulah, ia membutuhkan waktu tertentu sehingga meringkas teks yang strukturnya berbeda memerlukan waktu yang lebih sedikit dibandingkan dengan teks yang berstruktur asing.

Salah satu faktor yang menyebabkan hambatan dalam memahami teks berbahasa asing ke dalam bahasa yang sama adalah kurangnya keakraban pembaca dengan struktur teks, khususnya struktur tataran atas. Untuk dapat menyusun ringkasan dari sebuah teks, pembaca harus memahami struktur tataran atas. Oleh karena itu, sebabnya tes meringkas sering dihindari di kalangan mahasiswa adalah karena kurangnya keakraban membaca. Kita jadi tidak tahu lagi mengapa hal tersebut disebabkan oleh kesalahpahaman

ataukah oleh ketidakmampuan memproduksi kalimat dalam bahasa asing. Untuk menghindari pengaruh penyusunan itu, tugas meringkas dapat pula dilaksanakan dalam bahasa pertama. Diakui adanya kesulitan lain di dalam prosedur ini, yaitu keharusan bagi subjek menerjemahkan pemahamannya ke dalam bahasa pertama sebelum meringkasnya; namun, karena pada akhirnya tugas subjek hanya meringkas, tugas "menerjemahkan" itu menjadi lebih ringan daripada tugas menyusun ringkasan dalam bahasa asing.

Tes terpadu itu, yang cukup mencerminkan kegiatan membaca yang sebenarnya, seharusnya mampu mengukur keterampilan membaca secara komunikatif, selama pemahaman yang diharapkan hanyalah yang global. Namun kemampuannya mengukur keterampilan membaca tadi kemungkinan akan tersamar oleh penggunaan bahasa pertama, atukah prosedur meringkas dapat dikatakan mengukur dua kemampuan sekaligus: bahasa pertama dan bahasa asing?

Tinggal lagi prosedur tanya-jawab di dalam pengetesan membaca yang belum ditinjau, meskipun telah banyak dibahas pada bagian terdahulu (lihat 3.1.1). Tampaknya perlu diteliti keandalan serta kesahihannya dalam mengukur keterampilan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing.

Ducroquet (1980) telah menganjurkan penggunaan tes objektif dan tes subjektif untuk mengukur keterampilan yang rumit seperti kemampuan berkomunikasi. Dalam penelitian ini akan diuji kemampuan kedua macam tes itu mengukur keterampilan membaca secara komunikatif. Oleh karena itu, prosedur yang diterapkan adalah tanya-jawab yang berbentuk pertanyaan terbuka yang terkendali sebagai tes subjektif dan pertanyaan pilihan ganda sebagai tes objektif.

Memang di muka telah dinyatakan keobjektifan pertanyaan terbuka yang terkendali, namun hal itu masih perlu diuji kebenarannya. Tampaknya prosedur itu mendekati tugas komunikasi yang sejati (Carroll 1980) dan tidak menghambat daya kreasi subjek, sehingga secara teoretis sah sebagai alat ukur membaca secara komunikatif.

Pertanyaan pilihan ganda yang objektif sifatnya tampaknya kurang mirip dengan kegiatan membaca yang sejati, karena tersedianya jawaban yang dapat dipilih oleh subjek. Namun prosedur itu akan memudahkan subjek mengungkapkan jawabannya dalam bahasa asing, artinya ia tidak perlu menyusun kalimat sendiri, sehingga kemampuannya memahami tidak tersamar oleh kemampuan lain. Di samping itu, mengingat proses tanya-jawab yang terjadi selama pelaksanaannya, pertanyaan pilihan ganda itu masih dapat dikatakan mendekati tugas membaca yang sejati,

bahkan tugas membaca secara global dan rinci sekaligus, seperti juga halnya pertanyaan terbuka yang terkendali. Dan masih ada lagi kelebihan tes itu dibandingkan dengan tes membaca yang lain, seperti yang telah diperlihatkan di muka. Jadi, secara teoretis pertanyaan pilihan ganda mampu pula mengukur keterampilan membaca secara komunikatif.

Pada bagian berikut ini akan dibahas operasionalisasi definisi membaca, sehingga jelas komponen keterampilan yang akan diukur dan dapat dirancang tes membaca secara komunikatif yang menjadi objek penelitian ini. Namun sebelumnya perlu dicatat bahwa penelitian tes merupakan kegiatan yang relatif baru, khususnya penelitian kesahihan tes yang baru dilakukan pada paruh kedua tahun 70-an. Tampaknya selama ini orang puas jika tes sudah terbukti andal dan langsung digunakan sebagai alat ukur dalam penelitian lain, seperti penelitian kemampuan, misalnya. Beberapa penelitian tes dapat dikemukakan di sini: Gradman dan Spolsky (1975) meneliti pengurangan kelewahan di dalam tes dan akibatnya bagi keterbacaan teks serta keterampilan membaca. Hanzeli (1977) mempermasalahkan kemangkusan tes isi rumpang sebagai alat ukur keterampilan membaca mahasiswa dalam situasi akademis, sedangkan Schulz (1977) membandingkan tes isian dengan simulasi dalam pengetesan kemampuan berkomunikasi. Savignon (1982) juga bereksperimen dengan dikte untuk mengetes kemampuan berkomunikasi, setelah menunjukkan kemangkusan tes mengarang untuk mengukur kemampuan yang sama (1972), sedangkan Brière (1973) mempermasalahkan besarnya pengaruh budaya termasuk bahasa di dalam tes kecerdasan.

Tampak bahwa penelitian tadi memasalahkan kesahihan sebuah tes secara umum, sedangkan beberapa peneliti lain memusatkan perhatian pada kesahihan konsep: Groot (1977) menunjukkan tes menyimak yang sah untuk mengukur kemahiran membaca dalam bahasa Inggris, Jerman, dan Perancis, Oller bersama Hinofotis (1980), kemudian bersama Kahn (1981) meneliti faktor global dalam kemampuan berkomunikasi, sementara Bachman dan Palmer (1981a), Bickel dan Kreifelts (1982) bereksperimen dengan analisis multicara untuk mencari berbagai faktor yang mendasari kemampuan berkomunikasi. Penelitian yang terakhir itu banyak dibantu oleh komputer sebab analisis faktor, yang diterapkan dalam penelitian psikologi di awal abad ini agak diabaikan sejak tahun 50-an, dilakukan dengan komputasi yang rumit. Penelitian ini pun akan menelaah ciri tes yang baik, jadi masalah pokok di sini adalah menguji keandalan dan kesahihan tes. Oleh karenanya, membaca secara komunikatif yang telah didefinisi pada bab terdahulu, perlu dirinci lagi.

3.2.2 Operasionalisasi Membaca

Telah diketahui bahwa keandalan dan kesahihan sebuah tes banyak ditentukan oleh penyusunannya. Untuk dapat menyusun tes yang andal dan sahih, perlu ditetapkan batasan berikut.

(1) *Kriteria Pembaca*

Sesuai dengan definisi membaca dalam penelitian ini dan sesuai dengan keperluan pembaca, yang telah diterangkan dalam Bab I, dapat ditentukan kriteria pembaca yang bukan penutur asli yang memiliki pengetahuan bahasa tingkat lanjut. Mereka adalah pembaca yang mampu melakukan tugas berikut ini:

(1) Memahami secara utuh berbagai jenis teks yang telah ditetapkan bagi tingkatan ini.

(2) Menangani berbagai teks atau urutan teks yang mengandung sejumlah pokok masalah yang penting maupun yang kurang penting dan dapat menangkap hubungan di antara butir-butir tersebut dan struktur teks, meskipun hubungan tersebut tidak dinyatakan secara eksplisit.

(3) Membaca dengan kecepatan 200 kata atau lebih per menit.¹¹

(4) Menerapkan strategi membaca yang memadai dan sesuai dengan jenis teks dan tujuan membaca, serta mampu mengganti strategi dengan tidak mengalami hambatan pemahaman.

(5) Membaca hampir tidak memerlukan bantuan kamus atau sumber acuan lain.

Karakteristik itu dimiliki oleh mahasiswa program studi bahasa dan sastra yang telah menguasai kemampuan bahasa tingkatan lanjutan. Selanjutnya akan dirinci tugas membaca, yang dijadikan acuan bagi penyusunan soal.

(2) *Tugas-Tugas Membaca* ✓

Sesuai dengan kriteria membaca yang telah diutarakan di atas, dapat dirinci tugas-tugas membaca yang seharusnya dapat dilaksanakan oleh mahasiswa. Untuk itu, seperti yang telah disebutkan di muka, dapat dibedakan dua macam membaca: (1) membaca global, dan (2) membaca rinci. Yang dimaksud dengan membaca global adalah membaca dengan tujuan mengenali informasi global, atau memahami garis besar isi teks. Membaca global biasanya dilakukan jika pembaca ingin mengetahui garis besar isi teks untuk memutuskan tindakan selanjutnya, apakah

ia akan membacanya atau tidak, atau untuk mencari butir-butir tertentu yang diperlukannya.

Membaca global sering pula disebut membaca untuk informasi, namun istilah tersebut memberikan kesan seolah jenis membaca yang lain bukan untuk informasi, padahal tujuan membaca pada dasarnya adalah menggali informasi dari tulisan. Contoh membaca global yang paling jelas adalah membaca surat kabar sambil makan pagi atau mencari nomor telepon dalam daftar nomor telepon. Pada kasus yang pertama, tidak jarang pembaca hanya mengilas judul artikel yang terdapat dalam surat kabar itu. Yang dimaksud dengan mengilas teks adalah membaca teks selayang pandang dan sekilas. Manakala ada yang dianggapnya patut dibaca, barulah ia melakukan kegiatan yang kedua, yaitu membaca rinci. Pada kasus yang kedua, pembaca tidak akan membaca daftar nomor telepon sejak halaman pertama. Yang dilakukannya adalah membuka langsung halaman yang memuat abjad tertentu, lalu mengilas halaman itu sampai menemukan nama yang mirip dengan nama orang yang dicari nomor teleponnya, dan barulah ia mengamati deretan nama yang mirip dengan nama yang diperlukannya itu. Yang dimaksud dengan mengamati teks adalah membaca teks butir demi butir atau membaca dengan cermat.

Dari contoh tadi, jelaslah bahwa membaca global mencakup tugas yang dapat dirinci sebagai berikut:

- (1) Mengilas teks untuk menetapkan apakah seluruh atau sebagian teks ada sangkut-pautnya dengan kebutuhan yang telah ditetapkan.
- (2) Mengilas teks untuk mengenali status suatu pernyataan (misalnya fakta, desas-desus, pendapat).
- (3) Mengamati teks untuk menelusuri pengembangan argumen.
- (4) Mengamati teks untuk menyoroti butir-butir yang bersangkutan untuk dapat meringkas teks, gagasan tertentu atau gagasan yang tersirat di balik gagasan lain.

Membaca rinci merupakan tingkatan lebih tinggi dibandingkan dengan membaca global, karena pembaca tidak sekadar mengilas teks untuk mencapai pemahaman global atau untuk mendapat informasi tertentu, tetapi juga mengkaji teks tersebut untuk mencapai pemahaman yang dalam sehingga ia dapat mengapresiasi isinya. Contoh yang paling jelas dari membaca rinci adalah membaca puisi. Jika puisi tersebut menarik, pembacanya akan membacanya berulang kali sampai benar-benar memahami isinya dan dapat mengapresiasi kebolehan penulisnya. Secara umum dapat pula dikatakan bahwa cara membaca daftar nomor

telepon berbeda dengan membaca karya sastra dan cara membaca resep masakan pun berbeda dengan membaca sumber acuan.

Dalam hal mahasiswa program studi bahasa dan sastra, membaca rinci bukan hanya untuk dapat mengapresiasi puisi, melainkan juga untuk dapat mengkaji berbagai teks dan memahami secara mendalam isi sumber rujukan yang sesuai dengan bidang ilmu yang didalami. Yang dimaksud dengan mengkaji adalah membaca teks secara analitis atau mempelajari teks baik dari sudut isi maupun dari sudut bentuk.

Membaca rinci mencakup tugas-tugas bawahan sebagai berikut:

(1) Mengamati teks untuk mengenali jenis teks (deskriptif, argumentatif, naratif, dsb.).

(2) Mengamati teks untuk menelusuri pengembangan argumen.

(3) Mengkaji teks untuk menaksir implikasi isi.

(4) Mengkaji teks untuk mengenali nada, suasana hati, dan maksud penulis.

(5) Mengkaji teks untuk mengenali teknik penulisan dan gaya penulisan.

Di muka telah dikemukakan bahwa membaca rinci merupakan pemahaman yang lebih mendalam daripada membaca global. Oleh sebab itu, tugas bawahannya juga merupakan lanjutan dari tugas yang tercakup di dalam membaca global. Sebenarnya berbagai tugas membaca itu tidak mungkin dipisahkan satu dengan lainnya, demikian pula urutannya tidak selamanya seperti yang tertera di atas. Kalau di sini dilakukan pembedaan, itu hanya demi kejelasan dan untuk memudahkan penyusunan soal yang membentuk tes membaca.

Di samping analisis tugas membaca, perlu pula ditetapkan bacaan bagi mahasiswa.

(3) *Bacaan*

Segi-segi bacaan yang akan dibahas adalah kesejatian teks dan ragam bahasa yang digunakan dalam teks.

(1) Kesejatian teks. Yang dimaksud dengan teks sejati adalah teks yang ditulis oleh penutur asli (bukan terjemahan) bukan untuk tujuan pengajaran. Teks jenis itu dapat dipertentangkan dengan teks rekaan yang digunakan dalam pengajaran bahasa asing tingkatan dasar dan menengah, yang lazimnya disusun oleh penyusun bahan pelajaran dalam rangka mengajarkan unsur bahasa tertentu. Teks rekaan itu disusun sedemikian rupa sehingga unsur bahasa asing dapat ditahapkan di dalam

pengajarannya. Biasanya teks rekaan terasa kaku, tidak wajar, dan bersih dari berbagai makna yang biasanya mewarnai sebuah teks sejati.

Untuk menunjang penghayatan bahasa asing bersangkutan, di samping membaca teks yang terdapat dalam buku pelajaran, mahasiswa juga berlatih membaca buku yang bahasanya disederhanakan, yang berisi cerita rekaan seperti karya sastra, dan teks nonfiksi mengenai berbagai tema mutakhir. Teks semacam itu menimbulkan masalah, jika akan dimasukkan dalam kategori teks sejati. Jika kita sepakat dengan definisi kesejatian teks dari Grellet (1981:8), "kesejatian teks berarti tak ada satu unsur pun di dalam teks asli yang diubah dan bahkan penyajian serta perwajahannya dipertahankan sebagaimana adanya", maka buku tersebut tidak dapat disebut teks sejati, karena definisi tersebut mencakup fiksi dan nonfiksi yang biasa kita jumpai di dalam media cetak. Dan jika kita menggunakannya di dalam pengajaran, isi maupun perwajahan teks tidak boleh diubah, misalnya berita yang diambil dari sebuah surat kabar harus disajikan sebagaimana adanya, dan bukan disalin dengan format ketikan.

Meskipun demikian, Widdowson (1978) berpendapat bahwa jika penyusun teks hanya mengambil gagasan yang terdapat dalam teks asal dan menyusunnya kembali dengan kata-katanya sendiri, tulisannya dapat dikatakan sejati. Jika kita sepakat dengan Widdowson, teks yang disederhanakan tersebut di atas dapat dianggap sebagai teks sejati, karena memang para penyusunnya tidak menyederhanakan teks asli kalimat demi kalimat, ia hanya mengambil gagasannya atau ceritanya, lalu menyusunnya dengan kata-katanya sendiri sehingga teks yang disederhanakan itu terasa wajar dan enak dibaca. Namun, mengingat kosakatanya yang didosis, teks yang disederhanakan jelas ditujukan kepada pelajar bahasa asing sehingga tidak dapat disamakan dengan teks sejati yang tidak secara khusus ditulis untuk pelajaran bahasa.

Teks sejati pada dasarnya mulai dibaca pelajar pada tingkatan lanjutan atau setelah belajar bahasa asing selama kurang lebih 600 jam. Namun kini terdapat pula majalah dan komik yang sejati, artinya isi majalah ataupun komik bukan "jiplakan" dari teks yang pernah ada, jadi karangan penulis sendiri, namun bahasa yang digunakan terbatas pada yang telah ditetapkan untuk kemampuan bahasa asing tingkatan dasar, semacam ragam khusus yang digunakan pelajar bahasa asing tingkatan dasar. Karena membaca teks semacam itu, pelajar bahasa asing tingkatan dasar dapat membaca teks sejati yang sederhana sehingga nantinya lebih mudah berpindah ke teks sejati yang mungkin lebih rumit.

Mengingat kenyataan bahwa dalam kehidupan sehari-hari, penutur bahasa asing akan lebih banyak berhadapan dengan teks sejati, di dalam tes membaca yang menjadi objek penelitian ini, digunakan teks yang asli. Namun, mengingat kendala ekonomi dalam pengetesan dan kendala pencetakan, teks sejati tadi terpaksa disajikan dalam bentuk yang tidak sejati, artinya teks tidak digunakan seluruhnya, melainkan hanya sepenggal, seperti teks fiksi berupa buku hanya diambil satu penggal sepanjang 600 kata, sementara tata letaknya juga diubah, sehingga tes berbentuk seragam (lihat Bab IV).

(2) Bahasa yang digunakan di dalam teks adalah bahasa sehari-hari dan bahasa khusus bidang ilmu bahasa dan sastra. Bahasa sehari-hari menurut Grize (1982:8) adalah:

- bahasa yang digunakan dalam ujaran yang ditujukan pada lawan komunikasi yang tertentu;
- bahasa yang diturunkan dalam situasi komunikasi tertentu;
- bahasa yang digunakan merupakan pengungkapan wacana tindakan, artinya mengemukakan fakta secara deduktif;
- hanya mengarah pada satu kesahihan sosial, artinya teks selalu diproduksi dalam kondisi tertentu dan ditujukan pada publik tertentu. Tentu saja itu tidak membatasi kemungkinan adanya publik yang sebenarnya tidak dituju namun yang tertarik untuk membacanya.

Kalau bahasa sehari-hari dirumuskan secara demikian, maka karya sastra termasuk tulisan yang menggunakan bahasa sehari-hari. Jadi jelas di sini bahwa yang dimaksud dengan bahasa sehari-hari bukan hanya bahasa lisan yang digunakan dalam percakapan akrab, melainkan juga bahasa percakapan resmi dan bahasa tulis.

Kosakata maupun tata kalimat yang digunakan dalam teks berbahasa sehari-hari adalah kosakata yang lazim digunakan oleh penutur asli yang berpendidikan, artinya kosakata yang lazim digunakan di dalam pendidikan dan media massa. Jadi tidak akan digunakan teks yang berbahasa daerah, berdialek daerah, maupun berdialek sosial.

Di samping bahasa sehari-hari, diambil pula percontoh bahasa khusus. Yang dimaksud dengan bahasa khusus adalah bahasa yang digunakan dalam teks bertopik bidang ilmu. Istilah bahasa khusus dapat menimbulkan pengertian bahwa bahasa tersebut berlainan dengan bahasa sehari-hari yang digunakan penutur asli, seolah-olah ada dua bahasa Perancis. Sebenarnya bahasa yang digunakan tetap bahasa yang sama, namun yang berbeda adalah bidang pembicaraan dan gayanya, misalnya di dalam teks bidang ilmu terdapat kosakata khusus dan kalimat

yang digunakan mencerminkan kelugasan. Untuk menghindari kerancuan, lebih baik perbedaan "bahasa" tersebut disebut ragam.

Dari pembatasan di atas, dapat diperoleh penjenisan teks sebagai berikut (bdk. Van Dijk 1981):

- (1) Teks yang menggunakan bahasa sehari-hari:
 - nonfiksi (wajar): berita surat kabar, iklan, wawancara tertulis, pengumuman, surat, dsb.
 - fiksi (sastra): roman, puisi, drama, cerita detektif, *best seller*, dsb.
- (2) Teks yang menggunakan bahasa khusus:
 - sumber rujukan dalam bidang ilmu budaya.
 - kertas kerja yang dimuat dalam majalah ilmiah maupun majalah semi-ilmiah.

3.3 Simpulan

Jelaslah sekarang bahwa dalam pengetesan ada dua hal yang dimasalahkan, yaitu kemampuan yang akan diukur dan cara mengukurnya.

Berbicara mengenai kemampuan yang diukur, sama dengan mempertanyakan definisi membaca, dan ternyata dalam membaca terdapat sejumlah pengetahuan dan kecakapan yang membentuk apa yang disebut kemampuan berkomunikasi, sehingga pengukuran harus mengenai kemampuan itu secara utuh dan bukan salah satu komponennya saja.

Dari sudut cara mengetes, tampaknya jenis dan bentuk tes yang digunakan berkaitan erat dengan objektivitas tes sehingga berkaitan pula dengan keandalannya. Dari sudut kemampuan yang diharapkan terukur, tes harus pula mampu mengukurnya, atau tes harus sahih. Oleh karenanya, dalam penelitian ini akan diteliti keandalan tes membaca secara komunikatif yang menggunakan prosedur tanya-jawab dengan pertanyaan terbuka yang terkendali dan pertanyaan pilihan ganda. Langkah selanjutnya, harus diuji pula kesahihan konsep tes tersebut, untuk meyakinkan bahwa tes memang mengukur keterampilan membaca secara komunikatif, artinya keterampilan yang utuh dan bukan hanya kemampuan bahasa asing ataupun kemampuan yang lain.

Dalam kenyataan, mahasiswa program studi bahasa dan sastra mulai belajar bahasa asing dengan metode yang berancangan struktur global, sedangkan kemampuan berkomunikasi diharapkan dapat diperoleh melalui membaca berbagai teks sejati. Namun apakah benar kemampuan itu berhasil diperoleh? Maka untuk mengukurnya telah

dipilih tes terpadu berbentuk tanya-jawab, yang menggunakan pertanyaan terbuka yang terkendali dan pertanyaan tertutup.

Dengan asumsi bahwa membaca yang komunikatif mencakup mengerti dan membaca, dalam pengujian kesahihan tes membaca yang diteliti itu, akan digunakan tes yang mengukur pengetahuan bahasa yang berbentuk tes isian pilihan ganda, dan yang mengukur kemahiran berkomunikasi, yaitu tes isi rumpang. Di samping itu, digunakan pula tes lain dalam rangka memeriksa kekhasan tes itu.

Penjelasan lebih rinci mengenai berbagai alat ukur itu terdapat dalam bab berikut yang membahas metode penelitian (Bab IV), sedangkan uji keandalan serta kesahihan tes akan dibicarakan dalam Bab V.

Catatan

- ¹Pengujian keandalan pada dasarnya dilakukan dengan jalan pengtesan ulang, namun dalam hal pengujian kemampuan hasil belajar cara itu tidak mungkin diambil karena adanya kemungkinan subjek belajar dari pengalaman. Dengan demikian, harus diambil jalan lain, yaitu dengan memilah tes menjadi dua bagian yang sebanding, misalnya dengan mengelompokkan soal bernomor ganjil di satu pihak dan soal bernomor genap di lain pihak, ataupun memilah secara lain, dan rumus KR-21 merangkum segala kemungkinan pilah dua.
- ²Yang dimaksud dengan koefisien keandalan dari satu set angka yang diperoleh dari sekelompok peserta tes adalah "koefisien korelasi antara set angka itu dan satu set angka lain dari tes yang sebanding yang diperoleh secara mandiri, artinya tidak tergantung pada anggota kelompok yang sama" (Ebel 1979:275). Implikasi dari definisi itu adalah: pertama, keandalan tes bukanlah ciri yang inheren melainkan kualitas yang diperoleh sebagai hasil penerapan tes; kedua, harga koefisien menunjukkan ukuran yang relatif dari kadar kesesuaian antara angka-angka pada subjek yang sama.
- ³Pengujian keandalan memprasyaratkan distribusi populasi yang normal. Lihat penjelasan mengenai normalitas distribusi pada bagian 5.1.1.
- ⁴Yang dimaksud dengan kesahihan wajah adalah bagaimana tes tampak oleh subjek, pelaksana tes, pendidik, dan semua pihak yang berkepentingan (Harris 1969:21).
- ⁵Kesahihan isi adalah taraf keberterimaan sebuah tes dalam kaitan dengan harapan pelajar yang menjadi subjek tes. Oleh karenanya "tes harus menyuruh subjek melaksanakan tugas yang sama atau secara mendasar mirip dengan tugas yang lazimnya dilaksanakan dalam rangka mendemonstrasikan keterampilan yang dimaksudkan oleh tes, dan yang akan diukur" (Oller 1979:50).
- ⁶Ingram (1977:18) menyebutnya kesahihan pragmatis, karena dapat diperkirakan dengan penghitungan yang tepat.
- ⁷Sama halnya dengan keandalan, kesahihan juga diuji melalui analisis korelasi. Koefisien keandalan dan kesahihan tes yang mengukur hasil belajar tidak mungkin mencapai 1.00, karena angka-angka yang dikorelasi berasal dari tes yang tidak luput dari kekeliruan. Jadi pentingnya pemerikiraan adalah untuk membatasi kekeliruan sampai sekecil-kecilnya.
- ⁸Heaton (1975:154) juga menyatakan bahwa tes kemampuan bahasa mungkin memiliki kesahihan konsep, yaitu "jika tes tersebut mengukur ciri khas tertentu dalam kaitannya dengan teori perilaku bahasa dan pembelajaran.
- ⁹Mengenai prosedur pengujian kesahihan konsep yang disebut "multitrait-multimethod convergent-discriminant construct validation" (disingkas MT-MM C-D), 1981:137).

¹⁰Pola pengisian rumpang bahasa adalah padanan dari *closure of language* (istilah Rankin yang dikutip Anderson 1976:14), suatu pola yang terletak pada tataran kognitif. Teori itu menyanggah hubungan antara prosedur isi rumpang dan pengertian psikologi Gestalt yang melihat kegiatan berbahasa sebagai proses penangkapan menyeluruh walaupun polanya tidak lengkap.

¹¹Kecepatan rata-rata pembaca yang penutur asli adalah 450 kata per menit (Richaudeau et al. 1977:20). Tentu saja membaca harian lebih cepat daripada membaca tulisan cendekiawan atau politikus. Wartawan, agar beritanya dapat dibaca secara cepat, menggunakan kata yang pendek (rata-rata 5 huruf per kata), sedangkan cendekiawan atau politikus menggunakan kata yang lebih panjang dan rumit (dapat mencapai 8 huruf per kata), sehingga tulisannya membutuhkan waktu pembacaan yang lebih panjang.

METODE PENELITIAN

4.1 Metode Pengumpulan Data

Dalam rangka menjawab masalah yang telah dikemukakan dalam Bab I, digunakan metode deskriptif, artinya masalah dipecahkan dengan jalan menggambarkan objek penelitian pada saat sekarang—jadi tanpa memperhatikan kesejarahan—berdasarkan fakta yang nampak atau tanpa melakukan eksperimen. Memang sering kali penelitian di bidang evaluasi dilakukan dengan menggunakan metode eksperimen, namun mengingat penelitian ini menguji kesahihan sebuah alat ukur, dan bukan menguji keandalan serta kesahihan suatu metode pengajaran misalnya, metode eksperimen tidak diperlukan.

Teknik pengumpulan data ada bermacam-macam, namun dalam penelitian ini diterapkan teknik penelitian lapangan, artinya alat ukur yang diuji kesahihannya itu dilaksanakan pada suatu populasi, sehingga terkumpul data kuantitatif berupa angka hasil pelaksanaan alat ukur tadi. Untuk jelasnya berikut ini akan dikemukakan metode penelitian secara lebih rinci lagi.

4.1.1 Kelompok Sasaran

Di dalam bidang evaluasi, populasi lebih lazim disebut kelompok sasaran, yaitu sekelompok subjek yang menjadi peserta tes. Sesuai dengan karakteristik pembaca yang dikemukakan pada Bab V, kelompok sasaran bagi penelitian ini adalah mahasiswa program studi Perancis di beberapa perguruan tinggi di Asia, yang mewakili mahasiswa program studi wilayah asing. Dan untuk dapat mengukur kemampuan tingkatan tertentu, yaitu tingkatan lanjutan, telah dipilih mahasiswa program studi Perancis yang telah belajar bahasa Perancis selama paling sedikit 1000 jam, atau, jika dilihat dari sistem pendidikan di perguruan tinggi Indonesia, kurang lebih selama enam semester.

Untuk memperoleh kelompok sasaran yang cukup besar, pelaksanaan tes tidak hanya dilakukan di Indonesia, namun juga di beberapa negara Asia yang memiliki program studi Perancis dengan profil mahasiswa yang mirip dengan mahasiswa di Indonesia. Tampaknya faktor

lingkungan tempat tinggal pelajar bahasa asing cukup berperan dalam menentukan tingkat kemampuan berkomunikasi mereka. Oleh karenanya untuk menjamin homogenitas latar para peserta tes, telah dipilih mahasiswa dari satu kawasan, yang ciri-cirinya adalah sebagai berikut:

(1) Mahasiswa di kawasan Asia belajar bahasa Perancis dengan menggunakan metode yang sama, yaitu metode audio-visual yang berancangan struktur global.

(2) Mahasiswa di kawasan itu memiliki latar belakang budaya maupun lingkungan yang sangat berbeda dengan masyarakat penutur asli bahasa Perancis (bdk. dengan mahasiswa di kawasan Eropa Barat misalnya). Hal tersebut nampak antara lain dari bahasa pertama yang digunakan para mahasiswa Asia, yang relatif sangat berbeda dengan bahasa Perancis.

(3) Kawasan Asia secara geografis terletak cukup jauh dari sumber bahasa Perancis, sehingga mungkin sekali terjadi kesenjangan pengetahuan di antara kedua kawasan itu, artinya apa yang dianggap sudah menjadi pengetahuan umum atau pengetahuan dunia oleh penutur di satu kawasan, sama sekali tidak dikenal oleh penutur yang tinggal di kawasan lain. Tentu saja kenyataan itu dapat mempengaruhi kemampuan berkomunikasi para mahasiswa.

(4) Mahasiswa program studi Perancis di kawasan itu mempunyai tujuan belajar bahasa Perancis yang sama, yaitu untuk dapat menggunakannya dalam komunikasi dengan penutur bahasa yang sama baik secara lisan maupun tertulis, dan untuk dapat menjadikannya objek kajian.

Dari 6 perguruan tinggi di Indonesia, 2 di Thailand dan 2 lainnya Korea Selatan, diperoleh 318 subjek. Namun, dalam koreksi didapati bahwa 8 orang di antaranya menerakan nama tanpa menjawab soal, sehingga jumlah yang diperhitungkan dalam analisis hanya 310 orang, yang rinciannya adalah sebagai berikut:

— 2 Universitas di Indonesia:

Kelompok 1	49 orang
Kelompok 2	31 orang

— 4 Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan di Indonesia:

Kelompok 3	26 orang
Kelompok 4	33 orang

— Kelompok 5	40 orang
Kelompok 6	22 orang
— 2 Universitas di Thailand:	
Kelompok 7	34 orang
Kelompok 8	28 orang
— 2 Universitas di Korea:	
Kelompok 9	33 orang
Kelompok 10	14 orang
J U M L A H	310 orang

Kelompok sasaran tersebut digunakan dalam pelaksanaan tes yang pertama kali, sedangkan dalam pelaksanaan tes yang kedua kali digunakan percontoh dari populasi itu, artinya sekelompok sasaran yang berukuran lebih kecil yang mewakili populasi mahasiswa program studi Perancis yang telah berkemampuan bahasa Perancis tingkat lanjutan. Kelompok sasaran itu diambil dari sebuah universitas di Indonesia, dan beranggotakan 27 orang.

Sebelum kita sampai pada penyusunan tes, berikut ini dapat dilihat prosedur kerja dalam penelitian ini.

4.1.2 Prosedur Kerja

- (1) Merancang tes tanya-jawab dalam bahasa Perancis.
- (2) Merancang tes lain yang akan digunakan sebagai alat penguji kesahihan tes tanya-jawab tersebut.
- (3) Menyusun berbagai tes yang tersebut dalam (1) dan (2).
- (4) Memilih dan meninjau homogenitas kelompok sasaran.
- (5) Melaksanakan berbagai tes pada kelompok sasaran dan pada percontoh populasi.
- (6) Mengolah data yang terkumpul.
- (7) Menulis laporan penelitian.

4.2 Penyusunan Tes Tanya-Jawab

Di dalam pengetesan, tahap penyusunan tes selalu merupakan tahap yang menentukan, karena untuk dapat disusun tes yang bagus, rancangannya harus cermat. Pada bab terdahulu telah dikemukakan operasionalisasi keterampilan membaca secara komunikatif, yang sebenarnya sama

dengan perancangan tes. Di sana kita melihat pembatasan subjek tes, pemilihan percontoh tugas membaca dan bacaan yang mencakup percontoh bahasa. Di bawah ini akan dibahas penyusunan tes yang mencakup pemilihan percontoh isi, realisasi berbagai tugas membaca dalam tes, bentuk soal, dan uji coba tes tanya-jawab.

4.2.1 Pemilihan Percontoh Isi

Sesuai dengan tingkatan kemampuan bahasa mahasiswa, teks yang digunakan di dalam tes telah dipilih dari berbagai media cetak yang mutakhir (tidak lebih dari 50 tahun usianya). Sebagai percontoh teks yang berbahasa sehari-hari, telah dipilih teks nonfiksi berupa penggal dari berbagai majalah populer seperti *Le Nouvel Observateur*, *Le Point*, dan teks fiksi dari sebuah roman otobiografi seorang penyanyi terkenal Perancis, Mireille, yang berjudul *Avec le Soleil pour Témoin* (terbitan Opéra Mundi-Robert Laffont, 1982).

Di samping itu, percontoh dari teks berbahasa khusus telah diambil dari majalah ilmiah, yaitu *Cahier d'Archipel*: penggal mengenai ludrug, dan dari *Le Français dans le Monde*: penggal mengenai norma dan adat bahasa Perancis.

4.2.2 Realisasi Tugas Membaca

Sesuai dengan rincian tugas membaca yang ditetapkan untuk tingkatan kemampuan mahasiswa yang telah menguasai bahasa Perancis tingkatan lanjutan, berikut ini akan dirinci realisasi tugas itu dalam bentuk pertanyaan.

TABEL 2
RINCIAN TES MEMBACA

Type Teks	Nomor Pertanyaan	Tugas
Daftar isi buku	1.1 (TT)	Mengilas teks untuk menentukan informasi tertentu.
	1.2 (TT)	Mengilas teks untuk menentukan informasi tertentu.

Tipe Teks	Nomor Pertanyaan	Tugas
Berita dalam majalah	2.3 (PG)	Mengamati teks untuk me- ringkas seluruh teks.
	2.4 (TT)	Mengamati teks untuk me- nyarikan butir-butir yang bersangkut-paut dengan gagasan tertentu.
	2.5 (PG)	Mengamati teks untuk me- nelusuri pengembangan argumen.
	2.6 (PG)	Mengamati teks untuk me- narik kesimpulan.
	2.7 (TT)	Mengilas teks untuk me- nemukan informasi ter- tentu.
	2.8 (PG)	Mengamati teks untuk me- ringkas seluruh teks.
Teks bidang ilmu budaya	3.9 (TT)	Mengilas teks untuk me- nemukan informasi ter- tentu.
	3.10 (TT)	Mengamati teks untuk me- nyarikan butir-butir yang bersangkut-paut dengan gagasan tertentu.
	3.11 (PG)	Mengilas teks untuk me- ngenali status suatu per- nyataan.
Teks bidang ilmu budaya (linguistik)	3.12 (TT)	Mengamati teks untuk me- nyarikan butir-butir yang bersangkut-paut dengan gagasan tertentu.

Tipe Teks	Nomor Pertanyaan	Tugas
	4.13 (PG)	Mengamati teks untuk me- nelusuri pengembangan argumen.
	4.14 (TT)	Mengamati teks untuk me- nelusuri pengembangan argumen.
	4.15 (TT)	Mengamati teks untuk me- nyarikan butir-butir yang bersangkut-paut dengan informasi tertentu.
	4.16 (PG)	Mengamati teks untuk me- nelusuri pengembangan argumen.
	4.17 (TT)	Mengamati teks untuk me- ringkas sebagian teks.
	4.18 (TT)	Melakukan inferensi de- ngan bantuan konteks so- sial budaya.
Artikel dalam maja- lah	5.19 (PG)	Mengkaji teks untuk me- ngenalinya sebuah peng- gal.
	5.20 (PG)	Mengamati teks untuk me- nelusuri apa yang tersirat.
	5.21 (PG)	Mengamati teks untuk me- narik kesimpulan.
	5.22 (PG)	Mengamati teks untuk me- nelusuri pengembangan argumen.
	5.23	Mengkaji teks untuk me- ngenalinya fungsi komunikasi.
	5.24 (PG)	Mengkaji teks untuk me- ngenalinya laras.

Tipe Teks	Nomor Pertanyaan	Tugas
Surat resmi	5.25 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali teknik penulisan.
	6.26 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali laras.
	6.27 (PG)	Mengkaji teks untuk menelusuri apa yang tersirat.
	6.28 (PG)	Mengilas teks untuk mengenali status suatu pernyataan.
	6.29 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali sikap penulis.
	6.30 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali nada sebuah kalimat.
Laporan wawancara dalam majalah	6.31 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali fungsi komunikasi.
	7.32 (PG)	Mengamati teks untuk menarik kesimpulan.
	7.33 (TT)	Mengamati teks untuk menyoroti butir-butir yang bersangkutan-paut dengan gagasan tertentu.
	7.34 (PG)	Mengamati teks untuk menelusuri apa yang tersirat.
	7.35 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali sikap pewawancara.
	7.36 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali fungsi komunikasi.
	7.37 (PG)	Mengilas teks untuk menggal status suatu pernyataan.

Tipe Teks	Nomor Pertanyaan	Tugas
Karya sastra	7.39 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali fungsi komunikasi.
	8.39 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali nada sebuah penggal.
	8.40 (PG)	Mengamati teks untuk menelusuri pengembangan argumen.
	8.41 (TT)	Mengamati teks untuk menyarikan butir-butir yang bersangkutan-paut dengan gagasan tertentu.
	8.42 (TT)	Mengamati teks untuk menelusuri pengembangan argumen.
	8.43 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali teknik penulisan.
	8.44 (PG)	Mengamati teks untuk menelusuri apa yang tersirat.
	8.45 (PG)	Melakukan inferensi dengan bantuan konteks.
	8.46 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali teknik penulisan.
	8.47 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali teknik penulisan.
	8.48 (PG)	Melakukan inferensi dengan bantuan konteks.
	8.49 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali fungsi komunikasi.
	8.50 (PG)	Mengkaji teks untuk mengenali sikap penutur.

Catatan

Nomor pertanyaan terdiri dari dua digit: digit yang pertama mengacu pada nomor teks, sedangkan digit kedua mengacu pada nomor pertanyaan seperti yang tertera pada lembar soal. Misalnya 1.01 berarti teks pertama, soal nomor 1.

TT: Pertanyaan terbuka yang terkendali

PG: Pertanyaan pilihan ganda

Tes tanya-jawab dilampirkan secara lengkap pada Lampiran 1.

