

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya



Diterbitkan oleh
Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa
Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Lingua Humaniora

Vol. 6

Hlm. 525—620

Desember 2012

ISSN 1978-7219

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Vol. 6 Desember 2012

ISSN 1978-7219

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Diterbitkan oleh

Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa
Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Lingua Humaniora	Vol. 6	Hlm. 525—620	Desember 2012	ISSN 1978-7219
------------------	--------	--------------	---------------	----------------

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

LINGUA HUMANIORA: Jurnal Bahasa dan Budaya merupakan media informasi dan komunikasi ilmiah bagi para praktisi, peneliti, dan akademisi yang berkecimpung dan menaruh minat serta perhatian pada pengembangan pendidikan bahasa dan budaya di Indonesia yang meliputi bidang pengajaran bahasa, lingustik, sastra, dan budaya. *Lingua Humaniora*: Jurnal Bahasa dan Budaya diterbitkan oleh Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa,

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan satu kali setahun pada bulan Desember.

Redaksi menerima tulisan dari pembaca yang belum pernah dimuat di media lain. Naskah dapat berupa hasil penelitian atau kajian pustaka yang sesuai dengan visi dan misi *Lingua Humaniora*. Setiap naskah yang masuk akan diseleksi dan disunting oleh dewan penyunting. Penyunting berhak melakukan perbaikan naskah tanpa mengubah maksud dan isi tulisan.

Pembina

Dr. Hj. Teriska R. Setiawan, M.Ed.

Penanggung Jawab

Drs. Abdul Rozak, M.Pd.

Mitra Bestari

Prof. Dr. Andi Qashas Rahman (Universitas Negeri Makassar)
Dr. Gunadi Sulistyو (Universitas Negeri Malang)

Ketua Dewan Penyunting

Dr. Widiatmoko

Wakil Ketua Dewan Penyunting

Ririk Ratnasari, M.Pd.

Sekretariat dan Sirkulasi

Yusup Nurhidayat, S.Sos.

Lingua Humaniora

Jurnal Bahasa dan Budaya

Daftar Isi

Daftar Isi	v
Textbook Evaluation [Djodi Etman]	525—537
Foreign Language Teachers' Perception of the Effectiveness of Information and Communications Technology (ICT) Training in PPPPTK Bahasa, Jakarta [Jehan Ananda Aliyah Kapitan Hitu]	538—557
Efeumisme dan Sinisme: Gaya Bahasa Mengkritik di dalam Tajuk Rencana <i>Kompas</i> pada Masa Orde Baru dan Reformasi Menggunakan Teori Analisis Wacana Michel Foucault [Zona Rida Rahayu]	558—578
Teknik <i>Modeling</i> dalam Pendekatan <i>Cooperative Learning</i> Meningkatkan Kompetensi Membaca Bahasa Jerman tentang <i>Kennenlernen</i> [Ekowati Septi Rahayu]	579—606
Teaching <i>Bahasa Indonesia Tulis</i> by Employing Genre Approach (Research Project Funded by the SEAQIL REGRANTS 2011) [Zulfa Sakhiyya]	607—620

Textbook Evaluation

Djodi Etman
PPPPTK Bahasa

ABSTRACT

In this study my concern has been to have a critical look at the textbook in secondary schools. That is to say, the heart of the work goes with what is called textbook evaluation. I believe, the selection of a material plays an essential role in the teaching and learning process. I am of the opinion that if teachers know how to evaluate the materials, they will at least be able to help themselves in choosing suitable materials for their teaching.

To bring this assumption to light, the discussion exposes in the first part, background information about the users of the materials and the textbook itself. The second part discusses the role of the textbook, the teaching and learning in Indonesian context, the use of different language skills, followed by suggestions of what teachers could do in order to improve the learning activities in the textbook. The third part discusses evaluating the textbook, evaluative proposals, theoretical background, language learners' needs, interests and motivation.

As a conclusion, the study summarizes the conclusions to be drawn from the present discussion of textbook evaluation.

Key words: *evaluation, textbook.*

INTRODUCTION

The success of materials actually depends on their users who will evaluate them in terms of pedagogical suitability. The importance of materials does not simply mean the introduction of materials into the classroom. It should be followed by a careful selection and evaluation of materials so as to determine which materials would best involve the learners and satisfy their needs. The reason is that some materials may embody a fix set of objectives which may or may not correspond to the learning situation. Some materials are too difficult to use for some purposes, simply because the idea they convey cannot be easily

exploited by all learners. This is the reason, I believe there is a need for a choice and variety not only in teaching style and learning opportunity but also in the style and approach of materials available.

Textbook evaluation goes with the concern for analysing whether or not the learners needs and interests are aroused with the material they use on a daily basis. Most importantly, in many parts of the world, textbooks seem to be the core reference for the teaching and learning process. Then, the evaluation will enable the teacher to understand whether or not the material really helps learners to achieve the sort of language competence demanded by teachers or by higher authority. Furthermore, a textbook reflects a syllabus which in turn reflects a view of learners' needs and teaching methodology and so on. This factors need to be evaluated so as to justify their validity within the milieu wherein learning takes place. In other words, the following question is necessary: Does the textbook take into account the educational reality of the environment where it is exploited?

Consequently, textbook evaluation helps the teacher to understand the relevance of the material and the appropriateness of its content to the personal interests of learners. We know from our common experience that if learners are genuinely interested in the material, they are likely to be motivated and be involved in the teaching and learning process. We should not take it for granted that learners will automatically be interested in a material simply because a higher authority requires the use of that material.

Of course, textbook evaluation can start at any time. Sometimes the teacher experiments with the textbook or uses it in a classroom for a while so as to collect data upon which his/her evaluation can be based. Sheldon (1988:245) gives us some insights about evaluation. She says:

Textbook appraisal is not a once only activity. When a course book is selected, its success or failure can only be meaningfully determined during and after its period of classroom use. Learners are not in a vacuum, but come from somewhere and are proceeding towards specific educational goals and future training. The course book ultimately needs to be appraised in terms of its integration with, and contribution to, these longer-term goals.

That is to say, textbook writers are not the consumers of the book. The teacher and learners are the main users. Therefore, they are in the position to

assess the appropriateness of the textbook in terms of whether or not the course book represents their educational objectives.

THE ROLE OF TEXTBOOKS

Textbooks as Support

Textbooks have been playing an important role in teaching and learning in the classroom for decades. For teachers textbooks are motivator, inspirator, facilitator as well as guidance in the classroom. By making use of textbooks teachers feel confident and secure in their teaching. It seems there is a very close relationship between teachers and textbooks in teaching and learning process in the classroom.

In relation to this Hutkinson and Torres (1994: 326) point out that:
“Teaching is a partnership between teachers and materials. Partnerships work best when each partner knows the strengths and weaknesses of the other and is able to complement them.”

The publishers look realize what teachers needs and support them with variety of materials. We can find various of available textbooks to support English language teaching activities. Teachers just choose what they are interested in to use for their teaching. It is not surprising that teachers make use of them as their main source for their teaching. The reason for this is very simple because textbooks offer various of approaches and the materials designed to make teaching and learning become easier and interesting. In other words, textbooks provide input into classroom through activities, explanation, etc.

According to Richards, Tung and Ng (1992). Based on a survey, which was carried out in Hong Kong secondary schools (N = 249), the teachers reported that their primary teaching resources were textbooks, supplementary materials and audiotapes. The primary functions of the textbooks were to provide practice activities (64 %), to provide a structured language program for teachers to follow (56 %), to provide language models (55 %), and to provide information about the language (50 %). Most teachers reported that they do not rely on a single textbook (83 %), many using separate textbook for listening (86 %), reading practice (66 %), and writing (56 %). Only 28 % of the teachers reported that they made a significant use of exercises and materials, which they prepare themselves.

Based on the data above we can see materials have a “dominant role” at least in the perception of teachers.

Textbooks as Constraint

Regarding this situation people become to argue that textbooks do not just support the teaching and learning process in the classroom but they also act as constraint. In relation to this Swan (1992: 33, quoted by Hutchinson and Torres 1994: 315) reminds that:

“The danger with ready – made textbooks is that they can seem absolve teachers of responsibility. Instead of participating in day – to – day decisions that have to be made about what to teach how to teach it, it is easy to just sit back and operate the system, secure in the belief that the wise and virtuous people who produced the textbook knew what was good for us. Unfortunately this is rarely case.”

According to Prabu (1989) Textbooks act as a constraint when teachers make use of them as course materials. Teachers just teach the materials provided as the only input to the learners. This condition reduces not only the role of teacher responsiveness to ongoing change in learners’ state but also the image about in the classroom of teachers’ pedagogic perceptions about what promotes learning, what constitute evidence of learning, when learning may or may not be taking place.

Referring to Richards (1993:7), In EFL situations, relatively inexperienced ESL teacher whose mother tongue is not English may tend to follow the textbook very closely, to be very uncritical of his / her textbooks, and to be relatively reluctant to discard sections of the book and replace them with other materials. They seem to take their textbooks at face value and attribute them with qualities of excellence, validity and truth.

THE ROLE OF TEXTBOOKS IN THE TEACHING/LEARNING SITUATION IN INDONESIA.

Communicative language teaching has been implemented in Indonesian junior and senior high school since 1986. Many school teachers have been trained in order to fulfil the implementation of such an approach. Before the implementation of this approach, Bahasa Indonesia was used as the medium of instruction in the high schools. The lessons were presented in a teacher –

centered mixture of structural and grammar translation techniques. The result was that after six years of learning about English most students could not use the language at all to achieve communication.

Based on the problem above in 1986 Indonesia set up a teacher – training project called PKG (Pemantapan Kerja Guru; Strengthening of Work of Teachers) to implement an innovation programme on the communicative English language teaching at junior and senior high school level. It may be described as “bottom – up “ programme since the innovation decision is based on teachers’ need rather than those of the central education authority.

‘The PKG project is a teacher development programme which aims to help teachers in Indonesian junior and senior high schools to develop their confidence and their personal and professional skills, as well as to devise materials and techniques which promote student – centered, student – active learning in the classroom. (Tomlinson 1990;25).’

Periodically, between 1985 – 1986 some selected junior and senior high school teachers were trained as PKG instructors. After participating in courses overseas and workshop in Jakarta (National workshop), these teachers returned to their schools to try out for one semester the student-control methodology they had been introduced to. Then they started to train teachers in order to introduce the communicative approach through in-on service training. During the ‘in-service training’ the teachers are introduced to the methodology and techniques of teaching English communicatively. Then followed by the application in the classroom (on-service). The instructors observed the teachers teaching. Once a week the teacher come to the weekly meeting and the instructors give feedback based on the observation of teachers’ previous teaching. They also discuss together the problems they faced in the classroom and the materials they used.

The main problem the teachers faced at that time was to create the materials to support the approach in their teaching. On one hand, they should teach the learners in a communicative way and on the other hand, they had to work hard to create and adapt the materials in order to fulfil the learners’ needs. Having a such situation, eventhough the teachers worked very hard to prepare the materials for their teaching, there was a very positive point they got, it was the experience and knowledge in creating and adapting the materials for their teaching.

Since 1990, the situation has changed. The publishers invited some senior instructors to write textbooks in order to fulfil teachers' needs in their teaching in the classroom. In a short period, a lot of commercial textbooks play an important role in the process of teaching and learning in Indonesian junior and senior high schools. It is not surprisingly that teachers make use of the textbooks because they are adjusted to the methodology of teaching English introduced by PKG. As a result almost at every junior and senior high school teachers make use of textbooks as their primary teaching resources. Most teachers looked very happy with this situation. But one thing that they forgot, they had been dictated by textbooks they used. Some teachers seemed over-dependence on them, everything in the textbooks must be taught to their students. In relation to this problem Richards (1993:7) points out that:

"English teacher in some parts of the world for example, seem to assume that any item included in a textbook must be an important learning item for the students, and that explanations (e.g. of grammar rules or idioms) and cultural information provided by the author are true and shouldn't be questioned. They likewise believe that activities found in a textbook are superior to ones that they could devise themselves."

EVALUATING TEXTBOOKS

Evaluative Proposals

Mariani (1980) puts forward a detailed list of criteria which, as he contends, should depend on the teacher's professional beliefs, as well as on the linguistic, and psychological principles underlying ELT methods. He further insists that the evaluation should be undertaken in the light of the teacher's needs and expectations; it is, it would appear, a procedure which would help the teacher to locate the areas to adapt or to to supplement. Mariani's criteria range from a consideration of the outward appearance of the course book, including layout, illustrations, and supplementary components, to the rationale behind the course and eventually to the language content.

A scoring method based on the questionnaire from which teachers can draw up a checklist likely to enable them to develop their own criteria forms the scheme of evaluation Williams (1983) offers; the scheme is said to relate assumptions about teaching a second language to a set of linguistic, pedagogical,

general, and technical criteria (1982:251-252) and based on four assumptions he lists as follows.

- up-to-date methodology.
- guidance for non-native teachers.
- needs of second language learners.
- relevance to the socio-cultural environment.

These two schemes seem easy to handle and to implement; on the other hand, though, by imposing a list of criteria for evaluation, they pre-empt teachers' decisions, unlike Breen and Candlin's (1987) proposals which seem to be more concerned with educating teachers as regards textbook evaluation and those encourage them to reflect more on their own values and practice as a prism for evaluating materials; this is done through a whole range of evaluative questions pertaining to the aims and content of the materials, the teacher's and learners' roles, the function of the materials as a classroom resource. It represents an attempt to develop teachers' awareness of their particular teaching/learning situation; yet, as Wright (1990:344) observes.

"...the provide such an exhaustive list of questions that it is hard to imagine anyone with the stamina to apply them, let alone choose which might be of local relevance."

The scheme indeed is not really user-friendly and it is rather difficult to gain an overall view of the criteria; which in a sense is not surprising, the purpose, as mentioned earlier, being to cater for teacher's personal development, to get them draw up a set of criteria from reflection about their own values and experiences.

Others advise operating within the framework of generalisable criteria and Cunningsworth (1984:5-6), for example, puts forward four such general principles related to aims and objectives, language learners' purposes, learning needs, and the relationship between language, the learner and the learning process. He advocates criteria which present universal features while acknowledging the uniqueness of each teaching/learning situation. As he puts it, despite the various approaches...., and the even greater variety of learning/teaching situations in which students and teachers find themselves, there are certain general principles, based on good language-teaching practice, which will help us in our task of evaluating course books. (ibid:5)

It is noteworthy that despite the variety of schemes suggested by the different writers there seems to be a general agreement that the purpose for which the materials will be used is central to any evaluative procedure; likewise, the teaching/learning situation is considered as determinant in the choice of the criteria for evaluation....no one is really certain what criteria and constraints are actually operative in ELT contexts worldwide, and textbook criteria are emphatically local, says Sheldon (1988:241).

Added to this, each procedure seems to be concerned with what is underneath as Hutchinson (1987) puts it, referring to the basic theories of language, language learning and teaching which, according to him, should be treated in concert with the surface organisations such as the learners' age, level, the layout of the materials.

Therefore, in this paper, I will concentrate on six main criteria for reference which, in my opinion, are of relevance to evaluate the textbook we are concerned with:

- the extent to which the materials cater for learners' needs, interest and motivation;
- the focus with regard to language content;
- the nature of communication underpinning the activities offered by materials;
- the development of language skills;
- the cultural appropriacy of the input;
- the general accessibility of the input

As mentioned earlier, the evaluation should be based on the linguistic and psychological principles underlying ELT methods; it may therefore prove useful to consider what the literature offers in these different respects.

Theoretical Background

Language learners' needs, interests and motivation

The literature suggests that good language teaching materials ought to cater for learners' motivation by offering appealing and interesting activities liable to meet their needs. Effectiveness in second language learning is indeed generally acknowledged as being largely determined by learner's intrinsic motivation, which is concerned with what takes place in the classroom (Harmer, 1983:3),

as well as his/her extrinsic motivation, which is concerned with factors outside the classroom (ibid:3). Lightbown (1993:40) points out that:

Motivation in second language learning is a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs, and their attitudes towards the second language community.

If such is the case, we can assume that a good textbook presents materials which attempt to address such needs and attitudes so as to motivate the language learner. As far young learners' intrinsic motivation is concerned, it is suggested that children need constant changes of activity: they need activities which are exciting and stimulate their curiosity, they need to be involved in something active, as Harmer (ibid:7) reports. Cunningsworth (1984:59) mentions further characteristics of textbooks that cater for learners' motivation. As he puts it,

Other points that we should look for in teaching materials are the variety and pace, attractive appearance and feel, activities leading to personal involvement and 'self-investment' in the learning process, and activities with a competitive or problem-solving element in them.

It seems then that, to be conducive to learning, teaching materials ought to function as stimulus, attention-getter, and provider of challenging and varied activities.

Focus Upon Content

Ellis (1990) identifies two points of focus which contribute to L2 acquisition: form and meaning. As he suggests, formal instruction in the form of Rutherford's consciousness-raising, as opposed to the traditional practice, attempts to influence the way inter language develops; it contributes to raise learners' awareness of the correct grammatical use of forms or structures; and this, according to Ellis, speeds up the process of acquisition. He explains:

Consciousness-raising sees form-focused instructions as a means to the attainment of grammatical competence not as an attempt to instil it. Consciousness-raising aims to facilitate acquisition, not to bring it about directly. It recognizes that the learner will contribute to and shape the process of acquisition herself.

Meaning-focused instruction, for its part, is reported to stem from the belief that L2 acquisition is best achieved through exposure to comprehensible input, in Krashen's terminology, as well as through interactive use of the target language, which, in itself develops fluency; Ellis (ibid:16) argues:

Learners are able to acquire new L2 knowledge as a result of taking part in communication. They 'pickup' knowledge from the input they are exposed to through interaction.

All these arguments lead us to conclude that in language use, form and meaning are mutually dependent; they deserve the same treatment in textbooks. A good textbook should thus provide materials which focus at the same time on language awareness and on language use, materials which promote accuracy and fluency.

Nature of Communication

Harmer (1982:165) contends that in real life, communication is characterised by the desire to say or write something, a reason or purpose for doing so, and a selection of the language which will best convey the message to communicate. Central to this view are the ideas that first, the decisions pertaining to these three aspects fall on those who speak, write, listen or read; and second, as Harmer (ibid:166) observes, communication is often triggered by a gap in the information the speaker / writer and the listener / reader possess. He contends, if there is no gap there is often no reason (or purpose) to communicate.

The pedagogical implication is twofold; for one thing, to quote Harmer (1983:44) again,

Whatever activity the students are involved in, if it is to be genuinely communicative and if it is really promoting language use, the students should have a desire to communicate... The students should have some kind of communication purpose... The students, however, will have to deal with a variety of language (either receptively or productively) rather than just one grammatical construction, for example.

For another, students should be equipped with the necessary skills to engage in genuine communication. This is generally assumed to be best achieved through provision of 'authentic' or 'real-world' tasks.

Development of Language Skills

Bygate (1987:49) describes language skill as the ability to use language knowledge which itself refers to a set of grammar and pronunciation rules, vocabulary, and knowledge about how they are normally used. According to Breen and Candlin (1987:21), the 'ability to use' language consists of the

ability to interpret and express meaning through speech and / or writing which, according to the literature, should be developed in an integrative way so as to achieve the final objective; that is, the development of communicative skill.

Various kinds of oral interaction tasks are suggested to relate language knowledge and language skill; among these are Rivers and Temperley's 'pseudo-communication' practices (1978) and Littlewood's 'pre-communicative' activities (1981) described in Bygate (ibid:55-66), both intended to prepare learners to use language in true communication.

For this final stage, Bygate (ibid:59) concludes,

There are two points worth emphasizing here. Firstly, the teacher is to be alert and sensitive to the opportunities for interaction which arise and may be fostered in the classroom. Secondly, it is necessary for the learners to be engaged in using language for various purposes.

CONCLUSION

It now remains to summarize the conclusions which can be drawn from the present discussion of textbook evaluation. One point of interest is the selection of material needs to match the learners' needs. That is to say, the teacher needs fully aware of the learning situation and learning objectives in order to assess efficiently his/her material. It is quite clear that learners' needs remain the dominant factor which the teacher should bear in mind during and after his/her evaluation process. Evaluation is obviously a necessary process. It helps the teacher to pinpoint the specific of needs of his/her learners as well as to provide a redefinition of teaching objectives. Therefore, every teacher should evaluate his/her teaching materials in order to make appropriate decisions which will orientate and improve the teaching/learning process.