4.2.3 Bentuk Pertanyaan

Pada Bab III telah dijelaskan berbagai macam tes dan kegunaannya. Di bagian ini akan dibicarakan bentuk tes yang dipilih untuk menguji kemampuan mahasiswa memahami teks berbahasa Perancis.

Untuk memenuhi persyaratan tes yang objektif, tes yang disusun berbentuk pertanyaan terbuka yang terkendali dan pertanyaan pilihan ganda. Pertanyaan terbuka yang terkendali digunakan untuk menguji kemampuan peserta tes memahami informasi yang berupa fakta. Pembatasan itu dilakukan karena disadari adanya masalah komposisi dalam bahasa Perancis di dalam mengungkapkan informasi yang dipahami. Jika soal hanya menanyakan fakta, peserta tes dapat memberikan jawaban dengan mengutip pernyataan yang bersangkutan (di dalam petunjuk tes mereka diijinkan untuk melakukannya). Kalau ada yang memberi jawaban dengan kalimat yang disusun sendiri, kesalahan tata bahasa tidak akan diperhatikan selama kesalahan tersebut tidak mengganggu makna kalimat. Peserta juga diijinkan untuk menjawab dengan kalimat tak lengkap, artinya boleh menjawab dengan frase atau kata dan tanpa mengulang pertanyaan, karena di dalam komunikasi sejati pun kita jarang mengulang pertanyaan. Contoh: *Qui est le lâche?* (8.4) jawaban cukup dengan *Emmanuel Berl*, dan tidak perlu menjawab dengan *Le lâche est Emmanuel Berl*.

Pertanyaan pilihan ganda digunakan untuk menguji kemampuan memahami hal yang lebih rumit, seperti nada sebuah penggal, sikap penulis atau pencerita, dan sebagainya, yang memerlukan penilaian dari pihak peserta tes. Mengingat tingkat pengetahuan bahasa para peserta tes terbatas, diberikan pilihan jawaban, sehingga peserta terhindar dari kekeliruan istilah. Di dalam menjawab pertanyaan tentang nada sebuah penggal, misalnya, mungkin saja peserta tes mampu

merumuskan jawabannya dalam bahasa pertamanya, namun belum tentu mereka berhasil mengungkapkan gagasannya dalam bahasa Perancis, mengingat istilah-istilah tersebut jarang digunakan. Misalnya, pertanyaan mengenai fungsi komunikasi :

(3.23) "Vous Connaissez le système de la plume rentrante?"
(ligne 4):

- Est-ce que l'auteur: a. s'informe?
- b. constate?
- c. introduit?

atau pertanyaan mengenai nada sebuah penggal :

(3.19) Quel est le ton de ce passage?
a. Ironique
b. Neutre
c. Fâché

Mungkin ada yang berpendapat bahwa dengan pertanyaan pilihan ganda, peserta mendapat kesempatan yang lebih besar untuk menemukan jawaban yang benar, karena jawaban itu ada di antara pilihan jawaban. Namun, nyatanya, apabila peserta tidak berhasil merumuskan jawabannya, ia akan memilih distraktor dan bukannya memilih stem. Lagi pula pengukuran kadar keandalan tes semacam itu sudah memperhitungkan faktor menebak, misalnya soal dengan 4 pilihan jawaban mengandung 25% faktor menebak (Ebel 1979:274—275). Kemudian, mengingat beberapa kata yang terdapat dalam pilihan jawaban adalah istilah yang jarang digunakan dalam komunikasi sehari-hari, ada kemungkinan peserta tes tidak memahami maknanya, karena pada tingkatan itu belum pernah bertemu dengan istilah tersebut. Untuk menghindari hal tersebut, jika perlu pengawas tes diijinkan untuk menerjemahkannya ke dalam bahasa yang dikuasai peserta tes.

Aspek lain yang perlu diperhatikan di dalam menentukan bentuk tes adalah faktor ingatan. Di dalam menyusun tes pemahaman, perlu diperhatikan bahwa tes tidak menguji terlalu banyak ingatan peserta tes. Oleh karenanya, tata letak tes dibuat sedemikian rupa sehingga memungkinkan para peserta melihat teks kembali, pada saat mereka menjawab pertanyaan yang diajukan.

Di samping aspek ingatan, tes yang disusun harus benar-benar tes kemampuan memahami teks berbahasa asing, dan bukan tes kecerdasan, misalnya. Masalahnya sekarang berapa jauh penyusun dapat membatasi keterlibatan kecerdasan di dalam pemahaman, karena terdapat hubungan

yang erat di antara kecerdasan dan pemahaman. Mackey (1966:13) pun mengatakan bahwa "untuk memahami suatu bahasa, kecerdasan nampaknya memainkan peran yang lebih besar, terutama di dalam membaca. Di dalam membaca, keterampilan bernalar dan pengetahuan umum seseorang merupakan bantuan yang besar yang memungkinkan ia menebak makna melalui konteks". Yang jelas tes yang disusun bukanlah tes kecerdasan namun tetap disadari bahwa tes pemahaman tersebut sedikit banyak akan melibatkan kecerdasan.

Tes harus pula mengetes kemampuan mahasiswa menggunakan bahasa asing untuk membaca dan bukan sekadar tes keterampilan membaca. Oleh karenanya soal ditulis dalam bahasa Perancis dan jawaban juga harus diberikan dalam bahasa yang sama.

Aspek terakhir yang perlu dikemukakan di sini adalah faktor kelelahan para peserta, yang mungkin mempengaruhi pelaksanaan mereka ketika mengerjakan tes. Untuk menghindari hal itu, bentuk tes dibuat sedemikian rupa sehingga mencakup berbagai bacaan maupun berbagai tugas membaca, dan dapat dikerjakan peserta dalam waktu yang tidak terlalu panjang. Mengingat kendala tersebut, pertanyaan pilihan ganda memang memiliki kelebihan dibandingkan dengan pertanyaan terbuka. Pertanyaan pilihan ganda banyak sekali mengurangi upaya peserta seperti menyusun kalimat Perancis (yang diperlukan dalam pertanyaan terbuka), sehingga bentuk pertanyaan yang semacam itu dapat dikatakan ekonomis di dalam penggunaan waktu dan tenaga.

4.2.4 Uji Coba

Tes yang dilampirkan pada Lampiran 1 adalah tes yang diteliti kesahihannya setelah dilaksanakan dalam skala besar. Dengan sendirinya, sebelum tes tersebut menjadi seperti bentuknya sekarang, telah diujicobakan dan direvisi. Uji coba tes membaca dilakukan dalam dua tahap sebagai berikut:

(1) *Tahap 1*: Tes yang telah tersusun diujicobakan pada penutur asli untuk menguji kegramatikalannya dan keberterimaan pertanyaan yang telah disusun oleh peneliti (yang penutur non asli). Di samping itu, untuk mengukur tingkat kemudahan tes, artinya tes harus sangat mudah bagi penutur asli supaya tidak terlalu sulit untuk pembaca yang bukan penutur asli.

Mengingat bahan tes dan bahasa Perancis yang digunakan adalah bahan yang biasa dibaca oleh penutur asli yang berpendidikan, dan

hususnya mereka yang berkecimpung di bidang ilmu bahasa dan sastra, percontoh penutur asli juga dipilih mereka yang memenuhi kriteria tersebut. Jumlah seluruhnya ada 10 orang dan sebagian besar adalah penutur asli yang menjadi pengajar pada Institut Studi Perancis di Universitas Utrecht. Sebagian kecil adalah mahasiswa Perancis yang mengikuti kuliah di institut yang sama, dan para atase bahasa Perancis di beberapa negara Asia.

Hasil uji coba kemudian diangka sehingga diperoleh angka mentah: setiap soal yang benar diberi angka 1 (satu) sehingga angka yang diperoleh subjek adalah jumlah soal dikurangi jumlah soal yang dijawab secara keliru.¹ Untuk selanjutnya, hasil pelaksanaan yang pertama dianalisis berdasarkan angka mentah.

Analisis hasil uji coba tes tanya-jawab menunjukkan bahwa tingkat kemudahan tes cukup tinggi: $.85 < \bar{p} < .95$.² Analisis soal memperlihatkan bahwa satu penggal tidak ditulis secara baik, artinya para peserta—yang pengajar bahasa Perancis—menilai bahwa pertanyaan mengenai penggal itu sulit dijawab karena teksnya tidak utuh, misalnya pengacuan unsur diaforis yang digunakan dalam teks tidak jelas.³ Oleh karena itu, penggal tersebut diganti dengan yang lain.

(2) *Tahap 2*: Tes yang telah disempurnakan, baik bahasa yang digunakan dalam soal-soalnya maupun teksnya, terdiri dari 9 buah penggal dan 68 soal. Ke-68 soal itu dibentuk dari 29 pertanyaan terbuka yang terkendali dan 39 pertanyaan pilihan ganda. Tes tersebut diujicobakan pada skala kecil penutur asing, yaitu satu kelompok subjek yang terdiri dari 36 orang siswa sekolah menengah Belanda (VWO) tahun terakhir, dan satu kelompok lagi yang terdiri dari 70 orang mahasiswa universitas dan IKIP di Indonesia.

Kelompok sasaran yang penutur bahasa Belanda dipilih pertama karena alasan praktis, yaitu kedekatan tempat uji coba dengan penyusun tes—ketika itu tidak ada kemungkinan untuk menguji coba tes di Indonesia secara ekonomis—, kedua mengingat bahan pelajaran bahasa Perancis yang digunakan sama dengan yang lazim digunakan di Indonesia, dan kemampuan bahasa Perancis kelompok itu setingkat dengan mahasiswa di Asia. Perlu dicatat bahwa jam belajar bahasa Perancis di sekolah Belanda jauh lebih banyak daripada jam belajar bahasa yang sama di sekolah Asia, sehingga tingkat kemampuannya sebanding dengan mahasiswa program studi Perancis yang telah menguasai kemampuan tingkatan lanjutan.

Angka yang diperoleh dari uji coba yang terakhir itu dianalisis dengan rumus KR-21, dan koefisien keandalan rendah, sehingga tes

dapat dikatakan tidak andal ($R = .25$; $\bar{x} = 44.83$; $sb = 4.50$; $K = 68$). Keandalan yang sangat rendah itu kemungkinan besar disebabkan oleh kelompok sasaran yang berkemampuan seragam.

Perlu dikemukakan bahwa kelompok sasaran itu berasal dari satu kelas di sekolah yang sama. Seandainya uji coba dilaksanakan pula pada kelompok dari sekolah lain, mungkin hasilnya akan menunjukkan keandalan. Pengamatan di atas adalah berdasarkan rerata angka yang memadai dan simpangan baku yang sangat kecil dibandingkan dengan jumlah soal. Kemungkinan penyebab lain dari ketakandalan itu adalah tes memang tidak bagus, sebab uji coba di Indonesia—akhirnya diperoleh cara untuk menguji coba di tempat—menunjukkan koefisien keandalan yang rendah, memang tes andal namun koefisien keandalannya rendah ($R = .69$; $\bar{x} = 42.73$; $sb = 7.07$; $K = 68$). Tes keterampilan berbahasa biasanya mencapai tingkat keandalan antara .70 dan .80, sedangkan tes pengetahuan bahasa dapat mencapai .90 atau lebih (Ebel 1979: 275 dan 284; lihat juga peringkat koefisien korelasi pada catatan 4 Bab V). Rerata angka pada kelompok Indonesia tidak jauh berbeda dengan rerata angka kelompok Belanda, namun simpangan baku pada kelompok Indonesia besar, sehingga dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan tingkat kemampuan di dalam kelompok itu yang masih dalam batas kenormalan distribusi.

Untuk menguji keobjektifan pertanyaan terbuka yang terkendali telah dilakukan pengangkaan ulang oleh dua orang pengangka. Koefisien korelasi hasil kedua pengangka tersebut sangat tinggi ($R = .98$) sehingga disimpulkan bahwa pertanyaan terbuka yang terkendali itu cukup objektif. Dalam analisis data selanjutnya, angka yang diperoleh dari pertanyaan terbuka yang terkendali dihitung bersama-sama angka pertanyaan pilihan ganda. Memang pada dasarnya pertanyaan terbuka yang terkendali dapat disamakan dengan pertanyaan pilihan ganda dengan dua pilihan, yaitu benar dan salah.

Analisis soal memperlihatkan bahwa ada soal-soal yang kurang baik (terlalu mudah atau terlalu sulit). Oleh karenanya dilakukan pengujian keandalan ulang setelah soal yang kurang baik tadi dikeluarkan ($R = .78$; $\bar{x} = 24.81$; $sb = 6.51$; $K = 42$).

Hasil analisis soal tersebut telah digunakan untuk menyempurnakan tes sehingga akhirnya tes membaca dalam bahasa Perancis itu terbentuk dari 8 penggal dan 60 soal; dan terdiri dari tiga subtes: pertama tes membaca global terdiri dari dua subtes, yaitu tes mengilas daftar isi sebuah buku dengan tujuan mencari bagian dan halaman tertentu, dan tes membaca penggal. Tes membaca rinci terdiri dari satu subtes.

Tes membaca global terdiri dari 27 soal (soal nomor 1 sampai dengan 18), sedangkan bagian kedua adalah tes membaca rinci yang terdiri dari 33 soal (soal nomor 19 sampai dengan 50) (bandingkan pula dengan rincian tugas membaca pada 4.2.2 dan tes tanya-jawab dalam Lampiran 1).

Perlu dijelaskan di sini bahwa di dalam tes memang tercantum 50 nomor soal, namun beberapa pertanyaan yang memerlukan jawaban lebih dari satu juga dianggap sebagai soal jamak, sehingga jumlah soal yang sebenarnya adalah 60 butir. Ke-60 soal itu dapat dikelompokkan menjadi dua jenis pertanyaan, yaitu pertanyaan pilihan ganda (36 soal) dan pertanyaan terbuka yang terkendali (24 soal) (lihat 4.2.2).

Tes membaca yang telah disempurnakan itu tidak diujicobakan lagi, namun diharapkan bahwa tes itu andal meskipun hal itu baru teruji dalam pelaksanaan. Memang jika kita ingin memiliki tes yang benar-benar andal—itu salah satu ciri tes baku—tes harus dilaksanakan berulang kali pada berbagai populasi dan pada waktu yang berbeda. Namun, tes yang diteliti di sini cukup diuji coba satu kali dan dilaksanakan, mengingat tujuan penelitian bukan untuk menghasilkan sebuah tes baku. Dalam praktiknya tes itu diuji keandalannya tiga kali (lihat 4.2.5 dan 5.1.3). Tes membaca itu pula yang kemudian diteliti kesahihannya dengan jalan melaksanakannya pada populasi dan pada percontoh populasi.

4.2.5 Pelaksanaan Tes

Pelaksanaan pertama dilakukan dalam skala besar, artinya tes membaca itu dilaksanakan pada kelompok sasaran yang beranggotakan 310 orang subjek, baik yang berada di Indonesia (6 kelompok) maupun yang di Thailand (2 kelompok) serta di Korea (2 kelompok). Waktu pelaksanaan 100 menit. Perlu ditambahkan bahwa dalam pelaksanaan tes itu diberikan beberapa macam tes, sehingga diperlukan waktu dua hari pada setiap kelompok. Biasanya tes tanya-jawab dilaksanakan pada satu hari, lalu tes yang lain pada hari berikutnya.

Perlu dijelaskan bahwa analisis data dilakukan dalam dua tahap: analisis tahap awal dan analisis tahap akhir. Hasil pelaksanaan tes yang pertama itu akan digunakan dalam analisis tahap awal, yaitu uji perbedaan metode atau cara pengetesan dan uji kekhasan tes. Sementara itu, pada analisis tahap akhir, yaitu pengujian kesahihan konsep, tes tanya-jawab itu telah dilaksanakan sekali lagi pada percontoh populasi yang berjumlah 27 orang, seperti yang telah dijelaskan di muka.

Berikut ini dibahas secara rinci berbagai tes yang akan digunakan sebagai alat ukur dalam analisis tahap awal dan analisis tahap akhir.

4.3 Alat Ukur

Alat ukur yang digunakan dalam analisis tahap awal ada dua macam, yaitu (1) tes membaca dalam bahasa Indonesia dan (2) tes meringkas. Sedangkan alat ukur yang digunakan dalam analisis tahap akhir atau pengujian kesahihan konsep adalah tes isi rumpang, tes tata bahasa, dan tes kosakata, yang semuanya dalam bahasa Perancis.

4.3.1 Tes Membaca dalam Bahasa Indonesia

Tes itu disusun berdasarkan kriteria yang sepadan dengan kriteria yang digunakan dalam penyusunan tes membaca dalam bahasa Perancis, artinya macam tugas, bahan tes, dan bentuk soal kurang lebih sama.

Tes itu terbentuk dari 5 buah penggal dan 42 soal. Sebagai percontoh ragam sehari-hari telah diambil penggal dari surat kabar *Kompas* mengenai pertumbuhan penduduk Jakarta, dari buletin *Warta IKIP Yogyakarta* mengenai petugas ekspedisi, dan dari karya sastra karangan Putu Wijaya berjudul *Stasiun* (terbitan Pustaka Jaya 1977). Percontoh ragam khusus bidang ilmu budaya diambil dari terbitan Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Depdikbud yang berjudul *Politik Bahasa Nasional No. 2*, yaitu sebuah penggal mengenai definisi bahasa asing; dan sebuah penggal mengenai sosiologi sastra yang dicuplik dari *Sosiologi Sastra; Sebuah Pengantar Ringkas* susunan Sapardi Djoko Damono (Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Depdikbud 1979).

Soal yang berjumlah 42 butir itu dapat dibedakan dari dua sudut pandang: pertama dari sudut pandang tugas, terdapat tugas membaca global (25 butir) dan tugas membaca rinci (17 butir); kedua dari segi bentuk pertanyaan, terdapat pertanyaan terbuka terkendali (11 butir) dan pertanyaan pilihan ganda (31 butir) (lihat Lampiran 2).

Pelaksanaan tes itu dilakukan di sebuah universitas dan sebuah IKIP di Indonesia, pada percontoh populasi yang terdiri dari 82 subjek. Waktu pelaksanaan adalah 60 menit. Hasil analisis angka memperlihatkan bahwa tes itu tidak andal: $R = .28$; $\bar{x} = 33.87$; $sb = 3.01$; $K = 42$. Hal itu memang diharapkan, dan dilihat dari simpangan bakunya yang kecil, kelompok sasaran menguasai keterampilan membaca dalam bahasa pertama yang seragam. Dan rerata angka yang cukup tinggi berarti bahwa kelompok sasaran itu mampu membaca dalam bahasa pertama,

sehingga mereka pun akan mampu membaca dalam bahasa Perancis asalkan kemampuan mereka berkomunikasi dalam bahasa itu memadai. Dengan demikian tes membaca dalam bahasa Perancis yang menjadi objek penelitian tidak sekadar mengukur keterampilan membaca, namun mengukur juga keterampilan membaca dalam bahasa Perancis. Kualitas itulah yang masih harus dibuktikan, caranya adalah dengan membandingkan tes membaca itu dengan tes bahasa Perancis yang lainnya. Namun sebelum pembicaraan sampai ke sana, ada baiknya kita lihat dahulu tes membaca yang lain.

4.3.2 Tes Meringkas

Tes meringkas terbentuk dari 3 buah penggal yang ditulis dalam bahasa Perancis. Ketiganya menggunakan bahasa sehari-hari dan dua di antaranya merupakan teks nonfiksi. Teks yang ketiga, meskipun fiksi, berbentuk sebuah surat ajakan dan promosi yang mirip dengan surat promosi wisata atau hotel.

Tugas yang harus dilaksanakan adalah meringkas ketiga teks tersebut dalam 50 sampai 100 kata sesuai dengan panjang teks, dan dalam bahasa Indonesia (lihat Lampiran 3). Alasan penggunaan bahasa Indonesia di dalam meringkas adalah untuk menghindari kesalahan menyusun. Seperti kita ketahui, masalah yang dijumpai di dalam menjawab pertanyaan bentuk esai dalam bahasa asing hampir selalu melibatkan faktor penyusunan. Acap kali jawaban dinilai tidak tepat karena susunan kalimat yang tidak benar secara gramatikal atau tidak berterima secara semantis. Padahal belum tentu subjek tidak mampu menjawab dengan benar. Untuk menghindari kesulitan dalam penilaian itu, ringkasan harus disusun dalam bahasa Indonesia, sehingga ketidakjelasan atau ketidaktepatan jawaban sedikit sekali disebabkan oleh faktor bahasa.

Tes tersebut dilaksanakan pada percontoh populasi yang diambil dari sebuah universitas di Indonesia, yang berjumlah 22 subjek. Waktu pelaksanaan 90 menit. Pengujian keandalannya tidak dapat menggunakan rumus KR-21, karena itu tes subjektif. Sebagai gantinya telah dilakukan uji keobjektifan tes, dengan cara pengangkaan ulang oleh dua orang pengangka. Koefisien korelasi di antara kedua pengangka sangat tinggi ($r = .92$; $p = .001$ berdasarkan tabel nilai kritis r momen-produksi Pearson; $n = 22$).

Hasil tes meringkas itu digunakan untuk mengecek perbedaan metode di dalam pengetesan (lihat Bab V).

Jika kedua tes berbahasa Indonesia yang telah diuraikan tadi akan digunakan dalam analisis tahap awal (lihat 5.1.4), maka ketiga tes berikut ini akan digunakan untuk menguji kesahihan konsep dari tes tanya-jawab dalam bahasa Perancis.

4.3.3 Tes Isi Rumpang

Di muka telah dijelaskan bahwa keterampilan membaca secara komunikatif di dalam bahasa asing paling sedikit mencakup tiga komponen kemampuan, yaitu kemampuan bahasa, keterampilan memahami tulisan, dan pengetahuan umum (termasuk di dalamnya pengetahuan bidang tertentu).

Jika pengetahuan bahasa mudah diukur, tidak demikian halnya dengan pengetahuan umum yang cakupannya sangat luas; oleh karena itu sangat sulit bagi penyusun tes untuk menyusun tes pengetahuan umum yang memadai. Beberapa eksperimen pernah dilakukan (lihat Brière 1980, Johnson 1981, dan Oller 1980), namun hasilnya tidak memuaskan: pertanyaan yang diajukan akhirnya mengenai hal yang dangkal atau mengenai hal yang tidak selamanya diketahui secara merata oleh para penutur asli, atau mereka itu tidak semuanya sependapat mengenai unsur budaya yang sama. Itulah alasannya mengapa dalam penelitian ini pengetahuan umum tidak dites secara khusus. Lagi pula tes pengetahuan umum cenderung tidak berbentuk tes bahasa lagi. Sebagai gantinya telah disusun tes isi rumpang yang merupakan tes terpadu, artinya tidak hanya mengukur pengetahuan bahasa, namun juga pengetahuan umum dan kecakapan berkomunikasi. Memang sudah banyak kali dibuktikan bahwa tes isi rumpang sah untuk mengukur keterampilan membaca (lihat Bab I dan Bab III), maka dengan tes itu diharapkan pengetahuan umum yang harus dikuasai pembaca untuk memahami teks-teks yang digunakan dalam tes tanya-jawab secara lengkap, dapat turut terukur.

Tes isi rumpang itu terbentuk dari tiga buah penggal yang sama dengan yang digunakan dalam tes tanya-jawab (untuk membedakan tes membaca yang menggunakan prosedur tanya-jawab, yaitu tes yang menjadi objek penelitian ini, dengan tes membaca yang menggunakan prosedur isi rumpang; untuk selanjutnya tes yang satu disebut tes tanya-jawab, sedangkan tes yang lain disebut tes isi rumpang). Di dalam ketiga penggal tadi; setiap kata ke-6 dihilangkan, kecuali jika menyangkut nama diri atau bilangan. Dua subtes pertama masing-masing terdiri dari 50 soal, sedangkan subtes terakhir terdiri dari 35 soal, sehingga jumlah

seluruhnya menjadi 135 soal. Sengaja tidak semua penggal yang terdapat dalam tes tanya-jawab digunakan di dalam tes isi rumpang, mengingat faktor ekonomi dan kelayakan (lihat Lampiran 4).

Perlu dijelaskan pula di sini bahwa penyusunan tes isi rumpang itu dilakukan setelah tes tanya-jawab terbukti andal pada pelaksanaan dalam skala besar. Hal itu dilakukan mengingat tes tanya-jawab tadi di samping telah teruji keandalannya juga beberapa kualitasnya yang lain seperti kesahihan wajah, kesahihan isi, dan kesahihan metodenya.

Tes isi rumpang itu dilaksanakan pada percontoh populasi dari sebuah universitas di Indonesia, yang berjumlah 27 subjek. Percontoh itu sama dengan percontoh yang digunakan dalam pelaksanaan tes tanya-jawab yang kedua. Waktu pelaksanaan tes isi rumpang adalah 90 menit (lihat hasil analisis tes pada 5.1.3).

Jika tes isi rumpang lebih banyak digunakan sebagai alat ukur keterampilan membaca yang terpadu, dua buah tes pengetahuan bahasa yang berikut ini dapat digunakan untuk mengukur kemampuan bahasa secara terpisah. Kita tahu bahwa pengetahuan bahasa juga merupakan komponen kemampuan berkomunikasi yang penting dan perlu diperhitungkan di dalam pengujian keterampilan membaca dalam bahasa asing.

4.3.4 Tes Tata Bahasa

Penyusunan tes tata bahasa telah dilakukan dengan menggunakan sumber acuan sebagai berikut:

- (1) Capelle, Guy
1981 *Grammaire de Base*. Paris: Hachette.
- (2) Coste, Daniel et al.
1976 *Le Niveau Seuil*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe.
- (3) Chevalier, Jean-Claude et al.
1964 *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Paris: Librairie Larousse.
- (4) Dubois, Jean et al.
1971 *Dictionnaire du Français Contemporain*. Paris: Larousse.
- (5) Ministère de l'Education National, Direction de la Coopération.
1955 *Le Français Fondamental (1^{er} et 2^e degrés)*. Paris: Institut Pédagogique National.
- (6) Matoré, Georges
1973 *Dictionnaire Fondamental*. Paris: Larousse.

Pemilihan sumber acuan itu didasarkan pada tujuan pengetesan, yaitu mengukur pengetahuan bahasa suatu kelompok sasaran yang telah menguasai bahasa Perancis tingkatan lanjutan, atau telah belajar bahasa tersebut selama paling sedikit 1.000 jam.

Tes tata bahasa itu diharapkan mengukur pengetahuan tata bahasa pada tataran kalimat dan pada tataran teks, sehingga dengan sendirinya tidak hanya mengukur pelakuan subjek di dalam mendemonstrasikan pengetahuan tata bahasa Perancisnya, namun juga mengukur keterampilan subjek menggunakan pengetahuan tersebut. Rincian pengetahuan yang tercakup di dalam tes tersebut adalah:

- (1) Pengetahuan tentang tata bahasa subjek yang telah belajar bahasa Perancis selama paling sedikit 1.000 jam.
- (2) Pengetahuan tentang kaidah morfologi dan sintaksis.
- (3) Pengetahuan tentang kaidah tata teks.
- (4) Pengetahuan tentang penggunaan unsur operator teks, khususnya penggunaan kata tugas.

Tes tata bahasa itu telah dilaksanakan dua kali. Yang pertama dilakukan dalam rangka menguji keandalan tes, sedangkan yang kedua untuk mengukur kesahihan konsep tes tanya-jawab.

Pelaksanaan pertama dilakukan pada 8 kelompok sasaran yang beranggotakan 253 orang subjek. Kelompok sasaran itu sama dengan kelompok yang mengerjakan tes tanya-jawab, hanya berkurang 2 kelompok (kelompok 9 dan 10), karena keduanya tidak mengerjakan tes pengetahuan bahasa.

TABEL 3
RINCIAN TES TATA BAHASA

Sub-tes	Pengetahuan Bahasa	Bentuk Soal	Jumlah Soal
I	Kaidah morfologi dan sintaksis	Isian, pilihan ganda	20
II	Kaidah ejaan, morfologi dan sintaksis	Deteksi kekeliruan, terbuka	10
III	Kaidah penggunaan kata tugas dalam teks	Isian rumpang tak sistematis	15

IV	Kaidah penggunaan kala verbal dalam teks	Isian, pilihan ganda	10
V	Kaidah tata teks dan kosakata	Isian rumpang sistematis	40
Jumlah Seluruhnya:			95

Berdasarkan rincian pengetahuan tersebut di atas dan percontoh bahasa yang telah diambil, ditetapkan bentuk soal, yang dapat dirinci seperti dalam tabel di halaman berikut ini (lihat Lampiran 5).

Bentuk soal yang berjumlah 95 butir itu dapat pula dirinci atas pertanyaan pilihan ganda (30 soal), dan pertanyaan terbuka yang terkontrol (65 soal).

Waktu pelaksanaan adalah 120 menit. Dalam lembar soal memang tercantum 90 menit (lihat Lampiran 5), namun penetapan waktu tersebut kurang cermat, sehingga subjek tidak mampu menyelesaikan tugasnya pada waktunya. Oleh karenanya telah diberikan perpanjangan waktu, sehingga menjadi 120 menit, dan setelah diamati secara lebih cermat ternyata bahwa tes itu tidak mungkin dikerjakan dalam waktu kurang dari 120 menit mengingat besarnya jumlah pertanyaan terbuka yang digunakan.

Sebelum tes tata bahasa dilaksanakan untuk kedua kalinya, telah diteliti pula kesahihan konsepnya melalui penilaian oleh lima orang ahli pengajaran bahasa Perancis sebagai bahasa asing, yang sekaligus juga penutur asli. Penyusun tes menyusun lembaran penilaian yang berisi pertanyaan yang sesuai dengan rincian tes tata bahasa (lihat Tabel 3). Kemudian tes tata bahasa (lembar soal dan lembar jawaban) beserta lembar isi tadi diserahkan kepada para penilai untuk dinilai. Penghitungan penilaian dilakukan dengan jalan menjumlah jawaban YA, karena jawaban YA berarti penilai sepakat dengan tujuan pengetesan yang telah ditetapkan oleh penyusun tes. Kemudian jumlah jawaban YA dibagi jumlah penilai dan ditambah penyusun tes, sehingga diperoleh persentase kesepakatan untuk setiap subtes dan tujuan pengetesannya. Tabel 4 berikut merangkum penilaian yang dimaksud.

Jika dihitung rerata dari angka persentase kesepakatan, terdapat koefisien kesepakatan yang sangat tinggi, yaitu .93, sehingga dapat dipastikan bahwa tes tata bahasa memang mengukur pengetahuan bahasa atau dengan kata lain memiliki kesahihan konsep.

TABEL 4
PENILAIAN TES TATA BAHASA

Sub-tes	Tujuan Pengetesan	Penilaian	
		Ya	TIDAK
I	Menguji pengetahuan tentang ka-idah morfologi dan sintaksis	100 %	—
II	Menguji pengetahuan mengenai eja-an morfologi, dan sintaksis	100 %	—
III	Menguji pengetahuan mengenai penggunaan kata tugas dalam teks	83 %	17 %
IV	Menguji pengetahuan mengenai ka-idah penggunaan kata dalam teks	83 %	17 %
V	Menguji pengetahuan mengenai ka-idah tata teks dan mengenai kosakata	100 %	—

Pelaksanaan kedua dilakukan pada percontoh populasi yang sama dengan yang mengerjakan tes membaca isi rumpang, yang beranggota-kan 27 orang. Hasil pelaksanaan kedua itu diuraikan pada 5.1.3 dan digunakan di dalam pengujian kesahihan konsep (lihat 5.2.2).

Di samping tes tata bahasa, telah digunakan pula tes kosakata untuk melengkapi pengujian pengetahuan bahasa.

4.3.5 Tes Kosakata

Sumber acuan yang digunakan untuk mengambil percontoh bahasa bagi tes kosakata sama dengan sumber acuan tes tata bahasa (lihat 4.3.4). Tes kosakata itu diharapkan dapat mengukur perbendaharaan kata para mahasiswa yang telah belajar bahasa Perancis selama paling sedikit 1000 jam, dan sekaligus mengukur pengetahuan umum serta kemam-puan menyimpulkan makna kata berdasarkan konteks. Secara rinci dapat dibedakan empat macam pengetahuan, yaitu:

- (1) Pengetahuan tentang kosakata yang tercakup dalam *Le Français fondamental 1^{er} et 2^e degrés*.

- (2) Pengetahuan tentang kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum.
- (3) Pengetahuan tentang penggunaan kata yang sesuai dengan konteks tertentu.
- (4) Pengetahuan tentang atau kemampuan menyimpulkan makna kata berdasarkan konteks.

Berdasarkan rincian itu dan percontoh bahasa, ditetapkan bentuk soal yang rinciannya tertera pada tabel di halaman berikut ini (lihat juga contoh tes di Lampiran 6).

Tes kosakata itu, yang ke-80 soalnya berbentuk pertanyaan pilihan ganda, telah dilaksanakan dua kali seperti halnya tes tata bahasa. Pelaksanaan pertama dilakukan dalam rangka menguji keandalan tes, sedangkan pelaksanaan kedua untuk memperoleh hasil yang kemudian digunakan untuk pengujian kesahihan konsep (lihat 5.2.2). Meskipun demikian, pada pelaksanaan kedua, tes kosakata telah diuji kembali keandalannya (lihat 5.1.3).

Pelaksanaan pertama dilakukan pada 8 kelompok sasaran yang seluruhnya beranggotakan 253 orang. Dan waktu pelaksanaan adalah 120 menit.

Tes kosakata itu telah pula diuji kesahihannya dengan cara yang sama dengan tes tata bahasa, dan hasilnya adalah sebagai terlihat dalam Tabel 5 yang terdapat di halaman berikut ini.

Jika dihitung rerata dari angka persentase kesepakatan, terdapat koefisien kesepakatan yang sangat tinggi, yaitu .94, sehingga dapat dipastikan bahwa tes kosakata itu memang mengukur pengetahuan kosakata para mahasiswa jurusan Perancis.

Penilaian subtes I sampai dengan VII memerlukan penjelasan tersendiri. Sebenarnya lembar isi yang diisi oleh para penilai memuat daftar pengetahuan bahasa yang tepat sama dengan yang terdapat dalam rincian tes kosakata (lihat Tabel 5), di mana subtes I, V, dan VI tidak dinyatakan menguji pengetahuan kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum. Dari jawaban para penilai ternyata bahwa semua subtes dinyatakan menguji pengetahuan tersebut, dan setelah dilakukan pemeriksaan ulang oleh penyusun tes dan diskusi dengan para penilai, ternyata memang seluruh tes secara tidak langsung menguji pengetahuan umum, karena tanpa pengetahuan umum pada dasarnya penutur tidak mungkin menggunakan kosakatanya sesuai dengan konteks, baik secara reseptif maupun produktif.

TABEL 5**RINCIAN TES KOSAKATA**

Sub-tes	Pengetahuan Bahasa	Bentuk Soal	Jumlah Soal
I	Pengetahuan kata yang sesuai dengan konteks	Isian, pilihan ganda	10
II	Kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum	Asosiasi, pilihan ganda	10
III	Kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum	Lawan kata, pilihan ganda	10
IV	Kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum	Sinonim, pilihan ganda	10
V	Penggunaan kata yang sesuai dengan konteks	Isian, pilihan ganda	10
VI	Kemampuan menyimpulkan makna kata berdasarkan konteks	Isian, pilihan ganda	15
VII	Kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum	Isian, pilihan ganda	15
Jumlah soal seluruhnya:			80

TABEL 6
PENILAIAN TES KOSAKATA

Subtes	Tujuan Pengetesan	Penilaian	
		YA	TIDAK
I dan V	Menguji kemampuan menggunakan kata yang sesuai dengan konteks	100 %	—
II	Menguji kemampuan menyimpulkan berdasarkan konteks	83 %	17 %
I s/d VII	Menguji pengetahuan tentang kosakata yang erat hubungannya dengan pengetahuan umum	100 %	—

Tes yang telah diuji kesahihannya itu kemudian dilaksanakan untuk kedua kalinya pada percontoh populasi yang beranggotakan 27 orang. Percontoh tersebut sama dengan yang digunakan dalam pelaksanaan tes membaca tanya-jawab, tes isi rumpang, dan tes tata bahasa, mengingat hasilnya akan digunakan untuk menguji kesahihan konsep tes tanya-jawab.

Perlu dijelaskan pula di sini bahwa tes yang digunakan sebagai alat ukur dalam pengujian hipotesis adalah tes tradisional, artinya yang lazim digunakan untuk mengukur kemampuan berbahasa asing, serta bentuk soalnya juga yang lazim digunakan. Jika dilihat sepintas, tes tanya-jawab nampak seperti tes tradisional, namun jika diamati lebih dekat tes itu ternyata merupakan tes objektif yang tidak hanya terdiri dari pertanyaan tertutup namun juga pertanyaan yang terbuka terkendali. Pertanyaan yang terakhir itu biasanya dianggap subjektif, namun pengamatan, seperti yang telah dikemukakan pada Bab III, menunjukkan bahwa pertanyaan jenis itu objektif juga. Di samping itu, percontoh tugas dalam tes lebih mencerminkan pengukuran keterampilan membaca yang komunikatif. Namun ciri yang terakhir itu masih perlu diuji lagi melalui pengujian hipotesis.

4.4 Pengujian Hipotesis

Data yang terkumpul dalam penelitian ini adalah data kuantitatif, sehingga dapat dianalisis melalui statistika. Sebenarnya pengujian sebelumnya, seperti uji keandalan, uji perbedaan kelompok, dan sebagainya, juga dilakukan melalui statistika.

Analisis yang dilakukan melalui statistika itu adalah analisis korelasi, karena pada dasarnya yang ingin dicari dalam penelitian ini adalah kadar hubungan atau keterkaitan di antara berbagai kemampuan yang dianggap merupakan komponen yang membentuk kemampuan berkomunikasi dalam bahasa asing. Komputasi korelasi yang dilakukan di sini kebanyakan menggunakan rumus Momen-produksi Pearson (lihat penjelasan mengenai rumus itu dalam Hatch dan Farhady 1982:304—307), sedangkan dalam pengujian keandalan tes digunakan rumus Kuder-Richardson 21 (lihat 2.2.1). Namun, sebelum dilakukan pengujian hipotesis yang menggunakan analisis korelasi, perlu ditinjau dulu keadaan distribusi dan regresinya.

4.4.1 Langkah-Langkah dalam Analisis Data

Dapat dibedakan dua tahap analisis data, yaitu:

(1) Analisis tahap awal untuk memeriksa kualitas data itu sendiri, dengan jalan uji kenormalan distribusi dan uji kelinearan regresi. Jika distribusi populasi normal, dapat dilakukan analisis korelasi. Dan jika regresinya linear, barulah dapat ditentukan kadar keterkaitan dalam bentuk koefisien korelasi. Jika tidak linear, kadar keterkaitan dapat ditentukan dengan indeks korelasi.

(2) Analisis tahap akhir dengan metode analisis korelasi untuk mengukur kadar hubungan antara tes tanya-jawab dan tes-tes lain yang telah ditetapkan sebagai pembanding. Seperti kita ketahui, kemampuan berkomunikasi dalam keterampilan membaca secara teoretis terdiri dari pengetahuan bahasa—yaitu tata bahasa dan kosakata—dan pengetahuan umum. Untuk mengetahui peranan masing-masing itulah akan dianalisis kaitan keterampilan membaca dengan pengetahuan tata bahasa, tes kosakata, dan pengetahuan umum.

Kaitan antara keterampilan membaca dan pengetahuan bahasa diharapkan dapat dilihat dari hasil analisis korelasi antara tes tanya-jawab dan tes tata bahasa serta tes kosakata, sedangkan kaitan antara keterampilan membaca dan pengetahuan umum dilihat dari hasil analisis korelasi antara tes tanya-jawab dan tes isi rumpang. Memang prosedur isi

rumpang merupakan prosedur pengetesan yang terpadu, kita tidak akan dapat melihat secara jelas bagaimana pengetahuan umum diuji dalam tes itu, sementara pengetahuan bahasa pun turut teruji di samping keterampilan menerapkan strategi membaca yang tepat.

Namun, mengingat pengetahuan umum sulit sekali diuji secara terpilah, dan mengingat tes isi rumpang sudah teruji kesahihannya sebagai alat ukur keterampilan membaca yang komunikatif, maka tes itu digunakan sebagai pembanding di dalam mencari kaitan antara keterampilan membaca dan pengetahuan umum di samping menguji kesahihan bersama tes membaca tanya-jawab. Untuk keperluan analisis data itu, perlu disusun beberapa hipotesis yang merupakan jawaban teoretis dari masalah penelitian yang telah dirumuskan dalam Bab I.

4.4.2 Hipotesis

- (1) Tes tanya-jawab andal, artinya ada korelasi di antara soal-soal yang membentuknya, atau $R(\text{soal}, \text{soal}) > 0$.
- (2) Ada korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes isi rumpang atau $r(\text{TTJ}, \text{TIR}) > 0$.
- (3) Korelasi antara hasil subtes membaca global dan hasil tes membaca isi rumpang lebih sedikit atau sama dibandingkan dengan korelasi antara hasil subtes membaca rinci dan hasil tes membaca isi rumpang atau $r(\text{TMG}, \text{TIR}) < r(\text{TMR}, \text{TIR})$.
- (4) Ada korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes tata bahasa atau $r(\text{TTJ}, \text{TTB}) > 0$.
- (5) Ada korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes kosakata atau $r(\text{TTJ}, \text{TKK}) > 0$.
- (6) Korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan tes tata bahasa lebih besar daripada atau sama dengan korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes kosakata atau $r(\text{TTJ}, \text{TTB}) > r(\text{TTJ}, \text{TKK})$.
- (7) Korelasi antara hasil subtes membaca global dan hasil tes kosakata lebih besar daripada atau sama dengan korelasi antara hasil subtes membaca global dan hasil tes tata bahasa atau $r(\text{TMG}, \text{TKK}) > r(\text{TMG}, \text{TTB})$.
- (8) Korelasi antara hasil subtes membaca rinci dan tes kosakata lebih kecil daripada atau sama dengan korelasi antara hasil subtes membaca rinci dan hasil tes tata bahasa atau $r(\text{TMR}, \text{TKK}) < r(\text{TMR}, \text{TTB})$.

4.5 Simpulan

Sebagai simpulan, dapat dikatakan bahwa metode penelitian yang diterapkan dalam penelitian ini adalah metode yang tradisional: tes tanya-jawab yang menjadi objek penelitian dirancang dan disusun sebagaimana yang dipersyaratkan oleh penyusunan tes yang benar. Kelompok sasaran dipilih yang berkemampuan sesuai dengan tingkatan kemampuan yang ingin diukur oleh tes itu, dan diperhatikan homogenitas latarnya.

Terakhir, untuk menganalisis data yang diperoleh dari pelaksanaan tes, digunakan metode analisis korelasi. Analisis korelasi di antara soal-soal yang membentuk tes dilakukan untuk menguji keandalan tes membaca tanya-jawab yang menjadi pusat minat dan berbagai tes lain yang sebanding dengannya. Analisis korelasi di antara tes-tes yang sebanding itu dilakukan untuk memeriksa perbedaan metode pengetesan serta untuk menguji kesahihan tes itu.

Di samping menguji keandalan berbagai tes yang sebanding dengan tes tanya-jawab, analisis korelasi dilakukan pula untuk menguji kesahihan konsep tes tata bahasa dan tes kosakata, dan hasilnya positif. Hal itu penting, karena kita tidak mungkin menguji kesahihan konsep tes tanya-jawab jika kita membandingkannya dengan tes yang belum teruji kesahihannya.

Dalam bab analisis data berikut ini, akan dibahas kedua tahap analisis yang tersebut di atas. Dalam analisis tahap awal akan diuji antara lain keandalan tes tanya-jawab dan tes lain, sedangkan pokok penelitian ini adalah yang dianalisis dalam tahap akhir, yaitu pengujian kesahihan konsep tes membaca tanya-jawab. Prosedur pengujian kesahihan konsep sebenarnya merupakan proses penyusunan dan pengujian hipotesis, yang memungkinkan penyusun mendalami konsep kemampuan menggunakan bahasa dalam komunikasi. Oleh karenanya, dalam bab berikut ini akan dibahas pengujian hipotesis-hipotesis yang telah disusun pada bagian 4.4.2.

Catatan

¹Sebaiknya *angka* dibedakan dari *nilai*. Istilah angka lazim digunakan dalam pengetesan untuk melambangkan jumlah jawaban yang benar. Jadi di sini yang dipersoalkan bukan penilaian lulus tidaknya subjek, melainkan prestasinya berdasarkan angka yang diperoleh. Istilah nilai sebaiknya dibatasi penggunaannya dalam bidang ujian, artinya angka dikonversikan menjadi nilai yang dapat menentukan lulus tidaknya seorang subjek. Nilai biasanya dilambangkan dengan angka $n/100$ atau $n/20$, atau juga huruf A—E.

²Lambang $\bar{p}$ adalah lambang rerata tingkat kemudahan/kesulitan tes. Yang dimaksud dengan rerata di sini ada gambaran umum dari tingkat kemudahan/kesulitan setiap soal bagi setiap subjek.

³Dari kenyataan itu tampak pula kendala di dalam penggunaan teks sejati, baik untuk keperluan pengajaran maupun untuk keperluan pengetesan, artinya penyusun bahan pelajaran dan penyusun tes harus meneliti kualitas teks dari sudut bentuk dan isi, sebelum memilihnya sebagai bahan.

⁴ $\emptyset$ adalah nilai tabel.

ANALISIS DATA

5.1 Analisis Tahap Awal

Tujuan utama dari analisis data adalah membuktikan diterimanya hipotesis yang telah diuraikan dalam Bab IV, dalam rangka menguji keandalan dan kesahihan konsep dari tes tanya-jawab, yang telah dilaksanakan pada kelompok sasaran yang besar ataupun yang kecil. Seperti yang telah dijelaskan pada Bab III, dua kriteria harus dipenuhi oleh sebuah tes untuk dapat disebut tes yang bermutu, yaitu keandalan dan kesahihan. Tes harus diuji dahulu keandalannya sebelum diuji kesahihannya, karena kualitas itu merupakan syarat bagi kesahihan, artinya hanya tes yang andal mungkin sahih. Namun perlu diingat bahwa tes yang andal belum tentu sahih, oleh karena itu perlu diperkirakan dahulu.

Sebelum membuktikan bahwa tes tanya-jawab tadi sahih, artinya memang mengukur keterampilan membaca yang disebut "membaca secara komunikatif dalam bahasa asing", perlu dilakukan analisis tahap awal. Pada tahap itu dilakukan analisis atas hasil pelaksanaan tes, baik yang pertama maupun yang kedua.

Seperti dijelaskan di muka, dalam pelaksanaan pertama dilaksanakan tes tanya-jawab dan kedua tes pengetahuan bahasa, yaitu tes tata bahasa dan tes kosakata. Hasil pelaksanaan tes yang pertama itu dianalisis untuk menguji keandalan ketiga tes tadi. Di samping itu, dianalisis pula perbedaan metode pengetesan antara tes tanya-jawab dan tes meringkas. Terakhir, dianalisis kekhasan tes tanya-jawab, yaitu sebagai tes membaca dalam bahasa Perancis, melalui perbandingan dengan tes membaca dalam bahasa Indonesia.

Dalam pelaksanaan tes yang kedua kali, subjek telah mengerjakan empat macam tes, yaitu tes tanya-jawab, tes tata bahasa, tes kosakata, dan tes isi rumpang. Hasilnya, dalam analisis tahap awal itu, digunakan untuk memeriksa dua hal: kesebandingan antara tes tanya-jawab dan tes isi rumpang, kenormalan distribusi serta kelinearan regresi.

Perlu ditambahkan bahwa dalam pengukuran kemampuan yang sesaat, populasi sering diasumsi berdistribusi normal, demikian pula dalam analisis korelasi regresi diasumsi linear. Namun akan lebih berhati-hati jika kedua asumsi tersebut kita anggap sebagai hipotesis dan diuji keberterimaannya seperti berikut ini.

5.1.1 Uji Kenormalan Distribusi

Distribusi yang normal adalah distribusi yang biasa dicari dalam penelitian yang menggunakan variabel sinambung. Kenormalan distribusi diperlukan untuk menarik simpulan berdasarkan teori tertentu. Dengan demikian, jika distribusi populasi dalam penelitian ini normal, analisis dapat dilakukan dengan statistika parametris dan dapat ditarik simpulan berdasarkan hipotesis yang telah disusun. Sebaliknya, jika asumsi distribusi populasi normal ternyata tidak benar, harus dicari model rumus statistis yang lain dan teori yang telah diletakkan tidak berlaku.

Dalam pemeriksaan data, distribusi populasi yang diuji adalah yang terdapat di dalam keempat tes yang digunakan dalam penelitian ini:

- (1) Tes tanya-jawab (TTJ)
- (2) Tes isi rumpang (TIR)
- (3) Tes tata bahasa (TTB)
- (4) Tes kosakata (TKK),

yang telah dilaksanakan pada percontoh populasi mahasiswa jurusan Perancis yang telah belajar bahasa Perancis sekurang-kurangnya selama 1.000 jam, atau sama dengan menguasai kemampuan bahasa Perancis tingkatan lanjutan.

Terdapat empat hipotesis yang perlu diuji untuk membuktikan kenormalan distribusi populasi:

- (1) Hasil TTJ menunjukkan distribusi normal.
- (2) Hasil TIR menunjukkan distribusi normal.
- (3) Hasil TTB menunjukkan distribusi normal.
- (4) Hasil TKK menunjukkan distribusi normal.

Hasil pengujian adalah seperti yang tertera dalam Tabel 7 di bawah ini (mengenai rincian komputasi, lihat Lampiran 9).

TABEL 7
HASIL UJI KENORMALAN DISTRIBUSI

TES	Jumlah Subjek	A maks.	H0
TTJ	27	.168	Diterima
TIR	27	.137	Diterima
TTB	27	.139	Diterima
TKK	27	.152	Diterima

Dengan diterimanya hipotesis di mana pun, dapat disimpulkan bahwa distribusi populasi di dalam keempat tes itu normal. Itu berarti bahwa model parametris dapat digunakan dalam analisis, dan hasil yang diperoleh dari komputasinya dapat disimpulkan sesuai dengan teori yang berlaku.

Seperti yang telah dijelaskan dalam bab terdahulu, analisis data telah dilakukan dengan mencari hubungan antara variabel yang satu dengan variabel yang lain. Dalam rangka mencari hubungan itulah perlu dilakukan pula uji kelinearan regresi, sebelum ditentukan penggunaan analisis korelasi.

5.1.2 Uji Kelinearan Regresi

Dalam analisis hubungan, variabel-variabel lazim diasumsi sebagai saling berhubungan, atau dengan kata lain beregresi linear. Meskipun demikian, untuk lebih cermat, asumsi tadi harus diuji terlebih dahulu. Memang dalam penelitian yang mengukur kemampuan sesaat—artinya tidak menggunakan metode eksperimen—faktor waktu kurang berperan di dalam menentukan bentuk hubungan dua variabel.

Namun, kita ketahui pula bahwa untuk dapat menggunakan rumus momen-produksi dalam pengujian hubungan dua variabel, perlu dipenuhi dahulu ketiga asumsi berikut ini:

- (1) Angka yang diperoleh berasal dari pasangan bebas.
- (2) Dua variabel yang berhubungan bersifat sinambung.
- (3) Keterkaitan di antara dua variabel membentuk garis (Guilford dan Fruchter 1978:90—91).

Oleh karenanya, demi kesahihan metode analisis yang diterapkan, perlu dilakukan uji kelinearan regresi. Jika ternyata bahwa regresi linear, dapat digunakan rumus statistis yang menghasilkan koefisien korelasi. Jika tidak, harus dicari model lain yang nonlinear.

Mengingat analisis data akan mencari hubungan di antara hasil berbagai tes, uji kelinearan regresi dilakukan pada hubungan:

- (1) antara TIR dan TTJ;
- (2) antara TTJ dan TTB;
- (3) antara TTJ dan TKK.

Komputasi menggunakan metode analisis varian searah (ANAVA searah) yang merupakan perbandingan rerata dari beberapa kelompok secara serentak pada satu variabel (Hatch dan Farhady 1982:129). Tes statistis tersebut dipilih mengingat keampuhannya dan dapat dilaksana-

kan dengan berbagai cara (lihat tes statistis yang sama untuk menguji perbedaan antarkelompok sasaran pada Lampiran 8), sedangkan analisis varian searah dipilih mengingat adanya dua jenis variabel dalam analisis data.

Untuk keperluan pengujian, telah disusun hipotesis berikut:

- (1) TIR berhubungan linear dengan TTJ
- (2) TTJ berhubungan linear dengan TTB
- (3) TTJ berhubungan linear dengan TKK.

Tabel 8 di bawah memperlihatkan hasil komputasi tes statistik pada hubungan tes tanya-jawab dengan ketiga macam tes lainnya (lihat rincian komputasi pada Lampiran 10).

TABEL 8
HASIL ANAVA UNTUK UJI KELINEARAN REGRESI

TES	dk pbl/ dk psb	Fp(0,01)	F	HO
TIR TTJ	18/9	4.92	1.25	diterima
TTJ TTB	13/12	4.16	1.96	diterima
TTJ TKK	13/12	4.16	4.10	diterima

Keterangan:

dk pbl = dk pembilang

dk psb = dk penyebut

Sebagaimana yang tertera dalam tabel, ketiga H0 diterima. Oleh karenanya dapat disimpulkan bahwa regresi hubungan di antara tes tanya-jawab dengan ketiga tes lainnya bersifat linear, sehingga tidak ada alasan untuk menggunakan model lain yang nonlinear. Selanjutnya data dapat dianalisis dengan rumus momen-produksi yang menghasilkan koefisien korelasi.

Perlu ditambahkan bahwa uji kenormalan distribusi dan kelinearan regresi tidak dilakukan pada pelaksanaan tes yang pertama kali. Meskipun demikian, hasil pelaksanaan yang pertama kali tetap digunakan untuk mengkaji keandalan tes, karena pada dasarnya apabila distribusi populasi tidak normal, tes juga tidak andal.

5.1.3 Pemerkiraan Keandalan

Masalah penelitian ini yang pertama adalah apakah tes tanya-jawab andal, dan secara teoretis telah dijawab secara positif di dalam hipotesis.

Namun, di samping tes tanya-jawab, tes lain yang dikerjakan kelompok sasaran pada pelaksanaan kedua, artinya yang digunakan sebagai pembanding, harus andal pula. Oleh karena itu, meskipun tidak merupakan masalah pokok dalam penelitian ini, patut dibahas pula, pada bagian ini, uji keandalan tes pembanding itu.

(1) *Tes Tanya-Jawab*

Hasil analisis data yang diperoleh dalam pelaksanaan tes tanya-jawab yang pertama kali, memperlihatkan koefisien yang tinggi ($R = .74$; $K = 60$). Dengan demikian, hipotesis pertama seperti yang dirumuskan dalam bagian 4.4.2 diterima, artinya tes tanya-jawab andal sebagai alat ukur.

Perlu dijelaskan pula bahwa koefisien keandalan di atas merupakan hasil penggabungan koefisien keandalan pada ke-10 kelompok subjek, yang menggunakan rumus tes kombinasi Fisher. Memang biasanya di dalam bidang pengujian kemampuan, apabila kelompok sasaran telah dianggap memenuhi kriteria yang telah ditetapkan, seperti halnya yang dijelaskan pada bagian 3.2.1 dan 4.1.1, pengujian keandalan dapat dilaksanakan pada keseluruhan data. Jadi dalam hal uji keandalan tes tanya-jawab, analisis dapat dilakukan atas hasil tes dari kesepuluh kelompok sasaran secara menyeluruh. Namun, akan lebih cermat dan hati-hatilah penelitian kita jika kita tidak percaya begitu saja pada asumsi.

Hasil pengujian keandalan tes pada setiap kelompok dengan rumus KR-21 ternyata menunjukkan bahwa secara umum tes andal, bahkan pada beberapa kelompok sangat tinggi (lihat Tabel Keandalan Tes Membaca pada Setiap Kelompok di Lampiran 7). Meskipun demikian, setelah ditinjau lebih dalam, terdapat perbedaan yang maknawi di antara kelompok-kelompok itu (lihat tabel hasil uji perbedaan kelompok dengan tes Kruskal-Wallis (tes K-W) dalam Lampiran 8), sehingga penghitungan koefisien keandalan tes membaca harus dilaksanakan dengan jalan menggabungkan koefisien keandalan tes pada setiap kelompok.¹

Dalam pelaksanaan tes tanya-jawab yang kedua kali, kelompok sasaran kecil dan waktu pelaksanaan berselang 3 tahun dari pelaksanaan yang pertama. Oleh karenanya lebih baik apabila tes diuji kembali keandalannya. Namun perlu ditambahkan bahwa angka yang diperoleh dalam pelaksanaan kedua telah dikonversi ke nilai /100, dengan alasan bahwa untuk beberapa orang lebih terbaca. Jadi jumlah soal pun diang-

gap 100 ($K = 100$). Komputasi menghasilkan koefisien keandalan yang sedang ($R = .69$; $\bar{x} = 60.30$; $sb = 8.72$; $K = 100$), sehingga tes tanya-jawab dapat dikatakan andal sebagai alat ukur.

(2) *Tes Tata Bahasa dan Tes Kosakata*

Di samping tes tanya-jawab, tes tata bahasa dan tes kosakata telah pula diuji keandalannya, baik dari hasil pelaksanaan tes yang pertama kali maupun yang kedua kalinya. Hasil pelaksanaan tes yang pertama kali dianalisis dengan metode yang sama dengan tes tanya-jawab, yaitu dengan menguji keandalan tes pada setiap kelompok sasaran dahulu, lalu menggabungkan koefisiennya: tes tata bahasa terbukti andal dengan koefisien keandalan yang tinggi ($R = .81$; $K = 95$). Bagi mereka yang berminat untuk memeriksa koefisien keandalan pada setiap kelompok sasaran maupun perbedaan di antara mereka, dapat melihatnya pada Lampiran 7 dan Lampiran 8. Uji keandalan dari hasil pelaksanaan kedua juga menunjukkan bahwa tes tata bahasa andal, dengan koefisien keandalan yang hampir sama dengan yang pertama ($R = .84$; $\bar{x} = 62.89$; $sb = 11.86$; $K = 100$).

Hasil pelaksanaan tes kosakata yang pertama kali, setelah dianalisis dengan metode yang sama dengan kedua tes terdahulu, menunjukkan bahwa tes kosakata andal sebagai alat ukur dengan koefisien keandalan yang tinggi ($R = .78$; $K = 80$) (lihat pula Lampiran 7 dan Lampiran 8). Pelaksanaan tes yang kedua kalinya pada kelompok sasaran yang kecil telah membuktikan pula bahwa tes itu andal, dengan koefisien yang tidak jauh berbeda dengan yang diperoleh pertama kali ($R = .79$; $\bar{x} = 58.37$; $sb = 10.61$; $K = 100$).

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa tes yang mengukur pengetahuan bahasa andal (lihat kesahihannya pada bagian 4.3.4 dan 4.3.5), dan memenuhi syarat sebagai alat ukur yang nantinya digunakan sebagai pembandingan dalam analisis tahap kedua.

(3) *Tes Isi Rumpang*

Dalam pelaksanaan tes yang kedua, telah dilaksanakan tes isi rumpang untuk pertama kalinya. Angka yang dihasilkan telah dianalisis dengan rumus KR-21, dengan anggapan bahwa tes isi rumpang sama dengan pertanyaan pilihan ganda dengan pilihan jawaban dua, dan ternyata tes itu andal dengan koefisien keandalan yang tinggi ($R = .79$; $\bar{x} = 47.37$; $sb = 8.97$; $K = 100$). Perlu dicatat bahwa koefisien keandalannya tidak banyak bedanya dengan koefisien keandalan tes tanya-jawab.

Uji keandalan itu telah membuktikan bahwa tes isi rumpang meng-

ukur keterampilan membaca dalam bahasa Perancis secara akurat dan taat asas, sehingga dapat digunakan sebagai alat pembandingan di dalam pengujian kesahihan konsep tes tanya-jawab, di samping sebagai pembandingan di dalam uji perbedaan metode, yang berikut ini.

5.1.4 Uji Perbedaan Metode

Hasil pengujian keandalan membuktikan bahwa semua tes kecuali tes membaca dalam bahasa Indonesia (lihat uji keandalan tes itu dan tes meringkas pada bagian 4.3.1 dan 4.3.2), cukup andal.

Uji perbedaan metode dilakukan pada dua macam data, yaitu hasil pelaksanaan tes yang pertama kali dan hasil pelaksanaan yang kedua kali. Dari hasil pelaksanaan pertama telah dikorelasi: (1) angka tes tanya-jawab dengan angka tes membaca dalam bahasa Indonesia di satu pihak, dan (2) angka tes tanya-jawab dengan angka tes meringkas di lain pihak. Hasilnya adalah sebagai berikut:

(1) Tidak ada korelasi di antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes membaca dalam bahasa Indonesia ($r = .17$; $p > .10$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson; $n = 82$). Koefisien korelasi memang positif, namun begitu rendah² dan takmawni³, yang berarti bahwa kaitan di antara dua macam membaca itu begitu sedikit sehingga dapat diabaikan. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pertama, tes tanya-jawab memang alat ukur keterampilan membaca dalam bahasa Perancis, dan bukan keterampilan membaca yang umum. Kedua, rerata angka yang cukup tinggi (lihat 4.3.1) menunjukkan bahwa subjek mampu membaca dalam bahasa pertama. Jadi, ketidakmampuan subjek mengerjakan tes tanya-jawab tidak disebabkan oleh faktor membaca, namun oleh faktor bahasa asing. Sebenarnya menarik untuk diteliti persamaan dan perbedaan strategi membaca dalam bahasa Indonesia dan strategi membaca dalam bahasa asing, namun tinjauan itu di luar lingkup penelitian ini.

(2) Ada korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes meringkas, dengan koefisien korelasi yang sedang ($r = .68$; $p = .002$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson; $n = 22$). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa pertama ada kaitan kuat di antara kedua strategi membaca, sehingga kita sampai pada simpulan kedua, yaitu perbedaan metode pengetesan tidak mempengaruhi subjek.

Dari pelaksanaan kedua diperoleh antara lain angka tes tanya-jawab dan angka tes isi rumpang, yang dapat dikorelasi untuk menguji kesebandingan kedua tes itu. Namun analisis hubungan tidak dilakukan dengan

rumus momen-produksi Pearson tetapi dengan tes-T. Untuk itu, kelompok sasaran yang beranggotakan 27 orang dibagi menjadi dua kelompok, yang masing-masing beranggotakan 12 dan 15 orang.

Kelompok pertama mengerjakan tes isi rumpang, sedangkan kelompok kedua mengerjakan tes membaca tanya-jawab.

Hasil pelaksanaan tes diuji dengan tes-T yang pada dasarnya merupakan perbandingan dua rerata (Hatch dan Farhady 1982:114), dan diperoleh koefisien T-tabel = .2574 ($p < .20$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis t dari Fisher dan Yates). Koefisien T-tabel yang kecil serta tak-maknawi itu dapat ditafsirkan sebagai tidak terdapatnya perbedaan makna di antara tes isi rumpang dan tes tanya-jawab, artinya perbedaan kedua metode itu tidak mempengaruhi pelaksanaan subjek, sehingga keduanya dapat dikatakan sebanding sebagai alat ukur yang mengukur keterampilan membaca.

Dengan terujinya keandalan tes tanya-jawab, satu syarat tes yang mengukur suatu kemampuan telah terpenuhi: telah diketahui sekarang bahwa tes itu memang mengukur secara akurat dan taat asas. Di samping itu, diketahui pula bahwa tes tanya-jawab adalah tes kemampuan berbahasa Perancis, metode pertanyaan pilihan ganda yang digunakannya ternyata tidak mempengaruhi pelaksanaan subjek, dan terakhir tes itu sebanding dengan tes isi rumpang yang telah banyak kali terbukti mengukur keterampilan membaca secara komunikatif. Jadi, yang belum diketahui apakah tes tanya-jawab itu memang mengukur keterampilan membaca secara komunikatif dan bukan keterampilan lain, meskipun secara teoretis tes tanya-jawab memiliki kesahihan konsep.

Untuk mengujinya dengan data dari lapangan, dilakukan analisis tahap akhir atas data itu, seperti yang dijelaskan di bawah ini.

5.2 Analisis Tahap Akhir

Analisis tahap akhir dilakukan dalam rangka menguji kesahihan konsep tes tanya-jawab, melalui pengujian hipotesis yang telah dirumuskan pada bagian 4.4.2.

Perlu ditambahkan bahwa di samping kesahihan konsep, ada kriteria lain sebuah tes yang bermutu, yaitu yang juga memiliki kesahihan isi, kesahihan metode, dan kesahihan wajah (lihat 3.1.2 butir 2). Kesahihan-kesahihan itu telah diuji, baik secara intuitif maupun secara empiris.

Kesahihan wajah dan kesahihan isi, yang tidak dapat diteliti secara empiris, telah diuji secara intuitif dengan menanyakan pendapat para pengajar bahasa Perancis selama uji coba, baik mereka yang mengajar di perguruan tinggi maupun yang mengajar di sekolah menengah (uji

coba di Negeri Belanda). Jawaban mereka mengenai kesahihan wajah tes tanya-jawab pada umumnya positif. Kemudian untuk menjamin bahwa tes terbaca dalam pelaksanaan skala besar, tes tanya-jawab telah dicetak (lihat Lampiran 1) pada kertas HVS ukuran kuarto, sehingga huruf dapat dipilih dari tipe yang cukup besar dan perwajahan tes cukup lapang.

Mengenai kesahihan isi telah pula ditanyakan kepada para pengajar yang sama. Meskipun tes tanya-jawab itu bukan tes keberhasilan, mereka menyatakan bahwa isi tes sebanding dengan bahan pelajaran di tingkatan lanjutan. Meskipun ada beberapa kata di dalam tes itu yang tidak dikenal oleh pelajar, pada umumnya dapat ditebak maknanya dengan bantuan konteks. Sebenarnya kesahihan isi secara tidak langsung teruji dalam pengujian keandalan, karena keandalan tes menandakan bahwa percontoh isi tes memadai, namun perlu ditambahkan bahwa kesahihan isi lebih penting artinya bagi tes keberhasilan daripada bagi tes kemampuan, karena kesahihan itu memberi tanda berapa jauh isi tes merupakan percontoh dari bahan pelajaran. Dalam hal tes kemampuan, kesahihan isi hanya dapat diasumsi berdasarkan berbagai kriteria seperti yang tersebut pada bagian 3.2.1 dan 4.1.1, sehingga pendapat para pengajar di atas penting artinya.

Satu lagi kesahihan, dan yang paling penting, yang harus dimiliki sebuah tes yang bermutu, yaitu kesahihan konsep, dan untuk itu dilakukan pengujian komposit³ atas hipotesis untuk mencari hubungan di antara berbagai variabel yang telah ditetapkan, seperti yang tertera di bawah ini.

5.2.1 Variabel

Telah dijelaskan pula bahwa konsep keterampilan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing mencakup paling tidak tiga komponen kemampuan, yaitu: bahasa, pengetahuan umum yang mencakup semua pengetahuan luarbahasa yang berperan dalam pemahaman, dan keterampilan melakukan berbagai tugas membaca atau menerapkan strategi membaca.

Pengetahuan bahasa telah diukur tersendiri dengan tes tata bahasa dan tes kosakata. Untuk mengetahui peranan pengetahuan bahasa dalam membaca, maka hasil kedua tes pengetahuan bahasa itu dijadikan variabel.

Pengetahuan yang lain adalah pengetahuan umum. Perlu diketahui bahwa tes pengetahuan umum tidak disusun secara khusus dalam

penelitian ini, karena pengetahuan luarbahasa itu sangat sulit diukur. Pengetahuan itu sangat luas cakupannya sementara itu membatasinya hanya akan menghasilkan pengukuran yang dangkal. Di samping itu tes pengetahuan umum sulit disusun dalam bentuk tes bahasa, sehingga cenderung berbentuk tes pengetahuan biasa. Dalam penelitian ini diasumsi bahwa pengetahuan itu akan terukur secara terpadu di dalam tes isi rumpang dan di dalam tes kosakata, sehingga hasil kedua tes itu dianggap sebagai variabel.

Yang terakhir adalah keterampilan melakukan tugas-tugas membaca atau menerapkan strategi membaca. Pengukurannya dilakukan dengan memilah subtes yang membentuk tes tanya-jawab menjadi subtes membaca secara global di satu pihak dan subtes membaca secara rinci di lain pihak (lihat 3.2.1 dan 4.2.2). Hasil kedua bagian tes itu dijadikan variabel untuk dihubungkan dengan variabel yang lain. Dengan demikian ada enam variabel yang akan diuji keterkaitannya, yaitu:

- (1) Tes tanya-jawab (TTJ).
- (2) Tes membaca global (TMG).
- (3) Tes membaca rinci (TMR).
- (4) Tes isi rumpang (TIR).
- (5) Tes tata bahasa (TTB).
- (6) Tes kosakata (TKK).

Keterkaitan antara berbagai variabel di atas, seperti yang telah dijawab secara teoretis dalam hipotesis-hipotesis pada bagian 4.2.2, akan diuji kembali dengan data lapangan, melalui analisis korelasi yang menggunakan rumus momen-produksi Pearson. Perlu ditambahkan bahwa dalam pengujian hipotesis yang menggunakan rumus korelasi momen-produksi, nilai peluang kekeliruan yang dinyatakan dengan taraf kemaknawian⁴ tidak diketahui, sehingga hanya nilai rerata dan nilai simpangan baku yang diperhitungkan dalam komputasi. Taraf kemaknawian akan diketahui kemudian, dengan mengecek kemaknawian koefisien korelasi yang merupakan hasil komputasi dalam Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson, dengan derajat kebebasan $dk = n-2$.

TABEL 9
NILAI RERATA DAN SIMPANGAN BAKU TES

TES	$\bar{x}$	sb
TTJ	56.77	6.47
TIR	44.31	5.81
TTB	62.94	10.17
TKK	54.44	10.02
TMG	68.74	12.94
TMR	53.52	9.86

5.2.2 Pemerkiraan Kesahihan Konsep

Pemerkiraan atau pengujian kesahihan konsep tes tanya-jawab, seperti yang telah dikemukakan di atas dilakukan dengan jalan pengujian hipotesis. Hasilnya dapat dirinci sebagai berikut:

(1) Koefisien korelasi TTJ, TIR tinggi dan maknawi ($r = .77$, $p = .001$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson). Dengan demikian hipotesis pertama diterima. Jadi dapat disimpulkan bahwa ada korelasi antara hasil tes tanya-jawab dan hasil tes isi rumpang, sedangkan koefisien korelasi yang tinggi itu dapat ditafsirkan sebagai kaitan menonjol di antara kedua variabel itu.

(2) Analisis lebih mendalam memperlihatkan bahwa koefisien korelasi TMG,TIR sangat rendah dan takmknawi ($r = .15$, $p = .10$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson), sedangkan koefisien korelasi TMR,TIR sedang dan maknawi ($r = .65$, $p = .001$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis momen-produksi Pearson). Dengan demikian hipotesis kedua diterima. Simpulan dari hasil komputasi itu adalah korelasi TMG,TIR lebih rendah daripada korelasi TMR,TIR atau kaitan antara variabel membaca global dan variabel isi rumpang begitu sedikit sehingga dapat dianggap tidak ada, sementara antara variabel membaca rinci dan variabel isi rumpang kuat.

Jika simpulan itu dihubungkan dengan simpulan pertama, dapat dikatakan bahwa kaitan yang menonjol di antara variabel tanya-jawab dan isi rumpang banyak dipengaruhi oleh kaitan di antara variabel membaca rinci dan variabel isi rumpang, di samping pengaruh jumlah

soal yang lebih besar di dalam tes yang utuh. Dengan kata lain, kaitan di antara dua variabel membaca itu terletak pada membaca rinci dan isi rumpang.

(3) Koefisien korelasi TTJ,TTB sedang dan maknawi ($r = .41$, $p = .05$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson). Dengan demikian hipotesis ketiga diterima. Dan dapat disimpulkan bahwa ada kaitan kuat antara variabel tanya-jawab dan variabel tata bahasa.

(4) Koefisien korelasi TTJ,TKK kecil namun maknawi ($r = .31$, $p = .05$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis momen-produksi Pearson). Ini berarti bahwa hipotesis keempat diterima. Dan dapat dinyatakan bahwa ada kaitan pasti antara variabel tanya-jawab dan variabel kosakata, meskipun sedikit.

(5) Koefisien korelasi TTJ,TTB lebih besar daripada koefisien korelasi TTJ,TKK. Dengan demikian hipotesis kelima diterima, dan dapat disimpulkan bahwa keterkaitan antara variabel tanya-jawab dan variabel tata bahasa lebih kuat daripada kaitan antara variabel tanya-jawab dan variabel kosakata.

(6) Koefisien korelasi TMG,TKK kecil namun maknawi ($r = .34$; $p = .05$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis momen-produksi Pearson). Ini dan koefisien korelasi TMG,TTB hampir sama keadaanya ($r = .32$; $p = .05$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson), Tampaknya korelasi TMG,TKK lebih tinggi daripada korelasi TMG,TTB, namun mengingat perbedaan keduanya sangat kecil, sementara nilai-nilai itu termasuk dalam peringkat yang sama dalam jajaran keterkaitan dua variabel, dapat dikatakan bahwa kedua korelasi itu sama rendah. Dengan demikian hipotesis keenam diterima, artinya kaitan di antara kedua variabel itu sama sedikitnya.

(7) Koefisien korelasi TMR,TKK sedang dan maknawi ($r = .43$; $p = .05$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson). demikian juga korelasi TMR,TTB ($r = .52$, $p = .01$ berdasarkan Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson).

Tampaknya korelasi TMR,TKK lebih kecil daripada korelasi TMR,TTB, namun mengingat perbedaan di antara keduanya begitu sedikit sementara nilai-nilai itu termasuk dalam peringkat yang sama dalam jajaran keterkaitan dua variabel, dapat dikatakan bahwa korelasi TMR,TKK dan korelasi TMR,TTB sama-sama sedang. Dengan demikian hipotesis ketujuh diterima, atau dengan kata lain, variabel membaca rinci berkaitan sama kuat dengan variabel kosakata maupun dengan variabel tata bahasa.

Untuk mempermudah pembacaan, berbagai koefisien korelasi di atas dirangkum di dalam Tabel 10 berikut ini:

TABEL 10
KOEFISIEN KORELASI BERBAGAI VARIABEL

	TTJ	TIR	TMG	TMR	TTB	TKK
TTJ		.77 (.001)	.81 (.001)	.87 (.001)	.41 (.05)	.31 (.05)
TIR			.15 (.10)	.65 (.001)	.51 (.01)	.53 (.01)
TMG				.44 (.05)	.32 (.05)	.34 (.05)
TMR					.52 (.01)	.43 (.05)
TTB						.73 (.001)

Keterangan:

Pada tabel itu terdapat beberapa koefisien korelasi yang tidak dihipotesiskan. Koefisien itu diterakan dalam tabel demi kelengkapan tabel dan untuk memberi keterangan tambahan bagi pembaca yang memerlukannya. Nilai p dalam tabel adalah nilai Tabel Nilai Kritis r momen-produksi Pearson.

5.3 Simpulan

Dari analisis data dapat disimpulkan beberapa hal, sebagai berikut:

Pertama, tes tanya-jawab andal dan memiliki kadar keandalan sedang. Kadar yang sedang itu sudah memadai bagi tes yang mengukur kemampuan yang rumit seperti membaca secara komunikatif.

Kedua, tes tanya-jawab adalah alat ukur yang mampu mengukur kemampuan yang khas, yaitu membaca secara komunikatif dalam bahasa asing.

Ketiga, tes tanya-jawab, yang dari segi metode pengetesan berbeda dengan tes meringkas dan tes isi rumpang, ternyata menghasilkan rerata angka yang sebanding dengan rerata angka tes isi rumpang. Ini berarti bahwa metode pengetesan itu tidak mempengaruhi pelakuan subjek,

artinya subjek yang kuat tetap memperoleh angka tinggi pada ketiga macam tes itu dan demikian pula sebaliknya. Dari sudut kelompok sasaran, dapat disimpulkan bahwa mahasiswa program studi Perancis mampu menerapkan berbagai strategi membaca.

Keempat, kenyataan di atas penting artinya mengingat tes tanya-jawab juga terbukti berkorelasi tinggi dengan tes isi rumpang, atau dengan kata lain ada kaitan yang menonjol antara kemampuan-kemampuan yang terukur oleh kedua tes membaca itu. Kalau demikian halnya, maka dapat disimpulkan bahwa tes tanya-jawab memenuhi kriteria sebagai tes yang mengukur keterampilan membaca secara komunikatif, atau tes itu memiliki kesahihan konsep.

Menarik pula untuk dirangkum di sini hasil kajian yang lebih mendalam, yang memperlihatkan bahwa hasil tes tanya-jawab berkorelasi lebih tinggi dengan tes tata bahasa daripada dengan tes kosakata. Itu berarti bahwa pengetahuan tata bahasa lebih berperan dalam kemahiran membaca teks berbahasa asing, paling tidak simpulan itu sama dengan temuan Clarke dan Nation (1980). Salah satu bukti yang mereka berikan adalah bahwa pengetahuan tata bahasa yang kuat dapat membantu pembaca dalam menebak makna kata yang tidak dikenal. Dulay dan kawan-kawannya (1982) yang mencoba memahami proses membaca melalui analisis kekeliruan juga benar dengan membuktikan bahwa sebagian besar kekeliruan yang mengganggu komunikasi verbal adalah kekeliruan dalam tata bahasa global, seperti urutan kata dan unsur-unsur keutuhan teks.

Meskipun demikian, mengingat korelasi yang sedang di antara kedua tes⁵ tersebut, simpulan tadi harus diterima dengan hati-hati. Apalagi mengingat bahwa kelompok sasaran tes belajar bahasa Perancis telah belajar dengan metode yang menekankan penguasaan struktur, terutama di tingkatan dasar. Ada kemungkinan bahwa kuatnya kaitan antara pengetahuan tata bahasa dan keterampilan membaca dipengaruhi oleh cara pengajaran itu.