Materials need to be tested and surveyed in order to validate their ongoing exposure to learners. Sadly, teachers seem to take it for granted that if a material is prescribed by an authority, it becomes automatically relevant to the learners. Such a belief needs to be eradicated. Today, learners require change both in quantity and quality. This should entail a systematic evaluation of teaching materials in order to adapt teaching materials to current and changing needs of learners.

I am quite aware that there is no best textbook just as there is no best method. However, teachers often develop emotional attitudes towards certain kinds of textbooks, particularly if it has been imposed on them without consultation. It is therefore desirable that teachers should be able to make rational and systematic judgements about the material they teach with. Yet, the choice of a textbook for the educational system, particularly in ELT needs to be redefined and should be more realistic. []

REFERENCES

- Breen, M & Candlin, C. 1987. 'Which Materials?: a consumer's and designer's guide' in Sheldon, L.E. (ed). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, ELT Documents 126, Oxford: Modern English Publications / British Council.
- Bygate, M. 1987. *Speaking* OUP.
- Clarke, J & Clarke M. 1990 'Stereotyping in TESOL Materials' in Harrison B. (ed) *Culture and the Language Classroom* ELT Documents 132 MEP / BC.
- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heineman.
- Hutkinson, T & Torres, E. 1994 *The textbook as agent of change* ELTJ vol. 48/4:315-328.
- Lightbown, P. & Spada. N. 1993. *How Languages are Learned*, Oxford: OUP.
- Mariani, L. 1980 'Evaluating and Supplementing Coursebooks' *Modern English Teacher* vol. 8 No. 1 September.
- Prabu, N. S. 1989 'Materials as Support: Materials as Constraint' *Guidelines* vol 11/1: 66-67.
- Richard, J. C. 1993. *Beyond the textbook: the role of commercial materials in language Teaching* RELC Journal vol. 24/1: 1-15.
- Sheldon, L.E. 1998. 'Evaluating ELT textbooks and materials in ELT Journal' vol. 42/4.
- Tomlinson, B. 1990. *Managing Change in Indonesia High Schools*. ELT Journal vol 44/1.
- Williams, M. 1991. 'A framework for Teaching English to young learners' in

- Brumfit, C. Moon, J. & Tongue, R. (eds). Teaching English to Children. London: Collins.
- Wright, T. 1990 'Review of ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development' in English Language Teaching Journal Vol. 44 No. 4.

Foreign Language Teachers' Perception of the Effectiveness of Information and Communications Technology (ICT) Training in PPPPTK Bahasa, Jakarta

Jehan Ananda Aliyah Kapitan Hitu
PPPPTK Bahasa

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui persepsi guru-guru bahasa asing terhadap efektifitas program pendidikan dan pelatihan (diklat) yang diadakan oleh PPPPTK Bahasa, Jakarta. Untuk memaksimalkan manfaat diklat perlu adanya analisis umpan balik dari para guru, peserta diklat. Umpan balik ini akan memberikan informasi mengenai kebutuhan mereka akan bidang teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Selain itu, umpan balik juga berguna bagi PPPPTK Bahasa untuk meningkatkan kualitas program diklat yang akan datang.

Subjek penelitian ini adalah 30 orang guru bahasa asing (20 guru bahasa Arab dan 19 guru bahasa Jepang). Untuk mengetahui kemampuan para peserta ketika menggunakan komputer, tim peneliti memberikan kuesioner yang terdiri atas 47 pertanyaan tertutup (*closed questions*) dan 4 pertanyaan terbuka (*open ended questions*).

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dan kualitatif. Hasil analisis menunjukkan diklat yang menyajikan materi TIK telah diselenggarakan dengan efektif. Dengan kata lain, diklat yang diadakan oleh PPPPTK Bahasa, yang ditekankan pada penggunaan komputer dalam proses belajar mengajar, telah meningkatkan sikap positif peserta diklat terhadap teknologi komputer. Akan tetapi, para peserta mengutarakan beberapa kekurangan yang perlu diperbaiki oleh instansi, seperti fasilitas komputer yang tidak seluruhnya dapat digunakan untuk di dunia maya, koneksi internet yang tidak stabil, pendeknya waktu diklat, dan tidak dikelompokkan peserta berdasarkan pengetahuan dan kemampuan mereka terhadap penggunaan komputer. Pengelompokan ini hendaknya dilakukan sebelum diadakannya diklat. Selain itu para peserta menyarankan agar diklat yang berisi sajian TIK didesain sesuai dengan kebutuhan guru yang terkini agar manfaatnya lebih besar mereka rasakan.

Kata Kunci: *penggunaan komputer dalam proses belajar mengajar, sikap guru terhadap teknologi komputer, diklat TIK.*

INTRODUCTION

The computer has brought remarkable changes to the education environment, affording many opportunities for teachers and students to gain new knowledge and skills in computer technology for both teaching and language learning (Yunus, 2007). The use of Information and Communications Technology (ICT) may help teachers, in particular language teachers, to improve their teaching methods and their students' outcomes. Furthermore, by applying ICT in the classroom, teachers will be able to equip their students with skills they might need in their future lives. Hence there is a need to provide teachers with ICT training which will facilitate them to utilize the technology to serve their instructional needs.

The Indonesian government through *Kementrian Pendidikan Nasional*, or Ministry of National Education, realizes the value of ICT in teaching and learning processes. This realization has been included in the National Education System Act 2003 which highlights the importance of using ICT to improve learning processes. For that reason, ministry departments, *Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa* –translated as Center for Development and Empowerment of Language Teachers and Education Personnel – and henceforth referred to as PPPPTK Bahasa, have been conducting short computer training courses for language teachers to help them become familiar with the computer and integrate it as a teaching and learning tool into their classroom teaching practice.

Training in basic ICT skills is an essential stage in the development of a teacher's ICT literacy and capability. Several studies have emphasized the role of ICT training for language teachers in building positive attitudes towards ICT and improving their ICT skills (Davies, 2002; Davis, Preston, & Sahin, 2008; Yunus, 2002; Lee, 1997). To maximize its benefits to Indonesian language teachers, there is a need to understand their personal points of view regarding current ICT training. In other words, every ICT training session conducted in the institution of PPPPTK Bahasa should be evaluated in relation to teachers' actual needs regarding ICT issues. Such an evaluation would also be useful to the institution to improve future training.

The following study is an attempt to investigate the effectiveness of computer training from the language teachers' points of view, and in particular, examines teachers' needs for knowledge and skills which relate to the effective use of the computer and its application in the learning process. The participants' feedback will enable the institution to better organize ICT materials that are not only suitable for the teachers' actual computer capabilities, but also maximize the benefits gained by providing them with the back-up information they need in implementing ICT in the classroom.

THE USE OF ICT DEVICES IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

ICT, as mentioned by Parliamentary Office of Science and Technology (2006), is any technology that enables communication, electronic capture, processing, and transmission of information. This technology can be utilized by teachers not only to develop the learners' language skills but also to broaden their skills to express themselves not only through paper and pencil, but also audio, video, animation, design software as well as a host of new environments, for example e-mail, Web sites, streaming media, and etcetera. (Honey, 2005).

In developed countries such as the United Kingdom and Australia, varieties of ICT have been appropriated for teaching and learning since the 1970s and both countries have promoted the use of ICT in the classrooms through their constitutions and curriculums (Foster, Dawson, & Reid, 2005). As a result, ICT has been integrated into many subjects such as languages, science, arts, and mathematics. Meanwhile in developing countries, ICT has gained a foothold in certain domains, but it is still considered to be expensive technology and therefore it may take some time before the poor in these countries will benefit.

ICT APPLICATION IN AN INDONESIAN CONTEXT

In general, the development of ICT in Indonesia nowadays is less encouraging compared to the developed countries, or even compared to neighboring countries such as Singapore, Malaysia, and Thailand. Malaysia, for example, has established the Smart Schools program to prepare the children for the Information Age (Yunus, 2007). As a result, teachers' understanding of ICT and its integration in the learning environment should be improved

and they will eventually be able to use ICT in the classroom. Even though the Indonesian government has not formulated a similar program, the government has realized the value of ICT in the education environment and, through the Minister of Efficiency of State Apparatus, the government has drawn up a 'Five-Year Action Plan' for the Development and Implementation of ICT in Indonesia. The aim of these programs is "... to facilitate the use of the Internet for more efficient teaching and learning" (Yuhetty, 2002, p.2). In line with this, the Ministry of National Education through the Center for Information and Communication Technology for Education (Pustekkom) in cooperation with the Directorate of Secondary Education, and the Directorate of Vocational Education has been developing an e-learning program called *e-dukasi* since 2002. The objective of this program is to improve the education quality at high school and vocational school levels through the use of the Internet (Yuhetty, 2002). In order to conduct this program effectively, teachers who have basic knowledge of ICT and, especially the Internet, are needed. One of the ways to help the teachers to obtain this knowledge is by providing them with continuous computer training.

ICT TRAINING IN PUSAT PENGEMBANGAN DAN PEMBERDAYAAN PENDIDIK DAN TENAGA KEPENDIDIKAN (PPPPTK) BAHASA

PPPPTK Bahasa is the Center for Technical Implementation in the Directorate of Primary and Secondary Education and its main function is to develop the knowledge and skills of language teachers and educational personnel in Indonesia thereby empower them (<http://p4tk-bispar.net/>). Currently there are seven language departments which exist within PPPPTK Bahasa, namely Bahasa Indonesia, English, Arabic, Japanese, French, Dutch, and Mandarin. Each of the departments conducts training for their language teachers. These training programs are run collaboratively by language instructors (known as *widyaiswara*) and general staff.

Generally, all language departments in PPPPTK Bahasa conduct four training levels for the language teachers, i.e. basic (*dasar*), pre-intermediate (*lanjut*), intermediate (*menengah*), and upper-tertiary (*tinggi*) level. The aim of this training is to develop and improve the four competences required by language teachers, such as:

1. Professional competence; dealing with teachers' competence in mastering the teaching materials which may help them to guide learners to achieve the skills they need.
2. Pedagogical competence; covering teachers' capability in managing the teaching and learning process. Besides mastering the teaching materials, the teacher should also have a good understanding of planning, performing and evaluating the learning process, and understanding their students' behaviours in order to help them explore their potentials.
3. Social competence; helping teachers to collaborate positively within the social environment in order to facilitate their teaching task.
4. Personal competences; enhancing teachers' personal abilities so they can be a good example for their students. (Jufri, 2007).

The knowledge and skills which are taught during the training involve not only language and educational studies but also technological expertise. In the above training, ICT's and other learning aids from overhead projector to pictures are given within the media course, which is part of the pedagogical competence courses. The media course is designed to raise skill levels and foster positive attitudes towards ICT. In addition, specific ICT training in computer learning was held as a response to the government's demands, but is not yet offered on a regular basis.

After following the above training programs, it is expected that the teachers' understanding of ICT will improve and become integrated more effectively in the teaching and learning process. Several investigators claim that whenever teachers taught using some of the learning aids, their students became more stimulated and paid more attention to the learning activities thus it helped the students to participate actively in the class (Adeyanju, 2003).

RESEARCH QUESTIONS

Within the framework of the behaviorist approach, communicative competence, and socio-cultural theory, the use of ICT devices such as computers has enabled teachers not only to focus their students' attention while delivering learning materials but also to improve the broader learning and teaching process in the classroom.

One of many types of computer programs available to language teachers is CALL software. CALL enables teachers to deliver learning materials in the

form of text, audio, visual or any combination of these three media. With such facilities, teachers have the opportunity to present learning materials in an interesting way that may attract and hold the learners' attention. In addition, CALL also has a certain 'edutainment' value that may be used to reduce potential boredom and create an interesting and interactive way of learning a language. In order to meet this end, the teacher, as the main 'actor' behind this technology, must be adequately prepared in using and maximizing the CALL programs. Therefore, supports from other related and interested parties are essential to assist the teachers in developing their ICT skills. To achieve this, an effective training program must be designed and implemented.

Although there are many studies discussing the effectiveness of ICT training programs outside Indonesia (Williams *et al.*, 2000; Yunus, 2007; Davis, Preston, & Sahin, 2008), no study has yet been conducted in an Indonesian context, so far as the author's research reveals. As a partial replication of Williams *et al.*, (2000) and Yunus (2007), the current study aims to examine the effectiveness of ICT training programs particularly from a teacher's point of view. Compared to the two previous studies which involved primary and secondary teachers (Williams *et al.*, 2000) and ESL technical school teachers (Yunus, 2007), the participants of this study are more specific; they are language teachers who participated in the ICT training program held at PPPPTK Bahasa in Jakarta. This study aims to address three following questions:

1. To what extent has the ICT training program adequately equipped the language teachers with the specific ICT knowledge they need?
2. To what extent has the training helped them to solve their computer-related problems?
3. Was this training conducted effectively from the language teachers' point of view?

METHODOLOGY

This study investigates Indonesian language teachers' personal opinions after participating an ICT training session at PPPPTK Bahasa in Jakarta. This chapter presents the methodology used to examine the research questions formulated above.

Considering the purpose of the study and the research questions, this study will use quantitative and qualitative approaches in order to maximize

the breadth and the depth of the insights generated by it (Punch, 2005). The quantitative approach is represented by yes-no questions, closed questions that required the respondent to select from one of the available options, and Likert-scale questions which are based on six options, from 0 (zero) to 5 (five). That is to say, the phrase agree very strongly = 5, agree strongly = 4, agree = 3, disagree = 2, disagree strongly = 1, and disagree very strongly = 0. This was done to make the data more straightforward and simpler to analyze. This quantitative data will be analyzed by using the computer software, Microsoft Excel. Through this program, the researcher measured the data from its means, frequency counts, and standard deviation (SD).

While the qualitative approach is represented by a single type of question, i.e. open-ended questions. All of the questions are presented in one single questionnaire. The questionnaire is used to investigate the teachers' personal opinions of the ICT training session, following the studies reviewed earlier (Williams, *et al.*, 2000 and Yunus, 2007). The qualitative data in this study was analysed by examining the participants' open-ended responses and grouping their common responses. This non-numerical data was organized in order to discover patterns, themes, forms and qualities found in the study (Labuschagne, 2003).

All of the questions and instructions contained in the questionnaire were delivered in Indonesian and, for the purposes of this study, are translated into English. The questionnaire consists of an introduction and three main parts.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

This chapter will present a discussion and implications of the findings of this study. The first section will discuss the responses to the first research question which asked to what extent the current training has equipped the foreign-language-teaching participants with the ICT computer skills they need. The following section will discuss the results of the second research question which investigated how training helped the teachers solve their computer-related problems. The final section will discuss the third research question which explored the teachers' personal opinions on the effectiveness of the training. The main findings emerging from the above discussions will be presented in the concluding chapter.

COMPUTER SKILLS GAINED BY THE LANGUAGE TEACHERS FROM ICT TRAINING

The results of the first research question revealed the majority of the participants in this study felt that the training had adequately equipped them with four computer skills: start-up skills, word processing skills, browser skills, and email application skills. Nevertheless, several of the participants still had difficulties in applying some of these skills. For example using learning software in the form of a CD, typing other scripts (Arabic and Japanese) in a *Microsoft Word* document, printing a *Microsoft Word* document, using Google and Yahoo search engines, composing and sending a new email message and, finally, checking for incoming email messages. This result has given PPPPTK Bahasa authentic evidence that several training participants were not capable of using these skills independently. As a result, training materials related to these skills should be continued to the next ICT training sessions so that future participants will have the opportunity of improving their skills.

The aim of the current training is to provide teachers with a basic knowledge of computer use (Bitner and Bitner, 2002). The four skills taught during training are part of the basic computer skills that will support the participants in their work as Arabic and Japanese teachers. For example, the word processing programs can help the participants to create different kinds of teaching/learning materials besides the ones taken from the course handbooks. In my experience as a foreign language teacher, many teachers use only course handbooks as the main learning materials, which occasionally did not meet the students' needs in their learning environment. By using *Microsoft Word*, teachers can create learning materials such as worksheets, tests and forms to supplement their teaching practice (Egbert, Paulus, and Nakamichi, 2002).

During training, most of the participants did not have any problem learning browser skills. This is quite surprising, because although there was a lack of Internet connection in their schools, they were still able to master this skill. However, several participants experienced difficulties in exploring email application. This finding is partly similar to the Williams's *et al.* study (2000) which investigated the use of the Internet and email among primary teachers in the United Kingdom (UK). Their results showed that amongst UK primary teachers, the use of the Internet and email is very low, which is

partially explained by the low availability of the Internet in primary schools. The high cost of Internet connectivity in Indonesia means that many schools are not connected to the Internet (Goswami, 2007). Therefore many of the participants in this study who want Internet connection have to pay the costs themselves by going to Internet cafés.

Using e-mail in the language classroom also brings a new experience to the participants (foreign language teachers) and their students as they make indirect contact with native foreign language speakers through a written medium in an asynchronous manner, which allows students time to think and compose a message in reply. This short time-delay would reduce the anxiety learners may feel when using other direct forms of communication such as face-to-face or synchronous communication (Vinagre, 2008). In other words, this technology may be used to facilitate communication with native speakers (Egbert, Paulus, & Nakamichi, 2002). If this activity cannot be implemented in the classroom because of the lack of Internet connection, the teacher could then assign their students to carry out Internet tasks outside the classroom and, in order to reduce and share costs that must be paid by the students themselves, perhaps form them into several groups. In addition, e-mail is not only useful for the students; it also brings many advantages to the teachers as it provides a tool for them to communicate with distant teachers and mentors, including their former ICT instructor and tutor. Both teachers and mentors could send e-mail messages in their own time: they do not have to be on-line just to receive and reply to others' messages (Bitan-Friedlander, Dreyfus, & Milgrom, 2004). In this way, mentors are still able to monitor the teachers' work related to ICT and assist them when they cannot solve ICT problems themselves. The only problem that may occur is when the teachers or the mentors cannot check their email regularly, and they might miss some urgent messages that ought to be discussed immediately.

The use of the Internet in the learning process is to facilitate students developing their communicative competences, particularly improving their sociolinguistic competence which involves understanding the social context in which language is used (Savignon, 2002). Knowing the social values of the target language will help the students to interact with native speakers appropriately since the utterance produced will ideally respect the interlocutor's cultural values.

Above all, the communication that we make is largely aimed at the needs of both speaker and listener to feel valued and approved of (Richards, 1983); and we want the students to have the same goals also. Therefore, introducing them to the socio-cultural values of appropriateness will help them to communicate successfully (Savignon, 2002). By means of e-mail application, email users are able to learn the socio-cultural values that might not be discussed in their handbook or other supplementary learning materials, for example by sharing their socio-cultural experiences to others.

HOW THE TRAINING HELPED THE TEACHERS SOLVE THEIR COMPUTER-RELATED PROBLEMS

Of the 39 respondents in this study, more than half experienced problems while using computers during training. Lack of familiarity with computer programs and computers which 'hang' or 'crash', are just some of the problems that have been encountered by the participants. Similar problems also discovered by Williams *et al.* (2000) and also Yunus (2007). In Williams *et al.*' study, more than 10% of primary teachers reported that 'lack of familiarity' is a reason for not using ICT resources, while in Yunus's study, most of the respondents had reduced access to school computers for teaching purposes and sometimes faced low-quality hardware - for example, an obsolete computer. Compared to the present study, it seems that the majority of the participants were enthusiastic in using and exploring the computer programs in spite of having limited access to their school computers.

One of their concerns was that when they return to their own schools, they will not be able to continue with this activity easily. Further, they will need another person, who is preferably computer literate, to help them deal with the above computer problems. In other words, they expected that the training institution would still be able to provide them with long term assistance after the training had ended. This finding is consistent with the Williams *et al.* study (2000) which found that the respondents in ICT training need ongoing support not only from their colleagues but also from the training institution. Therefore the institution has the responsibility of ensuring the respondents have adequate access to technical support and advice.

Relating to long term assistance, some external factors (which have been

mentioned in the literature review) should also be taken into consideration by the training institution. Providing the teachers with broad access to computer facilities, high quality computer programs, and continuous technical support will positively assist them to concentrate on integrating the computer in the teaching/learning process (Yunus, 2007). At the same time, this will also bring positive effects to the students as they are being taught by experienced teachers and also have access to computer facilities. The importance of this issue has been acknowledged by the Indonesian government by emphasizing it in the 'Five-Year Action Plan for the Development and Implementation of Information and Communication Technologies (ICT)' in 2001 (Yuhetty, 2002). Nevertheless, the implementation of the plan has not reached the majority of Indonesian public schools, although it is seriously needed (Suradijono, Nazief, & Moningka, 2001).

It would seem that the main problem experienced by the participants is lack of computer knowledge. This affects their performance while dealing with computers: for instance they did not know how to deal with a computer 'crash' (or 'hang'); they were unable to write Arabic and Japanese scripts in a *Microsoft Word* document; and were also unable to create supplementary learning materials for the students. As a result, they expressed interest in participating in future training courses - thus, they would be able to extend and improve their computer knowledge. The need for future training was also expressed by the respondents in the Williams *et al.*' study (2000); wherein the respondents suggested that future training programs should (a) be designed to increase familiarity with a wider range of ICT, (b) be focused on the type of ICT resources available to teachers in school, (c) be flexible which means allowing choice and guidance where appropriate for teachers who have different ICT abilities, (d) encourage teachers to reflect on their own ICT development needs, and finally (e) focus on ICT as tool for lifelong learning for themselves and for their students. Another view of future training programs was conveyed by the respondents in the Valcke *et al.*' study (2007). They recommended that the training should pay attention to follow-up activities, such as maintaining personal contact through email, phone contact, and additional meetings after completion of training to share experiences concerning ICT application in the respondents' teaching practice. After looking at the previous studies closely, it

would be wise for PPPPTK Bahasa to learn from the above aspects in order to improve future training.

THE TEACHER'S PERSONAL OPINIONS ON THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING

To measure the effectiveness of the current ICT training, opinions of certain aspects of the training were analyzed, such as learning materials, the instructor and tutor, question-answer sessions, and computer facilities. In addition, several Likert scale questions were also asked about the participants' expectations and needs from the training.

Concerning the learning materials, most of the participants asserted that the learning materials were very helpful in broadening their computer knowledge. The training instructor also helped them to understand the materials by giving clear explanations and providing enough time to practice the skills written in the instruction materials. The Singapore government has also been emphasizing the need for instructors to be able to perform as an active facilitator and model in the facilitation process, hence pre-service teachers are able to understand how facilitation works in a student-centered learning environment and transfer such skills in their classroom (Lee *et al.*, 2007). Moreover, the tutor, who was available during the session, has given the participants individual assistance because the instructor was not always able to cater to all of the participants' needs at the same time.

Unlike the above factors, the computer facilities provided during the training did not satisfy all the participants. Before the training was conducted, several participants believed they were able to use computers individually and yet during training not all computers were working well so they had to take turns using them. This created a need for extra time as the participants had to practice the newly learned skills individually in order to understand them well because, as individuals, the participants would perform better than in pairs or in groups doing drill and practice activities (Jackson and Kutnick, 1996 in Higgins, 2003).

The other aspect of the training investigated in this study was the general opinion of the participants' towards the training. Most agreed that the training had met their expectations and needs. Moreover, they hoped that the computer

skills they learned during training could be applied in the classroom and would support their teaching practice. The actual goal of the current training was to equip the teachers with the knowledge that would help them to use language learning tools - in this case, computers (Tim Widyaiswara *Bahas Arab*, 2008). In a review of computer attitudes, Dupagne and Krendl (1992 cited in Milbrath & Kinzie, 2000) stated that “teachers who have had computer training are more likely to show positive attitudes toward computer use in the classroom” (p.423), “while those who had no prior experience exhibited high anxiety towards using computers” (Liu *et al.*, 1992 cited in Milbrath & Kinzie, 2000, p.2).

In line with the above issues, participants also were asked about their goals in joining the training. Most of them intended to develop and broaden their computer knowledge, especially those who had never used computers before. Yuhetty (2002) reported that the most frequent users of Internet in Indonesia are students; this means that the teachers should also become familiar with the computer and software programs in order to be able to accommodate their students’ computer needs. Furthermore, besides gaining computer knowledge to aid their teaching practice, teachers should also be capable of using the computer and its programs both in their personal and professional lives.

SUGGESTIONS FOR THE TRAINING

The last part of the questionnaire was intended to elicit the teachers’ comments and suggestions about the training. Essentially, the teachers’ suggestions serve as valuable evidence for the institution to improve future ICT training courses. There were three main suggestions expressed by the teachers which, hopefully, will be taken into consideration by the institution. Extending the training time was the first suggestion: they only had two hours to learn and practice the basic computer skills and it was insufficient time for them to explore more computer programs. Typically the teachers showed positive attitudes towards learning the computer which would make the instructor’s task easier in delivering the training materials. Moreover, a positive attitude towards computer use and its outcomes will result in a higher rate of computer usage (Abdullah *et al.*, 2006).

Dealing with the structure of training, PPPTK Bahasa has organized four training levels for language teachers, i.e. basic (*dasar*), pre-intermediate

(*lanjut*), intermediate (*menengah*), and upper-tertiary (*tinggi*) level. In the Arabic Department, computer training is given in each of the training levels, while in the Japanese Department the training is given only at the basic and pre-intermediate level: hence the current training was only a preliminary training and the teachers will continue their computer training in the future. A further suggestion expressed by the teachers proposed that the training be continued to a higher level. In line with this, Preston, Cox, and Cox (2000 cited in Galanouli *et al.*, 2004) argued that adequate resources, sufficient time, and technical and social support are important factors for successful training programs. PPPPTK Bahasa, as the training organizer, is trying to provide the participants with these aspects in order to provide them with the best training outcomes over the coming years.

Relating further to the above issue, several teachers suggested that before future training is conducted, each department should classify the participants based on their computer needs and abilities. For example, the participants who have never used a computer before should be separated from those who are already familiar with computers and each of the two groups be given different training materials. By such means, hopefully, all of the participants will receive greater benefits from the training. In support of this view, Lightbowne (2002 in Galanouli *et al.*, 2004), who examined the UK's NOF training, also suggested the next NOF training should better identify the needs of the participants and classify them based on those needs and capabilities.

In summary, the participants' feedback in the questionnaire serves as valuable evidence for PPPPTK Bahasa to evaluate the training's success and shortcomings; and also to know to what extent the training has equipped the participants with the computer skills they need. Generally, the participants were sufficiently satisfied with the training. Nevertheless, there were some issues which need to be improved, such as provision of computer facilities, the length of training time, and the classification of the participants based on their computer needs and capabilities. If these issues are taken into consideration and improved by PPPPTK Bahasa, the next training will surely be better.

LIMITATIONS OF THE STUDY AND SUGGESTIONS FOR FURTHER STUDY

Given the small number of the sample size (39 participants) coming from only two language departments, it is difficult to generalize the result of the findings. It is advised that the next study plans to include teachers of other foreign language such as English, German, Mandarin, and French, in order to obtain a broader view of the effectiveness of ICT training.

A further limitation of this study is the use of a questionnaire as the only means of data collection. Several open-ended questions in the latter part of the questionnaire need to be explored further. An interview with each of the participants would have been an appropriate and effective back-up method to overcome this issue. Furthermore, the piloting of the questionnaire was inadequate: only four postgraduate students of University of Queensland completed it voluntarily before the questionnaire was sent to Indonesia.

Due to the limited scope of the study, the computer skills examined here only focus on the most basic of skills. A future study might investigate the effectiveness of ICT training which focuses on intermediate and advanced computer skills. []

REFERENCES

- Abdullah, N.A., Abidin, M.J.Z., Luan, W.S., Majid, O. & Atan. H. (2006). The attitude and motivation of English language teachers towards the use of computers. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology* (MOJIT), 3, 57-67.
- Adeyanju, L. (2003). Teachers Perception of the effects and use of learning aids in teaching: a case study of Winneba basic and secondary schools. *Ultibase*. Retrieved April, 3, 2007, from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov03/adeyanju1.htm>
- Becker, H.J. (2000). Pedagogical Motivations for Student Computer Use That Lead to Student Engagement. *Educational Technology*, 40, 1-16.
- Barr, D., & Lang, P. (2004). *ICT – Integrating Computers in Teaching*. Peter Lang AG: Bern

- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of "Teacher in Training": The reaction of primary school Science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.
- Bitner, N., & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journal of technology and teacher education*, 10, 95-100.
- Bonk, C.J., & King, K. S. (Eds.). (1998). *ElectronicCollaborators: Learner-Centered Technology for Literacy, Apprenticeship, and Discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Burnip, L. (2006). ICT mediated study and teachers: Do they have access to the infrastructure?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22, 355-374.
- Cushion, S. (2004). Increasing accessibility by pooling digital resources. *ReCALL*, 16, 41-50
- Davies, G. (2002). Factors influencing the success of computer skills learning among in-service teachers. *Journal of Educational Technology*, 28, 139-141.
- Davis, N., Preston, C., & Sahin, I. (2008). ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 1-14, doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00808.x
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: United Kingdom
- Egbert, J., Paulus, T. M., & Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on lassroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language, Learning & Technology*, 6, 108 – 126.
- Ellis, D. G. (1992). *From language to communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ellington, H., & Earl, S. (1999). *Facilitating Student Learning: A Practical Guide for Tertiary-level Teachers*. Penerbit UTM: Malaysia
- Ference, P., Vockell, & E.L. (1994). Adult learning characteristics and effective software instruction. *Educational Technology*, 14, 25-31.
- Foster, PA., Dawson, & VM. Reid, D. (2005). Measuring preparedness to teach with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21, 1-18.

- Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43, 63-79.
- Gutiérrez, (2006). Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity. *ReCALL*, 18, 230-247.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach language online. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 311-326.
- Higgins, S. (2003). Does ICT improve learning and teaching in schools. Retrieved September, 23, 2008, from www.bera.ac.uk/publications/pdfs/ICT%20PUR%20MB%20r-f-p%201Aug03.pdf
- Honey, M. (2005). Critical Issue: Using Technology to Improve Student Achievement. Retrieved September, 10, 2008, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm>
- Jarvis, H. (1997). Word-processing and writing skills: practical applications to language teaching text books. *British Journal of Educational Technology*, 28, 165-175.
- Jufri. (2007, July 18). Re: Empat kompetensi yang harus dimiliki guru. Retrieved August, 9, 2008, from <http://jufrisyaahrudin.wordpress.com/2007/>
- Karlström, P., Cerratto-Pargman, T., Lindström, H., & Knutsson, O. (2007). Tool mediation in Focus on Form activities: case studies in a grammar-exploring environment. *ReCALL*, 19, 39-56
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (eds.), *Networked-based language teaching: Concepts and practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research – Airy fairy or fundamental?. *The qualitative report*, 8, 1-4, Retrieved September, 4, 2008, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR81/labuschagne.html>
- Leask, M., & Pachler, N., (1999). *Learning to teach using ICT in the secondary school*. London: Routledge
- Lee, D. (1997). Factors influencing the success of computer skills learning among in-service teachers. *British Journal of Educational Technology*, 28, 139-141.

- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning, *The Internet TESL Journal*, 6, 1-7.
- Leung, C. (2005). Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 119-144.
- LeLoup, J.W., & Ponterio, R. (2001). Enhancing authentic language learning experience through Internet technology. *ERIC Digest*. Retrieved August, 9, 2008, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/98/a6.pdf
- Li, D. (2001). Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. In Hall & A. Hewings (eds.), *Innovation in English language teaching: A reader*. London: Routledge.
- Majalah Indonesia (Interviewer) & Goswami, D. (Interviewee). (2007). *Sustainability proyek harus dipikirkan* [Interview transcript]. Retrieved September, 10, 2008, from Majalah Indonesia, http://www.majalaheindonesia.com/divakar_goswami.htm
- Marsh II, G.E., & Ketterer, J.J. (2005). Situating the zone of proximal development. *The Online Journal of Distance Learning Administration*, 8. Retrieved August, 23, 2008, from <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/summer82/marsh82.htm>
- Meskill, C., Mossop, J., DiAngelo, S., & Pasquale, R. (2002). Expert and novice teachers talking technology: Precepts, concepts, and misconcepts. *Language Learning & Technology*, 6, 46-57
- Milbrath, Y., & Kinzie, M. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8, 373 - 396.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publisher.
- Murray, D.E. (2005). Technologies for second language literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 188-201.
- Mutonyi, H., & Norton, B. (2007). ICT on the Margins: Lessons for Ugandan Education. *Language and Education*, 21, 264-270.
- Nutta, J. (1998). Is Computer-Based Grammar Instruction as Effective as Teacher-Directed Grammar Instruction for Teaching L2 Structures?. *CALICO Journal*, 16, 1-14

- Parliamentary Office of Science & Technology - Postnote. (2006). ICT in developing countries. Retrieved August, 1, 2008, from <http://www.parliament.uk/documents/upload/postpn261.pdf>.
- Pennington, M.C. 1989. *Teaching Languages With Computers, The State of The Art*. U.S.A: Athelstan Publications
- Pennington, M.C. 1991. Positive and negative potentials of word processing for ESL writers. *System*, 19, 267-275
- Phelps, R., & Maddison, C. (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 1-14.
- PPPPTK Bahasa. (2008). The Profile. Retrieved July, 29, 2008, from <http://www.pppptkbahasa.net/>
- PPPPTK Bisnis dan Parawisata. (n.d.). The Profile. Retrieved July, 29, 2008, from <http://p4tk-bispar.net/new/>
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. California: SAGE Publications.
- Richards, J.C. (1983). Communicative needs in foreign language learning. *ELT Journal*, 37, 111-120
- Savignon, S. (2005) Communicative language teaching: strategies and goals. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savignon, S. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st Century. *English Teaching Forum*. Retrieved September, 17, 2008, from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ671625&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ671625
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R.C., Andersen, E.S., & Krashen, S.D. (1990). *Developing communicative competence in a second language*. Massachusetts: Heinle & Heinle publishers
- Schuck, S., & Kearney, M. (2005). Teachers as producers, students as directors: why teachers use student-generated digital video in their classes. University

- of Technology, Sydney. Retrieved August, 13, 2008, from <http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/>
- Shehadeh, A. (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Suradijono, S.H.R., Nazief, B.A., & Moningga, J. (2001). *Computer supported collaborative learning - for secondary schools in Indonesia: Final report of PanAsia R&D Grants Program* (Report no. 98-0006-03). Retrieved from www.idrc.ca/uploads/user-S/1033406672098000603fr.doc
- Tim Widyaiswara Bahasa Arab. (2008). *Peta Kompetensi Guru Bahasa Arab*. Jakarta: Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Bahasa.
- Ton, K. (1999). ICT and Language Skills: An Integrated Course. *ReCALL*, 11, 65-71
- UNESCO Bangkok. (n.d.). ICT in education. Retrieved August, 17, 2008, from <http://www.unescobkk.org/>
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M., & van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23, 795-808.
- Verhoeven, L., & Vermer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistic*, 23, 361-374.
- Vinagre, M. (2008). Fostering language learning via email: An English – Spanish exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 369-388.
- Walliman, N. (2005). *Your research project*. London: SAGE Publications
- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31, 307-320
- Winke, P., & MacGregor, D., (2001). Review of *Hot Potatoes*. *Language Learning & Technology*. 5, 28-33
- Yuhetty, H. (2002). ICT and education in Indonesia. Retrived August, 1, 2008, from <http://gauge.u-gakugei.ac.jp/apcid/apcid02/>
- Yunus, M. MD. (2007). Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *ReCALL*, 19, 79-95.

Efeumisme dan Sinisme: Gaya Bahasa Mengkritik di dalam Tajuk Rencana *Kompas* pada Masa Orde Baru dan Reformasi Menggunakan Teori Analisis Wacana Michel Foucault

Zona Rida Rahayu

ABSTRACT

Penelitian gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* ini dilatarbelakangi oleh sikap berbahasa elite politik Indonesia. Pada masa Orde Baru, sikap berbahasa elite politik dan pejabat negara cenderung mengaburkan makna. Pada masa Reformasi, elite politik lebih mempertegas makna bahkan terkesan vulgar. Berdasarkan perbedaan tersebut, gaya bahasa mengkritik perlu diteliti. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan bentuk gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde Baru serta menjelaskan kontekstual penggunaannya. Hasil penelitian penggunaan gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde Baru dan Reformasi yaitu kecenderungan penggunaan gaya bahasa mengkritik pada masa Orde Baru berupa *eufemisme* sedangkan masa Reformasi berupa *sinisme* dan juga ada *eufemisme*. Pemimpin yang berkuasa pada setiap masa juga ikut mempengaruhi gaya bahasa yang digunakan *Kompas* selaku media informasi yang hadir di setiap masa tersebut. Berdasarkan makna yang disajikan oleh teks tajuk rencana *Kompas*.

PENDAHULUAN

Gaya bahasa mengkritik penting diteliti karena gaya bahasa ini berpotensi besar menjatuhkan wibawa pelaku komunikasi terutama mitra tutur yang berkenaan langsung dengan kritikan yang disampaikan. Menjatuhkan wibawa maksudnya mengacu pada jatuhnya citra diri atau harga diri seseorang.

Ada perbedaan sikap berbahasa elit politik Indonesia pada kurun waktu Orde Baru dan Reformasi. Sikap berbahasa elite politik pada masa Orde Baru dan Reformasi bertolak belakang. Pada masa Orde Baru, kebebasan seseorang mengeluarkan pendapat (berbicara) terikat oleh kekuasaan penguasa pada

masa itu (Haedjowidjono, 2005: 433—438). Berbeda dengan masa sekarang, seseorang memiliki kebebasan mengeluarkan pendapat (berbicara), sehingga kebebasan itu menjadikan orang berbicara tanpa batas. Selanjutnya sikap berbahasa elit politik dan pejabat negara pada masa Orde Baru cenderung mengaburkan makna, tetapi elite politik masa sekarang ini lebih mempertegas makna. Elite politik Reformasi cenderung menggunakan bahasa yang lugas bahkan terkesan vulgar (Hasanuddin WS, 2003:65—71). Itulah perbedaan gaya bahasa elite politik Indonesia.

Untuk itu, perlu dilakukan penelitian mengenai gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* selama masa Orde Baru dan Reformasi dengan menggunakan Teori Analisis Wacana Michel Foucault. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan bentuk gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* pada masa orde baru dan reformasi, serta menjelaskan kontekstual penggunaan gaya bahasa mengkritik yang digunakan tajuk rencana *Kompas* pada masa orde baru dan reformasi.

GAYA BAHASA MENGKRITIK

Menjelaskan gaya bahasa mengkritik perlu dijelaskan beberapa hal terlebih dahulu. Penjelasan yang disajikan tentang gaya bahasa itu sendiri yang meliputi pengertian gaya bahasa dan jenis-jenis gaya bahasa. Penjelasan selanjutnya mengenai mengkritik. Setelah dijelaskan keduanya baru digabungkan mengenai gaya bahasa mengkritik.

Pengertian Gaya Bahasa

Proust (dalam Semi, 2008:23—24) menjelaskan gaya adalah hak penulis, seperti warna menjadi hak pelukis. Gaya bukan sekedar teknik penulisan atau sebagai suatu cara menyatakan sesuatu. Akan tetapi, lebih merupakan pilihan *epistemic* yang memperlihatkan mode, visi, dan pengalaman seorang penulis menggunakan bahasa. Dalam arti khusus Umar Junus (dalam Sariyam, 1985: 48) menjelaskan gaya adalah memanipulasi penggunaan bahasa sesuai yang ingin dinyatakan penulis sehingga menimbulkan kesan bagi pembaca. Senada dengan pendapat tersebut, Semi (2008:24) menjelaskan gaya adalah kemampuan mengolah bahasa secara khas oleh pengarang sehingga menimbulkan kesan indah.