Kemudian, ada korelasi tinggi di antara tes membaca rinci dan tes isi rumpang, sementara tidak ada korelasi di antara tes membaca global dengan tes isi rumpang. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa tes membaca rinci lebih banyak mengukur kemampuan yang sama dengan yang diukur oleh tes isi rumpang. Simpulan itu ditunjang oleh kenyataan bahwa kedua tes itu sama berkorelasi sedang dengan tes pengetahuan bahasa. Namun, masih terlalu dini untuk menyimpulkan bahwa kemahiran membaca rinci lebih banyak melibatkan pengetahuan bahasa daripada kemahiran membaca global. Diperlukan penelitian lebih

lanjut untuk membuktikan kebenarannya. Yang jelas, meskipun berkaitan kuat, kedua kemahiran itu melibatkan kemampuan yang berbeda (atau strategi yang berbeda?). Yang patut dipertanyakan pula adalah kemampuan apa yang berperan lebih besar dalam keterampilan membaca global, mengingat pengetahuan bahasa hanya sedikit kaitannya dengan kemahiran itu.

Simpulan di atas memperlihatkan bahwa tes tanya-jawab lebih rinci di dalam mengukur keterampilan membaca secara komunikatif. Namun itu tidak berarti bahwa tes isi rumpang tidak diperlukan lagi dan dapat digantikan oleh tes tanya-jawab. Perlu dicatat bahwa adanya kaitan yang menonjol di antara dua keterampilan (atau kemampuan) tidak berarti bahwa kedua keterampilan itu sama. Mengingat hal itu, kedua tes membaca di atas sama diperlukan, karena keduanya tidak tepat sama. Jika kita ingat pada hasil uji hipotesis di atas, tes tanya-jawab ternyata lebih melibatkan faktor pengetahuan bahasa daripada tes isi rumpang. Di samping itu tes tanya-jawab mengukur sekaligus keterampilan membaca global dan membaca rinci, sedangkan tes isi rumpang cenderung mengukur keterampilan membaca rinci. Dapat dikatakan bahwa kedua tes itu saling melengkapi kekurangan yang lain. Kita tahu bahwa isi rumpang banyak kegunaannya sebagai alat ukur di dalam eksperimen. Namun rasanya kurang tepat untuk digunakan sendirian sebagai tes kemampuan. Pendapat Ducroquet (1980) benar, bahwa untuk mengukur kemampuan berkomunikasi secara akurat dan taat asas lebih baik digunakan berbagai metode pengetesan.

Tes tanya-jawab yang terbukti andal dan sah sebagai alat ukur keterampilan membaca secara komunikatif, memiliki beberapa kelebihan dibandingkan dengan tes isi rumpang, dan tes membaca yang lain, karena sifatnya yang objektif, kemudian ekonomis dan praktis apabila digunakan dalam situasi pengetesan yang kelompok sasarannya sangat besar.

Di samping itu, metode tanya-jawab, meskipun memilah keterampilan membaca dalam berbagai tugas, ternyata masih dapat disebut tes terpadu: kemampuan berkomunikasi tetap diukur secara utuh, hanya cara mengukurnya melalui berbagai strategi komunikasi. Kemudian, tugas membaca yang harus dilakukan oleh subjek dalam tes tanya-jawab lebih mirip dengan kegiatan membaca yang sejati daripada tugas dalam tes isi rumpang, sementara pertanyaan pilihan ganda mampu menghindarkan subjek dari kesalahan penyusunan jawaban dalam bahasa asing.

Meskipun demikian, kita pun mengetahui kekurangan metode itu: jawaban yang sudah tersedia memberi kesempatan pada subjek untuk menebak, dan lebih lagi, metode itu jadi menghambat daya prakarsa serta daya mengungkapkan gagasan secara runtut, sehingga cukup berbahaya jika digunakan terus-menerus di segala jenjang pendidikan. Melihat kenyataan itu, lebih baik tes tanya-jawab dibentuk sekaligus dari pertanyaan pilihan ganda dan pertanyaan terbuka yang terkendali.

Simpulan, yang lebih umum sifatnya, dari seluruh pembahasan disertasi ini akan dikemukakan dalam Bab VI berikut ini.

TABEL II
PERINGKAT KELOMPOK SASARAN

Peringkat	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
TRK	1	8	4	3	2	1	0	0
TIB	4	1	3	2	8	7	2	6
TMT	1	2	8	3	4	6	2	7

Angka Arab adalah nomor kelompok sasaran (lihat juga I.1.1).

Catatan

¹Perbedaan di antara kelompok-kelompok sasaran di dalam tes tanya-jawab, tes tata bahasa, dan tes kosakata tentu menimbulkan pertanyaan mengenai tingkat kemampuan kelompok-kelompok itu. Oleh karena itu, meskipun penelitian ini tidak bertujuan menguji perbedaan tingkat kemampuan berbahasa berbagai kelompok sasaran, untuk menjawab kemelitan tadi, berikut ini akan digambarkan secara singkat perbedaan tingkat kemampuan di antara berbagai kelompok. Diketahui bahwa ada 8 kelompok sasaran dari tiga negara Asia yang mengerjakan ketiga tes yang disebutkan di atas secara lengkap. Ke-8 kelompok itu dapat diletakkan dalam peringkat berdasarkan hasil Tes K-W yang tertera pada Lampiran 8, dan hasilnya seperti yang tertera dalam Tabel 11 berikut ini.

TABEL 11
PERINGKAT KELOMPOK SASARAN

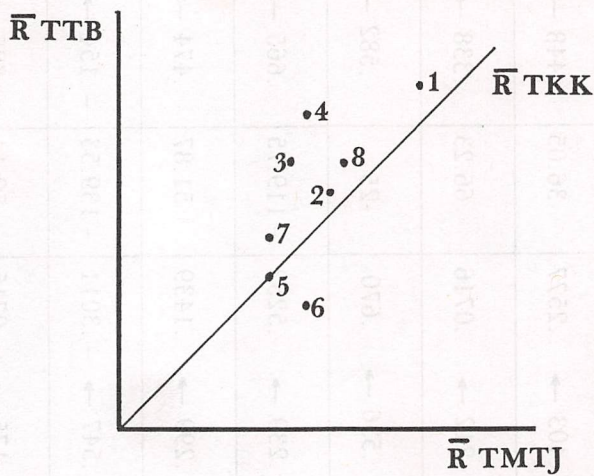
Peringkat	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
TMTJ	1	2	8	3	4	6	5	7
TTB	4	1	3	2	8	7	5	6
TKK	1	8	4	3	2	7	6	5

Keterangan:

Angka Arab adalah nomor kelompok sasaran (lihat juga 4.1.1)

Tabel itu memperlihatkan bahwa kelompok 1,3,5,6,7 tidak terlalu banyak berubah urutan peringkatnya setiap tes: kelompok 1 selalu teratas, kelompok 3 ada di tengah, sedangkan kelompok 5,6,7 selalu di peringkat bawah. Kelompok 1 dapat disebut kelompok pembaca kuat, peringkat berikutnya adalah kelompok pembaca sedang, sedangkan yang terakhir adalah kelompok pembaca lemah. Kelompok 2, 4, dan 8 berperilaku aneh, ketiganya selalu berubah peringkat dalam setiap hasil tes. Namun jika dikelompokkan dalam grafik ruang (Tabel 12), ketiganya berdekatan dengan kelompok pembaca sedang.

TABEL 12
PERINGKAT KELOMPOK SASARAN DALAM RUANG



Perbedaan tingkat kemampuan di antara kelompok-kelompok sasaran itu menjadi menarik jika dikaitkan dengan peran berbagai komponen kemampuan yang membentuk kemampuan berkomunikasi, atau lebih tepat, keterampilan membaca yang komunikatif.

Untuk itu, dilakukan analisis korelasi parsial (Sudjana 1986:368—372) di antara ketiga tes itu. Di dalam korelasi parsial, dampak suatu faktor tertentu dikeluarkan dari korelasi antara dua keterampilan. Di sini hasil tes tanya-jawab dan hasil tes tata bahasa dikorelasi sedangkan faktor kosakata dijadikan variabel konstan. Dengan demikian dapat diketahui berapa banyak faktor kosakata mempengaruhi korelasi tadi. Selanjutnya hasil tes tanya-jawab dikorelasi dengan tes kosakata sedangkan faktor tata bahasa dibiarkan konstan. Terakhir hasil tes tata bahasa dan hasil tes kosa kata dikorelasi, sementara faktor membaca menjadi variabel konstan. Rinciannya seperti yang tertera pada Tabel 13 di halaman berikut ini.

Hasil analisis korelasi parsial menunjukkan bahwa peran pengetahuan tata bahasa dan pengetahuan kosakata di dalam keterampilan membaca secara komunikatif tidak sama. Hasil Tes Friedman menunjukkan perbedaan yang maknawi : $X = 11.25$; $.001 < p < .005$ berdasarkan tabel nilai kritis X^2 dari Fisher dan Yates.

TABEL 13
KORELASI PARSIL

Kor. antara: Var. konstan:	TTJ ~ TTB TKK	% penu- runan	TTJ ~ TKK TTB	% penu- runan	TTB ~ TKK TTJ	% penu- runan
Kelompok 1	.437 → .3134	28.28	.403 → .2577	36.05	.448 → .3303	26.27
Kelompok 2	.449 → .4103	8.62	.212 → .0716	66.23	.338 → .0278	91.77
Kelompok 3	-.016 → -.0478	198.75	.536 → .670	-25	.582 → .700	-20.27
Kelompok 4	.485 → .4496	7.30	.239 → .5252	-119.75	.665 → .6466	2.79
Kelompok 5	.384 → .2883	24.92	.299 → .1439	51.87	.474 → .4076	14.01
Kelompok 6	.544 → .1505	-176.65	-.547 → -.3011	-139.53	-.154 → .3062	-61.04
Kelompok 7	.343 → .3073	10.41	.175 → .0715	59.14	.325 → .2865	11.82
Kelompok 8	.066 → .2026	-206.97	.282 → .2917	-3.44	.528 → .5320	-.76

SIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini berawal dari keinginan menyelesaikan masalah sehari-hari para pengajar bahasa asing, yaitu menyusun tes yang bermutu; lalu dari kenyataan bahwa para mahasiswa di Indonesia (dan di banyak negara di kawasan Asia) sering dipajankan pada teks tulis berbahasa asing, dalam rangka upaya menambah pengetahuannya melalui tulisan; kemudian dari keinginan mengetahui ancangan komunikatif di dalam pengesanan; dan terakhir dari keinginan mengisi rumpang di dalam bidang pengesanan, yaitu penelitian tentang tes.

Kenyataan itu telah menjolok suatu masalah penelitian dalam bidang linguistik terapan, atau lebih khusus lagi, dalam bidang pengujian keterampilan membaca secara komunikatif, yaitu masalah keandalan dan kesahihan tes.

Setelah meninjau teori mengenai keterampilan membaca pada umumnya dan membaca dalam bahasa asing, khususnya, diperoleh rumusan keterampilan membaca, yang mendasari seluruh penelitian, seperti yang telah dikemukakan dalam 2.2, yaitu "menggali informasi dari berbagai jenis teks, baik yang berstruktur sederhana maupun rumit, mengenai berbagai pokok masalah yang ditelaah dalam program studi tersebut. Tujuannya untuk memperoleh kesan umum atau informasi khusus yang diperlukan ataupun mengapresiasi teks. Kegiatan tersebut dilakukan dengan kecepatan wajar seorang pembaca yang bukan penutur asli, dan hampir tidak bergantung pada acuan penunjang, seperti kamus." Definisi itu tampaknya tidak sama dengan definisi membaca yang lazim, namun jika diperhatikan, konsep dasarnya tetap sama, yaitu memahami teks tulis. Definisi membaca dalam penelitian ini memang lebih rinci, dengan tekanan pada tugas komunikasi yang terpadu, karena untuk dapat mengukur kemampuan berkomunikasi di dalam kegiatan membaca diperlukan definisi yang khas.

Tes membaca tanya-jawab yang dirancang, disusun, dan dilaksanakan dalam penelitian itu, diharapkan mengukur keterampilan yang sudah dirumuskan tadi. Jika terbukti kemampuannya mengukur secara akurat dan taat asas, dan mengukur keterampilan membaca yang telah dirumuskan itu, barulah tes itu dapat disebut "tes membaca".

Untuk membuktikannya, telah dilakukan penelitian lapangan dan data yang terkumpul telah dianalisis dalam dua tahap.

6.1 Simpulan

Penelitian ternyata berhasil menjawab masalahnya. Jadi, tes membaca yang berbentuk tes objektif itu terbukti andal untuk mengukur keterampilan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing, jika diterapkan dalam lingkungan mahasiswa yang mengikuti program studi bahasa dan sastra.

Kajian tes membaca dalam bahasa Perancis menunjukkan bahwa pada dasarnya, jika program studi bahasa dan sastra yang lain mengajarkan bahasa asing dengan tujuan yang sama dengan program studi Perancis, tes yang serupa, yang ditulis dalam bahasa asing bersangkutan, akan mampu mengukur kemampuan berkomunikasi yang sama. Keandalan tes tersebut penting artinya bagi metode pengetesan yang digunakan. Kita tahu bahwa tes tanya-jawab dibentuk dari pertanyaan terbuka yang terkendali dan pertanyaan tertutup. Maka keandalan tes menunjukkan bahwa kedua metode tadi yang digabungkan di dalam satu tes, berhasil membentuk tes membaca yang terpercaya.

Di samping itu, kesebandingan tes tanya-jawab dengan tes lain yang mengukur keterampilan membaca, yaitu tes meringkas dan tes isi rumpang, menjanjikan keanekaan metode yang sangat menguntungkan. Mengingat banyaknya tugas komunikasi yang terdapat dalam satu keterampilan, kita tidak mungkin menguji keterampilan membaca hanya dengan satu cara, jika kita ingin menguji berbagai tugas tadi. Keanekaan metode dalam pengujian juga merupakan pencerminan pelatihan membaca yang menggunakan berbagai cara, karena pada dasarnya metode pengetesan hanya dapat diterapkan jika subjek akrab dengan metode tersebut. Dengan digunakannya berbagai cara untuk melatih keterampilan membaca, mahasiswa akan mampu—karena terbiasa—menyesuaikan strategi membacanya dengan keadaan bacaan dan keperluan membaca.

Di samping metode pengetesan, isi tes pun terbukti sahih. Subjek yang dipajankan pada berbagai jenis teks dan berbagai pokok bahasan—kedua faktor itu mempengaruhi penggunaan ragam bahasa dalam teks—, ternyata mampu memahaminya. Dengan demikian, tes itu terbukti memenuhi tuntutan kriteria yang telah ditetapkan dalam definisi membaca.

Masalah yang paling penting dalam penelitian ini pun telah terjawab, dengan diterimanya hipotesis yang dirumuskan, dalam pengujian kesahihan konsep. Kesahihan konsep yang konvergen telah teruji dengan tingginya korelasi antara tes tanya-jawab dan tes isi rumpang, artinya

keduanya mampu mengukur keterampilan membaca yang komunikatif, sehingga mengurangi keraguan bahwa tes tanya-jawab mampu mengukur kemampuan berkomunikasi. Dan yang lebih penting lagi, hal itu membuktikan pula bahwa tes yang menjadi objek penelitian ini memang patut disebut tes membaca secara komunikatif.

Di samping itu, kesahihan pembeda telah teruji pula. Pada Bab V telah dibuktikan adanya korelasi sedang dan maknawi di antara tes tanya-jawab dan tes pengetahuan bahasa di satu pihak, dan di antara tes isi rumpang dan tes pengetahuan bahasa di lain pihak. Jadi, simpulannya, meskipun berbagai tes itu dikatakan sama mengukur kemampuan berbahasa asing, berkat penelitian ini terlihat perbedaaan antara tes yang mengukur kecakapan berkomunikasi dan tes yang mengukur kemampuan bahasa. Memang dilihat dari medianya, tes pengetahuan bahasa disusun secara tertulis, sehingga tes itu tampak mengukur keterampilan membaca pula. Meskipun demikian, "membaca" yang diukur oleh tes itu sebenarnya terbatas pada kemampuan mengerti makna kalimat.

Pada dasarnya, mungkin saja tes pengetahuan bahasa dilaksanakan secara lisan. Selama yang diukur adalah kemampuan mendemonstrasikan pengetahuan bahasa, tidak akan ada perbedaan hasil, meskipun diakui bahwa pemahaman teks yang disampaikan secara lisan tidak tepat sama dengan pemahaman teks yang disampaikan secara tertulis. Dengan terlihatnya perbedaan di antara tes bahasa dan tes kemampuan berkomunikasi itu, kedudukan berbagai tes di dalam rangka evaluasi hasil pembelajaran akan semakin jelas.

Sayangnya penelitian ini tidak berhasil mengukur pengetahuan umum secara tersendiri. Namun, jika asumsi bahwa di dalam pengetahuan umum tercakup pula pengetahuan bahasa diterima, penelitian ini setidaknya telah berhasil memilah pengetahuan bahasa di antara pengetahuan yang lain. Namun kita tidak tahu pengetahuan apa lagi yang tercakup di dalam pengetahuan umum itu, dan pengetahuan mana yang paling tercakup di dalam kemampuan berkomunikasi. Meskipun demikian—asalkan diterima dengan hati-hati—dapat disimpulkan bahwa pengetahuan yang lain itu memainkan peran yang cenderung sama dengan pengetahuan bahasa, di dalam kemampuan berkomunikasi. Kecenderungan itu tampak dari korelasi antara tes tanya-jawab dan tes isi rumpang, ataupun tes kosakata. Kita tahu bahwa tes isi rumpang adalah tes terpadu yang mencakup juga pengukuran pengetahuan umum, dan tes membaca tanya-jawab berkorelasi tinggi dengannya.

Hasil tes kosakata yang terbukti mengukur pengetahuan umum hanya berkorelasi sedang dengan hasil tes tanya-jawab. Perbedaan kadar

korelasi itu membuktikan sekali lagi adanya perbedaan antara alat ukur kemampuan berkomunikasi dan alat ukur pengetahuan bahasa.

Ringkasnya, keterampilan membaca secara komunikatif berkaitan kuat dengan pengetahuan bahasa dan pengetahuan luarbahasa, di samping berkaitan dengan kecerdasan, sebab nyatanya membaca secara komunikatif membutuhkan penalaran. Dengan terbuktinya hubungan-kait itu, dapat disimpulkan bahwa tes tanya-jawab memang mampu mengukur kemampuan berkomunikasi, khususnya dalam kegiatan membaca teks berbahasa asing.

Khusus mengenai Indonesia, tampaknya mahasiswa program studi Perancis menguasai keterampilan membaca. Hasil sampingan itu, meskipun masih harus diteliti lebih lanjut, melegakan hati. Dugaan bahwa pemuda Indonesia tidak mampu membaca tidak terbukti di kalangan mahasiswa program studi Perancis, dan kemungkinan besar demikian pula halnya dengan mahasiswa program studi bahasa dan sastra yang lain, mengingat sebagai pelajar bahasa asing, ia mendapat latihan membaca secara intensif. Latihan yang semula hanya bertujuan memantapkan kemampuan menggunakan bahasa asing itu, ternyata telah membangun keterampilan membaca pada umumnya.

Butir terakhir yang tidak kurang pentingnya untuk dikemukakan di sini adalah bahwa dengan dipenuhinya berbagai kriteria tes yang baik oleh tes tanya-jawab, penelitian ini telah mencapai tujuannya, yaitu menggambarkan tahap-tahap penyusunan tes dan menyajikan sebuah model tes membaca secara komunikatif. Dengan demikian perbendaharaan metode pengetesan kemampuan berkomunikasi semakin kaya, karena metode pengetesan yang diteliti itu, yang dihindari sejak diterapkannya ancangan komunikatif karena dianggap tidak mampu mengukur kemampuan berkomunikasi, ternyata tetap dapat digunakan. Dengan demikian, jika kita menghadapi kelompok sasaran yang sangat besar, kita tetap dapat menguji keterampilan membaca secara komunikatif dengan tidak mengurangi keobjektifan, keandalan, kesahihan tesnya.

Di samping itu, pengertian tes objektif menjadi lebih luas, kalau dulu hanya pertanyaan pilihan ganda yang dapat dianggap tes objektif, sekarang terbukti bahwa pertanyaan terbuka yang terkendali pun objektif.

Sumbangan model tes tidak terbatas pada tes tanya-jawab. Tes lain yang secara tidak langsung turut teruji keandalan dan kesahihannya dalam penelitian ini dapat juga menjadi contoh alat ukur yang terpercaya. Khususnya tes meringkas yang mewajibkan subjek melakukan beberapa tugas komunikasi sekaligus: memahami teks berbahasa Pe-

rancis, meringkasnya, dan terakhir mengungkapkan pemahamannya secara ringkas dalam bahasa pertama. Diakui bahwa metode pengetesan itu mengukur pula kemahiran subjek menerjemahkan, namun oleh karenanya pula metode itu baik sekali digunakan untuk melatih kemampuan interpretasi. Bukankah kegiatan berbahasa pada dasarnya merupakan kegiatan interpretasi?

Simpulan yang telah dikemukakan di atas membawa kita pada pemikiran mengenai implikasinya. Maka berikut ini akan diberikan beberapa saran yang mungkin berguna bagi mereka yang meminati bidang pengajaran bahasa asing ataupun yang mengkhususkan diri dalam bidang evaluasi.

6.2 Saran

Saran pertama adalah penyusunan tes sebaiknya dilakukan secara bertahap, mulai dari merumuskan keterampilan yang akan diukur dan menjadikan definisi itu operasional, sampai pada penyusunan rancangan, penyusunan tes, dan pelaksanaannya, dan kalau perlu pembakuannya. Meskipun demikian disadari pula bahwa lazimnya pengajar bahasa asing di perguruan tinggi sarat dengan tugas, karena di samping harus berkreasi agar bahan yang digunakan dalam kelas bervariasi ia juga harus mengoreksi latihan yang banyak jumlahnya itu. Dan tugas itu tidak dapat ditawar-tawar lagi, karena hanya pengajaran bahasa asing yang baik yang menjamin kemampuan mahasiswa program studi bahasa dan sastra melakukan telaah yang ilmiah di masa mendatang.

Oleh karenanya, kita tidak dapat mengharapkan semua pengajar bahasa asing menyiapkan tes seperti yang dianjurkan. Paling baik adalah dibentuk kelompok khusus yang menangani evaluasi, baik evaluasi kemampuan mahasiswa, bahan pelajaran, alat ukur, maupun metode dan ancangan dalam pengajaran. Kelompok itu bekerja tidak hanya untuk pengajaran bahasa asing, namun dapat juga untuk mata kuliah lain yang sifatnya "universiter", sehingga pada akhirnya akan terbentuk semacam bank soal dan para pengajar tidak perlu lagi setiap masa ujian mendekat terburu-buru menyusun tes yang akan digunakan dalam ujian. Di samping itu, kelompok dapat memberikan berbagai saran mengenai pembaharuan ataupun pemutakhiran bahan.

Saran kedua adalah penelitian dalam bidang pengetesan terus dilakukan, karena hasilnya sangat berguna bagi segala pihak yang terlibat dalam pengajaran bahasa asing. Misalnya, sampai kini belum ada alat ukur yang baku untuk mengukur kemampuan berbahasa Indonesia

sebagai bahasa asing, padahal kita semua tahu bahwa banyak negara mengajarkan bahasa Indonesia kepada mereka yang memerlukannya. Penelitian atas pengetesan kemampuan berbahasa Indonesia sebagai bahasa asing itu (dan mungkin perlu juga kemampuan berbahasa Indonesia sebagai bahasa kedua) menjadi salah satu tugas kelompok pengajar yang telah disebutkan di atas. Siapa tahu hasilnya sebuah tes baku seperti yang tersedia bagi bahasa Perancis sebagai bahasa asing, atau bahasa asing lain.

Patut dikemukakan pula bahwa ketika penelitian ini dilakukan, mahasiswa program studi Perancis belajar bahasa Perancis dengan metode audio-visual yang berancangan struktur global. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa setelah belajar bahasa itu selama 1.000 jam, mahasiswa mampu membaca secara komunikatif. Pada masa sekarang, anjakan komunikatif mulai diterapkan di berbagai perguruan tinggi. Maka saran yang ketiga adalah agar di kemudian hari diteliti apakah perubahan anjakan itu ada pengaruhnya bagi keterampilan membaca secara komunikatif. Seharusnya pengaruhnya positif, dalam arti mahasiswa lebih terampil membaca, karena sudah diajarkan kemampuan berkomunikasi sejak tingkatan awal pembelajaran, dan seharusnya mahasiswa lebih cepat menguasai keterampilan membaca teks berbahasa asing.

Di atas telah disebutkan berbagai model tes, baik yang mengukur keterampilan membaca secara terpadu maupun yang mengukur pengetahuan bahasa. Metode pengetesan yang sama seharusnya dapat pula digunakan untuk mengukur keterampilan membaca yang komunikatif dalam bahasa asing lain, asalkan bahasa yang digunakan dalam tes adalah bahasa asing yang bersangkutan. Memang penggunaan bahasa Perancis dalam tes membaca yang diteliti itu merupakan pilihan yang semena. Maka saran keempat, untuk mengetahui bahwa model tes yang sama dapat digunakan untuk mengukur kemampuan bahasa asing yang lain, perlu dilakukan penelitian terlebih dahulu.

Perlu ditambahkan, sebagai saran kelima dan terakhir, bahwa penelitian di bidang pengetesan tidak terbatas pada kajian tes, namun dapat pula tes bahasa digunakan dalam penelitian yang lebih bersifat eksperimen, seperti mengukur daya retensi unsur bahasa, meneliti semantik kognitif, baik dalam bahasa pertama yang akan lebih menarik hasilnya maupun dalam bahasa asing yang tidak kurang pentingnya, dan meneliti mekanisme "otak" yang menyebabkan kekeliruan dalam berkomunikasi secara verbal.

Sebagai penutup, perlu dicatat bahwa penelitian ini pun belum selesai. Lingkupnya sangat terbatas, dan masih banyak pertanyaan yang

belum terjawab. Misalnya apakah pengetesan keterampilan membaca secara komunikatif dalam bahasa asing dapat pula diukur dengan tes tanya-jawab yang menuntut jawaban dalam bahasa pertama? Atau seberapa besar pengaruh setiap komponen kemampuan yang membentuk keterampilan membaca secara komunikatif terhadap keterampilan itu sendiri? Ataupun apakah tes keterampilan bahasa yang lain, yang digunakan selama ini memang mengukur keterampilan yang dimaksud? Jika disebutkan satu persatu, masih banyak masalah lain yang menarik untuk diteliti, namun penulis tidak akan rincinya lebih lanjut dalam kesempatan ini, dan dengan rendah hati hanya menyatakan penelitiannya sebagai awal penelitian lain. Perlu dicatat bahwa hasil penelitian pun tidak luput dari keusangan. Pada suatu saat segala sesuatu yang tampak begitu meyakinkan, berkat hasil suatu penelitian, akan dipertanyakan kembali kesahihannya. Selama kita berurusan dengan ilmu, tak ada satu pun yang mutlak dan abadi; dan selama kita berurusan dengan bidang pendidikan, tak ada satu metode pun yang kekal, tidak mengherankan jika bidang itu begitu menarik: di sana kita selamanya merasakan perlunya membangun.

DAFTAR PUSTAKA

- Agnes, Yves dan J-M. Croissandeau
 1979 *Lire le journal*. St. Julien-Sault: F.P.Lobies.
- Alderson, J.C.
 1980 "L2 reading: a reading problem or a language problem?", dalam *TESOL Conference*, San Francisco.
 1981a "Report of the discussion on communicative language teaching", dalam J.C. Alderson dan A. Hughes (ed.) 1981: 54—56.
 1981b "Report of the discussion on testing English for specific purposes", dalam J.C. Alderson dan A. Hughes (ed.) 1981:123—134.
- Alderson, J.C. dan A. Hughes (ed.)
 1981 *ELT documents III-issues in language testing*. London: The British Council.
- Alexander, Richard
 1979 "Perspectives on reading in a foreign language: some pedagogical considerations", dalam *PEG Jan.* '79/34:1—21. Trier: LAUT.
 1980 "A learning-to-learn perspective on reading in a foreign language", dalam *System* 8/2:113—119.
- Allen, J.P.B. dan A. Davies (ed.)
 1977 *Testing and experimental methods*. London: Oxford University Press.
- Allen, J.P.B. dan S.P. Corder (ed.)
 1975 *The Edinburg course in applied linguistics*. Vol. 2. London: Oxford University Press.
- Alvarez, Gerardo
 1979 "Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère", dalam *LFM* 141:46—51.
- Anderson, Jonathan
 1976 *Psycholinguistic experiments in foreign language testing*. St. Lucia: University of Queensland Press.
- Atmodarsono, Soewondo
 1984 "Variables affecting success in teaching and learning a foreign language." Disertasi The University of Texas.

- Austin, J.L.
1962 *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Bachman, Christian
1980 "Le langage dans les communications sociales quotidiennes: quelques perspectives actuelles", dalam *ELA* 37:22—33.
- Bachman, Lyle F., dan A.S. Palmer
1981a "A multitrait-multimethod investigation into the construct validity of six tests of speaking and reading", dalam A. Palmer, P.J.M Groot, dan G.S. Trosper (ed.) 1981.
1981b "Basic concerns in test validation", dalam John A.S. Read (ed.) 1981:41—57.
- Besse, Henri
1976 "La norme, les registres et l'apprentissage", dalam *LFM* 21:24—29.
1980 "Enseigner la compétence de communication?", dalam *LFM* 153:41—47.
- Bever, T.G.
1972 "Perception, thought and language", dalam J.B. Carroll dan R.O. Freedle (ed.) 1972:99—112.
- Bickel, H. dan B. Kreifelts
1982 "The three factors of placement test Q", dalam M. Lutjerharms dan T. Culhane (ed.) 1982:57—66.
- Bintoro
1982 "Penyusunan Materi Pengajaran Bahasa Indonesia untuk Orang Asing berdasarkan Pendekatan Komunikatif/Fungsional", dalam *Seminar Pengajaran Bahasa* 12—17 April 1982. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Depdikbud.
- Blondel, M.
1976 "Sensibilisation des étudiants à la diversité des français", dalam *LFM* 121:56—63.
- Bondaruk, John
1975 "Contextual testing", dalam Rendall Jones dan Bernard Spolsky (ed.) 1975:89—104.
- Bonnard, H.
1974 "Support grammatical et support sémantique", dalam

Bormuth, J.

- 1967 "Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores", dalam *Journal of Reading* 10:289—299.

Bouton, Charles P.

- 1974 *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Klincksieck.

Brière, Eugène J.

- 1973 "Cross-cultural biases in language testing", dalam John W. Oller Jr. dan Jack C. Richards (ed.) 1973:214—227.
1980 "Communicative competence, variable rules, and interdisciplinary research", dalam S.D. Krashen dan R.C. Scarcella (ed.) 1980:89—94.

Brumfit, C.J. dan K. Johnson

- 1982 "Methodological solutions to the problems of communicative teaching", dalam M. Hines dan W. Rutherford (ed.) 1982: 71—78.

Brumfit, C.J. dan K. Johnson (ed.)

- 1979 *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.

Burt, M.K. dan H.C. Dulay (ed.)

- 1975 *New directions in second language teaching, learning, and bilingual education*. Washington D.C.: TESOL Georgetown University.

Burton, Desmond R.

- 1979 "Testing reading comprehension", dalam *A TEFL anthology*:147—150.

Byrne, D.

- 1978 "Making the best of a bad job", dalam Keith Johnson dan K.E. Morrow (ed.) 1978:47—56.

Canale, M. dan M. Swain

- 1979a *A domain description for core FSL: communication skills*. Toronto: Ministry of Education.
1979b *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto: Ontario Institute for Studies and Education.
1980 *Approaches to communicative competence. RELC Occasional Papers, 4*. Singapore: SEAMEO-RELC.

- Candlin, C.N.
 1979 "The status of pedagogical grammars", dalam C.J. Brumfit dan K. Johnson (ed.) 1979:72—81.
- Carroll, Brendan J.
 1980 *Testing communicative performance: an interim study*. Oxford: Pergamon Press.
 1981 "Specifications for an English language testing service", dalam J.C. Alderson dan A. Hughes (ed.) 1981:66—110.
- Carroll, J.B.
 1968 "The psychology of language testing", dalam Alan Davies (ed.) 1968:46—69.
 1972 "Defining language comprehension; some speculations", dalam J.B. Carroll dan R.O. Freedle (ed.) 1972:1—29.
- Carroll, J.B. dan R.O. Freedle (ed.)
 1972 *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington DC: Wiley/Winston.
- Central Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO)
 1976 *Tekstbegrip Frans, Duits, Engels: theorie en praktijk*. Arnhem.
- Chafe, W.L.
 1972 "Discourse structure and human knowledge", dalam J.B. Carroll dan R.O. Freedle (ed.) 1972:41—70.
- Chall, F.S. et al.
 1977 *Readability assessment scales for literature, sciences, and social studies*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Cherrier, Roy (ed.)
 1970 *English language testing: report of RELC fifth regional seminar*. Singapore: SEAMEO-RELC.
- Child, Dennis
 1970 *The essentials of factor analysis*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chomsky, Noam
 1957 *Syntactic structure*. Hague: Mouton.
- Clarke, D.F. dan I.S.P. Nation
 1980 "Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques", dalam *System* 8/2:211—220.

- Clarke, M.A.
 1980 "The short-circuit hypothesis of ESL reading performance", dalam *Modern Language Journal* 64:203—209.
- Clark, R.
 1977a "Procedures and computations in the analysis of experiments", dalam J.P.B. Allen dan A. Davies (ed.) 1977: 146—156.
 1977b "Statistical inference", dalam J.P.B. Allen dan A. Davies (ed.) 1977:158—186.
- Coste, Daniel
 1979 "Lecture et compétence de communication", dalam *LFM* 141:25—34.
 1980 "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", dalam *LFM* 153:25—34.
- Coste, D. et al. (ed.)
 1976 *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes: un niveau seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coulthard, Malcolm
 1977 *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Courtillon, Janine
 1976 "Grammaire", dalam D. Coste et al. (ed.) 1976:225—229.
 1980 "Que devient la notion de progression?", dalam *LFM* 153:89—97.
 1981 "Approche de la compétence dans le domaine des temps passé", dalam *LFM* 163:59—66.
- Cziko, G.A.
 1978 "Differences in first and second language reading: the use of syntactic, semantic and discourse constraints", dalam *Canadian Modern Language Review* 34/3:473—489.
- Das, Bikram K. (ed.)
 1985 *Communicative language teaching*. Singapura: Singapore University Press.
 1975 "The tests of speeded reading", dalam Rendall Jones dan Bernard Spolsky (ed.) 1975:25—36.
- Davies, Alan
 1975 "The tests of speeded reading", dalam Rendall Jones dan Bernard Spolsky (ed.) 1975:25—36.
- Davies, Alan (ed.)
 1968 *Language testing symposium*. London: Oxford University Press.

- 1977 "The construction of language tests", dalam J.P.B. Allen dan A. Davies (ed.) 1977:38—104.
- Davies, A. dan H.G. Widdowson
1975 "Reading and writing", dalam J.P.B. Allen dan S.P. Corder (ed.) 1975:155—199.
- Davies, F.B.
1968 "Research in comprehension in reading", dalam *Reading Research Quarterly* 3:409—505.
- Davies, N.F.
1978 *Putting receptive skills first: an investigation into sequencing in modern language learning*. Department of Language and Literature. University Linköping.
1980a "Language acquisition, language learning and the school curriculum", dalam *System* 8/2:97—102.
1980c "Putting receptive skills first — an experiment in sequencing", dalam *The Canadian Modern Language Review* 36/3: 461—467.
- Diebold, A.R.
1966 "Incipient bilingualism", dalam Dell Hymes (ed.) 1966: 495—510.
- Dirven, Renée
1976 "Communicative competence and the language laboratory", dalam *PEG* '76/41:1—15. Trier: LAUT.
1983 "The reading of non-fictional texts in foreign language teaching", dalam *PEG* July '83/22:1—21. Trier: LAUT.
- Dobson, Julia
1979 "Making the most of reading", dalam *A TEFL anthology*: 151—157.
- Douël, Jacques
1981 *Le journal tel qu'il est lu*. Paris: Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.
- Dressler, W.U. (ed.)
1978 *Current trends in textlinguistics* New York: Walter de Gruyter.
- Dubois, Jean
1973 *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.

- Ducroquet, L.
 1980 "Objective or subjective testing", dalam *System* 8/2:237—243.
- Ducrot, Oswald
 1980 *Dire et ne pas dire*. Paris: Herman. Edisi ke-2.
 1981 *Les mots du discours*. Bab 3. Paris: Minuit.
- Ducrot, Oswald dan Tzvetan Todorov
 1972 *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Dulay, Heidi, Marina Burt, dan Stephen Krashen
 1982 *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ebel, R.L.
 1965 *Measuring educational achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
 1979 *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice Hall. Edisi ke-3.
- Eco, Umberto
 1979 *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson University library.
- Fisiak, J. (ed.)
 1981 *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Galisson, Robert dan Daniel Coste (ed.)
 1976 *Dictionnaire didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Garrette, H.E.
 1970 *Statistics in psychology and education*. London: Longman.
- Gary, J.O.
 1975 "Delayed oral practice in initial stages of second language learning", dalam M.K. Burt dan H.C. Dulay (ed.) 1975.
 1978 "Why speak if you don't need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning", dalam W.C. Ritchie (ed.) 1978:185—232.
- Girard, M.
 1979 "La lecture desintéressée ou le bonheur de lire", dalam *LFM* 141:35—40..
- Gollasch, Frederick V. (ed.)
 1982 *Language and literacy: the selected writings of Kenneth*

- S. Goodman. Vol.1: *Process, theory, research*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, Kenneth S.
 1973 "The psycholinguistic nature of the reading process", dalam Kenneth S. Goodman (ed.) 1973:13—26.
- Goodman, Kenneth S. (ed.)
 1973 *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- Gradman, H.L. dan Bernard Spolsky
 1975 "Reduced redundancy testing a progress report", dalam Rendall Jones dan Bernard Spolsky (ed.) 1975:45—58.
- Grellet, Françoise
 1981 *Developing reading skills*. London: Cambridge University Press.
- Grize, J.B.
 1982 "Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien", dalam *Langue Française* 50:7—19.
- Groot, P.J.M.
 1975a "Validation of language testing", dalam L. Palmer dan Bernard Spolsky (ed.) 1974, 2.
 1975b "Testing communicative competence in listening comprehension", dalam Rendall Jones dan Bernard Spolsky (ed.) 1975:45—58.
 1976 "De CITO-tekstbegrijpstoetsen Frans, Duits, Engels", dalam *Levende Talen* 317:217—222.
 1977 *Luistervaardigheid Frans-Duits-Engels: doelstelling en toetsing*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Guilford, J.P. dan Benjamin Fruchter
 1978 *Fundamental statistics in psychology and education*. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha.
- Gumperz, J.J.
 1982 "The linguistic bases of communicative competence", dalam Tannen (ed.) 1982:232—334.
- Halliday, M.A.K.
 1973 *Exploration in the functions of language*. London: Arnold.