Menurut Keraf (2004:113), gaya bahasa dapat dibatasi sebagai cara mengungkapkan pikiran melalui bahasa secara khas yang memperlihatkan jiwa dan kepribadian penulis (pemakai bahasa). Sesuai dengan sendi-sendi gaya bahasa adalah: (1) kejujuran, (2) sopan santun, dan (3) menarik. Lebih lanjut Natawidjaya (1986:23) mengemukakan bahwa gaya bahasa adalah pernyataan tentang pola tertentu sehingga mempunyai efek tersendiri terhadap pemerhati. Dengan pola materi akan memberikan efek lahiriah (efek bentuk), sedangkan dengan pola arti (pola makna) akan menimbulkan efek rohaniah.

Dari pendapat tersebut, dapat disimpulkan bahwa gaya bahasa adalah cara atau teknik mengungkapkan pikiran dan perasaan dengan menggunakan bahasa yang khas sehingga dapat memperlihatkan jiwa dan kepribadian pengguna bahasa, serta menghasilkan suatu pengertian yang jelas dan menarik bagi pembaca/pendengarnya. Setiap orang memiliki kemampuan yang berbeda di dalam memanfaatkan gaya bahasa pada waktu berbicara ataupun menulis. Gaya bahasa juga dapat menimbulkan efek.

Mengkritik

Mengkritik kata dasarnya adalah kritik yang mendapatkan awalan *meng-* menjadi mengkritik. Kritik adalah kecaman atau tanggapan, kadang-kadang disertai uraian dan pertimbangan baik buruk terhadap suatu hasil karya dan pendapat (Moeliono, 2005:601). Istilah mengkritik ini juga ditemukan di dalam kajian tindak tutur yang dikemukakan Searle (dalam Gunarwan, 1994:85-86). Tindak tutur tersebut adalah asertif, direktif, ekspresif, komisif, dan deklaratif. Istilah mengkritik berada di dalam tindak tutur ekspresif, yaitu ujaran yang dilakukan dengan maksud agar mitra bicara diartikan sebagai evaluasi tentang hal yang disebutkan di dalam tuturan itu (misalnya: memuji, mengucapkan terima kasih, mengkritik, dan mengeluh).

Jadi, gaya bahasa mengkritik ini diartikan cara atau teknik mengungkapkan pikiran dan perasaan dengan menggunakan bahasa yang khas sehingga dapat memperlihatkan jiwa dan kepribadian pengguna bahasa, serta menghasilkan suatu pengertian yang jelas dan menarik bagi pembaca/pendengarnya yang berkenaan dengan ujaran/kalimat kecaman atau tanggapan, kadang-kadang disertai uraian dan pertimbangan baik buruk terhadap suatu hasil karya.

TAJUK RENCANA

Pengertian Tajuk Rencana

Ermanto (2002: 93—94) menjelaskan tajuk merupakan bentuk tulisan yang berisi opini atau pendapat surat kabar. Tajuk rencana ditulis oleh surat kabar itu sendiri karena tajuk rencana ini merupakan cerminan sikap pengelola media masa tersebut tentang permasalahan yang dikupas di dalam tulisan tajuk rencana tersebut.

Tajuk rencana adalah artikel pokok dalam surat kabar yang merupakan pandangan redaksi terhadap peristiwa yang sedang menjadi pembicaraan pada saat surat kabar itu diterbitkan. Dalam tajuk rencana biasanya diungkapkan adanya informasi atau masalah aktual, penegasan pentingnya masalah, opini redaksi tentang masalah tersebut, kritik dan saran atas permasalahan, dan harapan redaksi akan peran serta pembaca.

Ciri-ciri suatu tajuk rencana yaitu (1) berisi opini redaksi tentang peristiwa yang sedang hangat dibicarakan, (2) berisi ulasan tentang suatu masalah yang dimuat, (3) biasanya berskala nasional, berita internasional dapat menjadi tajuk rencana, apabila berita tersebut memberi dampak kepada nasional, dan (4) tertuang pikiran subyektif redaksi.

Berdasarkan penjelasan tersebut disimpulkan tajuk rencana adalah bentuk tulisan berupa opini yang mengulas masalah teraktual dan penegasan pentingnya masalah tersebut berupa tanggapan yang merupakan cerminan sikap pengelola surat kabar.

Tajuk Rencana sebagai Suatu Wacana

Kridalaksana (1984: 208) menjelaskan wacana adalah satuan bahasa terlengkap dalam hirarki gramatikal merupakan satuan gramatikal tertinggi atau terbesar yang direalisasikan dalam bentuk karangan yang utuh dan memiliki amanat yang lengkap. Wacana adalah wujud atau bentuk bahasa yang bersifat komunikasi, interpretatif, dan kontekstual. Artinya, pemakaian bahasa selalu terjadi secara dialogis, perlu adanya kemampuan menginterpretasikan dan terutama mampu memahami konteks yang ada dalam wacana dan tidak hanya memahami dari sudut linguistiknya saja. Pemahaman terhadap konteks (nonlinguistik) wacana tersebut, diperlukan dalam proses menganalisis wacana secara utuh, baik dalam wacana lisan maupun tulis.

Konteks ialah situasi atau latar terjadinya suatu komunikasi. Konteks dapat dianggap sebagai sebab dan alasan terjadinya suatu pembicaraan, dialog atau tuturan-tuturan. Segala sesuatu yang berhubungan dengan tuturan, apakah berkaitan dengan arti, maksud, maupun informasinya, sangat tergantung pada konteks yang melatarbelakangi peristiwa tuturan itu. Peristiwa tutur (*language event*) adalah suatu kegiatan di mana para peserta berinteraksi dengan bahasa dalam cara-cara konvensional untuk mencapai suatu hasil (Yule, 1996:99).

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa untuk memahami maksud dan tujuan suatu wacana diperlukan konteks situasi. Konteks situasi tidak hanya terdapat pada wacana lisan saja, tetapi pada wacana tulis juga konteks-konteks tersebut juga terdapat di dalamnya. Misalnya, pada wacana tajuk rencana yang menjadi objek kajian di dalam penelitian ini. Konteks situasi tersebut nantinya digunakan untuk memahami maksud-maksud yang ada di dalam teks tajuk rencana tersebut.

1. Teori Michel Foucault

Di dalam menganalisis gaya bahasa mengkritik pada masa orde baru dan reformasi dibutuhkan teori analisis wacana. Teori analisis wacana ini membantu untuk melakukan pengkajian gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana pada surat kabar *Kompas*, karena untuk menganalisis suatu teks dapat dibahas dari segi bahasanya. Untuk itu, disajikan pada bagian ini tentang pandangan seorang ahli analisis wacana, yaitu teori Michel Foucault.

Teori analisis wacana yang digunakan pada penelitian ini yaitu teori Michel Foucault yang lebih dikenal dengan teori Foucault. Foucault menjelaskan definisi dari wacana beserta dengan potensi politik dan kaitanya dengan kekuasaan, wacana adalah elemen taktis yang beroperasi dalam kancah relasi kekuasaan. Antara wacana dan kekuasaan memiliki hubungan timbal balik, seperti yang dikatakan Foucault, elemen taktis yang sangat terkait dengan kajian strategis dan politis, tapi tentu saja istilah politik di sini tidak selalu berarti faktor-faktor pemerintahan, segala sesuatu yang menghegemoni baik itu secara kultur maupun secara ideologis sebenarnya memiliki konstruksi politisnya sendiri. Dari definisi yang diberikan oleh Foucault, terungkap bahwa wacana adalah alat bagi kepentingan kekuasaan, hegemoni, dominasi budaya dan ilmu pengetahuan (Darma, 2009:83).

Teori Foucault ini membicarakan tiga hal yaitu (a) wacana dan pertarungan kekuasaan, (b) wacana, ideologi, dan hegemoni bernalar atau pengembangan, (c) wacana sebagai praktik sosial, yaitu wacana berperan mengontrol, menormalkan, dan mendisiplinkan individu atau masyarakat. Ketiga unsur tersebut saling berkaitan di dalam mengembangkan wacana. Foucault mengembangkan wacana dengan konsep pertarungan kekuasaan wacana. Pertarungan wacana ini mengacu bagaimana wacana dikembangkan oleh seorang penulis atau sudut pandangan dari penulis tersebut menyikapi suatu peristiwa dan memunculkan aktor. Apakah aktor ini didominasi atau dimarginalkan. Bukan berarti pertarungan kekuasaan di sini sebagai pertarungan dua negara atau pemimpin yang berkuasa. Foucault (2003:53) juga menjelaskan kekuasaan terkait dengan kontrol dan pembatasan yang dilakukan oleh partisipan yang berkuasa terhadap para partisipan yang tidak berkuasa. Pembatas ini terdiri dari tiga bagian yaitu isi, relasi, dan subyek. Isi yaitu pada apa yang diucapkan. Relasi yaitu hubungan-hubungan sosial yang dimasukkan seseorang ke dalam wacana. Subyek atau posisi subyek yang ditempati oleh seseorang.

Selanjutnya, pengembangan wacana ini berdasarkan ideologi pengarang atau pola pikir pengarang yang dipengaruhi oleh norma serta aturan yang berkembang di dalam masyarakat. Di dalam menyikapi suatu peristiwa, penulis akan berideologi atau berdasarkan pemikirannya yang dipengaruhi oleh norma dan aturan penulis itu bermukim. Misalnya, jika Ia bermukim di Minangkabau maka ideologi Minangkabaulah yang mendominasi, ketika ia menyikapi suatu peristiwa tersebut.

Hegemoni kecenderungan bekerja dengan cara mencari dukungan yang legal dari kelompok mayoritas yang terdominasi melalui proses-proses yang demokratis. Penciptaan opini publik, pemilihan umum, parlemen, media masa, organ intelektual adalah bentuk saluran untuk melegitimasi proses hegemoni melalui cara-cara yang sah. Dalam format seperti itu proses penghegemonian dari group dominan akan menampilkan wajah yang sangat adaptif terhadap segala isu-isu yang diarahkan kepada kekuasaan mereka sangat demokratis. Kekuasaan tidak tirani melainkan mengakomodir segala (Darma, 2009:107).

Selanjutnya, wacana sebagai praktik sosial, yaitu wacana berperan mengontrol, menormalkan, dan mendisiplinkan individu atau masyarakat.

Hal ini berarti suatu wacana bisa menjadi tolak ukur masyarakat. Contoh, di dalam pemberitaan suatu produk makanan yang mengandung *formalin* maka masyarakat berhati-hati dengan produk makanan tersebut. Jika, membeli suatu makanan masyarakat akan mengontrol makanan tersebut dengan melihat komposisi apakah makanan ini mengandung *formalin* atau tidak. Melalui mengontrol, nantinya akan tercipta penormalakan dan pendisiplinan masyarakat (Eriyanto, 2001:65—76).

2. Media Massa pada Pemerintahan Orde Baru dan Reformasi

Awal dari pemerintahan Orde Baru ini kehidupan media massa memasuki masa panceklik. Hal ini sengaja diciptakan oleh penguasa Orde Baru yang tidak ingin kekuasaannya dikritik secara terbuka melalui media massa. Pada masa tersebut penerbitan surat kabar merupakan suatu yang teramat sulit atau sengaja dipersulit sehingga surat kabar mengalami pencekalan. Seperti, surat kabar *Kompas*, *Indonesia Raya*, *Pelita*, dan *Sinar Mas* yang mengalami pencekalan pada masa itu karena memberitakan kehidupan politisi pemerintahan secara terang-terangan (Surjomihardjo, 2002:205—210).

Ritonga (11 Mei 2000) di dalam *Media Indonesia* menjelaskan bahwa pers pada masa Orde Baru mengedepankan agenda kebijakan dan bergelut dengan sistem politik tertutup serta lebih mendahulukan kepentingan pihak yang berkuasa. Pers melakukan itu bukan atas kehendaknya, tetapi dikarenakan mendapatkan tekanan yang kuat dari pihak pemerintahan yaitu rezim Soeharto. Akibatnya, pers tidak dapat menjalankan fungsinya karena pers harus mengikuti selera penguasa. Sejalan dengan itu, Alteresia (2007:53) menyatakan ruang gerak pers pada masa Orde Baru dibatasi melalui Surat Izin Usaha Penerbitan Pers (SIUPP). Kritik terhadap pemerintahan harus disalurkan lewat saluran yang tepat, misalnya DPR. Akan tetapi, realitasnya DPR tidak sekuat lembaga eksekutif. Saluran-saluran politik, sebagai wahana memperlancar penyampaian aspirasi politik, kelihatan buntu.

Selama masa pemerintahannya, kebijakan-kebijakan dan pengeksploitasian sumber daya secara besar-besaran menghasilkan pertumbuhan ekonomi yang besar. Namun, tidak merata di Indonesia. Contohnya, jumlah orang yang kelaparan berkurang dengan signifikan pada tahun 1970-an dan 1980-an. Penguasa pada masa ini juga memperkaya dirinya, keluarganya, dan rekan-

rekan dekat melalui korupsi yang merajalela, karena itulah akan dipilih satu kali masa jabatan Soeharto yaitu tahun 1978-1987 (Madjid, <http://id.wikipedia.org/wiki/28/02/2009>).

Selanjutnya, masa Reformasi yang berawal pada 21 Mei 1998 sampai sekarang yang dipelopori oleh Amien Rais yang dikenal sebagai bapak Reformasi (lihat: sampul Gatra: 2 Juni 1998). Peristiwa yang dikenal dengan nama Reformasi ini banyak mengandung arti. Secara umum, dikatakan sebagai penataan kembali pemerintahan yang bersih dari segala unsur kolusi, korupsi, dan nepotisme. Reformasi juga berarti perubahan secara perlahan dan bertahap melalui proses yang dapat dikendalikan untuk memperbaiki suatu kondisi. Bagi rakyat Indonesia, Reformasi adalah perubahan disegala bidang secara perlahan-lahan tetapi pada kenyataannya sering dihadapkan pada terminologi yang lebih ekstrim yaitu revolusi sebagai suatu perubahan radikal dan tidak terkendali (Hidayat, 2000:104).

Berdasarkan pendapat Hidayat, maka untuk proses perubahan yang terjadi di dalam Reformasi Indonesia tidaklah seperti tataran konsep yang seharusnya. Namun, lebih terlihat radikal dengan berbagai tindak kekerasan yang dapat dilihat saat-saat pertama Reformasi. Penjarahan di berbagai kota, kerusakan dan peperangan antar suku merupakan bukti dari tindakan kekerasan yang bersifat radikal.

Terjadinya Reformasi di Indonesia didahului oleh krisis ekonomi yang menjadi faktor pemicu pemersatu rakyat dengan kelompok aktivis Reformasi, seperti mahasiswa, kelompok intelektual, dan kelompok politik yang terpinggirkan. Adanya gejolak sosial di dalam masyarakat sebagai akibat dari adu visi, kekuatan, yang pada akhirnya menimbulkan konflik untuk mencapai suatu perubahan. Tersebarinya semangat Reformasi itu tidak terlepas dari peranan media masa yang mengekspos segala sesuatu yang terjadi sehingga muncul berbagai tanggapan sehubungan dengan hal tersebut. Tidak jarang terjadi peperangan melalui media massa untuk saling menjatuhkan para pemain politik masa Reformasi ini. Untuk itulah perlu dilakukan penelitian untuk melihat bahasa yang muncul di media massa pada masa Reformasi.

Hari itu Kamis pukul sembilan pagi tanggal 21 Mei 1998, presiden Soeharto mengumandangkan pengunduran dirinya sebagai kepala negara Republik Indonesia (Emmerson, 2001:522). Sejak itu, masa Reformasi berawal sampai

sekarang. Penguasa pada Reformasi di Indonesia sejak kemunduran Soeharto saling berganti. *Pertama*, Bacharuddin Jusuf Habibie menjabat sebagai kepala negara sejak tahun 1998 sampai Mei 1999 untuk melanjutkan kabinet pembangunan. *Kedua*, Abdurrahman Wahid (Gus Dur) menjabat sejak Juni 1999 sampai 2001. Masa pemerintahan Gus Dur dilanjutkan Megawati Soekarnoputri sampai tahun 2004. Kabinet masa pemerintahan Gus Dur dan Mega dinamakan kabinet gotong royong. *Ketiga*, Susilo Bambang Yudoyono (SBY) menjabat sejak tahun 2004 sampai 2009 dengan nama kabinet Indonesia bersatu. *Keempat*, Susilo Bambang Yudoyono (SBY) sejak 2009 sampai sekarang dengan nama kabinet Indonesia Bersatu jilid II ([http://public.kompasiana.com/2009/05/26/pelaku-sejarah-awal-Reformasi/Juni 2009](http://public.kompasiana.com/2009/05/26/pelaku-sejarah-awal-Reformasi/Juni%202009)). Dari masa Reformasi ini dipilih satu penguasa Reformasi yaitu pada Juni 1999—2004, karena dari masa inilah awal bergolaknya Reformasi dan Pada masa ini rakyat mulai bebas menyampaikan pendapat, melalui orasi/demonstrasi, media cetak, dan media elektronik.

METODE PENELITIAN DALAM MENGAJI GAYA BAHASA MENKRITIK DI DALAM TAJUK RENCANA KOMPAS

Jenis penelitian ini adalah penelitian deskriptif kualitatif. Hal ini sejalan yang dikemukakan Semi (1993:23) bahwa metode penelitian deskriptif kualitatif adalah metode yang dilakukan dengan mendeskripsikan data yang diperoleh tanpa mengartikannya dengan angka-angka, tetapi mengutamakan kedalaman penghayatan terhadap interaksi antara konsep yang sedang dikaji secara empiris. Selain itu, penelitian ini juga menggunakan metode analisis teks dan bahasa, yakni analisis isi (*content analysis*). Analisis isi adalah teknik penelitian untuk membuat inferensi-inferensi yang dapat ditiru (*replicable*) dan sah data dengan memperhatikan konteksnya (Bungin, 2009: 156). Metode ini menekankan pada pemaknaan isi tajuk rencana, membaca simbol-simbol yang muncul, memaknai isi interaksi simbolis yang terjadi dalam tajuk rencana tersebut. Di dalam penelitian ini, penggunaan metode analisis isi lebih banyak ditekankan pada bagaimana simbol-simbol atau penggunaan bahasa yang ada pada teks tajuk rencana *Kompas* yang dimaknai, sebelumnya dikelompokkan berdasarkan kategori analisis wacana M. Foucault. Pemaknaan tersebut dilakukan dengan memperhatikan konteks yang melatarbelakanginya.

Dalam penelitian ini yang menjadi objek penelitian adalah teks tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde Baru dan Reformasi. Tajuk rencana masa Orde Baru yang dijadikan objek pada penelitian ini yaitu pada Repelita ke III tahun 1978—1983. Masa ini dijadikan objek penelitian, karena selama masa Orde Baru hanya ada satu pemimpin yaitu Soeharto saja. Data penelitian bulan Juli 1999 sampai bulan Juni 2001 dapat mewakili objek penelitian pada masa Reformasi, karena awal bergejolaknya Reformasi pada Mei 1998 dengan ditandai runtuhnya pemerintahan Orde Baru pada masa itu.

Seperti yang telah dijelaskan sebelumnya, data tahun 1978—1979 untuk Orde Baru dan masa Reformasi Juni 1999—Juni 2001. Dengan kata lain, masa Orde Baru ada dua tahun dan Reformasi dua tahun. Jadi, masa penelitian yang diamati selama empat tahun untuk menganalisis gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana pada surat kabar *Kompas*. Surat kabar *Kompas* ini terbit setiap hari. Satu tahun ada 360, hari maka di dalam satu tahun dikumpulkan 360 tajuk rencana. Jika 4 tahun, tajuk rencana yang dikumpulkan adalah sebanyak 1440 tajuk rencana. Oleh sebab itu, penelitian ini pengambilan data melalui *random sampling*. *Random sampling* yang dilakukan yaitu diambil satu tajuk rencana setiap satu bulan maka tajuk rencana yang diteliti selama empat tahun menjadi 48 tajuk rencana. Jadi, sample penelitian ini sebanyak 48 tajuk rencana yang dikumpulkan satu tajuk rencana setiap bulannya.