- Halliday, M.A.K. dan R. Hasan
 1976 *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hanzeli, Victor E.
 1977 "The effectiveness of cloze tests in measuring the competence of students of French in an academic setting", dalam *French Review* 50:865—874.
- Harris, D.P.
 1968 "The linguistics of language testing", dalam Alan Davies (ed.) 1968:36—45.
 1969 *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Hatch, Evelyn dan Hossein Farhady
 1982 *Research design and statistics for applied linguistics*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, H. dan M.H. Long
 1980 "Discourse analysis, what's that?", dalam Larsen-Freeman (ed.) 1980:1—39.
- Heaton, J.B.
 1975 *Writing language tests*. London: Longman.
- Hidayat, Rahayu
 1979 *Placement test for students beginning French studies in the Faculty of Arts, University Indonesia* (Project). Singapore: SEAMEO-RELC.
 1982 "Belajar Bahasa Asing atau Belajar Berkomunikasi dalam Bahasa Asing?", dalam Harimurti Kridalaksana dan Anton M. Moeliono (ed.) 1982:296—314.
- Hines, M. dan W. Rutherford (ed.)
 1982 *On TESOL '81*. Washington DC: TESOL Georgetown University.
- Hudson, T.
 1982 "The effect of induced schemata and the 'short circuit' in L2 reading: non decoding factors in L2 reading performance", dalam *Language Learning* XXXII/2:1—32.
- Hymes, Dell
 1972 *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell (ed.)
 1966 *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.

- Ingram, Elizabeth
 1977 "Basic concepts in testing", dalam J.P.B. Allen dan A. Davies (ed.) 1977:11—35.
- Inizan, A.
 1977 *Le temps d'apprendre à lire*. Paris: Armand Colin.
 1978 *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris: Armand Colin. Edisi ke-2.
- James, C.
 1981 "The transfer of communicative competence", dalam J. Fisiak (ed.) 1981:57—69.
- Janicki, K.
 1981 "On the feasibility of pedagogical contrastive sociolinguistics", dalam J. Fisiak (ed.) 1981:185—193.
- Johnson, Keith
 1978 "The application of functional syllabus", dalam Keith Johnson dan K.E. Morrow (ed.) 1978:25—39.
 1981 "'Systematic' and 'non-systematic' approach to language teaching", dalam R. Richterich dan H.G. Widdowson (ed.) 1981:18—39.
 1982 *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, Keith dan K.E. Morrow (ed.)
 1978 *Functional materials and the classroom teacher: some background issues*. Reading: Centre of Applied Language Studies, University of Reading.
- Johnson, Patricia
 1981 "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text", dalam *TESOL Quarterly* 15/1:169—181.
- Johnson, R.K.
 1981 "The cloze procedure: new perspectives", dalam John A.S. Read (ed.) 1981:177—206.
- Jones, Rendall dan Bernard Spolsky (ed.)
 1975 *Testing language proficiency*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Just, M.A. dan P.A. Carpenter (ed.)
 1977 *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale: Lawrence.

- Kellermann, M.
 1981 *The forgotten third skill: reading a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Kelly, L.G.
 1969 *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Key, M.R. (ed.)
 1980 *The relationships of verbal and non-verbal communication*. The Hague: Mouton.
- Krashen, Stephen D.
 1981 *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D dan R.C. Scarcella (ed.)
 1980 *Issues in second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kridalaksana, Harimurti
 1982 *Kamus Linguistik*. Jakarta: Gramedia.
- Kridalaksana, Harimurti dan Anton M. Moeliono (ed.)
 1982 *Pelangi Bahasa*. Jakarta: Bhratara.
- Krowitz, M.J.
 1978 *English for professionals: a teacher's perspective*. Washington DC: International Communication Agency.
- Landsheere, G. de
 1973 *Le test de closure: mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Paris: Fernand Nathan.
- Larsen-Freeman (ed.)
 1980 *Discourse analysis and second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lehman, Denis dan Sophie Moirand
 1980 "Une approche communicative de la lecture", dalam *LFM* 153:72—89.
- Linder, Cathy
 1977 *Oral communication testing*. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Looijmans, P.
 1981 "Anticiperen vanuit schemata?", dalam *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 3/2:120—129.

- Lutjerharms, M. dan T. Culhane (ed.)
 1982 *Practice and problems in language testing*. Brussel: Vrije Universiteit.
- Lyons, John
 1981 *Language, meaning and context*. Suffolk: Fontana.
- Mackey, William Francis
 1966 *Language teaching analysis*. London: Longman/Green & Co.
 1976 *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Martinet, André
 1979 *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Didier.
- Marzys, Zygmunt
 1974 "Norme et usage en français contemporain", dalam *LFM* 108:6—112.
- Meyer, B.J.F., D.M. Brandt, G.J. Bluth
 1980 "Use of top-level structure in text: key for reading comprehension on ninth-grade students", dalam *Reading Research Quarterly* XVI/1:72—103.
- Moeliono, Anton M.
 1985 *Pengembangan dan Pembinaan Bahasa: Ancangan Alternatif di dalam Perencanaan Bahasa*. Seri ILDEP. Jakarta: Djambatan.
- Moirand, Sophie
 1977 "Approche global de textes écrits", dalam *ELA* 25:87—104.
 1978 "Les textes aussi sont des images", dalam *LFM* 137:27—45.
 1979 *Situation d'écrit en langue étrangère*. Paris: CLE International.
 1982 *Ensigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morrow, K.E.
 1977 *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Society of Arts.
 1978 "Syllabus design: some problems in putting theory into practice", dalam Keith Johnson dan K.E. Morrow (ed.) 1978:14—24.
 1979 "Communicative language testing: revolution or evolution?", dalam C.J. Brumfit dan K. Johnson (ed.) 1979: 143—158.
- Morrow, K.E. et al.
 1980 *Examination in the communicative use of English as a foreign*

- language (Specification and specimen papers). London: Royal society of arts examination board.
- Mothe, Jean-Claude
 1981 "Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire", dalam *LFM* 165:63—72.
- Munby, John
 1978 *Communicative syllabus design*. London: Cambridge University Press.
- Nababan, P.W.J.
 1970 "Some problems of validity in language testing", dalam Roy Cherrier (ed.) 1970:157—165.
 1980 "Construct validity of reading comprehension tests used in Indonesia", dalam *Regional seminar on evaluation and measurement of language competence and performance*, Singapura, 21—25 April.
 1985 "The communicative approach: questions arising from materials writing in TEFL situation", dalam Bikram K. Das (ed.) 1985:158—170
 1986 "Readability of textbooks across the curriculum", dalam Makhan Tickoo (ed.) 1986:113—130.
- Nataf, R
 1979 "Lire le journal en français langue étrangère", dalam *LFM* 141:41—45.
- Nataf, R. (ed.)
 1972 *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Nold, Günter
 1980 "Second language speech behaviour after nine years of instructions: a contrastive study of discourse", dalam *PEG* 61:1—14. Trier: LAUT.
- Nuttall, Christine
 1982 *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Oller, John W. Jr.
 1972 "Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency in English as a second language", dalam *Modern Language Journal* 53/3:151—158.
 1973a "Discrete-point tests versus tests of integrative skills", dalam John W. Oller Jr. dan Jack C. Richards (ed.) 1973:184—199.

- 1973b "Cloze tests of a second language proficiency and what they measure", dalam *Language Learning* 23:105—118.
- 1979 *Language tests at school*. London: Longman.
- 1980 "Communicative competence: can it be tested?", dalam R.C. Scarcella dan S.D. Krashen (ed.) 1980:95—104.
- Oller, John W. Jr. dan C.A. Conrad
- 1971 "Cloze technique and ESL", dalam *Language Learning* 22:183—195.
- Oller, John W. Jr. dan Farida Kahn
- 1981 "Is there a global factor of language proficiency", dalam John A.S. Read (ed.) 1981:3—40.
- Oller, John W. Jr. dan F.B. Hinofotis
- 1980 "Two mutually exclusive hypotheses about second language ability; indivisible or partially divisible competence", dalam John W. Oller Jr. dan Kyle Perkins (ed.) 1980:Bab 13.
- Oller, John W. Jr. dan Jack C. Richards (ed.)
- 1973 *Focus on the learner: pragmatic perspective for the language teacher*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Oller, John W. Jr. dan Kyle Perkins (ed.)
- 1980 *Research in language testing*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Oud-Glas, M.M.B. dan J.F.M. Claessen
- 1975 *Het omschrijven van gebruik van moderne vreemde talen. Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen. Volume III*. Nijmegen: Katolieke Universiteit.
- Palmer, A., P.J.M. Groot, dan G.S. Trosper (ed.)
- 1981 *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington DC: TESOL Georgetown University.
- Palmer L. dan Bernard Spolsky (ed.)
- 1975 *Papers on language testing 1967—1974, 2*. Washington DC: TESOL Georgetown University.
- Perdue, Clive (ed.)
- 1982 *Second language acquisition by adult immigrant*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Perfetti, C.A. dan A.M. Lesgold
- 1977 "Discourse comprehension and sources of individual differences", dalam M.A. Just dan P.A. Carpenter (ed.) 1977:56—77.

- Perkins, Kyle dan Keith Pharis
 1980 "TOEFL scores in relation to standardized reading test", dalam John W. Oller Jr. dan Kyle Perkins (ed.) 1980:105—118.
- Peytard, Jean dan Emile Genouvrier
 1970 *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- Peytard, Jean dan Louis Porcher
 1975 "Pour un enseignement du non-littéraire", dalam *Langue Française* 28:3—5.
 1982 'Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E.', dalam *ELA* 45:91—103.
- Piepho, H.E.
 1978 "La compétence communicative", dalam *ELA* 31:66—74.
- Politzer, R.L. dan M. McGroarty
 1983 "A discrete point test of communicative competence", dalam *IRAL* XXI/3:179—192.
- Porter, D.
 1976 "Modified cloze procedure: a more valid reading comprehension test", dalam *English Language Teaching* 30: 151—155.
- Pugh, A.K.
 1978 *Silent reading: an introduction to its study and teaching*. London: Heinemann Educational Books.
- Raatz, U.
 1982 "Language theory and factor analysis", dalam M. Lutjeharms dan T. Culhane (ed.) 1982:30—56.
- Read, John A.S. (ed.)
 1981 *Directions in language testing*. Singapore: SEAMEO-RELC.
- Retmono
 1976 "Pengajaran Bahasa Asing dalam Rangka Politik Bahasa Nasional", dalam *Pengajaran Bahasan dan Sastra* II/5:2-11.
- Richards, Jack C.
 1974 "Social factors, interlanguage and language learning", dalam Jack C. Richards, (ed.) 1974:64—91.
 1979 *Form and function in second language learning. RELC occasional paper no.7*. Singapore: SEAMEO-RELC.
- Richards, Jack C. (ed.)
 1974 *Error analysis*. London: Longman.
- Richaudeau, François
 1974 *La lisibilité*. Paris: Retz.

- 1981 *La linguistique pragmatique*. Paris: Retz.
- Richaudeau, François, Michel Gauquelin, dan Françoise Gauquelin
1977 *La lecture rapide*. Paris: Marabout.
- Richterich, R.
1973 *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
1974 "Les motivations a l'écriture et a la lecture en langue étrangère", dalam *LFM* 109:5—20.
1976 "Les situations de communication et les types de discours", dalam *LFM* 121:30—35.
- Richterich, R. dan H.G. Widdowson (ed.)
1981 *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris: Hatier.
- Richterich, R. dan J.L. Chancerel
1978 *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (juga pada Oxford: Pergamon Press, 1980).
- Riley, P.
1981 "Towards a contrastive pragmalinguistics", dalam J. Fisiak (ed.) 1981:121—145.
- Rionda, Carolina S.A.
1981 "Research based evaluative measures of communicative competence", dalam John A.S. Read (ed.) 1981:139—158.
- Ritchie, W.C. (ed.)
1978 *Second language acquisition research*. New York: Academic Press.
- Rivers, W.M.
1969 *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
1975 *A practical guide to the teaching of French*. New York: Oxford University Press.
1979 "La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture", dalam *LFM* 141:16—24.
- Ross, John
1976 "L'étude des variétés et l'enseignement de la langue", dalam *LFM* 121:11—17.
- Sajavaara, K.
1981 "Contrastive linguistics past and present and a communicative approach", dalam J. Fisiak (ed.) 1981:33—55.

- Savignon, Sandra J.
 1972 *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center of Curriculum Development.
 1982 "Dictation as a measure of communicative competence in French as a second language", dalam *Language Learning* XXXII/2: 33—52.
- Scarcella, R.C. dan S.D. Krashen (ed.)
 1980 *Research in second language acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.
- Schmidt, S.J.
 1978 "Some problems of communicative text theories", dalam W.U. Dressler (ed.) 1978:47—60.
- Schulz, R.E.
 1977 "Discrete-point versus simulated communicative testing in foreign language", dalam *The Modern Language Journal*, 61/3:94—101.
- Searle, J.R.
 1969 *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Semi, Atar
 1985 "Bahan dan Evaluasi Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar", dalam S.R.H. Sitanggang (ed.) 1985:333—349. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Depdikbud.
- Sitanggang, S.R.H. (ed.)
 1985 *Seminar Penulisan Bahan Pengajaran Bahasa*. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Depdikbud.
- Smith, Frank
 1973 *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart & Winston.
 1978 *Understanding reading*. New York: Holt Rinehart & Winston. Edisi ke-2.
- Smith, H.K.
 1967 "The responses of good and poor readers when asked to read for different purposes", dalam *Reading Research Quarterly* 3:53—83.

- Spolsky, Bernard
 1973 "What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence?", dalam John W. Oller Jr. dan Jack C. Richards (ed.) 1973:114—176.
- Stauble, A-M. E.
 1980 "Acculturation and second language acquisition", dalam R.C. Scarcella dan S.D. Krashen (ed.) 1980:43—50.
- Stern, H.H.
 1983 *Fundamental concepts of language teaching*. London: Oxford University Press.
- Subyakto, Sri Utari
 1982 "Pendekatan Komunikatif dalam Pengajaran Bahasa Asing di Indonesia", dalam *Seminar Pengajaran Bahasa 12—17 April 1982*. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Depdikbud.
- Sudjana
 1986 *Metoda Statistika*. Bandung: Penerbit Tarsito. Edisi ke-4.
- Tannen (ed.)
 1982 *Analysis discourse: text and talk*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Tarone, Elaine
 1981 "Some thoughts on communication strategies", dalam *TESOL Quarterly* 15/3:294—295.
- Thorndike, Robert L., dan Elizabeth Hagen
 1970 *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Walley and Sons.
- Tickoo, Makhan (ed.)
 1986 *Language in learning*. Singapore: SEAMEO-RELC.
- Tuckman, Bruce W.
 1972 *Conducting educational research*. New York: Harcourt Javanovich.
- Upshur, J.A.
 1973 "Context for language testing", dalam John W. Oller Jr. dan Jack C. Richards (ed.) 1973:177—183.
- Valette, Rebecca M.
 1967 *Modern language testing: a handbook*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
 1973 "Developing and evaluating communication skills in the classroom", dalam *TESOL Quarterly* VII/1 & 2:297—314.

- Van Dijk, Teun A.
 1977 *Text and context: exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, Teun A. dan W. Kintsch
 1978 "Cognitive psychology and discourse: recalling and summerizing stories", dalam W.U. Dressler (ed.) 1978:61—80.
 1981 "Discourse structure and education", dalam *Applied Linguistics* 2/1:1—26.
- Van Ek, J.A.
 1976 *System development in adult language learning: threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
 1977 *The threshold level for modern language learning in school*. London: Longman.
- Van Ek, J.A. dan P.J.M. Groot
 1977 *Aanzet voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan moderne vreemde talen in het bijzonder met betrekking tot de taalvaardigheid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Vanoye, Francis
 1973 *Expression communication*. Paris: Armand Colin.
- Vigner, Gerard
 1979 *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International.
- Wesdorp, H.
 1981 *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. SVO-Reek 42. Hague: Staatsuitgeverij.
- Westhoff, G.J.
 1981 "Voorspellend lezen". Disertasi Rijksuniversiteit Utrecht.
- White, R.V.
 1974 "Communicative competence, registers and second language learning", dalam *IRAL* 12:127—141.
 1978 "A functional approach to the teaching of skills other than speaking", dalam Keith Johnson dan K.E. Morrow (ed.) 1978:40—46.
- Widdowson, H.G.
 1976 "Discourse analysis interpretative procedures and communicative language teaching", dalam *Bulletin CICA* 23:1—27. Neuchatel: Organe de la Commission Interuniversitaire Suisse de la Linguistique Appliquée.
 1977 "Description du langage scientifique", dalam *LFM* 129: 15—21.

- 1978 *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- 1979a "Directions in the teaching of discourse", dalam C.J. Brumfit dan K. Johnson (ed.) 1979:49—60.
- 1979b *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- 1981 *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, diterjemahkan oleh Katsy dan Gérard Blamont dari buku *Teaching language as communication*. Paris: CREDIF/Hatier.
- Wijgh, I.F.
- 1982 "Reading comprehension and authentic texts", dalam M. Lutjerharm dan T. Culhane (ed.) 1982:82—87.
- Wilkins, D.A.
- 1976 *Notional syllabus*. London: Oxford University Press.
- 1978 "Approach to syllabus design: communicative, functional or notional", dalam Keith Johnson dan K.E. Morrow (ed.) 1978:1—13.
- 1979 "Notional syllabus and the concept of minimum adequate grammar", dalam C.J. Brumfit dan K. Johnson (ed.) 1979:91—98.
- Woods, A.
- 1983 "Statistics for language testing: a common misunderstanding", dalam *Language Testing Newsletter* 4:2—3.
- Yatim, Nurdin
- 1985 "Kaitan Sosiokultural dalam Penyediaan Bahan Pelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar: Kasus Murid Berlatar Belakang Sosio-kultural Makassar", dalam S.R.H. Sitanggang (ed.) 1985:206:219.
- Zimmermann, G.
- 1978 "Qu'est-ce qu'une grammaire pédagogique?" dalam *ELA* 31:96—109.

LAMPIRAN 1

TEST DE LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE

SPECIMEN

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
Fakultas Sastra Universitas Indonesia

TEST DE LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE

Bacalah petunjuk di bawah ini dengan seksama sebelum Anda bekerja.

1. Anda akan mengerjakan tiga macam test kemahiran membaca.
2. Pada setiap test, Anda akan menemukan teks bacaan dan pertanyaan-pertanyaan yang harus dijawab.
3. Tulislah jawaban Anda pada FICHE DE REPONSE yang tersedia. Jangan menulis, mencoret, dan sebagainya pada lembar pertanyaan.
4. Untuk menjawab pertanyaan pilihan ganda, Anda harus memilih satu dari sederet jawaban yang tersedia dan *melingkari* huruf yang sesuai dengan jawaban pilihan Anda. Apabila Anda keliru melingkari, buatlah *tanda silang* pada jawaban yang keliru, dan lingkari pilihan yang terakhir.

Contoh : Huruf ke-5 dalam abjad adalah

- a. E
- b. F
- c. G

Lembar jawaban : (a) b (x)

5. Berikan jawaban sesingkat mungkin dalam bahasa Prancis bagi pertanyaan terbuka.
6. Apabila Anda selesai mengerjakan test, serahkan lembar pertanyaan bersama FICHE DE REPONSE kepada pengawas.
7. Tersedia waktu 100 menit untuk bekerja.

TEST 1 (5 minutes)

Vous avez sûrement déjà lu des bandes dessinées (*Les aventures d'Astérix, Les aventures de Tintin*, par exemple).

Imaginez qu'on vous demande d'écrire sur la bande dessinée. Vous allez dans une bibliothèque pour chercher des renseignements et vous trouvez un livre intitulé *Clefs pour la bande dessinée*.

Vous consultez la table des matières.

1. Vous vous intéressez particulièrement à l'histoire de la bande dessinée en Europe. Ecrivez, alors, le numéro de la page correspondant.
2. Ensuite, où trouverez-vous des renseignements sur les gens qui lisent la bande dessinée? Ecrivez le numéro de la page!

TABLE

INTRODUCTION	5
I. HISTOIRE DE LA BANDE DESSINÉE	
1. Les origines de la bande dessinée	15
2. La naissance et l'essor de la bande dessinée (1827-1929)	27
3. L'âge d'or de la bande dessinée américaine (1929-1945)	52
4. L'âge d'or de la bande dessinée franco-belge (1945-1965)	74
5. La bande dessinée aujourd'hui	104
II. TECHNIQUES DE LA BANDE DESSINÉE	
1. Limage et le code pictural	135
2. La narration et le code cinématographique	153
3. L'illusion de la vie et le code idéographique	169
III. SOCIOLOGIE DE LA BANDE DESSINÉE	
1. Le public	187
2. Les idéologies	203
3. Les mythologies	219

CONCLUSION 240
SELECTION D'ALBUMS 245
BIBLIOGRAPHIE 248

Achevé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie Wallon
à Vichy, le 25 novembre 1977
D. L., 4-1977. — Editeur. n° 3049. — Imprimeur. n° 1872

TEST 2.

Pada halaman-halaman berikut terdapat 3 buah teks yang harus Anda baca dengan seksama untuk dapat memahami informasi yang disampaikan oleh penulis.

Mungkin beberapa kata tidak Anda kenal, tetapi Anda akan dapat memahami maknanya dengan bantuan konteks.

Pada pokoknya, jawaban bagi setiap pertanyaan dapat ditemukan dalam teks.

Voici le petit commentaire de Dominique Thiebaut du *Nouvel Observateur* du 21 janvier 1983 sur le résultat du recensement du 4 mars 1982 en France.

LA FRANCE A TROIS VITESSES

La croissance démographique de la France n'est plus ce qu'elle était. De 1962 à 1968, elle était de 1,2% par an. De 1975 à 1982, elle est tombée à 0,4%, soit trois fois moins. Telle est la grande leçon du recensement du 4 mars 1982, que l'Institut national de la statistique et des études économiques (I.N.S.E.E.,) est en train de dépouiller.

Pourquoi ce ralentissement ? Parce que les Français font moins de bébés pour remplacer les morts. Parce que aussi les travailleurs immigrés sont moins nombreux. Ce que les spécialistes de l'I.N.S.E.E. ont découvert, c'est que la démographie marche à trois vitesses d'une région à l'autre. Grosso modo, les gens du Nord font des enfants qui n'ont qu'une idée : descendre dans le Sud. Au centre, déjà pas mal ensoleillé, la population stagne.

Résumons. La France des brumes enregistre un "excédent naturel élevé", comme on dit à l'I.N.S.E.E. Mais son "solde migratoire" est généralement négatif. Car ils ont tendance à partir, les enfants de la Lorraine, de l'Île-de-France, de Franche-Comté, de Champagne-Ardenne et du Nord-Pas-de-Calais. D'autres régions arrivent tout juste à les garder : ainsi l'Alsace, la Picardie et les deux Normandies. Rhône-Alpes et les Pays de la Loire réussissent à attirer un peu. Il est vrai que l'un à la montagne. l'autre la mer.

Dans quatre régions c'est le statu quo : le Centre, la Bretagne, la Bourgogne et Poitou-Charentes ne perdent ni ne gagnent.

Reste le Sud. C'est la ruée. L'"excédent naturel" y est très faible, mais le "solde migratoire" souvent impressionnant. Le record : la population a augmenté de 14% à Cannes, Grasse et Antibes. Tant il est vrai que la carte démographique est en train de se confondre avec la carte de la météo

3

Est-ce que la population française diminue?

- a. OUI
- b. NON
- c. L'information n'est pas dans le texte.

4

Quels sont les facteurs principaux qui influencent la démographie française? Citez-en au moins 2!

5

Pourquoi la population de "la France des brumes" tend-elle à diminuer?

- a. Parce que les Français de cette région font moins de bébés.
- b. Parce que les jeunes de cette région émigrent vers d'autres régions.
- c. Parce qu'il n'y a pas beaucoup de travailleurs immigrés dans cette région.

6

Est-ce que dans les paragraphes 3, 4, et 5. l'auteur parle seulement du ralentissement de la croissance démographique?

- a. OUI
- b. NON
- c. L'information n'est pas dans le texte.

7

Quelles sont les régions dont la population stagne? Mentionnez-en au moins 6!

8

Pourquoi l'auteur écrit-elle "tant il est vrai... la météo". (la dernière phrase)?

- a. Parce que beaucoup de régions en France n'ont pas beaucoup de soleil.
- b. Parce que le soleil influence la natalité.
- c. Parce que la population émigre vers les régions ensoleillées.

Le passage suivant, extrait de l'article de Marcel Boneff "Le théâtre en Indonésie", est tiré du *Cahier d'Archipel* 11/1980.

LE LUDRUG

- Qualifié quelquefois de "drame prolétarien", le ludrug s'alimente en effet des vicissitudes et des drames de la vie quotidienne. Des acteurs masculins, travestis pour les rôles des femmes, y font preuve d'un remarquable sens de l'humour et de l'improvisation dans le dialecte javanais de Surabaya, la ville où le ludrug a établi sa popularité. De toutes les formes régionales d'expression dramatique, c'est apparemment celle-ci qui se rapproche le plus de la conception occidentale du théâtre. Pourtant, comme pour le *wayang wong*, le *ketoprak* ou le *lenong*, elle en demeure assez éloignée en ce qui concerne la structure même de la narration dramatique, dont les conventions amènent le spectateur à s'intéresser davantage aux dégressions humoristiques et au climat émotionnel que la musique contribue à créer, qu'aux péripéties du récit proprement dit.

Quelles sont les caractéristiques du *ludrug*? Mentionnez-en au moins 4!

Quelle est, selon l'auteur, la caractéristique principale du théâtre occidental par rapport au *ludrug*?

Lisez la phrase "De toutes...théâtre". (lignes 5-7).

Diriez-vous que cette phrase exprime:

- a. un fait?
- b. une rumeur?
- c. une opinion?

Dans son article "Norme et usage en français contemporain" (*Le français dans le monde* 108/1974), Zygmunt Marzys explique son point de vue sur les rapports entre la norme et l'usage.

Ce problème essentiel, qui se pose ici, n'est pas propre au français : toute langue de culture tend à établir un code de l'expression correcte, qui impose au locuteur certaines façons de parler et en rejette d'autres. Il est vrai cependant qu'en français, ce code est spécialement exclusif et rigide.

- 5 Pour comprendre ce caractère de la norme du français, il n'est pas inutile de remonter à ses origines, c'est-à-dire à la doctrine du "bon usage", telle qu'elle a été consignée au XVII^e siècle dans les *Remarques sur la langue française* de Claude Favre de Vaugelas. Cette doctrine, formulée par un grammairien, n'a pas été inventée par lui : elle reflète les idées courantes de l'époque. Le "bon usage" est modelé sur la langue parlée des "honnêtes gens" groupés autour du roi. Essentiellement parisien, il exclut les éléments provinciaux; essentiellement aristocratique, il exclut les éléments populaires; essentiellement tourné vers la communication sociale, il exclut les termes techniques, sources d'obscurité. Il admet en revanche l'évolution et, partiellement, le néologisme. Mais les grands
- 10
- 15 écrivains classiques vont le consigner dans leurs œuvres et ce n'est plus dans la bouche des "honnêtes gens", mais dans la littérature du "siècle du Louis XIV" que le XVIII^e siècle ira chercher la norme du langage correct. Des lors, ce qui était vivant et susceptible d'évolution se fige dans une forme *ne varietur* : tout ce qui n'est pas dans Racine et Boileau sera désormais suspect d'incorrection.

- 20 Exclutivisme aristocratique du XVII^e siècle, rigidité académique du XVIII^e : la norme du français ainsi formée traversera pratiquement sans dommage la tourmente révolutionnaire pour devenir l'héritage de la bourgeoisie cultivée du siècle suivant.

- Elle évoluera, mais sur des points de détail, et sans rien perdre de son caractère exclusif et contraignant. Consignée dans les grammaires et les dictionnaires,
- 25 enseignée dans les écoles comme une vérité, elle ne semble craindre ni la contamination du langage populaire, ni les expériences verbales de certains écrivains.

- Cependant, plusieurs phénomènes vont ébranler cette apparente solidité. Tout d'abord avec l'extension de l'enseignement, l'ensemble des Français ont
- 30 fini par apprendre la langue officielle. Le pêcheur breton ou le paysan du Languedoc, qui, il y a cent ans ne parlaient que leur dialecte ou baragouinaient

à peine un mauvais français, prétendent aujourd'hui au "bon usage" de leur instituteur autant que les bourgeois de Paris. Mais, en réalité il y a entre leur français et celui des bourgeois de Paris des différences sensibles : différences de prononciation, de vocabulaire, parfois même de morphologie et de syntaxe. En d'autres termes, les particularités régionales ont objectivement diminué; mais alors qu'autre-fois elles se situaient en dehors de la norme, actuellement elles tendent à pénétrer au-dedans.

12
A quel(s) siècle(s) l'établissement de la norme s'est-il institué?

13
Quelle est la raison principale de l'auteur pour décrire la norme du français?

- La norme du français évolue beaucoup.
- La norme du français est particulièrement exclusive et rigide.
- Les Français connaissent tous la norme du français.

14
Quel est le travail du grammairien selon l'auteur?

15
Aujourd'hui les Français dans les provinces prétendent parler le fran-

çais standard, cependant on reconnaît leur origine. Pourquoi?

16
Est-ce qu'il y a une grande différence entre le français officiel du XVIII^e siècle et celui du XIX^e siècle?

- OUI.
- NON.
- L'information n'est pas dans le texte.

17
Quelle est la tendance actuelle du rapport entre la norme et l'usage?

18
A la ligne 19, l'auteur parle de "la tourmente révolutionnaire". De quelle révolution s'agit-il? (La réponse ne se trouve pas dans le texte!)

TEST 3

Bayangkan misalnya Anda mendapat tugas menterjemahkan atau melakukan pengkajian teks. Langkah pertama yang sewajarnya Anda ambil adalah mempelajari teks tersebut dengan seksama.

Pada halaman berikut ini terdapat 4 buah teks yang harus Anda *pelajari*, karena Anda akan dapat menjawab pertanyaan yang diajukan hanya apabila Anda membaca teks "baris demi baris"!

Mungkin beberapa kata di dalam teks tidak Anda kenal, tetapi Anda akan dapat memahami maknanya dengan bantuan konteks.

Voici comment Hervé Prudon décrit les stylos anciens dans ce passage extrait de son article "Le stylo c'est l'homme" (*Le nouvel observateur*, 907/1982).

5 Il y a cinq ou six ans, ce fut le boom sur les stylos anciens. Plumes de verre, plumes rentrantes. On en trouve plus rarement aujourd'hui, les stokes s'épuisent. On en voit encore chez Mora, rue Séguier, chez Sophie Fichini, à Montmartre ou à l'Écritoire, près de Beaubourg. Vous connaissez le système de la plume rentrante? On retracts la plume dans le corps du stylo, qu'on peut alors remplir avec un compte-gouttes (le corps entier fait réservoir), on revisse la plume, on bloque l'encre. Pour: c'est le seul stylo qui ne fuit pas si l'on s'en servir. Contre: j'ai déjà tâché trois pantalons avec cette cochonnerie.

19

Quel est le ton de ce passage?

- a. Ironique.
- b. Neutre.
- c. Fâché.

20

Pourquoi l'auteur explique-t-il le système de la plume rentrante? (lignes 5-7).

- a. Parce qu'il considère que beaucoup de lecteurs ne le connaissent pas.
- b. Parce qu'il veut faire de la publicité pour cette plume.
- c. Parce qu'il se considère spécialiste des plumes anciennes.

21

Pour celui qui raconte l'histoire, est-ce que la plume rentrante fuit?

- a. OUI,
- b. NON.
- c. L'information n'est pas dans le texte.

22

"On en trouve plus rarement aujourd'hui, les stocks s'épuisent". (ligne 2). Quelle était la situation pendant le boom?

- a. On en trouvait rarement.
- b. La situation était la même que maintenant.

c. Il y en avait plus que maintenant.

23

"Vous connaissez le système de la plume rentrante?" (ligne 4-5).

Est-ce que l'auteur: a. s'informe?

b. constate?

c. introduit?

24

Quel est le style de la dernière phrase?

a. Littéraire.

b. Administratif.

c. Familier.

25

"J'ai déjà tâché trois pantalons avec cette cochonnerie".

Est-ce que l'auteur: a. fait un jeu de mots?

b. exagère?

c. minimise

la réalité?

Le ministre d'Etat Jean-Pierre Chevenement écrit au *Nouvel observateur* (907/1982).

Pour la deuxième fois en l'espace de quelques mois, un fonctionnaire de mon ministère, M. Philippe Barret, se trouve mis en cause dans les colonnes de votre hebdomadaire.

5 Je vous serais obligé de bien vouloir faire savoir à vos lecteurs que ce sont les ministres et non les fonctionnaires qui sont les responsables. A ma connaissance, aucun fonctionnaire réputé de droite ne fait l'objet d'attaques similaires. Le fait que M. Barret soit réputé de gauche ne les y autorise pas davantage.

10 Les fonctionnaires travaillant dans mon ministère disposent de toute ma confiance, je solliciterai donc de votre part le bénéfice exclusif des attaques qui pourraient être dirigées contre eux.

Jean-Pierre Chevenement,
Ministre d'Etat, Ministre de la
Recherche et de la Technologie.

26

Quel est le style de cette lettre?

a. Littéraire.

b. Administratif.

c. Courant.

27

D'après l'auteur, quelle est la vraie raison de ces attaques?

a. Philippe Barret a fait des fautes.

b. On n'ose pas critiquer les ministres.

c. Philippe Barret est de gauche.

28

"Pour ... hebdomadaire". (lignes 1-2).

Est-ce que c'est: a. une opinion?

b. un fait?

c. une hypothèse?

29

Lisez la phrase "A ma connaissance ... similaires. (lignes 5-6).

Diriez-vous que l'auteur a pris une attitude

- a. déterminée?
- b. évasive?
- c. hésitante?

30

Quel est le ton de la phrase "je solliciterai ... eux?" (dernier paragraphe).

- a. Triste.

- b. Ironique.
- c. Neutre.

31

Lisez de nouveau la phrase de la question 30.

- Est-ce que c'est:
- a. un souhait?
 - b. une excuse?
 - c. une demande ferme?

Voici un ex trait de l'interview du Vice-amiral P. Emeury, Ministre de la Défense du gouvernement Mitterrand, avec le journaliste du *Point* (86/1982), concernant la prolifération nucléaire.

Le Point: Il semble que la France est le pays du club nucléaire à avoir pris le plus de risques dans ses ventes à l'étranger.

- 5 *Le Vice-amiral P. Emeury*: Avant de vous prouver le contraire, je voudrais vous rappeler qu'il existe deux types d'explosif nucléaire: l'uranium très hautement enrichi en uranium 235, et le plutonium. L'uranium naturel peut être enrichi en 235 façon industrielle par deux procédés: la diffusion gazeuse, c'est le cas de Pierrelatte; ou l'ultracentrifugation, et c'est le système choisi par le consortium Urenco, formé par l'Allemagne, la Grande Bretagne, les Pays-Bas. Le procédé français, comme vous pouvez le voir avec Pierrelatte, nécessite des installations importantes. Il est impensable d'espérer les dissimuler à la vue d'un avion, d'un satellite ou même de n'importe quel passant.

- 10 Une unité d'ultracentrifugation, vous pouvez la mettre dans votre garage. Eh bien, s'il existe un jour une bombe nucléaire pakistanaise, il y a une forte possibilité qu'elle soit basée sur une technologie fournie par l'Urenco. Comment cela? Parce
- 15 que, pendant plus de trois ans, un ingénieur pakistanais de haut niveau a été employé par le consortium. Puis un beau jour, il est parti en emportant avec lui l'ensemble des plans des centrifugeuses et de l'usine. Le peu d'encombrement nécessité par les installations fait que, depuis, personne n'est capable de dire si les Pakistanais ont construit ou non une unité d'ultracentrifugation.

32

Quelle est votre conclusion à la réponse donnée par le Vice-amiral P. Emeury?

- a. Les autres pays ont pris plus de risques que la France.
- b. Les autres pays ont produit des bombes aussi.

- c. La France a pris le plus de risques.

33

Quelle est la différence de procédés entre la France et l'Urenco?

34

D'après le Vice-amiral, quelle est la vraie raison de l'affirmation du journaliste?

- a. On peut compter facilement le nombre des installations vendues par la France.
- b. Les autres pays ne sont pas capables de construire les installations de Pierrelatte.
- c. Les autres pays ne peuvent pas voler, le plan des installations de Pierrelatte.

35

Quelle est l'attitude du journaliste? (lignes 1-2).

- a. Arrogante.

- b. Violente.

- c. Critique.

36

Lisez la phrase "Eh bien,...l'Urenco" (lignes 12-14).

Est-ce que c'est: a. une déduction?

- b. une attaque?

- c. une conclusion?

37

Lisez la phrase "Puis ... l'usine". (lignes 16-17).

Diriez-vous que cette phrase exprime: a. une rumeur?

- b. une opinion?

- c. un fait?

38

Quel est le but des phrases "Parce que ... l'usine". (lignes 14-17).

- a. Expliquer.

- b. Approuver.

- c. Nier.

Mireille, chanteuse et comédienne, a publié son autobiographie romansée intitulée *Avec le soleil pour témoin* (Opera Mundi-Robert laffont 1982). Voici un extrait de son ouvrage.

LA NOUVELLE DU MARIAGE

- Ce soir-là je sortis de scène contente, en paix avec moi-même, rassurée par le public. Cette peur inexplicable, intolérable, paralysante à vous couper le souffle (que la plupart d'entre nous connaissent si bien), ce trac m'avait enfin quittée. J'avais la sensation d'avoir bien travaillé, d'en être récompensée. Avais-je
- 5 si bien chanté que cela? Tout de même, pas au point de voir défiler, dans ma loge, à la queue leu, mes camarades, compliment, félicitations à la bouche et champagne à la main! Rouge de confusion, je me tortillais bêtement, de plus en plus mal à l'aise, quand commencèrent à pleuvoir sur ma tête d'étranges quolibets, du genre: "Oh! la vilaine cachottière! Oh! la petite sournoise! On se
- 10 méfie de ses camarades! On en apprend de belles dans les journaux!" Et Georges Milton de déployer, d'étaler sous mon nez la première page de *Paris-*

Soir avec photo d'Emmanuel et de moi, soulignée de cette légende en gros caractères: MIREILLE EPOUSE EMMANUEL BERL.

- 15 Après la stupefaction, la colère! Vite un téléphone! Exiger de *Paris-Soir* un démenti immédiat! Sous peine de préjudice grave, obtenir séance de cet aliéné d'Emmanuel Berl, sur trois colonnes à la une, dans son hebdomadaire *Marianne*, des excuses pour fausse information!

- 20 En rentrant à Paris, j'ai retrouvé mes parents peinés. Ma mère pleurait doucement, mon père était triste, déçu. Comment avais-je pu garder un tel secret? La confiance quiregnait, jusqu'alors, entre nous n'était-elle pas réciproque?

- N'as-tu pas toujours fait ce que tu voulais?
- Nous sommes-nous, une fois, opposés à un de tes choix?
- Pourquoi nous a voir éliminés?
- Nous...apprendre ton mariage en lisant le journal!

- 25 J'étais effondrée! Chagriner mon père me rendait Emmanuel encore plus haïssable! J'eus beau trépigner, jurer que je n'étais pour rien dans cette annonce matrimoniale, que cet Emmanuel Berl, je le connaissais à peine ... "L'avais-je, seulement, rencontré cinq ou six fois?"

- 30 - D'ailleurs, vous verrez, demain, ma désapprobation officielle!
- J'attendis, vainement, le rectificatif. Le lâche ne démentit rien!