Data penelitian ini adalah gaya bahasa mengkritik dan sumber data adalah tajuk rencana pada surat kabar *Kompas*. Data dapat diperoleh melalui PIK (Pusat Informasi *Kompas*) gedung Unit II Lantai 4 Jalan Palmerah Selatan 26—28 Jakarta dan melalui situs internet www.Kompas.com.

PEMBAHASAN DAN PENJELASAN KONTEKSTUAL PENGGUNAAN GAYABAHASA MENKRITIKDALAM TAJUKRENCANA KOMPAS PADA MASA ORDE BARU DAN REFORMASI

1. *Eufemisme* dan *Sinisme* Tajuk Rencana *Kompas* Orde Baru dan Reformasi

Dari penjelasan bentuk-bentuk gaya bahasa mengkritik tersebut, kecenderungan yang diciptakan berdasarkan kelangsungan makna yang dihasilkan teks tajuk rencana. Pada masa Orde Baru kecenderungan makna

yang dihasilkan yaitu mengkaburkan makna sedangkan masa Reformasi lebih mempertegas makna.

Pada masa Orde Baru, dikatakan mengkaburkan makna karena ungkapan yang disajikan menciptakan penafsiran yang banyak bagi pembaca. Kadang makna yang dimaksudkan sulit ditangkap oleh pembaca. Misalnya, *Ia lantas mengoreksi penggunaan bahasa yang salah. Misalnya sebutan seperti "Ibu Gubernur, Ibu Bupati". Itu salah. Yang benar adalah nyonya ditambahkan nama suami di belakangnya.* Kata *ibu bupati* di dalam contoh tersebut dapat ditafsirkan adalah kepala suatu daerah adalah perempuan. Penafsiran lain, suami dari seorang istri adalah seorang bupati dengan memunculkan sebutan *Ibu Bupati* tentunya istri dari Bapak Bupati. Dengan adanya kata *Ibu Bupati* tentu juga menikmati fasilitas layak seorang bupati padahal yang menjadi bupati adalah suaminya. Penafsiran lain yang mungkin muncul dengan sebutan *Ibu Bupati*, ia juga layak memerintah bawahan dari suaminya. Hal inilah yang dikatakan mengkaburkan makna dari teks tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde Baru.

Sejalan dengan ini, Darma (2009:93) menjelaskan pendayagunaan bahasa bukan hanya untuk menyatakan ide, pendapat, dan pikiran, tetapi juga untuk menyembunyikan ide, pendapat, dan pikirannya. Hal ini dilakukan karena dibalik ini semua terdapat kepentingan-kepentingan yang harus diamankan. Sama hal dengan mengkaburkan makna, ada hal-hal yang harus disembunyikan penulis untuk melindungi objek atau subjek yang beritakan atau diinformasikan. Gaya bahasa mengkritik yang mengkaburkan makna ini dikenal dengan istilah *eufemisme*.

Dari bentuk-bentuk gaya bahasa yang muncul pada masa Reformasi di dalam tajuk rencana *Kompas*, dominan bahasa bahasa yang digunakan lugas dan tegas di dalam menyampaikan kritikan. Misalnya, *"Perlu kita berikan catatan dan isyarat! Jangan bertele-tele. Memang harus dilakukan pilihan strategis dan kualitatif, mengingat tuntutan Reformasi serta mengingat pengalaman salah guna kekuasaan, wewenang, dan kesempatan di masa lalu.* Dari contoh kutipan teks tajuk rencana ini memperlihatkan *Kompas* punya gaya bahasa yang tegas dan lugas di dalam mengkritik kondisi pemerintahan. Tajuk rencana *Kompas* dikatakan punya gaya bahasa yang tegas. Secara tulisan, dapat dilihat penggunaan tanda seru diakhir kalimat *"Perlu kita berikan catatan dan isyarat!"*.

Hal ini menunjukkan makna perintah yang harus dipatuhi. Gaya bahasa yang mempertegas makna dikenal dengan istilah *sinisme*.

Contoh lain yang menunjukkan gaya bahasa mengkritik secara *sinisme* “*Kenapa begitu cepat kita saling menyalahkan, padahal kita sepakat, masalah-masalah besar itu warisan dari sistem dan pemerintahan lama?*” Di dalam kutipan teks tajuk rencana *Kompas* ini, dituliskan secara tegas bahwa disepakati masalah-masalah yang terjadi hari ini merupakan warisan sistem pemerintahan lama. Sistem pemerintahan hari ini adalah reformasi tentu sistem pemerintahan yang lama merujuk pada masa pemerintahan sebelumnya yaitu Orde Baru.

Gaya bahasa di tajuk rencana *Kompas* pada masa reformasi, tidak semua menggunakan gaya bahasa mengkritik yang tegas dan lugas, tetapi juga ada yang mengkaburkan makna. Misalnya, “*Kita memerlukan dukungan dari semua pihak, terutama para pemimpin partai serta pemerintah sekarang ini, visi dan sikap serta karakterkenegaraan yang mementingkan kepentingan bersama di atas kepentingan kelompok. Pada kata pemerintahan sekarang ini*” ada makna yang disembunyikan penulis. Penulis mencoba mengingatkan pembaca untuk memilih pemimpin itu jangan seperti pemimpin di masa lalu, karena banyak masalah yang terjadi di masa kepemimpinannya seperti KKN (Korupsi, Kolusi, dan Nepotisme) dan banyak kasus lain yang ditimbulkannya akibat mementingkan kepentingan kelompok dibanding kepentingan masyarakat oleh pemerintahan sebelumnya.

Jadi, gaya bahasa mengkritik tajuk rencana *Kompas* pada masa Reformasi ada dua gaya bahasa mengkritik yang digunakan. Gaya bahasa ini adalah *sinisme* dan *eufemisme*. Gaya bahasa mengkritik ini yaitu gaya bahasa yang mempertegas makna dan gaya bahasa yang mengkaburkan makna.

Berdasarkan ketidaklangsungan makna, di kedua masa pemerintahan sama-sama menggunakan gaya bahasa *eufemisme*. Namun, *Eufemisme* Orde Baru berbeda dengan *eufemisme* Reformasi. Perbedaan ini yaitu, sistem pemerintahan kedua masa berbeda di Orde Baru sistem pemerintahan monolitik, sedangkan Reformasi *dualitik*.

Hal tersebut dapat terjadi akibat hegemoni penguasa, seperti yang dikemukakan M. Foucault bahwa peredaran wacana atau teks dipengaruhi oleh hegemoni penguasa. Pada saat Orde Baru, Pusat kekuasaan terbesar berada di tangan presiden dan presiden berwenang untuk mengatur hal-hal

yang berkaitan dengan undang-undang. Hal ini dibuktikan dengan UUD 1945 pasal 5 ayat 1 (sebelum diamandemen) *“Presiden memegang kekuasaan membentuk Undang-undang dengan persetujuan Dewan Perwakilan Rakyat”*. Pada masa reformasi pasal 5 ayat 1 ini diamandemen menjadi *“Presiden berhak mengajukan rancangan Undang-undang kepada Dewan Perwakilan Rakyat”*. Dari kedua kutipan pasal tersebut, masa Orde Baru presiden mempunyai kekuasaan untuk membentuk Undang-undang, sedangkan direformasi presiden hanya mengajukan itupun persetujuan dari Dewan Perwakilan Rakyat (DPR). Munculnya reformasi untuk mengaktifkan kembali fungsi DPR yang selama masa Orde Baru fungsi tersebut diambil alih presiden dan presiden hanya memegang kekuasaan pemerintahan saja.

Pada masa Orde baru kekuasaan presiden tidak terbatas. Hal ini diatur di UUD 1945 pasal 7 yaitu *“Presiden dan wakil presiden memegang jabatannya selama masa lima tahun, dan sesudahnya dapat dipilih kembali”*. Setelah presiden menjabat lima tahun masa pemerintahan diizinkan kembali untuk dicalonkan menjadi presiden dan wakil perseiden tanpa batas waktu yang ditentukan. Pada masa Reformasi, pasal ini diamandemen menjadi *“Presiden dan wakil presiden memegang jabatannya selama masa lima tahun, dan sesudahnya dapat dipilih kembali dalam jabatan yang sama, hanya untuk satu kali masa jabatan”*. Pada masa Reformasi ini masa jabatan presiden dibatasi dalam jangka waktu tertentu.

Banyaknya ketidaksesuaian yang ditemukan di masa Orde Baru, maka UUD 1945 diamandemen. Amandemen UUD 1945 ini sudah dilakukan sebanyak empat kali. Pertama, tahun 1999 ketika sidang umum Majelis Perwakilan Rakyat (MPR), tahun 2000, tahun 2001, dan tahun 2002 pada sidang tahun MPR. Amandemen UUD ini dilakukan atas tuntutan Reformasi. Tuntutan reformasi yang lainnya yaitu penghapusan doktrin dwi Fungsi ABRI (militer dan sipil) ABRI difokuskan pada pertahanan dan keamanan negara, penegakan hukum, HAM, dan pemberantasan KKN, otonomi daerah, dan kebebasan pers.

Kebebasan pers yang merupakan salah satu tuntutan Reformasi membantu media cetak dan elektronik untuk mengemukakan fakta-fakta yang ada secara tajam tanpa khawatir terjadinya pencekalan. Seperti hal di tajuk rencana

Kompas, penulis lebih berani mengemukakan data dan fakta di dalam pemberitaan apapun.

2. Perbedaan yang Membedakan Gaya Bahasa Mengkritik pada Masa Orde Baru dan Reformasi

Pengklasifikasian bentuk-bentuk gaya bahasa mengkritik yang dilakukan ada beberapa perbedaan antara gaya bahasa yang dipengaruhi bentuk pada masa Orde Baru dan Reformasi. Pemimpin yang berkuasa pada masing-masing masa juga ikut mempengaruhi gaya bahasa yang digunakan *Kompas* selaku media informasi yang hadir di setiap masa tersebut dan Objek yang dikritik. Perbedaan ini dijelaskan lebih lanjut tentang gaya bahasa mengkritik yang digunakan penulis tajuk rencana *Kompas* Orde Baru dan Reformasi.

a) Gaya Bahasa Mengkritik Dipengaruhi oleh Penguasa

Gaya bahasa mengkritik ini berbeda disetiap masanya dipengaruhi oleh penguasa masing-masing masa. Gaya bahasa mengkritik pada masa Orde Baru dan Reformasi dipengaruhi oleh pemimpinnya. Pada masa Orde Baru penguasanya adalah Soeharto. Soeharto adalah anak seorang petani yang menikah dengan Siti Hartina yang keturunan dari Jawa strata Ningrat atau kelas bangsawan. Tentu, komunikasi politik yang dilakukan Soeharto kental dengan kebudayaan Jawa yang banyak kepura-puraan dan tidak *to the point* dan amat santun (Lesmana, 2009:55). Hal ini sejalan yang dikemukakan Edwar T. Hall (dalam Lesmana, 2009:56) menjelaskan adanya bahasa konteks tinggi. Bahasa konteks tinggi adalah bahasa yang sulit pahami maknanya tanpa memahami konteks yang ada sekitar bahasa tersebut khususnya konteks budaya. Pengaruh kebudayaan Jawa, bahasa pemerintahan dikatakan bahasa yang berkonteks tinggi.

Soeharto juga tidak menolak diberikan kritikan hanya ada beberapa catatan saja. Misalnya, dalam sambutannya ketika membuka pendaftaran P4 untuk para pemimpin redaksi dan pengurus wartawan Indonesia, presiden menegaskan seperti kutipan berikut ini.

“Pers nasional juga tidak perlu ragu-ragu dalam melontarkan kritik kepada pemerintah, baik yang dipusat maupun yang di daerah-daerah” Soeharto mengajukan empat syarat agar kritik itu masuk dalam kategori baik, dalam

arti tidak usah dirisaukan. Pertama, kritik yang disampaikan haruslah bermutu. Kedua, tidak merusak persatuan dan kesatuan bangsa. Ketiga, tidak mengganggu kepentingan masyarakat banyak. Keempat, tidak bertentangan dengan falsafah Pancasila. Kecuali itu, kepala negara memberikan satu catatan lagi, yakni informasi yang disajikan pers haruslah benar dan sekaligus mendukung pelaksanaan pembangunan (*Kompas*, 13-1-1989).

Keempat syarat mengajukan kritikan tersebut tidak mudah dilaksanakan oleh pers bahkan sangat sulit. Persyaratan itu sesungguhnya sangat berat seperti syarat nomor tiga: kritik tidak boleh mengganggu kepentingan masyarakat banyak tapi, siapa yang menentukan kriteria kepentingan masyarakat banyak? Selanjutnya pada syarat nomor empat: tidak boleh bertentangan dengan falsafah pancasila (maksudnya apa?) dan informasi yang disajikan harus mendukung pelaksanaan pembangunan. Bukankah pada hakekatnya adalah pernyataan yang bertentangan dengan apa yang telah ditetapkan. Misalnya, ada pers yang menyatakan ketidaksetujuannya terhadap kebijakan pemerintah, menulis bahwa *telah terjadi kegagalan dalam salah satu program pembangunan, atau terjadi penyimpangan serius terhadap program pembangunan*, apakah kritik semacam itu dapat dikategorikan tidak mendukung pelaksanaan pembangunan? Dengan adanya ketentuan yang dinyatakan oleh pengusa Orde Baru menjadikan pers sulit berbahasa. Pers yang sanggup bertahan di masa Orde Baru salah satu yaitu *Kompas*. *Kompas* mampu menyajikan kritik sesuai dengan kriteria kritikan yang dikehendaki oleh Soeharto tersebut.

Selama kepemimpinan Soeharto selaku bangsawan di tanah Jawa. Penamaan nama gedung parlemen yang ada di senayan menggunakan bahasa sangskerta yang merupakan induknya bahasa Jawa. Nama gedung yang digunakan *Grahatama*, *Lokawirasabha*, *Pustakaloka*, *Grahakaran*, dan *Samania Sasanagraha*. Nama-nama ini berlaku pada masa kepemimpinan Soeharto. Sebelumnya nama-nama gedung ini pada masa Orde Lama menggunakan bahasa Inggris (Majid, <http://www.parlemenkita.com> 22/07/2010)

Setelah jatuhnya pemerintahan Orde Baru yang digantikan oleh pemerintahan Reformasi. Nama-nama gedung ini pun tergantikan. Pada tanggal 8 September 1998, salah seorang anggota DPR/MPR mengusulkan penggantian nama-nama gedung di parlemen agar menggunakan bahasa Indonesia. Usulan tersebut diterima oleh ketua MPR/DPR, tepat tanggal 10

November nama-nama di gedung parlemen tergantikan. Gedung *Grahatama* diganti menjadi gedung Nusantara, gedung *Lokawirasabha* diganti menjadi gedung Nusantara I, gedung *Pustakaloka* diganti menjadi gedung Nusantara IV, gedung *Grahakarana* diganti menjadi gedung Nusantara V, dan gedung *Samania Sasanagraha* diganti menjadi gedung Sekretariat Jenderal DPR RI.

Masa Reformasi gaya kepemimpinan Gus Dur juga ikut mempengaruhi gaya bahasa yang digunakan *Kompas*. Gus Dur sangat terbuka, omongannya sangat jelas. Misalnya, “Ini *enggak* bagus. Ini lihat dulu.” Kadang-kadang dengan perasaan yang berani, atau sering dengan berani. Sikap tanpa tedeng *aling-aling* dan keterbukaan sudah menjadi sikap sehari-hari Gus Dur. Prinsipnya kalau berbicara di luar dan kepentingan politik semua orang akan dilayani Gus Dur dengan gembira dan menyegarkan, tetapi kalau berbicara masalah politik ia akan hati-hati kadang ia berkelit dan tidka mau menjawab *to the pion* (Lesmana, 2009: 181—182). Hal inilah yang ikut mempengaruhi bahasa pers juga terbuka dalam menyampaikan apa saja bahkan menyampaikan kritikan-kritikan yang menyinggung kinerja pemerintah secara tegas.

Selain munculnya perbedaan seperti yang dijelaskan tersebut, juga ada persamaan bentuk gaya bahasa ini muncul pada masa Orde Baru dan Reformasi. Hal ini dikarenakan, gaya bahasa yang dipengaruhi bentuk ini digunakan oleh satu perusahaan penerbitan yaitu *Kompas*. Mulai dari tahun 1965 nama surat kabar ini tetap *Kompas* tidak mengalami perubahan sampai sekarang tahun 2010. Mulai dari awal penerbitan surat kabar ini menyoroti masalah faktual yang ada di seluruh negeri ini baik masalah kriminal, politik, ekonomi, budaya, dan internasional dan lain-lain. Hal ini, yang masih bertahan di *Kompas* rubrik dari setiap halamannya masih sama dari tahun ke tahun. Inilah menyebabkan gaya bahasa yang digunakan tajuk rencana *Kompas* dari kedua masa dominan sama.

Dari persamaan dan perbedaan bentuk gaya bahasa yang muncul secara teoritis tersebut, juga ada bentuk gaya bahasa yang tidak muncul dari kedua masa pemerintahan. Gaya bahasa yang tidak muncul secara teoritis ini yaitu romantik, gotik, autobiografi dan biografi, dan religius. Gaya bahasa romantik di dalam penulisan tajuk rencana di *Kompas* pada masa Orde Baru dan Reformasi ini tidak ditemukan di dalam penelitian ini. Gaya bahasa romantik ini perwujudan dari rasa ketidaksenangan ini dilampiaskan dengan lari ke

pangkuan alam, memuja keindahan ciptaan Tuhan, mendengarkan nyanyian indah, mengagumi kepribadian yang tenang, penyayang, penuh rasa kasih sayang, memuja cinta, kelembutan dan keindahan. Memang, di dalam tajuk rencana *Kompas* ini ungkapan mengkritik terhadap sesuatu misalnya instansi tetapi pengungkap secara bahasa yang faktual tidak mau mengarahkan kepada keindahan alam, kelembutan seperti yang dianut oleh gaya romantik. Penulis tajuk rencana cenderung menyampaikan apa adanya sesuai dengan kenyataan yang terjadi. Hal ini juga dipengaruhi masa Reformasi ini merupakan masa peralihan dari pemerintahan Orde Baru menuju pemerintahan yang baru. Tambah lagi, pada masa peralihan ini, peralihannya bukan dengan jalan baik. Namun dengan jalan kekerasan, ini terbukti dengan ujuk rasa yang dilakukan mahasiswa, masyarakat, dan lembaga swadaya masyarakat dan lain-lain secara besar-besaran meminta agar penguasa Orde Baru itu mengundurkan diri kursi pimpinannya. Dari situasi ini tentu menyulitkan penulis untuk bergaya bahasa yang lembut dan indah atau romantik. Jadi, gaya bahasa yang dipengaruhi bentuk romantik di dalam penulisan tajuk rencana *Kompas* tidak ditemukan.

Gaya bahasa mengkritik yang dipengaruhi bentuk gotik dan religius juga tidak digunakan pada masa Orde Baru dan Reformasi. Hal ini disebabkan, surat kabar *Kompas* ini tidak surat kabar khusus yang mernyoroti masalah kriminal atau keagamaan saja, tetapi permasalahan di Indonesia secara umum. Kemudian, gaya bahasa autobiografi dan biografi juga tidak ditemukan di dalam penulisan tajuk rencana *Kompas* karena di dalam *Kompas* tidak membicarakan tokoh secara mutlak. Itulah yang menyebabkan gaya bahasa mengkritik yang dipengaruhi bentuk gotik, autobiografi dan biografi, serta religius tidak ditemukan.

b) Objek yang Dikritik pada Tajuk Rencana *Kompas*

Perbedaan mengkritik antara Orde Baru dan Reformasi terlihat dari objek yang dikritik. Pada Orde Baru, pers hanya berani menyampaikan kritik untuk instansi atau perusahaan pemerintah dan suatu serta masyarakat, tetapi tidak berani mengkritik pemerintahan yang memimpin pada masa ini. Berbanding terbalik dengan masa Reformasi pers tidak hanya mengkritik instansi dan perusahaan tetapi berani mengkritik pemerintahan yang memimpin pada masa ini. Pers dengan tegas menyampaikan *pemerintahan Gus Dur masih dibayang-*

bayangi oleh pemerintahan sebelumnya dan belum mampu menyelesaikan masalah yang telah ditimbulkan oleh pemimpin sebelumnya.