Huit jours après l'incident, il me fit parvenir dans la boutique de mes parents, rue la Boétie, par l'intermédiaire d'un coursier de chez Cartier, un écrin renfermant un ravissant petit bracelet de la largeur de mon poignet: une chaîne composée d'anneaux parsemés de diamants.

- 35 Un mot:

"Votre sorcière, Madame Boot, ne vous a-t-elle pas conseillé de porter une chaîne? Je sais, aussi, combien il est difficile au signe de la Balance de prendre une décision ..."

- 40 Pour éviter mes hésitations, il l'avait donc prise pour moi! Le billet disait aussi qu'au cours de nos rares conversations, il avait remarqué l'importance que j'attachais à la lecture des journaux, ne mettant jamais en doute l'authenticité de leurs informations!

- 45 Que voyant, écrit noir sur blanc, l'annonce de mon mariage... j'y croirais! Mes parents perplexes, m'observaient. J'essayai, oh simplement "pour voir", le petit bracelet ... qu'il est joli ...exactement ce qui manquait à mon poignet ...et puis, renverra? Renverra pas?

39

Quel est le ton de ce passage?

- a. Vif.
- b. Sérieux.
- c. Froid.

40

Quelle est l'atmosphère de la loge de Mireille quand elle y retourne?

- a. Calme.

b. Bruyante.

c. Habituelle.

41

Où Emmanuel travaille-t-il?

42

Qui est "le lâche"?

43

"Cette peur inexplicable, intolérable, paralysante à vous couper

souffle..." (lignes 2-3).

Est-ce que celui qui raconte l'histoire

- a. exagère.
- b. s'étonne.
- c. adoucit la réalité.

44

Lisez la phrase "Avais-je...la main!" (lignes 4-7). Cette phrase indique que Mireille:

- a. n'a pas aimé la réaction de ses amis.
- b. était contente de la réaction des ses amis.
- c. a mal compris la réaction de ses amis.

45

"quolibets" (ligne 9) signifie à peu près:

- a. Insultes.
- b. Plaisanteries.
- c. Flatteries.

46

"Comment avais-je pu garder un tel secret? (ligne 19).

Est-ce que c'est:

- a. une question que se pose réellement Mireille?
- b. une explication donnée par Mireille?
- c. un reproche exprimé par les parents de Mireille?

47

"L'avais-je, seulement, rencontré cinq ou six fois?" (lignes 27-28).

Diriez-vous que l'auteur:

- a. exagère?
- b. brode?
- c. minimise?

48

Lisez les phrases "Le billet...j'y croirais! (lignes 39-43).

y se réfère a: a. l'authenticité des informations.
b. les journaux.
c. l'annonce du mariage.

49

Lisez la phrase "Votre sorcière,... une chaîne?" (ligne 36-37).

Est-ce que Emmanuel:

- s. est superstitieux?
- b. plaisante?
- c. donne un conseil à Mireille?

50

Lisez les phrases "J'essayai...Renverra pas?" (lignes 44-46).

Quelle est l'attitude de Mireille?

- a. Amusée.
- b. Moqueuse.
- c. Hésitante.

LAMPIRAN 2

TES KEMAHIRAN MEMBACA DALAM BAHASA INDONESIA

Bacalah petunjuk di bawah ini dengan seksama sebelum Anda bekerja.

1. Anda akan mengerjakan dua macam tes kemahiran membaca.
2. Pada setiap tes, Anda akan menemukan teks bacaan dan pertanyaan-pertanyaan yang harus dijawab.
3. Tulislah jawaban Anda pada Lembar Jawaban yang tersedia. Jangan menulisi, mencoret, dan sebagainya di Lembar Pertanyaan.
4. Untuk menjawab pertanyaan pilihan ganda, Anda harus memilih satu dari sederet jawaban yang tersedia dan melingkari huruf yang sesuai dengan jawaban pilihan Anda. Apabila Anda keliru melingkari, buatlah tanda silang pada jawaban yang keliru, dan lingkari pilihan yang terakhir.

Contoh : Huruf ke-5 dalam abjad adalah

- a. E
- b. F
- c. G

Lembar Jawaban: A B C

5. Bagi pertanyaan terbuka, berikan jawaban sesingkat mungkin.
6. Apabila Anda selesai mengerjakan test, serahkan Lembar Pertanyaan bersama Lembar Jawaban kepada pengawas.
7. Tersedia waktu 60 menit untuk bekerja.

TES 1

Pada halaman berikut ini terdapat 3 buah teks yang harus Anda baca dengan seksama untuk dapat memahami informasi yang disampaikan oleh penulis.

Pada pokoknya, jawaban bagi setiap pertanyaan dapat ditemukan di dalam teks.

Akhir Pelita IV Penduduk Jakarta 9 Juta

(Kompas, 15 April 1983)

Pada akhir Pelita IV Penduduk Jakarta diperkirakan menjadi sekitar 9 juta orang, dengan kepadatan 14.000 lebih per Km². Jumlah ini pun tercapai jika program Kependudukan dan Keluarga Berencana (KKB) terpenuhi, yaitu menekan pertambahan penduduk alamiah jadi sebesar 1,3 persen per tahun.

Pertambahan penduduk secara alamiah dihitung dari 21 permil angka kelahiran (50 persen dibanding keadaan tahun 1971), dikurangi angka kematian sebesar 8 permil. Demikian dikemukakan Gubernur DKI R. Soeprapto ketika membuka Rakerda program K-KB DKI tahun 1983/1984 di Ruang Pola, Balai kota, Kamis kemarin.

Data itu dikemukakannya untuk memberi gambaran betapa berat tugas di masa mendatang, sehingga sasaran tahun 1983/1984 harus dicapai agar tidak menambah porsi tugas tahun berikutnya. Sampai bulan Februari 1983, jumlah akseptor baru 202.625, melebihi target 186.912 akseptor. Jumlah peserta KB aktif lestari 408.477 atau 38,19 persen pada akhir tahun anggaran 1982/1983.

Laju Bahtera

Rakerda yang diselenggarakan BKKBN DKI Jakarta berlangsung tanggal 14 dan 15 April 1983. Temanya "Peningkatan program K-KB dalam rangka mencapai sasaran tahun 1990", membahas tiga topik: evaluasi pelaksanaan program tahun 1982/1983, pengelolaan dan pelaksanaan program tahun ini, dan pelaksanaan program khusus perkotaan. Pesertanya 70 orang.

Menurut Kepala BKKBN DKI, dr. Abdul Cholid MPH, salah satu cara memacu program tersebut di DKI ialah melalui Operasi Laju Bahtera (Operasi Langsung Menuju Kebahagiaan dan Kesejahteraan). Operasi yang merupakan pendekatan kemasyarakatan ini akan jadi pola pendekatan baru program K-KB di DKI.

1. Bagaimana cara program K-KB mencapai jumlah penduduk 9 juta di Jakarta?

- a. Menekan pertambahan penduduk alamiah.
- b. Menerima para pendatang dari luar Jakarta.
- c. Mengusir tuna karya ke luar Jakarta.
2. Apa yang dimaksud dengan pertambahan penduduk alamiah?
3. Apakah data angka yang diperoleh K-KB DKI 1983 memperlihatkan harapan tercapainya target?
 - a. Ya.
 - b. Tidak.
 - c. Kita tidak tahu.
4. Berita di atas menyebut "akhir pelita IV". Kapanakah akhir Pelita IV?
5. Kalimat "Pada akhir ... KM2" (baris 1-2) mengungkapkan.
 - a. fakta.
 - b. pendapat.
 - c. praduga.
6. Bilakah Operasi Laju Bahtera dilaksanakan?
 - a. Selama Pelita VI.
 - b. Tahun 1982/1983.
 - c. Tahun 1983/1984.

Berikut ini cuplikan dari artikel Retmono berjudul "Kedudukan dan fungsi bahasa asing di Indonesia" yang dimuat dalam "Politik Bahasa nasional" No. 2, Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Dept. P dan K.

Arti Bahasa Asing

- Saya kira kita semua dapat menyetujui bahwa yang dimaksud dengan bahasa asing untuk Indonesia ialah semua bahasa kecuali bahasa Indonesia dan bahasa-bahasa daerah. Bahasa asing dipakai oleh orang Indonesia yang menguasainya apabila diperlukan, dan
- 5 tidak dipakai baik sebagai bahasa pergaulan sehari-hari, bahasa negara maupun bahasa pengantar di sekolah-sekolah. Dengan demikian bahasa asing hanya dipakai pada saat tertentu apabila bahasa Indonesia dan bahasa daerah tidak dapat dimengerti. Atas dasar itu, bahasa Inggris, bahasa Jerman, bahasa Jepang, Rusia,
 - 10 Perancis, Arab, Vietnam, Tagalog dan lain-lain adalah bahasa asing untuk orang Indonesia.

Pengertian bahasa asing tersebut jelas tidak bertentangan dengan Undang-undang Dasar '45 Pasal 36 dan penjelasannya. Dalam hubungan dengan status bahasa-bahasa selain bahasa Indo-

- 15 nesia dan bahasa daerah, perlu kiranya kita membedakan secara
jelas istilah "bahasa asing" (*Foreign language*) dan "bahasa kedua"
(*second language*) karena untuk situasi tertentu seperti di dalam
bidang pengajaran, beberapa ahli pengajaran bahasa memperguna-
kan kedua istilah tersebut sebagai istilah yang identik. Bahasa Inggris
20 di Filipina, Malaysia, Singapore, dan India berstatus sebagai
"bahasa kedua" di samping berkedudukan sebagai bahasa resmi.
Sebaliknya, bahasa Inggris di Thailand Jepang, dan Indonesia ber-
status sebagai bahasa asing dan bukan bahasa kedua. Untuk orang-
orang imigran di Amerika Serikat bahasa Inggris adalah bahasa
25 kedua dan tidak disebut sebagai bahasa asing.

- Disamping itu, apabila kita mendasarkan interpretasi istilah
"bahasa kedua" atas urutan saat permulaan belajar bahasa, maka
bahasa Indonesia bagi saya dan mungkin bagi sebagian besar para
hadirin yang ada di ruangan ini adalah bahasa kedua, sedangkan
30 bahasa Inggris merupakan bahasa yang ketiga. Istilah bahasa per-
tama dan bahasa kedua dalam arti yang diterapkan di atas memang
tidak lazim dipakai di Indonesia karena istilah tersebut secara
psikologis menurunkan status bahasa nasional yang sebenarnya dapat
disebut sebagai bahasa pertama dalam arti bahwa bahasa Indonesia
35 mempunyai status terpenting.

7. Mengapa bahasa Prancis merupakan bahasa asing di Indonesia?
(Sebutkan paling sedikit 3 alasan)
8. Samakah kedudukan bahasa Inggris di Indonesia dan di Ma-
laysia?
 - a. Ya.
 - b. Tidak.
 - c. Kita tidak tahu.
9. Apakah perbedaan status antara bahasa Inggris di Filipina dan
bahasa yang sama di Amerika Serikat?
10. Dari segi pengajaran bahasa, bahasa Indonesia bagi sebagian
besar orang Indonesia adalah:
 - a. bahasa pertama.
 - b. bahasa kedua.
 - c. kita tidak tahu.
11. Di mana anda dapat memperoleh penjelasan mengenai status
bahasa-bahasa di Indonesia?
 - a. Dalam Surat Keputusan Menteri P dan K no. 096/1967.
 - b. Dalam UUD 45 Bab 15 Pasal 36.

- c. Dalam Saran-Saran Unesco no. 59/1965.
- 12. Mengapa orang sering merancukan istilah "bahasa asing" dan "bahasa kedua"?
 - a. Karena keduanya bukan bahasa pertama.
 - b. Karena bahasa asing dipakai sebagai bahasa kedua di beberapa negara.
 - c. Karena bahasa asing selalu diajarkan setelah bahasa pertama.
- 13. Orang dapat menyebut bahasa Indonesia sebagai bahasa pertama dengan pengertian:
 - a. bahasa terpenting.
 - b. bahasa pertama yang dipelajari.
 - c. bahasa satu-satunya di Indonesia.
- 14. Penulis menyebut bahasa Tagalog sebagai bahasa asing di Indonesia. Bahasa negeri manakah itu?
- 15. Kalimat "Pengertian ... dan penjelasannya" (baris 12-13) mengungkapkan
 - a. fakta.
 - b. desas-desus.
 - c. pendapat.
- 16. Kalimat "Di samping ... ketiga" (baris 26-30) mengungkapkan
 - a. fakta.
 - b. pendapat.
 - c. desas-desus.

Berikut ini cuplikan dari tulisan Sapardi Djoko Damono, *Sosiologi Sastra: sebuah pengantar ringkas*. Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Dept. P dan K, 1979.

Sastra, Politik, dan Ideologi.

- Stendhal, seorang novelis Prancis awal abad XIX yang dianggap sebagai bapak novel psikologis negerinya, pernah berpendapat (lihat Howe, 1967:27—26) bahwa "Dalam karya sastra, politik adalah seumpama letusan pestol di tengah pertunjukan konser; ia terdengar keras dan *kampungan*, tetapi mau tidak mau kita pasti memperhatikannya". Pernyataan novelis itu dikutip oleh Irving Howe sebagai awal pengantar bukunya yang membicarakan hubungan antara sastra dan politik. Dalam buku itu Howe membicarakan novel-novel pujangga besar seperti Stendhal, Dostoevski,
- 10 Malraux, dan Orwell; dan telaah yang menarik itu didahului oleh

sebuah pengantar yang membicarakan gagasan mengenai novel politik.

- Pernyataan Stendhal di atas sangat cerdas; kita tergoda untuk bertanya: kalau pistol sudah diletuskan, apa yang bisa terjadi dengan
15 pertunjukan itu? Apakah letusan pistol itu bisa menjadi bagian
pertunjukan musik itu? Kapan letusan itu bisa dianggap menguntungkan,
kapan pula bisa dianggap merugikan atau mengganggu pertunjukan?
Dan kalau Howe kemudian berbicara tentang novel politik, ia sama sekali
20 tidak memaksudkannya sebagai suatu *genre* atau
semacamnya; menurut dia, novel politik itu novel biasa saja. Ia juga
tidak bermaksud membuat kategori: yang dimaksudkannya adalah
perspektif pengamatan saja, bukan kategori klasifikasi. Perbedaan
genre memang bisa bermanfaat dalam analisis sastra, tetapi kalau
25 kita berbicara tentang novel politik atau psikologis, kita sama sekali
tidak membicarakan suatu perbedaan fundamental dalam bentuk
sastra.

17. Apa yang dimaksud dengan novel politik?

18. Mengapa Howe membicarakan karya-karya Stendhal, Dostoevski, Malraux, dan Orwell? (baris 8—10).

- a. Karena keempatnya pujangga besar.
- b. Karena keempatnya paling terkenal.
- c. Karena keempatnya mengarang novel politik.

19. Kalimat "Pertanyaan... bertanya:" (baris 13—14) mengungkapkan

- a. fakta.
- b. pendapat.
- c. desas desus.

20. Mengapa novel politik bukan *genre* tertentu?

- a. Karena *genre* tidak penting bagi analisis sastra.
- b. Karena Howe bicara tentang hubungan sastra dan politik.
- c. Karena tidak ada perbedaan fundamental antara novel politik dengan novel lain.

21. Apa yang dimaksud Howe dengan "novel politik itu novel biasa saja?" (baris 20)

- a. Novel murahan.
- b. Sama dengan novel lain.
- c. Novel yang wajar.

22. Apakah dalam melakukan analisis sastra kita selalu harus melakukan klasifikasi karya?

- a. Ya.
- b. Tidak.
- c. Penulis tidak menerangkan.

23. Kalimat "pernyataan ... politik" (6—8) mengungkapkan

- a. Fakta.
- b. Praduga.
- c. Pendapat.

TES 2

Bayangkan misalnya Anda mendapat tugas melakukan pengkajian teks. Langkah pertama yang sewajarnya Anda ambil adalah mempelajari teks tersebut dengan seksama.

Pada halaman berikut ini terdapat 2 buah teks yang harus Anda pelajari, karena Anda akan dapat menjawab pertanyaan yang diajukan apabila Anda membaca teks "baris demi baris".

Pak Muchayat, pegawai yang "nglajo" 70 km per hari (*Warta IKIP Yogyakarta*, Vo. XVII Januari 1983)

5 Tidak sulit mencari Pak Muchayat, sebab memang dia pegawai yang biasa keluar masuk kantor membawa buku kecil panjang alias "expedisi". Memang itu tugasnya, ngantar surat. Apalagi badannya yang kecil tinggi, asal bilang pak Muchayat, pegawai FIP yang tinggi, hampir semua fakultas tahu.

10 Omong-omong dengan dia senang sekali, sebab sekali-sekali nasehatnya pun keluar, seperti layaknya orang tua. Dia sekarang sudah 22 tahun mengabdikan di IKIP Yogyakarta. Dan, yang menarik adalah kebiasaannya "nglajo". Bayangkan, rumahnya di dekat Samas, Pantai Selatan. Itu pun masih masuk kampung, ke Barat sedikit dari Pantai indahnya. Sampai Karangmalang kira-kira 35 Km. Jadi pp. berarti 70 Km. Hitung saja, ini sudah dijalani 22 tahun. "Nate kulo bade disukani sepeda inpentaris", katanya polos. "Nanging kulo boten purun." Didesak apa alasannya, pak Muchayat menjelaskan: "Toh yang dikasih hanya saya sendiri, kalau hanya saya sendiri ya nggak usah saja." Sampai sekarang pak Muchayat telah ganti sepeda tiga kali.

24. Pegawai manakah pak Muchayat?

25. Pak Muchayat cukup dikenal di

- a. Kalangan IKIP Yogyakarta.
- b. Seluruh Yogyakarta.
- c. Seluruh Indonesia.

26. Mengapa pak Muchayat cukup terkenal?

- a. Ia orang tua yang bijaksana.
- b. Ia pengantar surat.
- c. Ia pegawai teladan.

27. Di mana letak IKIP Yogyakarta, di dalam kota Yogya?

28. "Itu pun... indahny." (baris 10—11).
Kalimat ini bernada
a. Ironis.
b. Sedih.
c. Netral.
29. "Hitung saja, ini sudah dijalani 22 tahun." (baris 12) *Ini*
mengacu pada
a. Rumahnya di dekat Samas.
b. 70 Km.
c. "nglajo".
30. Teks bacaan ini menggunakan gaya
a. Resmi.
b. Akrab.
c. Sastra.
31. "Hampir semua fakultas tahu." (baris 5)
Yang dimaksud dengan *fakultas* adalah
a. Gedungnya.
b. Pegawainya.
c. Kantornya.
32. "Bayangkan,... Pantai Selatan. (baris 9—10)
Pantai Selatan adalah
a. Pantai laut Jawa.
b. Pantai Selat Karimunjawa.
c. Pantai Samudra Hindia.

Putu Wijaya, seorang pengarang, pernah menulis karya berjudul *Stasiun* (Jakarta: Pustaka Jaya, 1977), yang mendapat hadiah Dewan Kesenian Jakarta 1975. Inilah cuplikan dari karyanya.

Stasiun itu tercekik dan gelisah. Seperti ada suara menggeram dari balik pilar-pilarnya. Sisa hujan yang tipis di atas aspal yang telah mencucinya sejak pagi tadi, menambah tampannya semakin murung. Bau yang apak menggerayangi hidung banyak orang yang

5 menunggu kereta.

Bersandar ke pilar, di atas undakan pintu masuk, seorang wanita sedang menunggu. Sejak bemo itu sampai, matanya menancap seperti dua buah lampu sorot, mengucapkan gelisah. Tapi ia tidak berusaha menyongsong. Ia mengikuti saja gerak gerik lelaki tua yang

10 baru turun itu. Ia mengikuti setiap perubahan-perubahan kecil, seperti mengumpulkan kekalahan. Ada sesuatu yang terlalu lam-

ban dilihatnya, seakan-akan lelaki itu datang dengan kopor ke stasiun tanpa kemauannya sendiri. Dengan santai ia menuju ke tempat motor-motor parkir. Di sana ia bercakap-cakap dengan penjaga
15 parkir yang setengah sinting, seakan-akan ia tidak mengetahui kehadirannya. Beberapa saat kemudian, ia baru datang dengan senyum kecil.

Mereka bertegur sapa dengan hambar.

"Sendirian?"

20 "Ya."

"Terlambat lagi."

"Biasa."

"Ayo masuk, sudah punya peron?"

"Belum."

25 Lelaki itu membeli karcis peron.

"Ayo."

Sembari batuk-batuk dan menyemprotkan ingus ke saputangan, wanita itu membuntut. Dua orang mahasiswi cantik dan seorang wanita kulit putih yang nampaknya tak memakai kutang ikut masuk
30 stasiun.

"Anak-anak sekarang cantik-cantik, ya!"

Lelaki itu pura-pura tak mendengar.

33. Tulisan ini bernada

a. Netral.

b. Monoton.

c. Hidup.

34. Suasana apa yang dilukiskan oleh penulis?

a. Ramai.

b. Murung.

c. Sepi.

35. Apakah wanita dan laki-laki tua itu saling mengenal sebelumnya?

a. Ya.

b. Tidak.

c. Kita tidak tahu.

36. Setelah membaca paragraf 2, kesimpulan Anda wanita itu.

a. Sedih.

b. Marah.

c. Masa bodoh.

37. "Sisa... pagi tadi," (baris 2—3).
nya mengacu pada
a. Aspal.
b. Pilar-pilar.
c. Stasiun.
38. Bacalah "Terlambat lagi." (baris 21)
Siapa (apa) yang terlambat?
a. Wanita itu.
b. Laki-laki itu tua.
c. Kereta api.
39. "Anak-anak sekarang cantik-cantik, ya!" Kalimat ini menunjukkan bahwa wanita itu
a. Kagum.
b. Cemburu.
c. Sekedar bicara.
40. "Sembari... membuntut." Kalimat bergaya.
a. Sastra.
b. Akrab.
c. Kasar.

LAMPIRAN 3

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

Nom : _____

Année : _____

Dalam tes ini Anda akan menunjukkan kemahiran membaca teks berbahasa Perancis dengan jalan meringkasnya.

Sebuah ringkasan berisi unsur-unsur pokok di dalam sebuah teks, oleh karenanya harus singkat, lengkap, dan jelas. Untuk memudahkan Anda mengungkapkan pemahaman, ringkasan harap disusun dalam bahasa Indonesia.

Berikut ini sebuah contoh teks beserta ringkasannya.

Teks: Il n'y avait pas longtemps, les gardiens d'un Safari avaient des problèmes avec une colonie de babouins. Il était impossible de maintenir ces singes dans le parc. Ils s'échappaient régulièrement, obligeant les gardiens à de longues chasses pour les ramener. C'étaient d'ailleurs souvent les trois mêmes qui étaient responsables des fugues et imaginaient des moyens ingénieux leur permettant de sortir du parc. Un jour, ils passaient par la grande porte, à coté des gardiens souriants, suspendus au châssis de deux cars de touristes; un autre jour, ils attirèrent près de la haute clôture un zèbre en lui tendant une pelure de banane et lorsqu'il fut suffisamment près, ils sautèrent sur son dos, puis de là bondirent audessus de l'enclos et s'enfuirent en quête de liberté. Fatigué de ces fugues constantes, le directeur du parc fit attraper les trois meneurs, les envoya dans un zoo, et le calme revint parmi les babouins. On n'enregistra plus aucune fuite.

Ringkasan: Untuk mencegah rombongan kera baboon terus menerus melarikan diri dari sebuah taman Safari, direktur taman memerintahkan untuk menangkap tiga ekor yang menjadi otaknya dan mengirimkan mereka ke kebun binatang.

Contoh ringkasan itu terdiri dari 28 kata. Sekarang ringkaslah ketiga teks berikut ini dengan memperhatikan jumlah maksimum kata yang ditetapkan. Anda boleh menggunakan kamus, namun harus menyelesaikan ringkasan Anda dalam waktu 90 menit. Hitunglah jumlah kata dalam ringkasan, agar tidak melampaui batas yang telah ditetapkan.

TEKS 1

D'où vient le chocolat?

Les Espagnols furent bien surpris de voir les Aztèques se régaler en buvant une espèce de boisson brune faite avec des graines de cacao. Ils goûtèrent cette boisson, puis firent la grimace: les Aztèques ne suçaient pas leur breuvage préféré, ils y mettaient du poivre!

Les Espagnols eurent, les premiers, l'idée de mélanger le sucre au cacao, ce qui le rendit plus agréable et ils gardèrent longtemps le secret de la fabrication du cacao. Mais le secret ne pouvait être gardé éternellement. Petit à petit, tous les pays européens se mirent à fabriquer du chocolat.

Beaucoup plus tard, au siècle dernier, les Suisses eurent l'idée de fabriquer du chocolat au lait. Aujourd'hui, le chocolat est vendu sous cent présentations, toutes plus délicieuses les unes que les autres, avec du lait, des amandes, des noisettes, du caramel, des cerises, etc!

Ringkasan paling banyak 50 kata.

La machine à prévoir le temps.

Un gazon vert comme seule la pluie britannique sait le faire pousser, trois bâtiments où s'affairent cent cinquante personnes. Au coeur: un ordinateur en forme de fer à cheval, le plus rapide du monde. Satellites, ballons sondes, avions, bateaux, bouées, stations météo lui envoient chaque jour trente mille données sur l'état du ciel. Un autre ordinateur les vérifie, les ordonne, les pondèrent. Cray I se met au travail. En moins de trois heures, il effectue plus de cinq cents milliards d'opérations. Son but? Arriver à donner des renseignements météorologiques dix jour à l'avance. C'est la plus moderne des machines à prévoir le temps, mais le pari n'est pas toujours tenu.

Dix-sept pays européens se sont cotisés pour s'offrir à Reading, en Grande-Bretagne ce centre de provision ultra-sophistiqué. Pas seulement pour permettre aux spécialistes des bulletins météo d'améliorer leurs litanie de mieux répondre à la préoccupation n° 1 des bonnes gens: "Quel temps fera-t-il?" Mais surtout parce que le temps, c'est de l'argent. Les conséquences des intemperies se chiffrent en millions de Francs. L'agriculture, les bateaux, les avions, les entreprises de travaux publics, les compagnies de gaz et d'électricité font quotidiennement appel aux services météorologiques.

Lundi 14 avril, Cray I prévoyait que le soleil brillerait sur Paris et sur le nord de la France pendant le week-end suivant. Présomptueux? Déjà, ironisent les sceptiques, la météo se trompe au jour le jour; alors, au-delà?

"Pour bien prévoir le temps, il faudra des descennies d'amélioration." C'est le directeur français du centre de Reading qui tient ces propos. Jean Labrousse, sourire chaleureux, accent du Midi, sait de quoi il parle. "Aujourd'hui nos estimations sont faibles sur six jours. Au-delà, les prévisions ne donnent que de vagues indications." Au début des années 60, on ne dépassait pas quarante-huit heures. Mais, déjà, les savants s'interrogent pour savoir s'il n'y a pas une limite au-delà de laquelle il sera, de toute façon, impossible de prévoir le temps. Elle se situerait autour de deux semaines, si aucun Einstein ne vient révolutionner le monde de la météorologie.

Cray I, l'ordinateur de Reading, fait de son mieux. Dans six ans, il sera sans doute remplacé par une autre machine, encore plus puissante.

Mais il ne peut pas trouver ce que les hommes eux-mêmes ignorent:
une méthode infaillible.

Ringkasan paling banyak 100 kata.

THANATOS PALACE HOTEL

Director: Henry Boerscher

Chief Manager: Monsieur

Vous n'êtes certainement pas sans avoir remarqué que dans la
vie de l'homme le plus courageux, peuvent surgir des circonstances si
contrairement hostiles que la lutte devient impossible et que l'idée de
la mort apparaît plus comme une délivrance.
Beaucoup d'hommes s'imaginent que dans ces moments-là, ils ont fait ce rêve,
les questions les plus précieuses. Beaucoup d'autres ont fait ce rêve,
n'ont pas s'affranchir de leurs maux, et on le comprend lorsqu'on
voit un homme qui se coupe la gorge ou se jette de la hauteur d'un immeuble.
suicides sont d'affreux échecs. Tel qui a voulu se tuer une balle dans
le crâne n'a réussi qu'à se couper le nez optique et à se rendre aveugle.
Tel autre qui s'est endormi et s'empoisonné au moyen de quelque
composé barbare, s'est trompé de dose et se réveille, trois jours plus
tard, le cerveau brûlé, la mémoire abolie, les membres paralysés. Le
suicide est un art qui s'adapte au malheur, au désespoir, à l'angoisse, et
qui pourtant par sa nature même, ne permet pas d'acquiescer à une ex-
istence.
Cette existence, cher Monsieur Boerscher, est, comme nous le
croions, le problème vous-même, nous sommes prêts à vous l'appor-
ter. Propriétaires d'un hôtel situé à la frontière des États-Unis et de l'étranger,
affranchis de tout ce qui gêne par le caractère désagréable de la région,
nous avons pensé que notre devoir était d'offrir à ceux de nos frères
humains qui pour des raisons sérieuses, irréversibles, souffraient
d'une crise de vie, les moyens de la faire sans souffrance et, surtout, sans
danger.

Sekarang bayangkan bahwa Anda bernama Jean Monnier, usahawan yang bangkrut dan ditinggal istri. Dalam keadaan putus asa, Anda menerima surat yang panjang dan harus meringkasnya untuk dapat mengetahui secara jelas amanat penting yang disampaikannya.

THANATOS PALACE HOTEL

Directeur: Henry Boerstecher.

"Cher Monsieur Monnier,

"Sie nous nous adressons à vous aujourd'hui, ce n'est pas au hasard, mais parce que nous possédons sur vous des renseignements qui nous permettent d'espérer que nos services pourront vous être utiles.

"Vous n'êtes certainement pas sans avoir remarqué que, dans la vie de l'homme le plus courageux, peuvent surgir des circonstances si complètement hostiles que la lutte devient impossible et que l'idée de la mort apparaît alors comme une délivrance.

"Fermer les yeux, s'endormir, ne plus se réveiller, ne plus entendre les questions, les reproches... Beaucoup d'entre nous ont fait ce rêve, formulé ce vœu... Pourtant, hors quelques cas très rares, les hommes n'osent pas s'affranchir de leurs maux, et on le comprend lorsqu'on observe ceux d'entre eux qui ont essayé de le faire. Car la plupart des suicides sont d'affreux échecs. Tel qui a voulu se tirer une balle dans le crâne n'a réussi qu'à se couper le nerf optique et à se rendre aveugle. Tel autre qui a cru s'endormir et s'empoisonner au moyen de quelque composé barbiturique, s'est trompé de dose et se réveille, trois jours plus tard, le cerveau liquéfié, la mémoire abolie, les membres paralysés. Le suicide est un art qui n'admet ni la médiocrité, ni l'amateurisme, et qui pourtant par sa nature même, ne permet pas d'acquérir une expérience.

"Cette expérience, cher Monsieur Monnier, si, comme nous le croyons, le problème vous intéresse, nous sommes prêts à vous l'apporter. Propriétaires d'un hôtel situé à la frontière des Etats-Unis et du Mexique, affranchis de tout contrôle gênant par le caractère désertique de la région, nous avons pensé que notre devoir était d'offrir à ceux de nos frères humains qui, pour des raisons sérieuses, irréfutables, souhaiteraient quitter cette vie, les moyens de le faire sans souffrance et, oserions-nous presque écrire, sans danger.

"Au Thanatos Palace Hotel, la mort vous atteindra dans votre sommeil et sous la forme la plus douce. Notre habileté technique, acquise au cours de quinze années de succès ininterrompus (nous avons reçu, l'an dernier, plus de deux mille clients), nous permet de garantir un dosage minutieux et des résultats immédiats. Ajoutons que, pour les visiteurs que tourmenteraient de légitimes scrupules religieux, nous supprimons par méthode ingénieuse, toute responsabilité morale.

"Nous savons très bien que la plupart de nos clients disposent de peu d'argent, et que la fréquence des suicides est inversement proportionnelle aux soldes créditeurs des comptes en banque. Aussi nous sommes-nous efforcés, sans jamais sacrifier le confort, de amener le prix du Thanatos au plus bas niveau possible. Il vous suffira de déposer, en arrivant, trois cents dollars. Cette somme vous défraiera de toute dépense pendant votre séjour chez nous, séjour dont la durée doit demeurer pour vous inconnu, paiera les frais de l'opération, ceux de funérailles, et enfin l'entretien de la tombe. Pour des raisons évidentes, le service est compris dans ce forfait et aucun pourboire ne vous se réclamé.

"Il importe d'ajouter que le Thanatos est situé dans une région naturelle de grande beauté, qu'il possède quatre tennis, un golf de dix-huit trous et une piscine olympique. Sa clientèle étant composée de personnes des deux sexes, et qui appartiennent presque toutes à un milieu social raffiné, l'agrément social du séjour, rendu particulièrement piquant par l'étrangeté de la situation, est incomparable. Les voyageurs sont priés de descendre à la gare de Deeming, où l'autocar de l'hôtel viendra les chercher. Ils sont priés d'annoncer leur arrivée, par lettre ou câble, au moins deux jours à l'avance.

Adresse télégraphique: THANATOS, CORONADO, NEW MEXICO

Ringkasan paling banyak 100 kata.

LAMPIRAN 4

TEST DE LISIBILITE

Nom: _____

Année: _____

Vous trouverez ci-dessous trois textes à compléter. Lisez d'abord le texte en entier avant de remplir les trous numérotés avec un mot (Attention! *parce que* est considéré comme deux mots, *tout à fait*, trois mots). Ecrivez vos réponses sur la liste de réponse, à la colonne droite.

LA NOUVELLE DU MARIAGE

Ce soir-là je sortis de scène contente,	1.
en paix avec moi-même, rassurée par le	2.
public. Cette peur inexplicable, intolé-	3.
rable, paralysante <u>1</u> vous couper le souf-	4.
fle (que <u>2</u> plupart d'entre nous connais-	5.
sent <u>3</u> bien), ce trac m'avait <u>4</u> quit-	6.
tée. J'avais la sensation <u>5</u> avoir bien	7.
travaillé, d'en <u>6</u> recompensée. Avais-je	8.
si bien <u>7</u> que cela? Tout de même, <u>8</u>	9.
au point de voir défiler <u>9</u> ma loge, à	10.
la queue le leu, <u>10</u> camarades, compli-	11.
ment, félicitations à la <u>11</u> et champag-	12.
ne a la main! <u>12</u> de confusion, je me	13.
tortillais <u>13</u> , de plus en plus mal <u>14</u>	14.
l'aise, quand commencèrent à <u>15</u> sur ma	15.

tête d'étranges <u>16</u> , du genre: "Oh! la	16.
vilaine <u>17</u> ! Oh! la petite surnoise! On	17.
<u>18</u> méfie de ses camarades! On <u>19</u> ap-	18.
prend de belles dans les <u>20</u> !"	19.
Et Georges Milton de déployer, <u>21</u> étaler	20.
sous mon nez la <u>22</u> page de <i>Paris Soir</i>	21.
avec photo <u>23</u> Emmanuel et de moi, sou-	22.
lignée <u>24</u> cette légende en gros carac-	23.
tères: MIREILLE <u>25</u> EMMANUEL BERL.	24.
Après la stupéfaction, la colère! <u>26</u>	25.
un téléphone! Exiger de <i>Paris Soir</i> <u>27</u>	26.
démenti immédiat! Sous peine de <u>28</u>	27.
grave, obtenir séance tenante de <u>29</u>	28.
aliéné d'Emmanuel Berl, sur trois <u>30</u>	29.
à la une, dans <u>31</u> hebdomadaire <i>Marianne</i> ,	30.
des excuses pour <u>32</u> information!	31.
En rentrant à Paris, <u>33</u> ai retrouvé	32.
mes parents peïnés. <u>34</u> mère pleurait	33.
doucement, mon <u>35</u> était triste, déçu.	34.
Comment avais- <u>36</u> pu garder un tel se-	35.
cret? <u>37</u> confiance qui regnait, jusqu'	36.
alors <u>38</u> nous était-elle pas <u>39</u> ?	37.
- N'as-tu pas toujours <u>40</u> ce que tu	38.
voulais?	39.
- Nous <u>41</u> -nous, une fois, opposés à	40.
<u>42</u> de tes choix?	41.
- Pourquoi nous <u>43</u> éliminés?	42.
- Nous..., apprendre ton mariage <u>44</u>	43.
lisant le journal!	44.

J'étais 45! Chagriner mon père me 45.
rendait Emmanuel 46 plus haïssable! 46.
J'eus beau 47 , jurer que je n'étais pour 47.
48 dans cette annonce matrimoniale, que 48.
49 Emmanuel Berl, je le connaissais 49.
50 peine... "L'avais-je, seulement, 50.
rencontré cinq ou six fois?"

Mireille, *Avec le soleil pour témoin*,
Opéra Mundi-Robert Laffont, 1982.

L'EVOLUTION D'UNE NORME

Ce problème essentiel, qui se pose ici, n'est pas propre au français: toute langue de culture tend à établir un code de l'expression correcte, qui impose au locuteur certaines façons de parler et en rejette d'autres. Il est vrai cependant qu'en français, ce code est spécialement exclusif et rigide.

1.

2.

3.

4.

5.

Pour comprendre ce caractère de 1 norme du français, il n' 2 pas inutile de

6.

remonter à 3 origines, c'est-à-dire 4

7.

la doctrine du "bon usage", 5 qu'elle a

8.

été consignée 6 XVIIe siècle dans les

9.

Remarques sur la langue françaises 7

10.

Claude Favre de Vaugelas. Cette doctrine,

11.

formulée par 8 grammairien, n'a pas été

12.

9 par lui: elle reflète les 10 cou-

13.

rantes de l'époque. Le "bon usage" 11

14.

modelé sur la langue parlée 12 "honnêt-

15.

es gens" groupés autour du 3.

16.

Essentiellement parisien, il exclut les

17.

14 provinciaux; essentiellement aristo-

18.

cratique, il exclut 15 éléments popu-

19.

laires, essentiellement tourné vers 16

20.

communication sociale, il exclut les 17

21.

techniques, sources d'obscurité. Il 18

22.

23.

en revanche l'évolution et <u>19</u> , le néo-	24.
logisme. Mais les grands <u>20</u> classiques	25.
vont le consigner dans <u>21</u> oeuvres; et	26.
ce n'est plus <u>22</u> la bouche des "honnêt-	27.
es gens", <u>23</u> dans la littérature du	28.
"siècle <u>24</u> Louis XIV" que le XVIIIe si-	29.
ècle <u>25</u> chercher la norme du langage	30.
<u>26</u> . Dès lors, ce qui était <u>27</u> et	31.
susceptible d'évolution se <u>28</u> dans une	32.
forme <i>ne varietur</i> : <u>29</u> ce qui n'est pas	33.
<u>30</u> Racine et Boileau sera désormais	34.
<u>31</u> d'incorrection.	35.
Exclusivisme aristocratique du XVIIe <u>32</u> ,	36.
rigidité académique du XVIIIe: la <u>33</u> du	37.
français ainsi formée traversera <u>34</u>	38.
sans dommage la tourmente révolutionnaire	39.
<u>35</u> devenir l'héritage de la <u>36</u> cul-	40.
tivée du siècle suivant.	41.
Elle <u>37</u> mais sur des points de <u>38</u> ,	42.
et sans rien perdre de <u>39</u> caractère ex-	43.
clusif et contraignant. <u>40</u> dans les	44.
grammaires et les <u>41</u> enseignée dans les	45.
écoles comme <u>42</u> vérité, elle ne semble	46.
craindre <u>43</u> la contamination du lang-	47.
gage populaire, <u>44</u> les expériences ver-	48.
bales de certains <u>45</u> . Cependant, plu-	49.
sieurs phénomènes vont ébranler <u>46</u> appa-	50.
rente solidité. Tout d'abord <u>47</u> l'exten-	51.
sion de l'enseignement, <u>48</u> ensemble des	

Français ont fini 49 apprendre la langue officielle. Le 50 breton ou le paysan du Languedoc, qui il y a cent ans ne parlaient que leur dialecte ou baragouinaient à peine un mauvais français, prétendent aujourd'hui au "bon usage" de leur instituteur autant que les bourgeois de Paris.

Zygmunt Marzys, "Norme et usage en français contemporain", dans *Le français dans le monde* 108/1974.

LA PROLIFERATION NUCLÉAIRE

Le Point: Il semble que la France est le pays du club nucléaire à avoir pris le plus de risque dans ses ventes à l'étranger.

Le Vice-amiral P. Emeury: Avant de vous prouver 1 contraire, je voudrais vous rappeler qu' 2 existe deux types d'explosif 3 : l'uranium très hautement enrichi

4 uranium 235, et le plutonium. 5 uranium naturel peut être enrichi 6 235 de façon industrielle par 7 procédés: la diffusion gazeuse, c' 8 le cas de Pierrelatte; ou 9 ultracentrifugation, et c'est le 10 choisi par le consortium Urenco, 11 par l'Allemagne, la grande Bretagne, 12 Pays-Bas. Le procédé français, comme 13 pouvez le voir avec Pierrelatte, 14 des installations importantes. Il est 15 d'espérer les dissimuler à 16 vue d'un avion, d' 17 satellite ou même de n' 18 quel passant.

Une unité d' 19 , vous pouvez la mettre dans 20 garage. Eh bien, s'il 21 un jour une bombe nucléaire pakistanaise,

22 y a une forte possibilité 23 elle soit basée sur une 24 fournie par l'Urenco. Comment 25 ? Parce que, pendant plus de trois 26 , un ingénieur pakis-

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.

tanais de haut <u>27</u> a été employé par le	27.
<u>28</u> . Puis un beau jour, il <u>29</u> parti en	28.
emportant avec lui <u>30</u> ensemble des plans	29.
des centrifugeuses <u>31</u> de l'usine. Le	30.
peu <u>32</u> encombrement nécessité par les	31.
installations <u>33</u> que, depuis, personne	32.
n'est <u>34</u> de dire si les Pakistanais	33.
<u>35</u> construit ou non une unité d'ultra-	34.
centrifugation.	35.

Le Point 86/1982.

LAMPIRAN 5

TEST DE GRAMMAIRE SYNTAXIQUE ET TEXTUELLE

S P E C I M E N

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
Fakultas Sastra Universitas Indonesia

TEST DE GRAMMAIRE SYNTAXIQUE ET TEXTUELLE

Bacalah petunjuk di bawah ini dengan seksama sebelum Anda bekerja.

1. Anda akan mengerjakan dua macam test tata bahasa dan tiga macam test wacana, yang diberi nomor kelompok dengan angka romawi dari I sampai dengan V.
2. Kecuali test II, yang lain berbentuk pertanyaan pilihan ganda dan test isian.
3. Tulislah jawaban Anda pada FICHE DE REPONSE (kecuali jawaban Test II) yang tersedia. Apabila Anda ragu-ragu dalam menjawab, tulislah jawaban Anda dengan pensil terlebih dahulu, kemudian dipertebal dengan tinta.
4. Untuk menjawab pertanyaan pilihan ganda, Anda harus memilih satu dari sederet jawaban yang tersedia dan melingkari huruf yang sesuai dengan jawaban pilihan Anda. Apabila Anda keliru melingkari, buatlah tanda silang pada jawaban yang keliru, dan lingkari pilihan yang terakhir.

Contoh: LEMBAR PERTANYAAN

Huruf ke-5 dalam abjad adalah

- a. E
- b. F
- c. G

FICHE DE REPONSE

(a) b (X)

5. Untuk menjawab test isian, Anda harus menulis jawaban yang diminta sejelas mungkin.
6. Apabila Anda selesai mengerjakan test, serahkan LEMBAR PERTANYAAN bersama FICHE DE REPONSE kepada pengawas.
7. Tersedia waktu 90 menit untuk bekerja.

Encerlez la réponse correcte.

1

Vous avez tort ... mentir, car vous ne pouvez pas nier les faits.

- a. de
- b. à
- c. pour

2

Mon voisin a ... de fils que moi.

- a. autant
- b. aussi
- c. tant

3

Il est parti, nous ... sommes sûrs.

- a. y
- b. le
- c. en

4

... s'est-il passé?

- a. Qui
- b. Qu'est-ce qui
- c. Que

5

Ce livre est intéressant, mais il est écrit ... un style familier qui ne me plaît pas.

- a. sous
- b. sans
- c. dans

6

Il est nécessaire que il ... cette lettre avant demain.

- a. écris
- b. écrive
- c. écrirai

7

C'est bien fait... lui

- a. pour
- b. sur
- c. avec

8

Je vous dis qu'il plus riche qu'on ... pense.

- a. en
- b. ne le
- c. y

9

Ce général s'est rendu célèbre ... la guerre.

- a. pendant
- b. d'après
- c. avec

10

Le deuxième étage est ...

- a. sur le premier
- b. au-dessus du premier
- c. en haut du premier

11

Ses amis devraient arriver ... octobre.

- a. le quatre
- b. le quatrième
- c. quatre

12

Je crois que mon collègue est ... informé.

- a. suffisant
- b. sufisamment
- c. suffisamment

13

... fer est un métal utile.

- a. Du
- b. Le
- c. Un

14

Tout est prêt, car nous comptons ... partir à midi.

- a. de
- b. à
- c. Ø

15

Il ... présenter ses excuses.

- a. nous est venu
- b. est nous venu
- c. est venu nous

16

C'est la raison ... il n'est pas venu.

- a. pourquoi
- b. pour laquelle
- c. qui

17

... est évident qu'il ne viendra pas ce soir.

- a. Ce qui
- b. Il
- c. C'

18

Je vous apporte les livres ... vous avez besoin.

- a. que
- b. dont
- c. de quoi

19

J'ai parlé à ... qui était assise près de la fenêtre.

- a. elle
- b. celle
- c. laquelle

20

Il a passé ses vacances ici, et hier il ... retourné en Belgique.

- a. a
- b. est
- c. était

III. Lisez d'abord tout le texte, ensuite complétez-le avec des mots outils (*un, le, sur, qui, et, etc.*)!

A la fin, la mère d'Aladin pleure, elle aussi. 1 l'homme se tourne vers l'enfant. "Et toi, mon fils. 2 demande-t-il, comment aides-tu ta mère ? Quel travail sais-tu faire ?

Aladin baisse la tête 3 la première fois de 4 vie. Il regarde le vieux et n'ose répondre. Sa mère parle pour lui : " 5 métier pour Aladin ? 6 il ne sait rien faire et il ne fait rien. 7 on n'a vu un enfant pareil! 8 la journée, il court 9 les autres enfants du quartier, de mauvais enfants 10 lui. Ah oui! je peux 11 dire, son père est mort 12 sa faute! Et 13 je dois travailler jour 14 nuit. Ma santé est mauvaise. 15 ne vois plus rien. Mes jeux sont usés.

IV. Lisez d'abord tout le text, ensuite *encerlez le temps convenable!*

1

Il y a trente mille ans... à Cro-Magnon des êtres humains.

- a. vivaient
- b. vécurent
- c. ont vécu

2

dont les ossements brunis ... maintenant dans des vitrines au Musée de l'Homme, à Paris.

- a. reposaient
- b. reposent
- c. reposèrent

3

Des centaines de milliers d'années auparavant.... des hommes

- a. vivaient
- b. ont vécu
- c. avaient vécu

4

dont les outils de pierre taillée ... découverts sur le territoire de la France actuelle.

- a. sont
- b. avaient été
- c. ont été

5

C'est pourquoi les époques qui ... l'âge paléolithique.

- a. terminent
- b. ont terminé
- c. terminaient

6

... le nom de localités françaises.

- a. portaient
- b. portent
- c. ont porté

7

Les plateaux calcaires qui ... à l'ouest le Massif Central.

- a. bordèrent
- b. bordent
- c. bordaient

8

... coupés de rivières, la Dordogne et ses affluents.

- a. sont
- b. ont été
- c. étaient

9

Là, notamment dans la vallée sinueuse de la Vézère ... quelques-uns des lieux célèbres de la préhistoire, Cro-Magnon, les Eyzies, la grotte de la Madeleine.

- a. se trouvaient
- b. se sont trouvés
- c. se trouvent

10

C'est là aussi qu'en 1940 trois jeunes chasseurs ... une découverte sensationnelle, celle de la grotte de Lascaux.

- a. faisaient
- b. firent
- c. font

TEST DE GRAMMAIRE SYNTAXIQUE ET TEXTUELLE

Bacalah petunjuk di bawah ini dengan seksama sebelum Anda bekerja.

1. Anda akan mengerjakan dua macam test tata bahasa dan tiga macam test wacana, yang diberi nomor kelompok dengan angka romawi dari I sampai dengan V.
2. Kecuali test II, yang lain berbentuk pertanyaan pilihan ganda dan test isian.
3. Tulislah jawaban Anda pada FICHE DE REPONSE (kecuali jawaban Test II) yang tersedia. Apabila Anda ragu-ragu dalam menjawab, tulislah jawaban Anda dengan pensil terlebih dahulu, kemudian dipertebal dengan tinta.
4. Untuk menjawab pertanyaan pilihan ganda, Anda harus memilih satu dari sederet jawaban yang tersedia dan melingkari huruf yang sesuai dengan jawaban pilihan Anda. Apabila Anda keliru melingkari, buatlah tanda silang pada jawaban yang keliru, dan lingkari pilihan yang terakhir.

Contoh: LEMBAR PERTANYAAN

Huruf ke-5 dalam abjad adalah

- a. E
- b. F
- c. G

FICHE DE REPONSE

(a) b (X)

5. Untuk menjawab test isian, Anda harus menulis jawaban yang diminta sejelas mungkin.
6. Apabila Anda selesai mengerjakan test, serahkan LEMBAR PERTANYAAN bersama FICHE DE REPONSE kepada pengawas.
7. Tersedia waktu 90 menit untuk bekerja.

Encerlez la réponse correcte.

1

Vous avez tort ... mentir, car vous ne pouvez pas nier les faits.

- a. de
- b. à
- c. pour

2

Mon voisin a ... de fils que moi.

- a. autant
- b. aussi
- c. tant

3

Il est parti, nous ... sommes sûrs.

- a. y
- b. le
- c. en

4

... s'est-il passé?

- a. Qui
- b. Qu'est-ce qui
- c. Que

5

Ce livre est intéressant, mais il est écrit ... un style familier qui ne me plaît pas.

- a. sous
- b. sans
- c. dans

6

Il est nécessaire que il ... cette lettre avant demain.

- a. écris
- b. écrive
- c. écrirai

7

C'est bien fait... lui

- a. pour
- b. sur
- c. avec

8

Je vous dis qu'il plus riche qu'on ... pense.

- a. en
- b. ne le
- c. y

9

Ce général s'est rendu célèbre ... la guerre.

- a. pendant
- b. d'après
- c. avec

10

Le deuxième étage est ...

- a. sur le premier
- b. au-dessus du premier
- c. en haut du premier

11

Ses amis devraient arriver ... octobre.

- a. le quatre
- b. le quatrième
- c. quatre

12

Je crois que mon collègue est ... informé.

- a. suffisant
- b. sufisamment
- c. suffisamment

13

... fer est un métal utile.

- a. Du
- b. Le
- c. Un

14

Tout est prêt, car nous comptons ... partir à midi.

- a. de
- b. à
- c. Ø

15

Il ... présenter ses excuses.

- a. nous est venu
- b. est nous venu
- c. est venu nous

16

C'est la raison ... il n'est pas venu.

- a. pourquoi
- b. pour laquelle
- c. qui

17

... est évident qu'il ne viendra pas ce soir.

- a. Ce qui
- b. Il
- c. C'

18

Je vous apporte les livres ... vous avez besoin.

- a. que
- b. dont
- c. de quoi

19

J'ai parlé à ... qui était assise près de la fenêtre.

- a. elle
- b. celle
- c. laquelle

20

Il a passé ses vacances ici, et hier il ... retourné en Belgique.

- a. a
- b. est
- c. était

III. Lisez d'abord tout le texte, ensuite complétez-le avec des mots outils (*un, le, sur, qui, et, etc.*)!

A la fin, la mère d'Aladin pleure, elle aussi. 1 l'homme se tourne vers l'enfant. "Et toi, mon fils. 2 demande-t-il, comment aides-tu ta mère ? Quel travail sais-tu faire ?

Aladin baisse la tête 3 la première fois de 4 vie. Il regarde le vieux et n'ose répondre. Sa mère parle pour lui : " 5 métier pour Aladin ? 6 il ne sait rien faire et il ne fait rien. 7 on n'a vu un enfant pareil! 8 la journée, il court 9 les autres enfants du quartier, de mauvais enfants 10 lui. Ah oui! je peux 11 dire, son père est mort 12 sa faute! Et 13 je dois travailler jour 14 nuit. Ma santé est mauvaise. 15 ne vois plus rien. Mes jeux sont usés.

IV. Lisez d'abord tout le text, ensuite *encerlez le temps convenable!*

1

Il y a trente mille ans... à Cro-Magnon des êtres humains.

- a. vivaient
- b. vécurent
- c. ont vécu

2

dont les ossements brunis ... maintenant dans des vitrines au Musée de l'Homme, à Paris.

- a. reposaient
- b. reposent
- c. reposèrent

3

Des centaines de milliers d'années auparavant.... des hommes

- a. vivaient
- b. ont vécu
- c. avaient vécu

4

dont les outils de pierre taillée ... découverts sur le territoire de la France actuelle.

- a. sont
- b. avaient été
- c. ont été

5

C'est pourquoi les époques qui ... l'âge paléolithique.

- a. terminent
- b. ont terminé
- c. terminaient

6

... le nom de localités françaises.

- a. portaient
- b. portent
- c. ont porté

7

Les plateaux calcaires qui ... à l'ouest le Massif Central.

- a. bordèrent
- b. bordent
- c. bordaient

8

... coupés de rivières, la Dordogne et ses affluents.

- a. sont
- b. ont été
- c. étaient

9

Là, notamment dans la vallée sinueuse de la Vézère ... quelques-uns des lieux célèbres de la préhistoire, Cro-Magnon, les Eyzies, la grotte de la Madeleine.

- a. se trouvaient
- b. se sont trouvés
- c. se trouvent

10

C'est là aussi qu'en 1940 trois jeunes chasseurs ... une découverte sensationnelle, celle de la grotte de Lascaux.

- a. faisaient
- b. firent
- c. font

- V. Lisez, d'abord tout le texte, ensuite complétez les trous numérotés avec un mot (attention: *parce que*, *s'appeler*, sont considérés comme deux mots!)

Le blanchisseur d'éléphants.

Les servantes commencent à remplir la baignoire. Le va-et-vient entre le palais et le Gange dure toute une journée.

Quand la cuve est 1 et l'eau presque 2, le blanchisseur jette dedans 150 paquets de son savon. 3 faut encore attendre une 4 entière pour que l' 5 soit bouillante. Le troisième 6, le blanchisseur éteint le 7.

Quand l'eau est 8 tiède, il demande qu' 9 amène l'éléphant. L' 10, habitué à la rivière, 11 un peu surpris par 12 grande baignoire. Il n' 13 aucune envie d'enter 14 ce bain, et son cornac a toutes les peines 15 monde à l'y 16. Mais quand l'éléphants' 17, la cuve d'argile 18 en mille morceaux.

L'éléphant, furieux, tape de 19 énormes pattes, et l' 20 se répand partout. Il 21 avec sa trompe et, 22 quelques minutes, le jardin 23 perdu sous des bulles de 24.

Et le potier 25 reconstruire une autre cuve. Il 26 à nouveau ses amis 27 l'aider. Cette fois, 28 est si lourde que 29 deux cents hommes qui 30 portent la laissent tomber.

31 réussit à en contruire 32 troisième, mais la cuve 33 trop épaisse, et les 34 n'arrivent pas à 35 l'eau. Ainsi il 36 pendant plusieurs années.

Pendant 37 temps, le maharadjah vieillit 38 la sagesse lui vient, 39 comprend enfin qu' 40 éléphant gris ne pourra jamais devenir blanc.

TEST DE GRAMMAIRE SYNTAXIQUE ET TEXTUELLE

FICHE DE REPONSE

Nom:

Etablissement:

Année/Niveau:

TEST I

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|-----|---|---|---|
| 1. | a | b | c | 11. | a | b | c |
| 2. | a | b | c | 12. | a | b | c |
| 3. | a | b | c | 13. | a | b | c |
| 4. | a | b | c | 14. | a | b | c |
| 5. | a | b | c | 15. | a | b | c |
| 6. | a | b | c | 16. | a | b | c |
| 7. | a | b | c | 17. | a | b | c |
| 8. | a | b | c | 18. | a | b | c |
| 9. | a | b | c | 19. | a | b | c |
| 10. | a | b | c | 20. | a | b | c |

TEST II

Soulignez le 10 erreurs qui se trouvent dans les phrases ci-dessous.

1. Un jour tu savras la vérité.
2. Mes voisins ont trois filles et quatre garçons, c'est une famille grande.
3. Il s'intéresse beaucoup à Nouveau Testament.
4. Elle a conduis son fils à l'école.
5. Les dix premières bulletins ont eu un grand succès.
6. Je ne veux plus te voir ici. Vas-en!
7. Il y a des nombreux maîtres dans cette ville.
8. Je peux t'aider pour apprendre un métier.
9. John W. a réalisé une série de cassette intitulée "Nouvelles de la Bible", conçu dans le style du reportage radiophonique.

TEST III

- | | | |
|----------|-----------|-----------|
| 1. ----- | 6. ----- | 11. ----- |
| 2. ----- | 7. ----- | 12. ----- |
| 3. ----- | 8. ----- | 13. ----- |
| 4. ----- | 9. ----- | 14. ----- |
| 5. ----- | 10. ----- | 15. ----- |

TEST IV

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. a b c | 6. a b c |
| 2. a b c | 7. a b c |
| 3. a b c | 8. a b c |
| 4. a b c | 9. a b c |
| 5. a b c | 10. a b c |

TEST V

- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. ----- | 11. ----- | 21. ----- | 31. ----- |
| 2. ----- | 12. ----- | 22. ----- | 32. ----- |
| 3. ----- | 13. ----- | 23. ----- | 33. ----- |
| 4. ----- | 14. ----- | 24. ----- | 34. ----- |
| 5. ----- | 15. ----- | 25. ----- | 35. ----- |
| 6. ----- | 16. ----- | 26. ----- | 36. ----- |
| 7. ----- | 17. ----- | 27. ----- | 37. ----- |
| 8. ----- | 18. ----- | 28. ----- | 38. ----- |
| 9. ----- | 19. ----- | 29. ----- | 39. ----- |
| 10. ----- | 20. ----- | 30. ----- | 40. ----- |

LAMPIRAN 6

TEST DE VOCABULAIRE ET DE CONNAISSANCES GENERALES

S P E C I M E N

**Departemen Pendidikan dan Kebudayaan
Fakultas Sastra Universitas Indonesia**

TEST DE VOCABULAIRE ET DE CONNAISSANCES GENERALES

Bacalah petunjuk di bawah ini dengan seksama sebelum Anda bekerja.

1. Anda akan mengerjakan test berbentuk pertanyaan pilihan ganda. Cara menjawab pertanyaan ini adalah dengan melingkari huruf yang sesuai dengan jawaban pilihan Anda. Apabila Anda keliru melingkari, buatlah *tanda silang* pada jawaban yang keliru, dan lingkari pilihan yang terakhir.

Contoh : LEMBAR PERTANYAAN

Huruf ke-5 dalam abjad adalah

- a. E
- b. F
- c. G

FICHE DE REPONSE

(a) b (x)

2. Apabila Anda ragu-ragu dalam menjawab, tulislah jawaban Anda dengan *pinsil* terlebih dahulu, kemudian dipertebal dengan *tinta*.
3. Tulislah jawaban Anda pada FICHE DE REPONSE yang tersedia.
4. Apabila Anda selesai mengerjakan test, serahkan LEMBAR PERTANYAAN bersama FICHE DE REPONSE kepada pengawas.
5. Tersedia waktu 120 menit untuk bekerja.

I. Choisissez le mot ou l'expression qui compléterait le mieux les phrases suivantes.

1

Je ne suis pas d'accord là-dessus:
à ... il s'est trompé.

- a. mon idée
- b. mon avis
- c. ma vue

2

Si tu veux gagner ta vie, il faut que
tu apprennes ...

- a. un métier
- b. un travail
- c. un apprenti

3

Il a essuyé la voiture avec ...

- a. une nappe
- b. une serviette
- c. un chiffon

4

Avant de prendre une décision, le
directeur a l'intention de ... cette
affaire avec tous les intéressés.

- a. discuter
- b. communiquer
- c. parler

5

Maintenant je n'ai pas le temps
d'en parler, mais on pourra voir
ça ...

- a. tout à fait
- b. pour le moment
- c. tout à l'heure

6

Pendant tout le dîner, elle m'a
demandé de lui ... le sel.

- a. livrer
- b. passer
- c. offrir

7

C'est une vraie voiture de course,
elle ... très vite.

- a. Rase
- b. roule
- c. circule

8

Il faut tenir le couteau par ...

- a. le bois.
- b. le poignet
- c. le manche

9

Il fait trop froid pour sortir: ... je
n'ai rien à faire dehors.

- a. d'ailleurs
- b. de même
- c. pourtant

10

C'est ... que j'ai appris votre pré-
sence à Paris.

- a. au hasard
- b. par occasion
- c. par hasard

II. Encerclez le mot qui n'a pas de rapport avec les autres.

Exemple: a. professeur
b. instituteur
c. remplaçant
d. enseignant

1. a. poésie
b. nouvelle
c. journal
d. gravure
2. a. labourer
b. parcourir
c. cultiver
d. semer
3. a. important
b. grand
c. considérable
d. susceptible
4. a. surmené
b. superposé
c. au-dessus
d. en haut
5. a. édifice
b. maison
c. orifice
d. immeuble

6. a. fabrication
b. engagement
c. montage
d. traitement
7. a. thé
b. tisane
c. infusion
d. transfusion
8. a. natation
b. équitation
c. gastronomie
d. cyclisme
9. a. las
b. surchargé
c. épuisé
d. fatigué
10. a. présage
b. précaution
c. assurance
d. garantie

III. Cherchez le contraire des mots à gauche dans la liste à droite.
Encerclez seulement la lettre qui correspond.

Exemple: importer X (a) b c d e f g h i

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. embrouiller | a. exporter |
| 2. s'abstenir | b. affirmer |
| 3. rater | c. affronter |

- | | |
|---------------|---------------|
| 6. vacant | a. interrompu |
| 7. arbitraire | b. motivé |
| 8. continu | c. tendu |

4. nier	d. tenir	9. désertique	d. aride
5. craindre	e. contredire	10. absurde	e. logique
	f. réussir		f. bruyant
	g. dissimuler		g. fertile
	h. éclaircir		h. occupé
	i. intervenir		i. lent

IV. Chaque mot de la liste de gauche correspond à *un* ou *deux* synonymes à droite. Trouvez-le(les): faites correspondre une lettre à un chiffre.

Exemple : 1. regarder = (a) b (c) a. contempler

2. attitude = a (b) c b. manière

c. dévisager

1. gêner	a. raidir	6. devoir	a. obligation
2. obtenir	b. examiner	7. ordre	b. chemin
3. augmenter	c. contrôler	8. zone	c. individu
4. vérifier	d. ennuyer	9. type	d. rang
5. tendre	e. recevoir	10. voie	e. passage
	f. accroître		f. région
	g. percevoir		g. formation
			h. tâche

V. Encerchez la phrase dans laquelle le mot souligné n'a aucun sens.

Exemple :

a. Le plafond est si bas que je peux l'attendre en levant le bras.

b. L'agent de police fut atteint dans le dos par une balle de revolver.

(c) L'avocat atteint avec violence les témoins, car, selon lui, ils avaient menti.

1

- a. Il a appris à danser pendant les vacances.
- b. Vous m'apprenez là une nouvelle qui m'étonne.
- c. L'ouvrier avait oublié d'apprendre ses outils.
- d. Qui m'apprendra à être egoïste?

2

- a. Je comprends bien ton problème.
- b. Cette maison comprend trois étages.
- c. Que comprenez-vous faire pendant les vacances?

3

- a. Il a une maladie dramatique.
- b. C'est une erreur dramatique.
- c. Elle fait des études d'art dramatique.

4

- a. Il a fallu employer la force pour maintenir l'ordre.
- b. Il a employé un livre pour se distraire pendant le trajet.
- c. Cette usine emploie 500 ouvriers.

5

- a. Il utilise un parfum frais et agréable.
- b. A son arrivée l'accueil était frais.
- c. Il voyage à grand frais.
- d. Il a joué un rôle frais dans cette affaire.

6

- a. J'ai été invité à un dîner très populaire.
- b. Ils habitent dans un quartier populaire.
- c. Le football est un sport très populaire.

7

- a. Cette pièce de théâtre a un caractère comique.
- b. Il a un caractère difficile.
- c. Il a joué le mauvais caractère dans ce film.

8

- a. Cet enfant sait à peine lire.
- b. La mort de sa mère lui a causé beaucoup de peine.
- c. Elle s'est donné un coup de peine avant de partir.
- d. La peine de mort a été abolie en France.

9

- a. Le commerçant a déposé à la banque une somme importante.
- b. Il n'y a rien d'important aujourd'hui.
- c. Un sort important pèse sur cette famille.

10

- a. J'ai allumé une cigarette et je la lui ai tendue.
- b. La natalité tend à augmenter dans cette région.
- c. Je lui ai tendu la main en signe d'amitié.
- d. Je tends à assister au mariage de mon frère.

VI. Le sens de mot souligné dans les textes suivants peut être compris par le contexte.

Encerclez le sens le plus probable!

1

Sur une chaise pailée, près de la porte, il y avait nos deux musettes, bien gonflées, avec du linge dedans, nos affaires de toilette, des mouchoirs pliés.

- a. une sorte de sac
- b. une sorte de caisse
- c. une sorte de panier

2

Ici la végétation est composite, et on ne sait plus si l'on se trouve dans les Alpes, au bord de la Méditerranée ou même sous les Tropiques. Pin parasols. Mimosas. Sapins.

- a. harmonieuse
- b. uniforme
- c. diversifiée

3

Après avoir épluché des topinambours, écosé des haricots et trié des lentilles, je fus expédié avec un grand pot d'encaustique et deux sortes de chiffons différentes pour faire briller les portes des étages.

- a. une sorte de savon
- b. une sorte de cire
- c. une sorte de poudre pour frotter

4

Quelques semaines avant la naissance, on peut tenter de déceler le sexe du bébé en faisant par exemple glisser une pièce de monnaie

entre les seins de la future mère debout : si la pièce tombe à droite, c'est un garçon. A gauche, c'est une fille.

- a. détecter
- b. voir
- c. former

5

Il n'y avait personne dans l'église, juste un vieux monsieur qui rangeait les chaises. Maurice lui demanda où il pouvait trouver le curé. Le vieux monsieur lui répondit que c'était lui. Le bedeau était en Allemagne dans une usine et il fallait qu'il fasse tout lui-même.

- a. un prêtre
- b. un employé laïque dans une église
- c. un gardien d'une église

6

Je rencontre Maurice dans l'escalier. Il m'arrête, l'air excité :

- Viens avec moi.
- Mains attends, je vais déposer la semoule, et ...
- Grouille-toi, je t'attends en bas, grouille.

Je fonce, dépose la semoule et redescends quatre à quatre, la dernière partie de l'escalier sur la rampe.

- a. Vite!
- b. Monte!
- c. Prépare-toi!

7

Avec son corps allongé, sa tête pointue, ses membres minces et sa croupe plus hautes que les épaules, un ours polaire semble pataud.

- a. élégant
- b. maladroit
- c. majestueux

8

Grâce à un copain de la classe, j'avais pu obtenir un vélo. Nous avions fixé avec du fil de fer un cageot qui nous fournissait un excellent portebagage.

- a. une sorte de sac
- b. une sorte de coffre
- c. une sorte de panier

9

Elle menait une vie de recluse, ignorant les joies et les soucis poignants de ce monde: elle s'était fait une existence de paix et de bonheur tranquille.

- a. une vie enfermée et isolée
- b. une vie mondaine
- c. une vie facile

10

Rouge aux joues. Deux pastilles épaisses. Ça fait bonne mine et qui dit bonne mine pense petite fille et sous-entend campagne.

On nuance avec une emplâtre de blanc qui remonte jusque sur les ailes du nez. Dix ans de plus.

- a. un produit de beauté
- b. un produit pharmaceutique
- c. une colle

11

Le grand-père s'était endormi devant son assiette dans laquelle séchaient les épiluchures de sa pomme. Sa tête dodelinait et, chaque fois qu'elle menaçait de basculer en avant ou en arrière, revenait en place dans un brusque sursaut.

- a. tombait
- b. se balançait
- c. hochait

12

Elle appuya les mains sur le rebord du siège et posa le pied par terre. Sa mule claqua sur le sol.

- a. son âne
- b. sa canne
- c. sa pantoufle

13

Elle chassa le chien du pied et se gratta la jambe. Il revint en jappant. Il s'assit devant elle, la langue dégoulinante et le souffle court.

- a. pendante
- b. claquante
- c. sèche

14

Elle était sale.

Son visage était maculé de traces colorées, baveuses, comme celui d'un grand sachem qui aurait pleuré sur ses peintures de guerre.

- a. un chef de commando
- b. un chef indien
- c. un chef de guérilla

Il fallut plusieurs jours à ceux qui fréquentaient Maline pour se rendre compte qu'elle ne prononçait plus les o.

La maitresses lui reprochait de ne plus savoir tres bien ses recitations sa mère s'étonnait qu'elle dise

toujours **charmant** au lieu de **joli** et de **beau**, mains toutes deux crurent d'abord à une toquade sans importance.

- a. une méchanceté
- b. une caprice
- c. une paresse

VII. Encerchez la réponse correcte.

1

Dans le compartiment, tout le monde fume. Ils sont dans :

- a. un bateau
- b. un caravane
- c. un train

2

Un critique d'art prétend que le Rembrandt du musée un faux. De quoi parle-t-on?

- a. D'une peinture
- b. D'une statue
- c. D'une sculpture

3

Le repas fut accompagné de vins fins. De quel vin s'agit-il?

- a. Vin de table
- b. Vin vieux
- c. Gros vin

4

Il est tombé en glissant sur les pavés humides.

- a. Il est dans la rue
- b. Il est sur la montagne
- c. Il est sur la terrasse

5

Il a placé un buste de marbre sur la cheminée de son salon.

C'est

- a. une sorte de vase
- b. une sorte de statue
- c. une sorte de gravure

6

Paris paraît endimanché au moment de la visite officielle de la reine.

- a. Paris est décoré
- b. Paris est désert
- c. Paris est plein de monde

7

Aux pays de 4 saisons, les oiseaux font leur nid.

- a. en été
- b. au printemps
- c. en automne

8

Dans les pays occidentaux, le ... est la couleur de deuil.

- a. vert
- b. noir
- c. blanc

9

En France, le premier mai est ...

- a. un jour férié
- b. un jour de fête
- c. un jour ouvrable

10

Son père est mort pour la patrie en 1940.

- C'est a. la première guerre mondiale.
- b. la révolution industrielle.
 - c. la deuxième guerre mondiale.

11

Le Pays basque s'étend des deux côtes de la frontière franco-espagnole. Il se trouve dans ...

- a. les Pyrénées
- b. les Alpes
- c. les Ardennes

12

Il a gagné au tiercé. Il s'agit ...

- a. d'un sport
- b. d'un pari
- c. d'une loterie

13

La couleur de sa voiture rappelait celle d'une orange.

- Elle est a. verte.
- b. orange.
 - c. jaune.

14

Le maire est responsable du bien-être des habitants de ...

- a. sa mairie
- b. son département
- c. sa ville

15

La pluie gelée qui tombe par grains s'appelle ...

- a. neige
- b. grêle
- c. givre

LAMPIRAN 7

Keterangan: Komputasi dilakukan di pusat komputer Universitas Utrecht (De Uithof, Oktober 1983).

TABEL KEANDALAN TES MEMBACA PADA SETIAP KELOMPOK

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	49	31	26	33	40	22	34	28	33	14
$\bar{X}$	36.37	32.26	28.77	28.82	27.38	27.82	25.03	29	27.64	20.14
sb	7.45	5.20	7.31	5.03	5.54	5.91	5.69	7.56	6.4	4.88
R	.80	.57	.80	.56	.62	.66	.63	.80	.65	.45

TABEL KEANDALAN TES TATA BAHASA PADA SETIAP KELOMPOK

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8
N	46	30	16	33	40	21	33	33
$\bar{X}$	56.04	49.53	51.13	53.85	43.93	39.14	45.48	47.39
sb	11.19	8.08	6.04	8.21	8.53	9.51	8.36	11.49
R	.87	.78	.69	.80	.79	.84	.78	.88

TABEL KEANDALAN TES KOSAKATA PADA SETIAP KELOMPOK

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8
N	48	30	26	33	40	22	34	31
$\bar{X}$	55.27	44.77	45.42	46.61	37.60	38.45	43.50	50.61
sb	7.79	8.83	7.52	7.07	7.45	7.96	6.43	7.69
R	.78	.80	.74	.73	.74	.75	.60	.77

LAMPIRAN 8

Keterangan: Komputasi dilakukan di pusat komputer Universitas Utrecht (De Uithof, Oktober 1983).

ANAVA SEARAH KRUSKAL-WALLIS UNTUK TES MEMBACA

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{R}$	242.49	193.13	150.23	145.27	131.64	138.64	101.4	153.75	137.64	46.32
X^2	91.15; p .000									

ANAVA SEARAH KRUSKAL-WALLIS UNTUK TES TATA BAHASA

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8
$\bar{R}$	171.95	132.22	142.56	172.47	90.26	61.57	98.88	119.52
X^2	63.43; p .000							

ANAVA SEARAH KRUSKAL-WALLIS UNTUK TES KOSAKATA

Kelompok	1	2	3	4	5	6	7	8
$\bar{R}$	205.48	122.50	129.67	140.21	67.52	82.95	106.24	171.15
X^2	94.93; p .000							

LAMPIRAN 9

Hasil di bawah ini diperoleh dari pengujian kenormalan distribusi di Pusat Komputer IKIP Jakarta, tanggal 30 September 1987.

PENGUJIAN KENORMALAN DISTRIBUSI PADA TES CLOZE

BANYAKNYA DATA: 27

XI FI	FI/N	SIG.FI/N	ZI	F (Z<ZI)	AI	A2
33 1	.037	.037	-1.603	.05	.05	.013
37 1	.037	.074	-1.157	.12	.083	.046
38 2	.074	.148	-1.045	.15	.076	2E-03
39 1	.037	.185	-.934	.18	.032	5E-03
40 1	.037	.222	-.822	.21	.025	.012
41 1	.037	.259	-.71	.24	.018	.019
42 1	.037	.296	-.599	.27	.011	.026
43 3	.111	.407	-.487	.31	.014	.097
44 3	.111	.518	-.376	.35	.057	.168
45 1	.037	.555	-.264	.4	.118	.155
47 1	.037	.592	-.041	.48	.075	.112
48 1	.037	.629	.07	.53	.062	.099
51 1	.037	.666	.405	.66	.031	.6E-03
52 1	.037	.703	.516	.7	.034	3E-03
53 2	.074	.777	.628	.73	.027	.047
54 1	.037	.814	.739	.77	7E-03	.044
56 2	.074	.888	.962	.83	.016	.058
59 1	.037	.925	1.297	.9	.012	.025
64 1	.037	.962	1.855	.97	.045	.8E-03
72 1	.037	.999	2.747	1	.038	1E-03

A. MAKS: .168

TERIMA HO

BERARTI POPULASI BERDISTRIBUSI NORMAL

PENGUJIAN KENORMALAN DISTRIBUSI PADA TES TANYA-JAWAB

BANYAKNYA DATA: 27

XI	FI	FI/N	SIG.FI/N	ZI	F (Z<ZI)	AI	A2
50	4	.148	.148	- 1.10	.12	.12	.028
52	3	.111	.259	- .951	.17	.022	.089
53	1	.037	.296	- .836	.2	.059	.096
55	3	.111	.407	- .607	.27	.026	.137
58	3	.111	.518	- .263	.4	7E-03	.118
60	2	.074	.592	- .034	.49	.028	.102
63	3	.111	.703	.31	.62	.028	.083
65	1	.037	.74	.539	.71	7E-03	.03
66	1	.037	.777	.654	.74	0	.037
68	1	.037	.814	.883	.81	.033	4E-03
70	1	.037	.851	1.112	.87	.56	.019
72	1	.037	.888	1.341	.91	.059	.022
73	1	.037	.925	1.456	.93	.042	5E-03
77	1	.037	.962	1.914	.97	.045	8E-03
80	1	.037	.999	2.258	.99	.028	9E-03

A. MAKS: .137

TERIMA HO

BERARTI POPULASI BERDISTRIBUSI NORMAL

PENGUJIAN KENORMALAN DISTRIBUSI PADA TES TATABAHASA

BANYAKNYA DATA: 27

XI FI	FI/N	SIG.FI/N	ZI	F (Z[ZI])	AI	A2
36 1	.037	.037	- 2.267	.01	.01	.027
38 1	.037	.074	- 2.099	.02	.017	.054
51 1	.037	.111	- 1.003	.16	.086	.049
55 2	.074	.185	- .665	.25	.139	.065
56 2	.074	.259	- .581	.28	.095	.021
58 2	.074	.333	- .142	.34	.081	7E-03
60 5	.185	.518	- .244	.4	.067	.118
62 1	.037	.555	- .075	.47	.048	.0.85
64 2	.074	.629	.094	.54	.015	.089
65 1	.037	.666	.178	.57	.059	.096
69 4	.148	.814	.515	.7	.034	.114
73 1	.037	.851	.853	.8	.014	.051
80 1	.037	.888	1.443	.93	.079	.042
82 2	.074	.962	1.611	.95	.062	.012
87 1	.037	.999	2.033	.98	.018	.019

A. MAKS: .139

TERIMA HO

BERARTI POPULASI BERDISTRIBUSI NORMAL

PENGUJIAN KENORMALAN DISTRIBUSI PADA TES KOSAKATA

BANYAKNYA DATA: 27

XI FI	FI/N	SIG.FI/N	ZI	F (Z< ZI)	AI	A2
33 1	.037	.037	- 2.391	.01	.01	.027
37 1	.037	.074	- 2.014	.02	.017	.054
47 2	.074	.148	- 1.071	.14	.066	8E-03
48 2	.074	.222	- .977	.16	.012	.062
50 1	.037	.259	- .789	.22	2E-03	.039
52 1	.037	.296	- .6	.27	.011	.026
55 2	.074	.37	- .318	.38	.084	.01
57 2	.074	.444	- .129	.45	.08	6E-03
58 1	.037	.481	- .035	.49	.046	9E-03
62 1	.037	.518	.342	.63	.149	.112
63 5	.185	.703	.436	.67	.152	.033
65 3	.111	.814	.625	.73	.027	.084
67 1	.037	.851	.813	.79	.024	.061
72 1	.037	.888	1.284	.9	.049	.012
73 2	.074	.962	1.379	.92	.032	.042
75 1	.037	.999	1.567	.94	.022	.059

A. MAKS: .152

TERIMA HO

BERARTI POPULASI BERDISTRIBUSI NORMAL

LAMPIRAN 10

DAFTAR ANAVA UNTUK UJI KELINEARAN REGRESI TMC, TMTJ

Sumber Variasi	dk	JK	RJK	F
TOTAL	27	100.142	100.142	—
Regresi (a)	1	98162.37	98162.37	9.06
Regresi (b/a)	1	526.52	526.52	
Residu	25	1453.11	58.12	
Ketidakcocokan	18	1038.77	57.71	1.25
Kekeliruan	9	414.34	46.04	

Jika $p = 0.01$, dk pembilang 18, dk penyebut 9

$FO.99(18,9) = 1.25$ atau < 4.92

Hipotesis diterima, jadi regresi linear.