SIMPULAN

Gaya bahasa mengkritik tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde baru dan Reformasi ada kecenderungan yang berbeda berdasarkan ketidaklangsungan makna. Pada masa Orde Baru, gaya bahasa mengkritik cenderung mengkaburkan makna atau ada ide yang disembunyikan untuk melindungi objek yang diberitakan. Hal ini dikenal dengan istilah eufemisme. Pada masa Reformasi, ada dua gaya bahasa mengkritik yang digunakan. Gaya bahasa ini adalah sinisme dan eufemisme. Gaya bahasa ini yaitu gaya bahasa yang mempertegas makna dan gaya bahasa yang mengkaburkan makna.

Penelitian gaya bahasa mengkritik di dalam tajuk rencana *Kompas* pada masa Orde Baru dan Reformasi ada beberapa perbedaan antara gaya bahasa yang ditemukan. Pemimpin yang berkuasa pada masing-masing masa juga ikut mempengaruhi gaya bahasa yang digunakan *Kompas* selaku media informasi yang hadir di setiap masa tersebut dan objek yang dikritik.

Selain munculnya perbedaan seperti yang dijelaskan tersebut, juga ada persamaan bentuk gaya bahasa ini muncul pada masa Orde Baru dan Reformasi. Hal ini dikarenakan, gaya bahasa yang dipengaruhi bentuk ini digunakan oleh satu perusahaan penerbitan yaitu *Kompas*. Mulai dari tahun 1965 nama surat kabar ini tetap *Kompas* tidak mengalami perubahan sampai sekarang tahun 2010. Mulai dari awal penerbitan surat kabar ini menyoroti masalah faktual yang ada di seluruh negeri ini baik masalah kriminal, politik, ekonomi, budaya, dan internasional dan lain-lain. Hal ini, yang masih bertahan di *Kompas* rubrik dari setiap halamannya masih sama dari tahun ke tahun. Inilah menyebabkan gaya bahasa yang digunakan tajuk rencana *Kompas* dari kedua masa dominan sama.

Itulah bentuk gaya bahasa mengkritik yang membuat *Kompas* dapat bertahan sampai sekarang. Kemudian, penulis tajuk rencana *Kompas* memahami selera pembaca informasi dengan menggunakan gaya bahasa yang tepat serta disesuaikan dengan perkembangan zaman. Jadi, gaya bahasa mengkritik tajuk rencana *Kompas* pada masa Reformasi ada dua gaya bahasa mengkritik yang digunakan. Gaya bahasa ini adalah *sinisme* dan *eufemisme*.

Gaya bahas ini yaitu gaya bahasa yang memepertegas makna dan gaya bahasa yang mengkaburkan makna. []

DAFTAR RUJUKAN

- Altresia. 2007. "Pemikiran Politik Reformasi Amien Rais". (*Skripsi*). Padang: Jurusan Sejarah. Fakultas Ilmu-ilmu Sosial. UNP.
- Arikunto, Suharsimi. 1996. *Metode Penelitian*. Jakarta: Gajah Mada University Press.
- Atmazaki. 2006. *Kiat-kiat Menyunting dan Mengarang*. Padang: Citra Budaya.
- Amir, Amril dan Ngusman Abdul Manaf. 2006. "Strategi Wanita Melindungi Citra Dirinya dan Citra Diri Orang Lain di dalam Komunikasi Verbal: Studi di dalam Tindak Tutur Direktif di dalam Bahasa Indonesia di Kalangan Anggota Kelompok Etnis Minangkabau". Padang: FBSS, UNP.
- Bungin, M. Burhan. 2009. *Penelitian Kualitatif: Komunikasi, Ekonomi, Kebijakan Publik, dan Ilmu Sosial lainnya*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Darma, Yoce Aliah. 2009. *Analisis Wacana Kritis*. Bandung: Yrama Widya.
- Dasta, Revi Marta. 2007. "Melihat Kembali Reformasi," *Haluan*, 28 Mei.
- Djojoseduroto, Kinayati dan M.L.A. Sumaryati. 2002. *Prinsip-Prinsip Dasar Penelitian Bahasa dan Sastra*. Bandung: Nuansa.
- Eriyanto. 2001. *Analisis Wacana Pengantar Analisis Teks Media*. Yogyakarta: LKiS.
- Ermanto. 2002. "Bahasa Jurnalistik" (*bahan ajar*). Padang: FBSS, UNP.
- Emmerson, Donald.K. 2001. *Indonesia Beyond Seoharto. Negara, Ekonomi, Masyarakat, Transisi*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Fairclough, Norman. 2003. *Language and Power relasi bahasa, kekuasaan dan idiologi*. Diterjemahkan oleh Indah Rohmani. Malang: Boyan Publishing.
- Gunarwan, Asim. 1994. "Pragmatik Pandangan Mata Burung". Di dalam Seondjono Dardjowidjojo (Editor). *Mengiring Rekan Sejati: Festschrift Buat Pak Ton*. Jakarta: Universitas Katolik Atmajaya.
- Haedjowidjono, Dharmono. 2005. *Sajarah Indonesia Modern*. Jakarta: Gajah Mada University Press.

- Hasanuddin WS. 2003. "Dari Eufemisme ke Sarkasme: Catatan Kecil Penggunaan Bahasa Indonesia oleh Elit Politik dan Pemerintahan". Di dalam Hasanuddin WS dan Ermanto (ed). *Pelangi Bahasa*. Padang: UNP Press.
- Hasannuddin. WS., dkk. 2004. *Ensiklopedi Sastra Indonesia*. Bandung: Angkasa
- Hidayat, Dedy N. dkk. 2000. *Pers dalam Reformasi Mei*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Keraf, Gorys. 2009. *Diksi dan Gaya Bahasa*. Cetakan ke IX. Jakarta: Ikrar Mandiriabadi.
- Lesmana, Tjipta. 2009. *Dari Soeharto sampai SBY Intrik dan Lobi Politik Para Penguasa*. Jakarta: Gramedia.
- Luhukay, Marsefio S. <http://www.presidensby.info/index.php/pidato/> 5 November 2009
- Manaf, Ngusman Abdul. 2005. "Realisasi Strategi Kesantunan Direktif di dalam Bahasa Indonesia di Kalangan Anggota Kelompok Etnis Minangkabau di Padang." *Disertasi*. Jakarta: UI.
- Moeliono, Anton M. 2005. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Moleng, Lexy J. 1994. *Metode Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Madjid, Nurcholish (<http://id.wikipedia.org/wiki>). Diunggah tanggal 28/02/2009.
- Madjid, Nurcholish (<http://id.wikipedia.parlemenkita.com>). Diunggah tanggal 22/072010
- MPR RI. 2010. Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945. Jakarta: Seretariat Jenderal MPR RI.
- Natawidjaja, Suparman. 1986. *Apresiasi Stilistika*. Jakarta: PT. Intermasa.
- Patmono. 1993. *Teknik Jurnalistik*. Jakarta: Gunung Mulia.
- Panduan Pemasarakatan Undang-undang Dasar Negara Republik Indonesia 1945 sesuai urutan Bab, pasal, dan Ayat. 2010. Jakarta: Sekretarian Jenderal MPR RI.
- Rini Juniarsih. 2003. *Pers Daerah Masa Reformasi: Studi Perkembangan Pers di Sumatera Barat (1998-2002)*. (*Skripsi*). Jurusan sejarah. Fakultas Ilmu-ilmu Sosial UNP.

- Ritonga, Jamaluddin. 2000. "Kebebasan Pers" *Media Indonesia*, 11 Mei.
- Sariyan, Awang (ed). 1985. *Dari Kata ke Idiologi: Persoalan Stilistika Melayu*. Petaling Jaya: Fajar Bakti SDN. BHD.
- Santoso, Priyano. *Rhetorical Theory: Kairos and Decorum*. [http://www.google.co.id/search?hl=id&q=decorum%2Brhetoric&btnG=Telusuri&meta=\(10/03/09\)](http://www.google.co.id/search?hl=id&q=decorum%2Brhetoric&btnG=Telusuri&meta=(10/03/09)).
- Syafi'I, Imam. 1988. *Retorika dalam Menulis*. Jakarta: Depdikbud
- Semi, M. Atar. 1993. *Metode Penelitian Sastra*. Bandung: Angkasa.
- Sugiyono. 2008. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R & D*. Bandung: Alfabeta.
- Surjomihardjo, Abdurrachman. 2002. *Beberapa Segi Perkembangan Sejarah Pers di Indonesia*. Jakarta: Buku Kompas.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 40 Tahun 1999 tentang Undang-undang Pers.

TEKNIK *MODELLING* DALAM PENDEKATAN *COOPERATIVE LEARNING* MENINGKATKAN KOMPETENSI MEMBACA BAHASA JERMAN TENTANG *KENNENLERNEN*

Ekowati Septi Rahayu

ABSTRAK

Siswa kelas X-2 pada SMA Negeri I Magelang masih menemui kesulitan dalam membaca teks bahasa Jerman dengan intonasi yang baik dan sesuai dialek orang Jerman dalam tema *kennenlernen*. Untuk itu akan digunakan teknik model yang memungkinkan siswa langsung mendengar ucapan, lafal dan intonasi dari penutur yang telah belajar bahasa Jerman.

Langkah konkret akan dilakukan dengan beberapa tahap/siklus. Hal ini dilakukan agar siswa, dapat mempraktikkan ucapan dan intonasi yang baik dan dapat memahami teks. Pemahaman siswa terhadap dilakukan dengan menjawab pertanyaan seputar teks tersebut.

Tujuan penelitian tindakan kelas adalah meningkatkan kompetensi siswa dalam membaca teks dengan teknik model dalam pendekatan *Cooperative Learning*. Pada Siklus I penulis menggunakan indikator 1 dan 2 dengan lembar Kerja Siswa yang dikerjakan secara kelompok besar, sedangkan pada Siklus II proses belajar mengajar menggunakan indikator 3 dan 4 dengan lembar Kerja Siswa yang dikerjakan secara kelompok kecil atau individu. Untuk dapat melihat peningkatan kemampuan membaca teks, maka setiap siklus diadakan evaluasi. Dari hasil evaluasi didapatkan hasil nilai rata-rata ulangan harian 76 karena masih rendah hasilnya maka diadakan siklus 1 dan refleksi. Dalam setiap siklus dilakukan prosedur perencanaan (*planning*), pelaksanaan (*acting*), observasi (*observing*) dan refleksi (*reflecting*). Hasil penelitian didapatkan nilai rata-rata siklus I adalah 78 dan di siklus II ternyata mengalami peningkatan nilai rata-rata 81 dan rata-rata di siklus III mengalami peningkatan menjadi 85.

Kata Kunci: *teknik Modelling dalam pendekatan cooperative learning, kompetensi membaca teks “kennenlernen”*

PENDAHULUAN

Belajar bahasa asing, khususnya bahasa Jerman di kelas X adalah pengenalan siswa untuk berkomunikasi baik secara lisan maupun tulis yang materinya masih sederhana. Oleh karena itu guru dapat memberikan motivasi yang terdiri dari *attention* (perhatian), *relevance* (relevansi), *confidance* (kepercayaan) dan *satisfaction* (kepuasan). Hal ini sesuai dengan pernyataan Agus Supriyono (2011: 163) bahwa motivasi belajar adalah proses yang memberi semangat belajar, arah dan kegigihan perilaku. Artinya, perilaku yang termotivasi adalah perilaku yang penuh energi, terarah dan bertahan lama.

Mengingat bahwa pelajaran bahasa Jerman diajarkan di sekolah Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional (RSBI) yaitu di SMA Negeri 1 Magelang, untuk Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) bagi kelas X untuk semester gasal Tahun 2012/2013 adalah 78. Penentuan batas tuntas tersebut berdasarkan pengalaman dan melihat tingkat kesulitan dari siswa bahwa di awal pelajaran apabila tidak ditekankan aspek ucapan, tulisan, kosakata dan pemahaman struktur, maka materi pelajaran akan kurang dikuasai oleh siswa, yang menyebabkan siswa bosan, malas, tidak tertarik, jenuh dan menyebabkan siswa tidak sungguh-sungguh karena merasa kesulitan dan ketakutan bertanya. Adapun kondisi tersebut dikarenakan pula pada umumnya guru kurang menyadari dan belum mampu mengelola kegiatan pembelajaran dengan baik. Guru belum mampu mendesain kegiatan pembelajaran yang menyenangkan dan menarik, sekaligus belum melibatkan siswa secara aktif. Di samping itu masih kurangnya pengetahuan guru dalam menggunakan metode, teknik dan alat peraga/media. Guru pun belum mampu menjadi contoh atau model membaca teks yang baik. Hal ini penulis buktikan bahwa guru masih menganggap ucapan dan lafal guru adalah yang paling benar. Guru tidak menggunakan media/alat bantu seperti tape recorder/ kaset atau CD dan belum mengakses dari internet pembelajaran bahasa Jerman tentang percakapan. Mengingat pentingnya penguasaan keterampilan membaca teks di awal pelajaran bagi siswa kelas X, maka segala daya upaya harus diusahakan demi tercapainya kompetensi siswa.

Menurut data hasil observasi dan uji kompetensi membaca teks *kennenlernen* (kenalan) banyak siswa yang membaca dengan ucapan bahasa Inggris dan membaca dengan dialek/aksen Jawa atau masih kental dengan lafal dan intonasi bahasa daerah. Kekurangan siswa dalam membaca teks karena belum diajarkan

cara membacanya dan sering lupanya siswa melafalkan ucapan bahasa Jerman dari yang sudah diajarkan dan siswa sendiri belum mendengarkan contoh membaca dari penutur asli orang Jerman, maka siswa masih ragu-ragu dan, malu menirukan ucapan yang benar dan belum merasa percaya diri.

Agar hasil belajar siswa kelas X SMA Negeri 1 Magelang dapat meningkat sesuai dengan tujuan yang diharapkan, maka sebagai seorang guru, penulis berkeinginan untuk melakukan Penelitian Tindakan Kelas. Dengan teknik Model dan pengelolaan kelas yang baik untuk menyelesaikan kesulitan dalam membaca teks dan agar dapat memahami teks tersebut dengan cepat maka keterlibatan siswa untuk berpartisipasi aktif dan mendengarkan ucapan, intonasi yang sesuai penutur orang Jerman maka akan dapat lebih mudah menyelesaikan kesulitan yang dihadapi siswa dengan efisien dan efektif dalam suasana menyenangkan sehingga menimbulkan minat dan motivasi siswa pada pelajaran bahasa Jerman dan diharapkan hasil belajar akan meningkat.

Berdasarkan uraian latar belakang tersebut di atas, dapat diidentifikasi masalah-masalah sebagai berikut:

- (1) Siswa kurang berlatih membaca teks secara mandiri.
- (2) Siswa di dalam membaca teks kurang mempunyai minat dan motivasi.
- (3) Siswa kurang memahami isi teks secara baik.
- (4) Siswa dalam menyampaikan ucapan kurang tepat intonasinya dan masih menggunakan dialek kedaerahan dan lafal bahasa Inggris.
- (5) Siswa dalam membaca teks bahasa Jerman masih takut dan kurang percaya diri

Berdasarkan uraian latar belakang masalah di atas dapat dirumuskan permasalahan tersebut sebagai berikut:

“Apakah Pemanfaatan Teknik *Modelling* dalam Pendekatan *Cooperative Learning* dapat Meningkatkan Kompetensi Membaca Teks tentang *Kennenlernen* bagi Siswa Kelas X- 2 SMA N 1 Magelang pada Tahun Pelajaran 2012/2013 Semester 1?”

Hasil temuan dalam penelitian ini diharapkan mampu meningkatkan kompetensi membaca teks tentang *Kennenlernen* setelah siswa dapat memanfaatkan teknik *Modelling* dalam pendekatan *Cooperative Learning* dan mengubah citra bahwa pembelajaran keterampilan membaca bahasa Jerman tidak lagi terkesan susah, monoton dan membingungkan. Guru dapat

menggunakan model dari ucapan, ujaran beberapa orang Jerman yang dikemas dalam CD/kaset. Dengan demikian diharapkan siswa dengan penuh semangat, penuh minat mendengarkan ucapan, intonasi dan logat orang Jerman berbicara. Guru dapat berkreasi memilih dan mengembangkan bahan ajar, memilih dan mengembangkan bentuk-bentuk latihan, serta sistem evaluasinya. Dengan inovasi tersebut, siswa termotivasi untuk berperan lebih aktif dalam proses pembelajaran, yang semuanya itu diprediksikan lebih meningkatkan prestasi belajar. Siswa nantinya dapat bercakap-cakap dengan orang Jerman tanpa perasaan takut. Siswa dapat belajar mengembangkan kemampuan keterampilan membaca teks berbahasa Jerman tentang *kennenlernen* sehingga memahami isi teks yang kemudian dapat menjawab soal, sehingga prestasi belajar meningkat dan siswa dapat menggunakan internet untuk sekedar membaca atau bahkan ber *e-mail* atau *chatting*.

Untuk langkah selanjutnya, pembelajaran ini dapat dikembangkan sesuai kreativitas guru dan dapat dimodifikasi bahan yang diajarkan sesuai teks yang lagi hangat/aktual dan guru termotivasi untuk memecahkan masalah melalui penelitian tindakan kelas.

KAJIAN TEORITIS

Hakikat Teknik Modelling

Model dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia (1990: 589) diartikan sebagai "orang yang dipakai sebagai contoh untuk ...", sedangkan menurut Agus Suprijono (2011: 46) model pembelajaran ialah pola yang digunakan sebagai pedoman dalam merencanakan pembelajaran di kelas maupun tutorial. Menurut Arends, model pembelajaran mengacu pada pendekatan yang akan digunakan, termasuk di dalamnya tujuan-tujuan pembelajaran, tahap-tahap dalam kegiatan pembelajaran, lingkungan pembelajaran dan pengelolaan kelas. Model pembelajaran dapat didefinisikan sebagai kerangka konseptual yang melukiskan prosedur sistematis dalam mengorganisasikan pengalaman belajar untuk mencapai tujuan belajar.

Merujuk pemikiran Joyce, fungsi model adalah "*each model guides us as we design instruction to help students achieve various objectives*". Melalui model pembelajaran guru dapat membantu peserta didik mendapatkan informasi,

ide, keterampilan, cara berpikir, dan mengekspresikan ide. Model pembelajaran berfungsi pula sebagai pedoman bagi para perancang pembelajaran dan para guru dalam merencanakan aktivitas belajar mengajar.

Masih dalam Agus Suprijono (2011: 88) pemodelan dalam pembelajaran menekankan arti penting pendemonstrasian terhadap hal yang dipelajari peserta didik. Pemodelan memusatkan pada arti penting pengetahuan prosedural. Melalui pemodelan peserta didik dapat meniru terhadap hal yang dimodelkan. Model bisa berupa cara mengoperasikan sesuatu, contoh karya tulis, melafalkan bahasa dan sebagainya.

Istilah *Modelling* penulis dapatkan pula dalam pembelajaran kontekstual yaitu pendekatan pembelajaran yang memiliki 7 asas atau komponen yang melandasi pelaksanaan proses pembelajaran dan salah satu diantaranya adalah pemodelan atau *Modelling* di samping 6 komponen yang lain yaitu konstruktivisme, inkuiri, bertanya (*questioning*), masyarakat belajar (*learning community*), refleksi (*reflection*) dan penilaian nyata (*authentic assesment*). Asas *Modelling* adalah proses proses pembelajaran dengan memperagakan sesuatu sebagai contoh yang dapat ditiru oleh setiap siswa.

Proses *Modelling* ini dapat dilakukan selain guru sendiri, dapat juga memanfaatkan beberapa model, khususnya dari orang Jerman, siswa atau kakak kelas siswa yang lebih dahulu belajar bahasa Jerman. Misalnya orang Jerman membacakan teks bahasa Jerman dapat diperlihatkan melalui CD dan diperdengarkan dan siswa dapat menirukan ucapan, lafal, intonasi. Dengan demikian, orang dari Jerman dapat dianggap sebagai model. Guru dapat melafalkan bacaan dengan membaca buku paket langsung dan siswa dapat menirukannya. Siswa yang telah membaca atau membuat cerita dan dilafalkan dalam cerita, drama dan puisi dapat pula sebagai model untuk siswa berikutnya dan diharapkan apa yang dilihat, didengar dapat diperbaiki atau ditambahkan idenya. Dalam hal ini manfaatnya siswa tidak saja memahami teks namun dapat menghindari dari pembelajaran yang teoritis dan abstrak.