DAFTAR ANAVA UNTUK UJI KELINEARAN REGRESI TMTJ, TTB

Sumber Variasi	dk	JK	RJK	F
TOTAL	27	110.442	110.442	—
Regresi (a)	1	106785.33	106785.33	2.67
Regresi (b/a)	1	353.17	353.17	
Residu	25	3303.50	132.14	

Ketidakcocokan	13	3153.16	24.56	1.25
Kekeliruan	12	150.34	12.53	

Jika $p = 0.01$, dk pembilang 13, dk penyebut 12

$FO.99(13.12) = 4.16$ atau < 4.92

Hipotesis diterima, jadi regresi linear.

DAFTAR ANAVA UNTUK UJI KELINEARAN REGRESI TMTJ, TKK

Sumber Variasi	dk	JK	RJK	F
TOTAL	27	94.920	94.920	—
Regresi (a)	1	91991.79	91991.79	8.78
Regresi (b/a)	1	761.38	761.38	
Residu	25	2166.92	86.68	
Ketidakcocokan	13	1776.08	136.62	4.19
Kekeliruan	12	390.84	32.57	

Jika $p = 0.01$, dk pembilang 13, dk penyebut 12

$FO.99(13.12) = 4.16$ atau < 4.92

Hipotesis diterima, jadi regresi linear.

INDEKS ISTILAH

A

Acuan bentuk, 32
 Acuan makna, 32
 Adat bahasa, usage (I), norme (P), 6, 7, 17
 Aksara, 30
 Akurat, 55
 Alat komunikasi, 2
 Alat ukur, 22, 23, 24
 Amanat, message (I), 2, 34
 Analisis data, 100
 Analisis korelasi, 121
 Analisis multicara, multi-method analysis (I), 74
 Analisis pertuturan, 5
 Analisis soal, item analysis (I), 88
 Analisis varians searah, ANAYA searah, 106
 Ancangan, approach (I), 3
 Ancangan Komunikatif, 4, 11, 17
 Ancangan struktur global, 3, 4, 21, 25
 Ancangan tata bahasa, 11
 Andal, 23
 Angka, 87, 103
 Antikaidah, 7
 Arti kalimat, 120
 Arti kata, 18, 36, 44

B

Bacaan, reading material (I) 27, 29
 Bahan pelajaran, 3, 21
 Bahasa, 3, 5, 17, 19, 20, 22, 25
 Bahasa asing, 2, 3, 4, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25
 Bahasa daerah, 71
 Bahasa dunia, 19
 Bahasa hidup, 3
 Bahasa ibu, 2, 11, 15, 18, 25, 27
 Bahasa Inggris untuk keperluan khusus, English for specific purposes (I), 4
 Bahas kedua, 24, 27, 28
 Bahasa lisan, 3, 71
 Bahasa mati, 2
 Bahasa nasional, 19
 Bahasa pertama, 1, 3, 11, 25, 28
 Bahasa sasaran, 2, 63
 Bahasa sehari-hari, 71, 74
 Bahasa sumber, 2, 63

Bahasa tulis, 3, 16
 Baris, line (I), 32
 Belajar, 4, 22, 28
 Belajar bahasa, 11
 Berbahasa Perancis sederhana, 21
 Berbicara, 7, 8
 Bercakap-cakap, 16
 Berkata, 8, 9
 Berkomunikasi, 2, 4
 Berkorespondensi, 8, 9
 Bermakna, meaningful (I), 34
 Berstruktur, 3
 Bertanda budaya, 40
 Berterima, acceptable (I), 5, 32, 57, 86, 104
 Bidang minat, 12
 Bidang pembicaraan, field of discourse (I), 71
 Bidang visual, champ visuel (P), 31
 Budaya, 1, 4, 19, 20
 Bukan penutur asli, 18, 31
 Buku pegangan, 21
 Buku pelajaran, 27, 28, 29
 Bunyi (bunyi bahasa), 29

C

Cara, manner (I), 9, 10
 Cerita rekaan, 70
 Ciri, trait (I), 37, 66
 Ciri laten, 60, 61

D

Data angka, 61
 Data kuantitatif, 76, 100
 Deteksi, 37
 Dialek, 71
 Dialog, 3
 Dikte, 51
 Distorsi, 32
 Distraktor, 52
 Distribusi populasi, 74
 Distribusi populasi normal, 74, 105, 106
 Dramatisasi, 3, 25

E

Ejaan, 51
 Ekstrovert, extrover (P), 42, 46
 Emploi (P), use (I), penggunaan 6

Ergonomi, 30
Evaluasi, 24

F

Faktor, 57, 126
Faktor global, global factor (I), 61
Faktor menebak, 85
Fiksi, 21, 72
Fonetis, 51
Fonologi, 6
Frase, 32, 42
Fungsi, 13, 16
Fungsi antarpribadi, interpersonal function (I), 5
Fungsi bahasa, 11
Fungsi gagasan, ideational function (I), 5
Fungsi komunikasi, 11, 12, 13, 26
Fungsi tekstual, textual function (I), 5

G

Gerak maju, 30
Gerak mata, 30
Gerak menatap, 30
Gerak mundur, 31
Grafis, 28
Gramatikal, 4, 86

H

Harapan, expectation (I), 36, 74
Hasil belajar, 74
Hipotesis, 31, 101
Homogen, 12
Hubungan singkat, short-circuit (I), 121
Huruf, 27, 28

I

Informasi, 17, 29, 30
Informasi nonlinier, 29
Informasi nonteks, 29
Informasi visual, 38
Ingatan, 7, 28
Ingatan panjang, 37, 38
Ingatan pendek, 37
Interpretasi, 3, 7—8, 33
Interpreter, 63
Interteks, 35
Intertekstual, 34

J

Jawaban, 65, 85

Jenis soal, 50
Jenis teks, 44

K

Kaidah, 3
Kaidah bahasa, 8
Kaidah Morfologi, 96
Kaidah pragmatika, 34
Kaidah sosial-budaya, 10
Kaidah tata bahasa, 3, 7
Kaidah tata teks, 94
Kaidah wacana, 10
Kalimat, 3, 17, 18, 26, 28
Karangan ilmiah, 19
Karya fiksi, 21
Karya sastra, 70
Kata, 2, 26, 28, 29
Kata kunci, key word (I), 38
Katafora, 42
Keandalan, reliability (I), 54, 108, 109, 110
Keberartian, meaningfulness (I), 40
Kebudayaan, 20
Kecakapan, ability (I), 6, 25
Kecakapan berkomunikasi, communicative abilities (I), 17
Kecepatan membaca, 30—31
Kecerdasan, 61
Kecerdasan umum, general intelligence (I), 60
Kegramatikal, gramaticality (I), 5
Kekeliruan, error (I), 74
Kekonsistenan intern, internal consistency (I), 54
Kelelahan, redundancy (I), 28, 29
Kelinearan regresi, 106
Kelompok irama, groupe rythmique (P), 28
Kelompok sasaran, target group (I), 76
Kemampuan, competence (I), 6, 7, 16—17, 22, 24, 25, 27
Kemampuan bahasa, 25, 29
Kemampuan berkomunikasi, communicative competence (I), 2, 4, 6, 7, 15, 18, 23, 24
Kemampuan pembeda, discriminative power (I), 56
Kemampuan tekstual, 24
Kendala kultural, cultural constraint (I), 5
Kenormalan distribusi, 105
Keobjektifan, 55
Keperluan kebahasaan, 12, 16
Kesahihan, validity (I), 22, 58
Kesahihan akhir, 59
Kesahihan bersama, 59

Kesahihan empiris, 59
 Kesahihan isi, 59, 111
 Kesahihan konsep, 59, 60, 61, 74
 Kesahihan pembeda, 61
 Kesahihan prakira, 59
 Kesahihan pragmatis, 74
 Kesahihan wajah, 58, 74
 Kesanggupan makna, meaning potential (I), 5
 Kesatuan makna, 28
 Ketaatan ekstern, 56
 Ketaatasaan intern, internal consistency (I), 55
 Keterampilan, skill (I), 2, 3, 16, 18, 22, 23, 26
 Keterampilan bahasa, language skills (I), 24, 25
 Keterampilan membaca, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28
 Keterampilan membaca secara komunikatif, 23
 Keterbacaan, readability (I), 66
 Koefisien keandalan, 74
 Koefisien korelasi, 74, 116
 Komponen kemampuan, 27
 Komputasi, computation 100
 Komunikasi dua arah, 15
 Komunikasi lisan, 8, 15, 21
 Komunikasi sejati, genuine communication (I), 2, 15, 51
 Komunikasi searah, 2, 18
 Komunikasi tulis, 15
 Komunikasi verbal, 4, 5, 6, 8
 Komunikasi yang sebenarnya, real life communication (I), 29
 Kondisi interteks, 35
 Konsep semantik gramatikal, 12, 26
 Konteks, 5
 Konteks kalimat, 39, 51
 Kontekstual, 44
 Koreksi, 52
 Korelasi, 100, 101
 Korelasi parsil, partial corelation, 122, 123
 Kosa kata, 29
 Kreativitas bahasa, 7

L

Laboratorium bahasa, 25
 Lafal, 28
 Lambang grafis, 29
 Langue, 8
 Latihan lafal, 29
 Latihan membaca, 120
 Latihan struktur, 3, 85
 Latihan tata bahasa, 7, 21
 Lawan bicara, 6

Lawan komunikasi, 71
 Lewah, 31, 37, 38
 Linear, 29, 30
 Lingkungan kata, 39
 Linguistik, 3, 12, 20, 21
 Linguistik terapan, 24, 25
 Luarbahasa, 18

M

Makna, 5, 6, 7, 28, 70, 86
 Makna ganda, 43
 Makna gramatikal, 26
 Makna kalimat, 27, 84
 Makna kata, 10, 44
 Maknawi, significant (I), 108, 124
 Makrostruktur, 41
 Mampu berkomunikasi, 2
 Masyarakat bahasa, 1
 Media cetak, 16
 Melatih lafal, 28
 Melatih pemahaman, 28
 Meliskan, 27, 28, 46
 Memadai, adequate (I), 5, 6, 10, 17
 Memahami, 4, 17, 18, 27, 28, 29
 Memajankan, to expose (I), 29
 Membaca, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 29
 Membaca cepat, speed reading (I), 31
 Membaca dalam hati, silent reading (I), 32
 Membaca global, 45, 67, 68
 Membaca makna, 28, 29
 Membaca nyaring, reading aloud (I), 27, 28, 29
 Membaca rinci, 45, 67, 68
 Membaca selayang pandang, 33
 Membaca terarah, 33
 Membaca secara komunikatif, 18, 22, 23, 27
 Membacakan, 28
 Memori intern, 42
 Memperoleh, 25
 Menatap, 30
 Menceritakan kembali, 22
 Mendemonstrasikan, to demonstrate (I), 7
 Mendengar, 8, 9
 Mendengarkan, 3
 Mendeteksi (mendeteksi tanda), 18, 28
 Menerjemahkan, 2, 3
 Mengaktualisasi, 8
 Mengamati teks, to scan (I), 68
 Mengapresiasi, to appreciate (I), 45
 Mengarah ke dalam, introvert (P), 42
 Mengarah ke luar, extrovert (P), 42

- Mengarang, 50
 Mengatakan, 4
 Mengenal, to identify (I), 28
 Mengerti, to comprehend (I), 18
 Menggali informasi, 43
 Mengharapkan, to expect (I), 52
 Menghayati, 2
 Mengidentifikasi, 18
 Mengilas teks, 68
 Menginterpretasi, 8, 9, 10
 Mengkaji teks, to study a text (I), 33
 Mengkorelasi, 55
 Menguasai, to master (I), 2, 7, 11, 21, 49, 67
 Menguji keandalan, 108
 Menguji kesahihan, 111—112
 Menguji kesahihan konsep, 114
 Mengungkapkan, 6, 7, 8, 11, 16
 Menjawab, 84
 Menulis, 16
 Menyarikan informasi, to extract information, 18, 22
 Menyimak, 6, 7
 Menyusun, to compose (I), 8, 9
 Meringkas, 22
 Metode audio-oral, 3
 Metode audio-visual, 3, 21
 Metode deskriptif, 76
 Metode eksperimen, 76
 Metode pengetesan, 22, 126
 Metode tanya jawab, 22
 Mikrostruktur, 41
 Modus, 8
 Momen-produksi Pearson, Pearson product-moment (I), 100
N
 Nilai, 2, 7, 17, 18, 103
 Nilai koefisien, 56
 Nilai peluang kekeliruan, 113
 Nonfiksi, 72
 Nonlinear, 29
 Nonverbal, 42
 Norma, norme (P), 6
O
 Objektif, 52
P
 Parole, 7
 Partisipan, 29
 Pasif, 17, 30
 Pelajar, 2, 3, 11, 12, 15, 16, 17, 23, 25, 29
 Pelaksanaan tes, test administration (I), 45
 Pelakuan, performance (I), 7, 25
 Pemahaman, 17, 27, 28, 29
 Pemarkah kohesi, cohesive devices (I), 42, 44
 Pemarkah morfologis, 44
 Pemarkah wacana, 44
 Pembaca, 17, 18, 27, 29, 30
 Pembelajaran, learning (I), 2, 12, 13, 14, 25, 27, 29
 Pembicara, 5
 Pemerolehan, acquisition (I), 2, 13, 14
 Pemilihan percontohan isi, content sampling (I), 79
 Penahapan, sequencing (I), 2, 12
 Pendengar, 5
 Pendeteksian, 32, 36
 Pendugaan tata bahasa, grammar expectancy (I), 62
 Penerima, 29
 Penerjemah, 1
 Penerjemahan, 25, 63
 Pengajar, 7, 21, 22
 Pengajaran, teaching (I), 3, 4, 15, 25
 Pengajaran Bahasa, 5, 7, 11, 12, 24, 25
 Pengajaran bahasa asing, 2, 16, 24, 28, 29
 Pengangka, 88
 Pengenalan, identification (I), 32, 37
 Pengertian, notion (I), 11, 13
 Pengetahuan bahasa, 2, 6, 10, 17, 18, 20, 21, 25
 Pengetahuan cara, know how (I), 14
 Pengetahuan dunia, knowledge of the world (I), 39
 Pengetahuan umum, general knowledge (I), 34
 Pengetesan, 18, 21, 22, 24, 25, 47
 Penggal, passage (I), 29
 Penggunaan, use (I), 6, 7, 8, 11, 15
 Pengirim, 29
 Pengujian, 23
 Pengujian hipotesis, 99, 100
 Pengujian kesahihan konsep, 99
 Penjenjangan, gradation (I), 2
 Penubian, pattern drills (I), 3, 25
 Penulis, 18, 29
 Penunjang, 8
 Penutur, 2, 4, 5, 7, 11, 17, 24, 25, 26
 Penutur asli, 2, 11, 18
 Penyusunan, composition (I), 48, 50, 57, 84
 Perbedaan metode pengetesan, method divergence (I), 102, 104
 Percontoh, sample (I), 79

Percontoh bahasa, 79
 Percontoh populasi, 78
 Perilaku, 10
 Perilaku bahasa, 8
 Perilaku komunikatif, 6
 Peringkat, ranking (I), 49
 Perolehan, acquisition (I), 14, 47
 Persentase kesepakatan, 95
 Persepsi, 39
 Persepsi tanda, 30, 31
 Persepsi visual, 30
 Pertanyaan, 52
 Pertanyaan pilihan ganda, 22, 23, 65
 Pertanyaan terbuka, 23
 Pertanyaan terbuka yang terkendali, 52, 53, 54
 Pertanyaan tertutup, 52
 Pertemuan tatap muka, 14
 Perwajahan, layout (I), 40
 Peserta tes, 23, 38, 76, 77, 131
 Petanda, signifié (P), 38
 Petunjuk pengerjaan tes, 202
 Pilah dua, split half (I), 55
 Pranggap, presupposition (I), 39
 Praduga, hypothesis (I), 17
 Pragmatik, 5
 Preskriptivisme, 6
 Probabilitas, 10, 33
 Program studi bahasa dan sastra, 20
 Proposisi, 7
 Proses belajar, 5
 Proses belajar-mengajar, 2, 11, 12
 Proses membaca, 30
 Proses pengurangan keraguan, 35, 36
 Proses psikologis, 9
 Proses sosial, 7
 Psikolinguistik, 4
 Psikologi, 60

R

Ragam, 45
 Ragam bahasa, 45
 Ragam khusus, 90
 Ragam sehari-hari, 90
 Ragam tulis, 18
 Rancangan, design (I), 78
 Regresi linear, 106
 Rerata angka, 103
 Reseptif, 6, 8, 16, 17, 18, 30
 Retensi, 130
 Retorik-logis, 24

Rujukan, 20, 21
 Rumus Kuder-Richardson 21 (KR-21), 55

S

Sahih, valid (I), 22, 23, 126, 127, 211
 Saluran lisan, 4, 28
 Sarana semiotika, 42
 Sebanding, comparable (I), 56
 Seleksi, 2, 37, 38
 Semiotika, 46
 Sentuh bangsa, 15
 Set angka, 74
 Situasi kelas, 15
 Silabus, 5, 11, 12, 13
 Sinonim, 10
 Sintaksis, 4
 Sistem bahasa, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 13
 Sistem fonologi, 4
 Sistem tanda, 7
 Situasi komunikasi, 2, 25
 Skemata, 41
 Soal, item (I), 53, 54
 Sosiolinguistik, 5
 Stem (I), jawaban benar, 51
 Strategi komunikasi, 10, 18
 Strategi membaca, 43
 Struktur, 3, 7, 13
 Struktur bahasa, 3, 25
 Struktur dasar, 29
 Struktur logis, 39
 Struktur rumit, 44
 Struktur sederhana, 44
 Struktur tataran atas, top-level structure (I), 64, 122
 Subjek, subject (I), 76, 77, 103
 Subjektif, 57
 Sumbangan informasi, 34
 Susastra, 20, 21

T

T-tabel, 111
 T-test, 111
 Takmawnawi, 110
 Tanda, (tanda bahasa), signe (P), 7, 8
 Tanda endoforis, 42, 43
 Tanda kataforis, 42
 Tanda peringatan, 41
 Taraf kemaknawian, 124
 Taraf nyata, 124
 Tata bahasa, 5, 7, 25
 Tata bahasa eksplisit, 25

- Tataran, level (I), 10
 Teknologi, 1
 Teks, 17, 18, 21, 29
 Teks informatif, 43
 Teks nonfiksi, 72
 Teks sastra, 35
 Teks sejati, authentic text (I), 21, 29, 69—70
 Teks tulis, 17, 18, 29
 Tekstual, 30, 40
 Teras bersama, common core (I), 12
 Terbaca, readable (I), 42
 Tes, 4, 17, 22, 23
 Tes baku, standardized test (I), 22
 Tes beracuan kriteria, 48
 Tes beracuan norma, 48
 Tes isi rumpang, 62, 109
 Tes isi rumpang sistematis, 62
 Tes isi rumpang taksistematis, 62
 Tes diagnostik, 49
 Tes isian, discrete point test (I), 50
 Tes keberhasilan, achievement test (I), 48, 56
 Tes kombinasi Fisher, 108
 Tes kosa kata, 44, 96, 97, 109
 Tes Kruskal-Wallis (tes K-W), 108
 Tes membaca, 23
 Tes membaca dalam bahasa Indonesia, 90
 Tes mengarang, 50
 Tes menyimak, 50
 Tes meringkas, 64, 91
 Tes objektif, 22, 52
 Tes pemrakira, 49
 Tes penempatan, placement test (I), 50
 Tes penguasaan, 49
 Tes subjektif, 52
 Tes tanya jawab, 108
 Tes tata bahasa, 54, 93, 109
 Tes terpadu, 22, 23, 50
 Tindak komunikasi, 8, 12
 Tindak tuturan, 11, 12, 25
 Tingkat kemudahan tes, 86
 Tugas, task (I), 17, 18, 26, 30
 Tugas komunikasi, 3, 12, 15
 Tulisan, 16, 17
- U**
 Ujaran, 5
 Uji coba, 86
 Uji keandalan, 109
 Uji kekhasan tes, 111
 Uji kelinearan regresi, 106
 Uji kenormalan distribusi, 105
 Uji perbedaan kelompok, 104
 Uji perbedaan metode, 89, 110
 Ujian, 47
 Ungkapan, 3
 Unsur bahasa, 2, 3, 12, 16, 17, 25, 28
 Unsur luarbahasa, 2
 Usage (I), adat bahasa, 6
- V**
 Variabel konstan, 123
 Variasi bahasa, 2
 Verbal, 29
- W**
 Wacana, 41, 42

BUKU SERI ILDEP

Seri ILDEP, diterbitkan dalam kerangka *Indonesian Linguistics Development Project 2*, proyek kerja sama antara Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Republik Indonesia, dan Jurusan Bahasa dan Kebudayaan Asia Tenggara dan Oceania, Fakultas Sastra Universitas Negeri Leiden, Belanda (*Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en Ministerie voor Ontwikkelingssamenwerking*).

Buku Seri ILDEP dapat diperoleh pada penerbit berikut:

1. PENERBIT DJAMBATAN

Jl. Kramat Raya 152

Jakarta 10420

Tel. (021) 324332 — 322810

2. PENERBIT BALAI PUSTAKA

Jl. Wahidin 1

Jakarta 10410

Tel. (021) 374711

3. GADJAH MADA UNIVERSITY PRESS

Jl. Grafika

Kampus UGM, Bulaksumur

Yogyakarta

Tel. (0274) 86037 — 88688 pes. 239, 521

4. PENERBIT KANISIUS

Jl. Cempaka 9 Deresan

Yogyakarta 55281

Tel. (0274) 88783

5. PENERBIT GRAMEDIA

Jl. Palmerah Selatan 22

Jakarta 10270

Tel. (021) 5483008

6. PENERBIT PT INTERMASA

Jl. Bekasi Raya Km 20

Pulo Gadung, Jakarta Timur

Tel. (021) 4896234 — 4896554

7. PENERBIT PT PUSTAKA UTAMA GRAFITI

Jl. Kelapa Gading Boulevard TN-2, No. 14-15

Jakarta 14240

Tel. (021) 4700246, 4700747, 4700751

8. DUTA WACANA UNIVERSITY PRESS

Jl. dr. Wahidin 5-19

Yogyakarta 55224

Tel. (0274) 4623, 87929

Buku Seri ILDEP yang telah terbit:

1. Uhlenbeck, E.M. **ILMU BAHASA; Pengantar Dasar**, diterjemahkan oleh Alma E. Almanar, dari buku *Taalwetenschap: Een Eerste Inleiding*, 1982, IX + 90 hal., Penerbit Djambatan.
2. Kats, J. dan M. Soeridiradja, **TATA BAHASA DAN UNGKAPAN BAHASA SUNDA**, diterjemahkan oleh Ayatrohaèdi, dari buku *Spraakkunst en Taaleigen van het Soendaasch*, 1982, XIV + 213 hal., Penerbit Djambatan.
3. Badudu, J.S. **MORFOLOGI BAHASA GORONTALO**, 1982, XII + 207 hal., Penerbit Djambatan.
4. Uhlenbeck, E.M., **KAJIAN MORFOLOGI BAHASA JAWA**, diterjemahkan oleh Soenarjati Djajanegara, dari buku *Studies in Javanese Morphology*, 1982, XIV + 417 hal., Penerbit Djambatan.
5. Kaseng, S., **BAHASA BUGIS SOPPENG; Valensi Morfologi Dasar Kata Kerja**, 1982, XII + 195 hal., Penerbit Djambatan.
6. Salombe, C., **BAHASA TORAJA SAQDAN; Proses Morfemis Kata Kerja**, 1982, XV + 324 hal., Penerbit Djambatan.
7. Ophuijsen, Ch. A. van, **TATA BAHASA MELAYU**, diterjemahkan oleh T.W. Kamil, dari buku *Maleische Spraakkunst*, 1983, XXX + 251 hal., Penerbit Djambatan.
8. Simatupang, M.D.S., **REDUPLIKASI MORFEMIS BAHASA INDONESIA**, 1983, IX + 160 hal., Penerbit Djambatan.
9. Zoetmulder, P.J., **KALANGWAN: Sastra Jawa Kuno Selayang Pandang**, diterjemahkan oleh Dick Hartoko, dari buku *Kalangwan: A Survey of Old Javanese Literature*, kata pengantar oleh Haryati Soebadio, cetakan pertama 1983, kedua 1985, XIII + 649 hal., Penerbit Djambatan.
10. Sudaryanto, **PREDIKAT-OBJEK DALAM BAHASA INDONESIA**, 1983, XX + 359 hal., Penerbit Djambatan.
11. Dardjowidjojo, Soenjono, **BEBERAPA ASPEK LINGUISTIK**

- INDONESIA**, diterbitkan sebagai edisi dwibahasa bersama naskah aslinya: *Some Aspects of Indonesian Linguistics*, 1983, IX + 318 hal., Penerbit Djambatan.
12. *Robins, R.H.*, **SISTEM DAN STRUKTUR BAHASA SUNDA** diterjemahkan oleh *Harimurti Kridalaksana*, diterbitkan sebagai edisi dwibahasa bersama naskah aslinya, 1983, XV + 278 hal., Penerbit Djambatan.
 13. *Kaswanti Purwo, Bambang*, **DEIKSIS DALAM BAHASA INDONESIA**, 1984, XIV + 305 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 14. *Muhadjir*, **MORFOLOGI DIALEK JAKARTA; Afiksasi dan Reduplikasi**, 1984, XII + 203 hal., Penerbit Djambatan.
 15. *Ardiwinata, D.K.*, **TATA BAHASA SUNDA**, diterjemahkan oleh *Ayatrohaèdi*, dari buku *Elmoening Basa Soenda*, 1984, XIX + 110 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 16. *Halim, Amran*, **INTONASI: Dalam Hubungannya dengan Sintaksis Bahasa Indonesia**, diterjemahkan oleh *Tony S. Rachmadie*, dari buku *Intonation: In Relation to Syntax in Indonesian*, 1984, IX + 164 hal., Penerbit Djambatan.
 17. *Soebadio Haryati*. **JÑĀNASIDDHĀNTA**, diterjemahkan oleh *Dick Hartoko*, dari buku *Jñānasiddhānta*, 1985, XIII + 297 hal., Penerbit Djambatan.
 18. *Ayatrohaèdi*, **BAHASA SUNDA DI DAERAH CIREBON**, 1985, XXVIII + 368 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 19. *Hollander, J.J. de*, **PEDOMAN BAHASA DAN SASTRA MELAYU**, diterjemahkan oleh *T.W. Kamil*, dari buku *Handledning bij de Beoefening der Maleische Taal en Letterkunde*, 1984, XIV + 381 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 20. *Wijk, D. Gerth van*, **TATA BAHASA MELAYU**, diterjemahkan oleh *T.W. Kamil*, dari buku *Spraakleer der Maleische Taal*, 1985, XXVI + 218 hal., Penerbit Djambatan.
 21. *Coolsma, S.*, **TATA BAHASA SUNDA**, diterjemahkan oleh *Husein Widjajakusumah* dan *Yus Rusyana*, dari buku *Soendaneesche Spraakkunst*, 1985, XX + 339 hal., Penerbit Djambatan.
 22. *Moeliono, Anton M.*, **PENGEMBANGAN DAN PEMBINAAN BAHASA: Ancangan Alternatif di dalam Perencanaan Bahasa**, 1985, XI + 208 hal., Penerbit Djambatan.
 23. *Blust, R.A.*, **TELAAH KOMPARATIF BAHASA NUSANTARA BARAT: kumpulan karya Robert A. Blust**, diterjemahkan dan disunting oleh *B. Kaswanti Purwo* dan *James T. Collins*, diterbitkan

- sebagai edisi dwibahasa bersama naskah aslinya, 1985, XII + 274 hal., Penerbit Djambatan.
24. Fox, James J., **BAHASA, SASTRA, DAN SEJARAH: Kumpulan Karangan mengenai Masyarakat Pulau Roti**, diterjemahkan oleh Sapardi Djoko Damono dan Ratna Saptari, diterbitkan sebagai edisi dwibahasa bersama naskah aslinya, 1986, X + 372 hal., Penerbit Djambatan.
 25. Todorov, Tzvetan, **TATA SASTRA**, diterjemahkan oleh Okke K.S. Zaimar, Apsanti Djokosuyatno, dan Talha Bachmid, dari buku *Poétique*, 1986, XIV + 84 hal., Penerbit Djambatan.
 26. Verheijen. J.A.J., **PULAU KOMODO: Tanah, Rakyat, dan Bahasanya**, diterjemahkan oleh A. Ikram, dari buku *Komodo: Het Eiland, het Volk en de Taal*, 1987, XXIII + 297 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 27. Sasrasoegonda, K., **KITAB JANG MENJATAKAN DJALANNJA BAHASA MELAJOE**, kata pengantar oleh Harimurti Kridalaksana, 1986, 168 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 28. Martinet, André, **ILMU BAHASA: Pengantar**, diterjemahkan oleh Rahayu Hidayat, dari buku *Elément de linguistique générale*, 1987, 248 hal., Penerbit Kanisius.
 29. Stokhof, W.A.L., **FONEMIK BAHASA WOISIKA**, diterjemahkan oleh Hans Lapoliwa, dari buku *Woisika II: Phonemics*, 1987, XV + 200 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 30. Vredembregt, Jacob, **PENGANTAR METODOLOGI UNTUK ILMU-ILMU EMPIRIS**, diterjemahkan oleh A.B. Lopian dan E.K.M. Masinambow, dari buku *Inleiding tot de Metodologie der Empirische Wetenschappen*, 1985, IX + 69 hal., Penerbit Gramedia.
 31. Ikranagara, Kay, **TATA BAHASA MELAYU BETAWI**, diterjemahkan oleh Muhadjir, dari buku *Melayu Betawi Grammar*, 1988, XVIII + 307 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 32. Gonda, J., **LINGUISTIK BAHASA NUSANTARA: Kumpulan Karya**, diterjemahkan oleh T.W. Kamil, 1988, XI + 230 hal., Penerbit Balai Pustaka.
 33. Kridalaksana, Harimurti, **BEBERAPA PRINSIP PERPADUAN LEKSEM DALAM BAHASA INDONESIA**, 1988, 248 hal., Penerbit Kanisius.
 34. Samarin, William J., **ILMU BAHASA LAPANGAN**, diterjemahkan oleh J.S. Badudu, dari buku *Field Linguistics: A Guide to Linguistic Field Work*, 1988, 355 hal., Penerbit Kanisius.

35. *Saussure, Ferdinand de*, **PENGANTAR LINGUISTIK UMUM**, diterjemahkan oleh *Rahayu Hidayat* dan disunting oleh *Harimurti Kridalaksana*, dari buku *Cours de linguistique générale*, 1988, 678 hal., Gadjah Mada University Press.
36. *Spat, C.*, **BAHASA MELAYU: TATA BAHASA SELAYANG PANDANG**, diterjemahkan oleh *A. Ikram*, dari buku *Maleische Taal: Overzicht van de Grammatica*, 1989, XII + 230 hal., Penerbit Balai Pustaka.
37. *Luxemburg, Jan van, Mieke Bal, dan Willem G. Weststeijn*, **TENTANG SASTRA**, diterjemahkan oleh *A. Ikram* dari buku *Over Literatuur*, 1989, XV + 235 hal., Penerbit PT Intermasa.
38. *Zanten, Ellen van*, **VOKAL-VOKAL BAHASA INDONESIA: Penelitian Akustik dan Perseptual**, diterjemahkan oleh *Lukman Hakim*, dari buku *Indonesian vowels: Acoustic and perceptual explorations*, 1989, XI + 134 hal., Penerbit Balai Pustaka.
39. *Sudaryanto*, **PEMANFAATAN POTENSI BAHASA: Kumpulan Karangan Sekitar dan Tentang Satuan Lingual Bahasa Jawa yang Berdaya Sentuh Inderawi**, 1989, 19 hal., Penerbit Kanisius.
40. *Kaswanti Purwo, Bambang (ed.)*, **SERPIH-SERPIH TELAAH PASIF BAHASA INDONESIA**, 1989, XVI + 483 hal., Penerbit Kanisius.
41. *Zoet, Aart van*, **FIKSI DAN NONFIKSI DALAM KAJIAN SEMIOTIK**, diterjemahkan oleh *Manoekmi Sardjoe* dan disunting oleh *Apsanti Ds.*, dari buku *Waar gebeurd en toch gelogen*, 1990, IX + 92 hal., PT Intermasa.
42. *Lars S. Vikør*, **PENYEMPURNAAN EJAAN: Bahasa dan Pembaruan Ejaan di Indonesia dan Malaysia 1900—1972**, diterjemahkan oleh *Mursabyo*, dari buku *Perfecting spelling: spelling discussions and reforms in Indonesia and Malaysia*, 1990, XVI + 108 hal., Penerbit PT Intermasa.
43. *Lapoliwa, Hans*, **KLAUSA PEMERLENGKAPAN DALAM BAHASA INDONESIA: Suatu Tinjauan Sintaktik dan Semantik**, 1990, XIV + 396 hal., Penerbit Kanisius.
44. *Wiryamartana, Ignatius Kuntara*, **ARJUNAWIWAHA: Transformasi Teks Jawa Kuna lewat Tanggapan dan Penciptaan di Lingkungan Sastra Jawa**, 1990, 527 hal., Duta Wacana University Press.

Menyusul terbit:

Harimurti Kridalaksana (ed.), **BUNGA RAMPAI SEJARAH STUDI BAHASA INDONESIA.**

Grijns, C.D., **KAJIAN BAHASA MELAYU JAKARTA: Kumpulan Karya**

Abdullah, Imran Teuku, **HIKAYAT MEUKUTA ALAM: Suntingan Teks dan Terjemahan beserta Telaah Struktur dan Resepsi.**

Soeratno, Chamamah Siti, **HIKAYAT ISKANDAR ZULKARNAIN: Suntingan Teks dan Analisis Resepsi.**

Akun Dani, J., **KAJIAN GEOGRAFI DIALEK DI MINAHASA TIMUR LAUT.**

Alieva, N. et al., **TATA BAHASA INDONESIA: Deskripsi dan Teori.**

Bühler, K., **TEORI ILMU BAHASA**, diterjemahkan oleh Mudiasih dan disunting oleh B. Kaswanti Purwo, dari buku *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.*

Usup, Hunggu Tadjuddin, **REKONSTRUKSI PROTOBAHASA GORONTALO -MONGONDOW.**

Fernandez, Inyö Yos, **REKONSTRUKSI PROTOBAHASA FLORES.**

Behrend, T.E., **SERAT JATISWARA**, diterjemahkan oleh A. Ikram, dari buku *The Serat Jatiswara: structure and change in a Javanese poem 1600—1930.*

Casson, Ronald W., **BAHASA, BUDAYA, DAN KOGNISI**, diterjemahkan oleh Muhadjir, dari buku *Language, culture, and cognition: anthropological perspectives.*

KOLOFON

Karya tentang Pengetesan Kemampuan Membaca dalam Bahasa Asing ini diterbitkan sebagai buku ke-45 Seri ILDEP (*Indonesian Linguistics Development Project* — kerangka kerja sama antara Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia serta Jurusan Bahasa dan Kebudayaan Asia Tenggara dan Oceania, Universitas Negeri Leiden, Belanda) atas prakarsa dan subsidi proyek tersebut. Dipimpin Penerbit PT Intermasa, buku ini disusun memakai jenis huruf Baskerville, dicetak di atas kertas HVS 80 gram, oleh percetakan PT Intermasa dan dijilid oleh PT Intermasa dengan gambar sampul ciptaan Prasiddha Multi Artwork Studio, dicetak di atas kertas Artpaper 310 gram. Cetakan pertama berjumlah 1.000 eksemplar.

607-06

KOLOFO

Das ist eine Beschreibung der Kolonien, die in der
Welt zu finden sind. Die Kolonien sind in drei
Gruppen unterteilt: die Kolonien der ersten
Welt, die Kolonien der zweiten Welt und die
Kolonien der dritten Welt. Die Kolonien der
ersten Welt sind die Kolonien, die in der
ersten Welt zu finden sind. Die Kolonien der
zweiten Welt sind die Kolonien, die in der
zweiten Welt zu finden sind. Die Kolonien der
dritten Welt sind die Kolonien, die in der
dritten Welt zu finden sind. Die Kolonien der
ersten Welt sind die Kolonien, die in der
ersten Welt zu finden sind. Die Kolonien der
zweiten Welt sind die Kolonien, die in der
zweiten Welt zu finden sind. Die Kolonien der
dritten Welt sind die Kolonien, die in der
dritten Welt zu finden sind.

91-3421

Apakah membaca secara komunikatif itu? Dapatkah kemampuan itu diukur? Apa yang diukur, bagaimana mengukurnya, dan apa alat ukurnya? Apa bedanya tes membaca dan tes bahasa? Apa syarat tes membaca yang andal? Bagaimana memprakirakan kesahihan tes yang mengukur kemampuan berkomunikasi? Apakah kesahihan konsep itu? Perlukah tes membaca memiliki kesahihan konsep?

Jawabnya ada di dalam buku ini: sebuah uraian tentang pengujian tes membaca dalam bahasa asing. Biasanya tes disusun untuk menguji kemampuan seorang penutur, jadi yang dipermasalahkan adalah tingkat kemampuan penutur. Namun, dalam buku ini sebuah tes membaca disusun untuk diuji keandalan dan kesahihannya. Jadi yang dipermasalahkan adalah mutu tes itu. Penyahihan tes seharusnya dilakukan sebelum tes digunakan untuk mengukur kemampuan yang dimaksud dan bukan hal lain.

Tanpa berlagak menunjukkan cara yang tanpa cela untuk menyahihkan sebuah tes kemampuan berkomunikasi, buku ini memberikan pula contoh berbagai tes bahasa, termasuk tes membaca dalam bahasa Indonesia, sehingga baik untuk dibaca oleh pengajar, penyusun tes, dan penyusun kurikulum.



Penerbit PT Intermasa

ISBN 979-8114-56-6

Perpus

4