Pengertian Cooperative Learning

Pembelajaran kooperatif di dalam buku "*Cooperative Learning*" karangan Agus Suprijono (2011: 80) menyebutkan kooperatif adalah konsep yang lebih luas meliputi semua jenis kerja kelompok termasuk bentuk-bentuk yang lebih

dipimpin oleh guru atau diarahkan oleh guru. Secara umum pembelajaran kooperatif dianggap lebih diarahkan oleh guru, di mana guru menetapkan tugas dan pertanyaan-pertanyaan serta menyediakan bahan-bahan dan informasi yang dirancang untuk membantu peserta didik menyelesaikan masalah yang dimaksud. Guru biasanya menetapkan bentuk ujian tertentu pada akhir tugas.

Model pembelajaran kooperatif akan dapat menumbuhkan pembelajaran efektif yaitu pembelajaran yang bercirikan: (1) memudahkan siswa belajar sesuatu yang bermanfaat seperti fakta, keterampilan, nilai, konsep dan bagaimana hidup serasi dengan sesama (2) pengetahuan, nilai dan keterampilan diakui oleh mereka yang berkompeten menilai.

Roger dan David Johnson dalam Agus Supriyono (2011: 58) mengatakan bahwa tidak semua belajar kelompok biasa dianggap pembelajaran kooperatif. Untuk mencapai hasil yang maksimal, lima unsur dalam model pembelajaran kooperatif harus diterapkan. Lima unsur tersebut adalah:

1. *Positive interdependence* (saling ketergantungan positif)
2. *Personal responsibility* (tanggung jawab perseorangan)
3. *Face to face promotive interaction* (interaksi promotif)
4. *Interpersonal skill* (komunikasi antar anggota)
5. *Group processing* (pemrosesan kelompok)

Unsur pertama pembelajaran kooperatif adalah saling ketergantungan positif. Unsur ini menunjukkan bahwa dalam pembelajaran kooperatif ada dua pertanggungjawaban kelompok. Pertama, mempelajari bahan yang ditugaskan kepada kelompok. Kedua, menjamin semua anggota kelompok secara individu mempelajari bahan yang ditugaskan tersebut.

Seorang guru dapat melakukan 6 fase dalam model pembelajaran kooperatif yaitu: (*Lihat tabel 1*)

Adapun dalam pembelajaran kooperatif lingkungan belajar dan sistem pengelolaan belajar sangat penting, maka seorang guru harus dapat menciptakan suasana yang:

1. Memberikan kesempatan terjadinya belajar berdemokrasi;
2. Meningkatkan penghargaan peserta didik pada pembelajaran akademik dan mengubah norma-norma yang terkait dengan prestasi;
3. Mempersiapkan peserta didik belajar mengenai kolaborasi dan berbagai keterampilan sosial melalui peran aktif peserta didik dalam kelompok-kelompok kecil;

Tabel 1

FASE-FASE	PERILAKU GURU
Fase 1: <i>Present goals and set</i> Menyampaikan tujuan dan mempersiapkan peserta didik	Menjelaskan tujuan pembelajaran dan mempersiapkan peserta didik siap belajar
Fase 2 : <i>Present information</i> Menyajikan informasi	Mempresentasikan informasi kepada peserta didik secara verbal
Fase 3 : <i>Organize students into learning teams</i> Mengorganisir peserta didik ke dalam tim-tim belajar	Memberikan penjelasan kepada peserta didik tentang tata cara pembentukan tim belajar dan membantu kelompok melakukan transisi yang efisien
Fase 4 : <i>Assist team work and study</i> Membantu kerja tim dan belajar	Membantu tim-tim belajar selama peserta didik mengerjakan tugasnya
Fase 5 : <i>Test on the materials</i> Mengevaluasi	Menguji pengetahuan peserta didik mengenai berbagai materi pembelajaran atau kelompok-kelompok mempresentasikan hasil kerjanya.
Fase 6 : <i>Provide recognition</i> Memberikan pengakuan atau penghargaan	Mempersiapkan cara untuk mengakui usaha dan prestasi individu maupun kelompok

4. Memberi peluang terjadinya proses partisipasi aktif peserta didik dalam belajar dan terjadinya dialog interaktif;
5. Menciptakan iklim sosio emosional yang positif;
6. Memfasilitasi terjadinya learning to live together;
7. Menumbuhkan produktivitas dalam kelompok;
8. Mengubah peran guru dari center stage performance menjadi koreografer kegiatan kelompok;
9. Menumbuhkan kesadaran pada peserta didik arti penting aspek sosial dalam individunya.

Secara sosiologis pembelajaran kooperatif dapat menumbuhkan kesadaran altruisme dalam diri peserta didik. Kehidupan sosial adalah sisi penting dari kehidupan individual.

Pengertian Kompetensi Membaca

Pengertian kompetensi membaca menurut Supriyadi (1995: 127) adalah sesungguhnya bukan hanya sekadar kemampuan menyuarakan lambang tertulis dengan sebaik-baiknya namun lebih jauh adalah kemampuan memahami dari apa yang tertulis dengan tepat dan cepat.

Berdasarkan Riris K. Toha Sarumpaet dalam www.muhammadnoer.com/2009/12.7, bahwa ada 4 cara membaca yang baik yaitu: (1) Membaca kata-perkata, baris demi baris yang sangat berguna untuk membaca materi yang sulit. (2) skimming: alenia pilihan/baris pertama alenia (3) Scanning: memeriksa semua materi untuk mencari sesuatu yang khas: nama/angka. (4) Membaca visual: mengajar kelompok kata urutan mana yang suka, cara ini cocok untuk memahami bacaan yang agak sulit serta yang mudah.

Anderson dalam Tarigan (1980: 8) menyatakan bahwa membaca merupakan proses penyandian kembali (*recording process*) dan proses pembacaan sandi (*dekoding proses*). Aspek ini menghubungkan kata-kata tulis (*written words*) dengan makna bahasa lisan (*oral language meaning*). Hal ini mencakup pengubahan tulisan atau cetakan menjadi bunyi yang bermakna.

Sedangkan apabila guru meminta siswa membaca teks, agar mudah untuk dimengerti makna dari teks tersebut sangat disarankan apabila cara membaca untuk orang lain adalah dengan suara yang baik, baik dari lagu, intonasi, jeda dan tidak terlalu cepat atau lambat. Siswa dapat pula membaca nyaring, tetapi tidak terlalu keras seperti berteriak atau terlalu pelan seperti berbisik. Kecepatan membaca sangat mempengaruhi agar tata bahasa yang dipakai menandakan kita belajar bahasa dengan sempurna. Siswa dapat pula membaca dalam hati agar orang lain tidak tahu isi bacaan tersebut dan siswa dapat memahami isinya maka guru dapat memberikan cara yaitu seperti yang dikemukakan Tarigan (1980: 18) bahwa guru akan mengetahui kemampuan siswa tentang suatu bacaan dengan (1) mengemukakan berbagai jenis pertanyaan; (2) mengemukakan pertanyaan yang jawabnya dapat ditemukan oleh siswa secara kata demi kata (verbal); (3) menyuruh siswa membuat rangkuman/ikhtisar; (4) menanyakan ide pokok yang dibaca.

Di dalam buku “*Teaching second Language Reading for Academic Purposes*”, dikemukakan Goodman (1967: 127) bahwa ketika seseorang membaca, bukan hanya sekadar menuntut kemampuan mengambil dan memetik makna dari

materi yang tercetak melainkan juga menuntut kemampuan menyusun konteks yang tersedia guna membentuk makna. Oleh karena itu, membaca di tingkat SMA menekankan pada tujuan memahami, menyerap informasi, memperoleh kesan dan pesan atau gagasan yang tersurat maupun yang tersirat. Ini selaras dengan pendapat Grellet (1981: 6) membaca adalah proses memahami teks melalui pemahaman terhadap makna kelompok kata/frasa, klausa, kalimat atau teks secara keseluruhan.

Sesuai Ensiklopedia (1971: 155) ada 2 katagori membaca yakni siswa dilatih daya pemahaman dengan membaca teks secara cepat/membaca dalam hati (*silent reading*) dan siswa membacakan wacana untuk orang lain/membaca nyaring/keras (*oral reading*).

Pengertian Teks *Kennenlernen*

Di awal pembelajaran bahasa asing, siswa diperkenalkan cara berkenalan antara satu orang dengan orang lain. Cara berkenalan antara negara Indonesia dan negara Jerman ada persamaan dan ada perbedaannya. Ketika menyapa dengan orang lain situasinya pun berbeda, di mana, kapan dan dengan siapa mereka saling menyapa. Hal ini dipelajari siswa dengan ucapan dan intonasi yang seperti penutur asli. Untuk memudahkan pengkondisian lafal dan ucapan yang menyerupai orang Jerman maka diberikan model dari penutur asli orang Jerman. Selain itu, dalam perkenalan ini siswa dapat menghafal dan memahami ujaran yang dipakai sehari-hari di negara Jerman. Adapun materi *kennenlernen* meliputi:

a. Identitas diri

Dalam memperkenalkan diri siswa akan menyapa dengan salam. Adapun macam-macam salam di Jerman seperti *Hallo*, *Guten Morgen*, *Guten Tag*, *Guten Abend* dan *Gute Nacht*, sedangkan salam penutup dapat menyebutkan *auf Wiedersehen*, *Tschüß*, *Adios*, *auf Wiederhören* kemudian akan menyebutkan nama (*Name*), nama lengkap (*Vollname*), nama panggilan (*Rufname*) dan nama marga (*Familiennname*). Untuk bahasa percakapan, cerita dan bahasa tulis atau untuk isian lembaran tentunya berbeda. *Ich heiße Ekowati, und aus Magelang. Ich wohne in Magelang, Ich bin jetzt Lehrerin, Ich bin 30 Jahre alt* adalah ungkapan untuk asal, tinggal, kesibukan dan usia. *Ich bin in Magelang geboren, und Ich bin verheiratet* menyatakan lahir dan status perkawinan. Selanjutnya siswa dapat memperkenalkan teman, orang tua, guru dan saudaranya.

- b. Lingkungan alam dari nama-nama kota di negara Indonesia dan Jerman.

Dalam menceritakan desa atau tempat tinggal siswa, akan diceritakan secara lebih detail, misalnya tinggal di Magelang yang terletak di Provinsi Jawa Tengah (*Ich lebe in Magelang, auf Mitteljava, Indonesien*) und ich wohne bei Eltern in Tuguran Nummer 253. Das ist kleine Stadt, near Universitas Tidar Magelang. (dan tinggal di orang tua di Tuguran nomer 253, itu kota kecil dekat universitas Magelang).

- c. Benda-benda di sekitar siswa

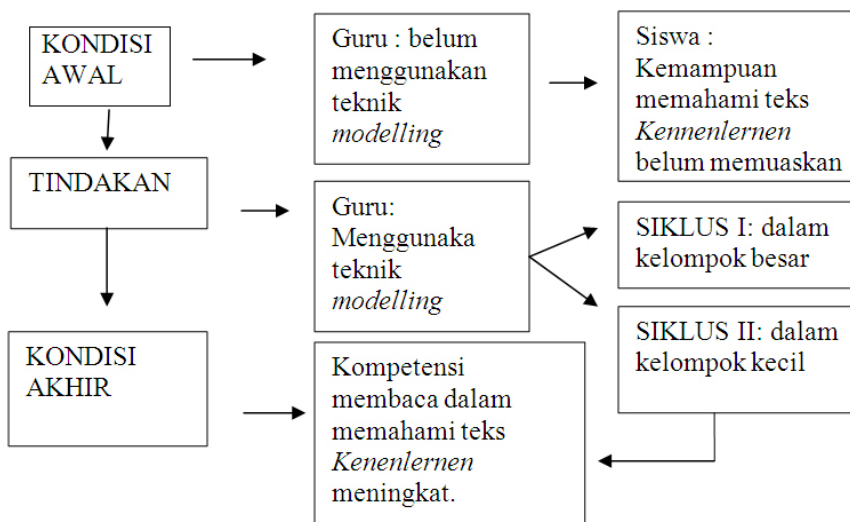
Dalam memperkenalkan benda-benda, dapat dimulai dari benda-benda sekolah yang dibawa misalnya tas, pensil, buku, penggaris, penghapus, papan tulis, kelas, sekolah (*die Tasche, der Kuli, das Buch, das Lineal, der Gummi/der Schwamm, die Klasse, die Schule*).

Kerangka Pikir

Dalam penelitian ini diusahakan peningkatan kompetensi siswa pada sebuah keterampilan membaca *Kennenlernen*. Oleh karena itu, dilakukan tindakan dengan langkah-langkah sebagai berikut:

1. Guru mengetahui kondisi awal dengan melihat dan menganalisis hasil tes siswa, mengadakan wawancara dan memberikan angket skala sikap, rata-rata nilai siswa kelas X-2 belum memuaskan.
2. Pada siklus I, guru memanfaatkan teknik Modelling dalam belajar kooperatif agar siswa lebih jelas mendengarkan ucapan bahasa Jerman melalui CD dan memaksimalkan kemampuan membaca dalam teks di dalam kelompok besar.
3. Pada siklus II, guru memanfaatkan teknik Modelling dalam belajar kooperatif agar siswa lebih jelas mendengarkan ucapan bahasa Jerman melalui CD dan memaksimalkan kemampuan membaca dalam teks di dalam kelompok kecil.
4. Setelah proses belajar mengajar menggunakan teknik model, kompetensi siswa dalam membaca teks *kennenlernen* dan memahami isi teks tersebut meningkat.

Untuk lebih jelasnya dapat dilihat skema kerangka berikut ini.



Hipotesis Tindakan

Pembelajaran bahasa Jerman dengan memanfaatkan teknik *Modelling* dalam *Cooperative Learning* dapat meningkatkan kompetensi membaca teks *kenenlernen* bagi siswa kelas X-2 SMA Negeri I Magelang.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan di SMA Negeri I Magelang, di Jalan Cepaka nomer 1 Magelang. Tempat yang sangat strategis di kotamadya Magelang dan status sekolah adalah RSBI (Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional), serta kondisi sekolah yang favorit dan terkenal di Jawa Tengah. Subyek penelitian adalah siswa kelas X-2 semester 1 tahun ajaran 2012/2013 berjumlah 33 siswa yang terdiri atas 11 putra dan 22 putri dengan beberapa pertimbangan sebagai berikut:

1. Dari hasil analisis dokumen (document analysis). Diantara 10 kelas paralel kelas X merupakan kelas dengan hasil tes tema *kennenlernen* terendah dengan jumlah siswa tuntas 29 orang atau sebesar 87%;
- 2 Hasil pengisian angket minat siswa terhadap pelajaran bahasa Jerman menunjukkan skala sikap X-2 masuk dalam katagori sedang;
3. Dari hasil interview dan pengamatan kelas X-2 kurang memiliki motivasi dan atensi terhadap pembelajaran bahasa Jerman;

Waktu Penelitian adalah Agustus sampai Oktober 2012 dengan sumber data diperoleh dari:

1. Data primer yaitu data yang diperoleh dari siswa berupa nilai kondisi awal, nilai tes siklus I dan nilai tes siklus II.
2. Data sekunder yaitu data yang diperoleh dari teman guru bahasa Jerman yang mengajar di SMA Negeri 1 Magelang yang berlaku sebagai teman sejawat. Data ini berupa diskusi dengan teman sejawat yang dituangkan dalam tahap refleksi pada tiap-tiap siklus.

Teknik pengumpulan data digunakan tes tertulis dengan bentuk pilihan ganda. Tes pilihan ganda ialah tes yang butir-butir soalnya selalu terdiri dari dua komponen utama yaitu soal dengan satu pernyataan langsung atau sebuah pernyataan yang tidak lengkap dan dua atau lebih pilihan yang salah satunya benar sedangkan yang lain adalah pengecoh dan jawaban itu salah. Keunggulan tes pilihan ganda ini adalah:

- a. cepat dan menyingkat waktu pengoreksian dan penyekoran;
- b. dapat mengetahui kemampuan siswa berpikir dalam ranah kognitif;
- c. dapat digunakan di semua jenjang kelas dan sekolah;
- d. dapat mengetahui jawaban yang pasti ada satu dan sangat obyektif;
- e. dapat dibuat bentuk soal yang variatif dan beraneka ragam, yaitu percakapan, struktur, dan tabel;
- f. jawaban tidak harus mutlak benar, tetapi dapat berupa jawaban yang paling benar.

Sedangkan alat pengumpul data adalah butir-butir soal yang dibuat oleh guru. Butir soal dibuat dan disesuaikan dengan cakupan materi tentang *kennenlernen* dengan menggunakan kisi-kisi tes.

Lembar observasi proses pembelajaran untuk tiap-tiap siklus yang bertujuan untuk mengetahui keaktifan siswa dalam mengikuti proses pembelajaran, dan dokumentasi untuk mengetahui hasil belajar siswa yang ditulis dalam bentuk daftar nilai hasil ulangan tiap-tiap siklus.

Instrumen yang valid berarti alat ukur yang digunakan untuk mengumpulkan data itu valid. Valid berarti instrumen dapat digunakan untuk mengukur apa yang seharusnya diukur. Supaya data yang diperoleh dalam penelitian ini valid, dibuat kisi-kisi instrumen yang di dalamnya mencakup luasnya materi dan indikator sebagai tolak ukur kevalidan

Analisis data dilakukan dengan melihat hasil observasi pada siklus I dan siklus II melalui lembar observasi yang dilakukan oleh teman sejawat dan penilaian tertulis atau ulangan harian tentang *Kenennenlernen*. Analisis data dalam penelitian ini menggunakan analisis diskriptif komparatif yaitu membandingkan kondisi awal siswa aktif dalam menceritakan diri sendiri maupun temannya dan dalam kondisi siklus I maupun siklus II. Di samping keaktifan siswa dalam pelajaran, dapat dibandingkan pula hasil ulangan harian pada kondisi awal maupun di siklus I dan siklus II.

Hasil belajar kondisi awal dapat diperoleh dari nilai ulangan harian dengan materi tentang *begrüßen* dan *vorstellen*. Pada siklus I hasil belajar dapat diperoleh dari nilai ulangan harian dengan tema masih *vorstellen* hanya dalam bentuk yang berbeda yaitu percakapan dan cerita. Penerapan proses pengajaran menggunakan teknik *Modelling* secara kelompok besar. Pada siklus II hasil belajar diperoleh dari nilai tes KD 1.3 tentang *Fahrten*. Penerapan proses pengajaran menggunakan teknik *Modelling* secara kelompok kecil. Seluruh hasil analisis proses dan hasil belajar siswa digunakan sebagai indikator untuk mengetahui berhasil tidaknya penelitian ini. Tolak ukur keberhasilannya adalah adanya peningkatan keaktifan siswa dan peningkatan rata-rata ulangan. Analisis yang dilakukan oleh peneliti dan teman sejawat ini semoga dapat digunakan sebagai acuan tindakan atau langkah selanjutnya.

INDIKATOR KINERJA

Indikator kinerja dalam penelitian ini adalah berupa hasil pengolahan data dari lembar observasi yang bertujuan untuk mengetahui ada tidaknya peningkatan keaktifan siswa, nilai ulangan harian yang dianalisis untuk mengetahui ada tidaknya peningkatan proses dan hasil belajar siswa melalui pembelajaran dengan menerapkan teknik *Modelling*. Kriteria adanya peningkatan pada siklus I dan siklus II ialah sebagai berikut: 1) Jumlah siswa yang pasif dalam kegiatan belajar mengajar menjadi berkurang; 2) Sekurang-kurangnya 85 % siswa kelas X-2 tuntas dalam belajar dengan memperoleh nilai minimal 78 untuk nilai ulangan harian.

PROSEDUR PENELITIAN

Data diambil melalui wawancara untuk mengetahui keadaan/kondisi siswa selama mengikuti pelajaran apakah ada permasalahan, sehingga permasalahan itu dikaji dan kemudian ditindaklanjuti. Guru menggunakan teknik yang dapat mempermudah pembacaan teks dan akhirnya guru dapat mengembangkan teknik itu. Untuk mengetahui perkembangan hasil belajar siswa diberi tes sebagai evaluasi dan diadakan cek kros dengan siswa dengan menggunakan angket.

Teknik pengumpulan data yang dipergunakan dalam penelitian ini adalah teknik tes dan nontes. Tes dipergunakan untuk mengumpulkan data hasil belajar keterampilan membaca, sedang teknis nontes yaitu observasi, wawancara, pertanyaan tertulis kepada siswa yang dimaksudkan untuk mengumpulkan data-data yang terkait dengan proses pembelajaran, yaitu pendapat para siswa selama pelaksanaan proses pembelajaran tersebut.

Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah secara deskriptif. Skor yang diperoleh, dianalisis menggunakan skala bertingkat (skala Likert) yaitu amat kurang, cukup, baik dan amat baik, kemudian dicari rata-ratanya.

Dalam penelitian kualitatif ada beberapa cara untuk menguji keabsahan atau kesahihan data. Ada empat kriteria untuk mengukur keabsahan atau kesahihan data yaitu derajat kepercayaan (*credibility*), keteralihan (*transferability*), kebergantungan (*dependability*), dan kepastian (*confirmability*). (Moleong, 2000: 173). Oleh karena penting, perlu pemeriksaan data sebelum analisis dilakukan. Adapun cara-cara tersebut antara lain:

Triangulasi

Triangulasi dimaksudkan bahwa data atau informasi dari satu pihak harus dicek kebenarannya melalui sumber data yang berbeda, untuk data yang sejenis atau sama yang disebut triangulasi data, sedangkan data sejenis yang dikumpulkan dari beberapa peneliti disebut triangulasi peneliti, apabila penggunaan pendekatan dalam satu riset ditinjau dengan metodologi yang berbeda untuk satu kasus yang sama disebut triangulasi teori. Dalam hal ini peneliti bekerja sama dengan 2 guru yang melakukan wawancara dengan siswa dengan menggunakan petunjuk wawancara atau menggunakan triangulasi data.

Review Informan

Hal ini dilakukan apakah yang ditulis merupakan suatu yang dapat disetujui oleh proses para informan kunci khususnya. Kesepakatan ini ditempuh dengan diskusi untuk menghasilkan data yang valid atau shahih.

Member Check

Data-data yang berhasil dikumpulkan dirumuskan sementara dengan pengurangan dan penambahan untuk diimplementasikan kepada responden, apabila ada perbedaan tafsir atau suatu masalah tertentu maka disinilah cara terakhir untuk menyempurnakan laporan penulis yang diperoleh di lapangan.

PEMBAHASAN

Penyajian Data

Penelitian ini adalah penelitian tindakan kelas (*Classroom Action Research*) yang dilaksanakan di kelas X-2 semester I di SMA Negeri 1 Magelang. Pengumpulan data secara induktif dalam penyusunan teori sehingga teori yang dihasilkan merupakan "*the grounded theory*", yaitu teori dasar yang diangkat dari siswa. Peneliti mengumpulkan data atau evidensi bukan untuk membuktikan kebenaran dan ketidakbenaran hipotesis yang telah ditetapkan sebelumnya, tetapi lebih tertuju kepada menyusun abstraksi-abstraksi yang didasarkan sekelompok yang telah dikumpulkan Bog dan dan Biklen. (Abdullah I, 2001: 148). Agar di dalam penyusunan abstraksi-abstraksi dapat diperoleh data yang shahih maka kompetensi peneliti sangat diperlukan, peneliti dituntut ketajaman dan kecermatan mengamati, mencatat suatu proses dan aktivitas yang nampak dalam realita, serta menganalisisnya dalam satu kesatuan yang bermakna. Kesabaran, kejujuran, keuletan, ketekunan dan keluwesan peneliti sangat diperlukan dalam pendekatan diskripsi-kualitatif. (Sudjana N dan Ibrahim, 1989: 211).

Di samping hal-hal tersebut di atas, seorang peneliti untuk mencapai tingkatan yang optimal merancang dan menyusun penelitiannya perlu memiliki kemampuan dan keterampilan bahasa baik lisan maupun tertulis. Bahasa lisan diperlukan dalam mengungkap data dan informasi melalui wawancara *indepth* dengan berbagai sumber yang berkaitan dengan masalah yang ditelitinya.

Sedang keterampilan bahasa tulisan diperlukan dalam menyusun laporan berupa paparan naratif suatu kejadian. Peristiwa dan kegiatan sebagaimana yang terjadi di lapangan berdasarkan pengamatannya (Sudjana N dan Ibrahim, 1989: 211 – 212).

Data yang dimaksud adalah data yang disajikan dalam bentuk kata verbal, bukan dalam bentuk angka. Data dalam bentuk verbal sering muncul dalam kata yang berbeda dengan maksud atau sebaliknya, sering muncul dalam kata yang berbeda dalam kalimat panjang lebar, yang lain singkat melainkan perlu dilacak kembali maksudnya dan banyak lagi ragamnya. Data kata verbal yang beragam tersebut perlu diolah agar menjadi ringkas dan sistematis. Olahan tersebut mulai dari menuliskan hasil observasi, wawancara, rekaman, mengedit, mengklasifikasikan, mereduksi dan menyajikan. (Noeng Muhadjir, 1996: 29).

HASIL PENELITIAN

Penelitian ini difokuskan pada pemahaman teks wacana dan sikap siswa terhadap pelaksanaan pembelajaran. Hasil kemahiran siswa dapat diukur dari kemampuan kognitif siswa pada saat tes/ulangan harian, angket, observasi dan bentuk respons pada akhir semester.

Siklus 1

Terkait dengan observasi di lapangan dan membaca dengan saksama hasil kuesioner, catatan wawancara dan diskusi kelas antara peneliti dan siswa dan hasil wawancara 2 guru yaitu guru bahasa Indonesia dan TI terhadap siswa ditemukan beberapa permasalahan. Permasalahan itu ditemukan di beberapa langkah seperti:

Langkah 1: Pertemuan pertama dengan siswa berisi kegiatan:

a. Orientasi Pembelajaran.

Ditemukan bahwa dalam kegiatan pembelajaran di kelas X-2:

Menggunakan kurikulum KTSP, silabus dan materi yang digunakan menggunakan kurikulum 2006, tentang penelitian yang akan dilakukan. (Agustus-Oktober 2012)

- b. Wawancara tentang membaca teks dan mengucapkan vokal sesuai model.

Dari hasil wawancara yang dilakukan pada pertengahan bulan Agustus 2012, yang diperkuat dengan kuesioner diperoleh permasalahan, walaupun semua siswa meyakini bahwa membaca teks sangat penting untuk memahami teks dan meningkatkan prestasi nilai mereka namun siswa belum terbiasa membaca teks baru dengan alasan ucapan susah, kosakata baru dan struktur belum diajarkan. Siswa merasa model membacanya cepat sehingga tidak tahu artinya dalam bahasa Indonesia. Siswa belum mengenal berbagai jenis bacaan dan tidak tahu cara membacanya dalam bahasa Jerman. Siswa tidak tahu teknik membaca dan menghubungkan isi dengan gambar. Siswa merasa jenuh dengan harus melihat kata dalam teks dengan harus membuka dan melihat pada kamus. Siswa belum mencoba untuk membaca, sudah pusing atau sudah merasa takut apalagi untuk membacanya dengan keras/membacakan untuk orang lain (*oral reading*), padahal baru membuka teksnya.

Langkah 2

Dalam diskusi dengan siswa di kelas dan juga wawancara disetujui bahwa masalah yang akan dicoba dipecahkan adalah kurangnya kebiasaan membaca dan mendengarkan vokal dari aksen orang Jerman yang rendah yang disebabkan oleh kenyataan bahwa siswa tidak menguasai teknik-teknik membaca. Ini juga disimpulkan dari jawaban kuesioner yang menanyakan kesulitan apa yang dialami pada saat membaca teks. Semuanya menjawab tidak tahu teknik membaca dan mengucapkan vokal bahasa Jerman. Untuk dapat membiasakan membaca, maka dicoba dengan mendengarkan model orang Jerman dengan pertimbangan siswa mudah memahami dan menirukan ucapan yang sesuai orang Jerman.

1. Siswa dicoba untuk didrill atau mengulangi/membeo dari guru (*Papagai*). Mereka membaca dengan tidak merasa takut salah karena mereka membaca dengan temannya. Siswa diberi penjelasan mengenai judulnya harus dibaca kemudian isi teks dilihat dari gagasan utamanya dan dicocokkan dengan gambar atau dicari kemiripan kosakata itu dengan bahasa lain apakah bahasa Inggris, bahasa Indonesia, dsb.

2. Apabila mendapatkan kosakata yang lain dapat dicari arti melalui konteks kalimat dan dicari dari persamaan kata/ *Zusammenzetsungnya*.
3. Apabila kesulitan siswa dapat mencari kamus kecil atau glossarnya yang ada di belakang buku *Kontakte Deutsch*. Dengan demikian, untuk mencari kosakata yang sulit tidak harus membawa kamus besar, tetapi glossar dapat dibawa-bawa dengan mudah.

Siklus 2

Langkah 1

Dengan menggunakan strategi pembelajaran, keterampilan membaca bahasa Jerman dilakukan dengan mendengarkan ucapan orang Jerman melalui CD/ film bahasa Jerman yang dijadikan model. Strategi tersebut sebagai berikut:

- a. Penentuan suatu pokok bahasan/tema yang sesuai silabi, keterampilan membaca bahasa Jerman melalui internet.
- b. Merancang tujuan kegiatan pembelajaran dan evaluasi yang sesuai.
- c. Mengevaluasi keserasian tujuan proses dan evaluasi pembelajaran.
- d. Program komputer yang akan digunakan.

Pembuatan media pembelajaran interaktif ini akan menggunakan *software Microsoft Power Point*, sebuah software yang memberikan banyak sekali manfaat bagi pembelajaran bahasa. Dua keuntungan pokok dari *software* ini adalah: (1) tersedia di semua komputer berprogram *Microsoft Office*. (2) Dapat dioperasikan oleh orang yang kurang mahir program komputer. Meskipun *software* ini mudah dan sederhana namun dapat memberikan manfaat yang besar bagi pembelajaran bahasa.

Software ini bisa mengakomodasikan semua kegiatan pembelajaran bahasa menggunakan *interaktif* seperti mendengarkan (*zuhören*), membaca (*lesen*), menulis (*schreiben*) dan bermain *language games*. (3) Tampilan yang dihasilkan dari *software* ini bisa menarik program (*interessante Programme*) yang dibangun dengan *software* yang canggih. (4) *Validasi* (tinjauan) ahli, baik ahli desain pembelajaran maupun ahli multimedia. (5). Mengadakan uji coba untuk mengevaluasi kelayakan program. (6) Mengadakan revisi program. (7) Mengimplementasikan program untuk kegiatan belajar mengajar.

Langkah 2

Mengadakan keterampilan membaca terbimbing dengan media Model orang Jerman di CD. Siswa diminta untuk mendengarkannya dengan memperhatikan teks dalam kelompok kecil. Pada pertemuan ini dijelaskan cara membaca dan dicoba dijelaskan ciri-ciri struktur dan kosakata yang biasa ada dalam bacaan bahasa Jerman. Siswa diminta untuk mencari informasi dari isi teks dengan berkelompok 2 orang.

Dalam wawancara dan diskusi ini siswa mengemukakan beberapa hal yang telah dicatat dalam *field notes* (catatan lapangan)

- a. Siswa perlu membaca keras atau membaca untuk orang lain karena membaca dengan intonasi yang benar akan dapat memudahkan memahami isi teks yang dibaca (*Inhalt wird verstehen*).
- b. Siswa masih malu (*schämme*) dan ragu membaca keras untuk orang lain, karena sering membaca seperti bahasa Inggris. Maka ditumbuhkan rasa percaya diri (*selbbewusst und kritisch*) yang besar bahwa siswa mempunyai daya ingat yang tinggi (*hoch denken*).
- c. Siswa masih kesulitan (*schwierigkeiten*) dalam membaca sekaligus memahami kalimat, mereka masih ingin mencari kata per kata.
- d. Dengan berkelompok 2 orang, siswa merasa lebih menikmati dan merasa lebih cocok

Siklus 3

Langkah 1

- a. Mengadakan keterampilan membaca terbimbing dengan media komputer 1.
Siswa mendapat pelajaran dengan menampilkan cerita yang ada di LCD.
Siswa diminta membaca dan mengulang cerita tersebut dengan ide, kreatifitas dan bahasa sendiri.
- b. Refleksi: wawancara dan diskusi kelas tentang tugas kedua
Wawancara dan diskusi menemukan beberapa masalah membaca cerita:
 1. Siswa sering membaca seperti lafal bahasa Inggris
 2. Siswa lupa dengan struktur dan kosa kata yang pernah dipelajari.
 3. Siswa ingin mengartikan per kata untuk memahami isi teks.

Langkah 2

- a. Mengadakan keterampilan membaca terbimbing dengan komputer 2.

Wawancara dan diskusi kelas menemukan beberapa masalah dalam mencari *situs* atau *web site*.

Siswa diminta untuk mencari beberapa *web site* dengan tujuan siswa dapat mengenal beberapa kata yang pernah dipelajari di kelas atau dalam pembelajaran.

- b. Refleksi.

Wawancara dan diskusi kelas tentang tugas kedua. Wawancara dan diskusi menemukan beberapa masalah dalam mencari situs, karena waktu yang singkat dan terbatas. Siswa belum dapat membaca apa yang ada dalam komputer, waktu sudah habis.

PEMBAHASAN

Sesuai judul dan permasalahannya penelitian ini adalah penelitian tindakan kelas yang dilaksanakan di SMA Negeri 1 Magelang, yang beralamat di Jl. Cepaka I Magelang, Jawa Tengah. Di sekolah ini mata pelajaran bahasa Jerman diberikan mulai kelas X kemudian kelas XI dan XII. Penelitian ini dilaksanakan di kelas X-2 dengan jumlah 33 siswa terdiri 22 siswi dan 11 siswa.

Selanjutnya, dalam uraian berikut dideskripsikan hasil observasi awal yang dilakukan sebelum pelaksanaan penelitian ini.

1. Data Observasi Awal Pembelajaran

Seperti yang terdapat dalam bab pendahuluan tentang observasi awal terhadap situasi komponen pembelajaran, serta keadaan awal komponen setting penelitian, maka keadaan komponen proses pembelajaran keterampilan membaca dideskripsikan sebagai berikut:

a). Tahap pendahuluan (*Einführung*)

Peran guru masih dominan dan siswa cenderung kurang aktif. Siswa membuka buku "*Kontakte Deutsch*" dengan perasaan malas dan kurang bersemangat. Buku yang tebal dibuka dan dilihat- lihat saja atau hanya melihat gambarnya. Mereka setelah libur kenaikan kelas ternyata tidak membuka atau mempelajarinya. Di samping buku pinjaman di perpustakaan sudah dikembalikan, siswa tidak mempunyai bacaan yang lain, bahkan ada dari mereka yang masih asik pikirannya dengan bersantai-santai. Bahkan saat siswa ditanya menggunakan bahasa Jerman,

Guten Morgen! Wie geht es Ihnen? Was machen Sie in der Freizeit? Haben Sie einen Jo? Siswa tidak antusias, mereka cenderung diam dan menunduk takut ditunjuk untuk menjawab pertanyaan guru.

b). Tahap inti pelajaran (*Kennenlernen*)

Langkah-langkah pembelajaran yang ditempuh guru adalah:

1. Guru meminta siswa membaca dalam hati (*silent reading*) teks yang ada dalam "*Kontakte Deutsch*": *Es geht um später Beruf*. Dengan membaca dalam hati kondisi kelas kondusif dan siswa memperhatikan teks dengan merasa agak tenang.
2. Guru meminta beberapa siswa untuk mengulang beberapa kosakata yang dianggap sulit (*mendrill*).
3. Guru meminta siswa untuk membaca percakapan yang ada dalam teks. Dengan membetulkan intonasi atau kata yang belum benar diucapkan/ dilafalkannya.
4. Guru memberi pertanyaan seputar isi teks dengan menunjukkan gambar yang ada dan siswa diminta menebak atau menerka isi teks yang baru saja dibaca dengan melihat gambar karena gambar itu memberikan jawaban dari isi teks. Contoh: - *Wieviele Schüler gibt es da?* (jumlah siswa yang ada dalam gambar) - *Wer sind Sie?* (menyebutkan nama sesuai jumlah percakapan siswa) - *Wie alt sind Sie?* (menyebutkan umurnya) - *Woher kommen Sie?* (menyebutkan asalnya) - *Was ist Traumberuf von Annya?* (menyebutkan cita-cita Annya) usw.
5. Guru memberi kesempatan kepada siswa untuk menanyakan hal-hal yang belum diketahuinya?
6. Setelah beberapa saat tidak ada siswa yang mengajukan pertanyaan, guru kemudian minta para siswa untuk mendengarkan guru membaca dan bersama-sama siswa menggali isi teks/ berusaha memahami teks yang tengah dibaca, sambil mencocokkan terkaan siswa dengan teks yang tengah dibaca.

c) Tahap akhir pelajaran (*Schluss*).

Latihan menceritakan kembali isi teks yang baru selesai dibaca:

1. Siswa dapat bertanya jawab dengan dua orang.
2. Siswa dapat menceritakan sendiri cita-citanya.

2. Data Prestasi Belajar Awal Penelitian

Sebagai pendukung data awal yang berupa potret pembelajaran bahasa Jerman siswa kelas X-2 tersebut di atas, didapat hasil evaluasi pre tes dari pelajaran bahasa Jerman dalam keterampilan membaca dan mengetahui isi teks sebelum diberikan model pembelajaran menggunakan teknik *Modelling*.

Nilai tertinggi yang dicapai adalah 85 dan nilai terendah 78. Nilai siswa di bawah standar, yakni <78 ada 10 orang. Sehingga dapat disimpulkan bahwa sebagian besar siswa $69\% = (33-10): 33 \times 100 \%$ telah dapat dinyatakan mencapai standar kompetensi yang ditetapkan $>78 \%$.

Data Prestasi Belajar Awal

Nilai Tertinggi	Nilai Terendah	Nilai Rata-rata
85	78	

Pengkondisian Pembelajaran dengan Teknik *Modelling*

Berdasarkan data observasi awal proses pembelajaran bahasa Jerman dan hasil belajar siswa kelas X-2 tersebut di atas dapat disimpulkan bahwa guru masih cenderung menggunakan pendekatan, metode dan media pembelajaran yang konvensional, yaitu peran guru sangat dominan. Media yang digunakan juga terbatas pada buku ajar, papan tulis dan kapur (*Buch-Tafel-Kreide-Verfahren*)

Sebelum penelitian, guru mendiskusikan dengan siswa apakah siswa tertarik dengan metode pengajaran dengan teknik *Modelling*, siswa merasa tertarik, karena merasa jenuh pelajarannya bahasa Jerman ada di jam ke 7 dan 8 yang sudah sangat lelah setelah pagi hari pelajaran olah raga. Karena itu, pengajaran di kelas sangat membosankan dan menjenuhkan. Pengkodisian kelas dengan media pembelajaran menggunakan teknik *Modelling* tanggal 3 September 2012. Adapun hasil observasi pelaksanaannya dapat dideskripsikan sebagai berikut.

Tema pembelajaran adalah *Kennenlernen* dan siswa dengan melihat model dalam CD dan LCD dilaksanakan pengajaran di laboratorium. Siswa dengan memperhatikan ucapan, intonasi dan ujaran yang diucapkan orang Jerman. Mereka ikut pula mengucapkan sesuai tulisan di bawah layar dari video atau film yang tampil.

Selanjutnya dipandu guru siswa membentuk kelompok dengan 2 siswa. Mereka diminta untuk membaca dialog teks yang dibagikan tersebut dan setelah

selesai menuliskan kata kunci di bukunya siswa. Siswa dalam berkelompok kecil 2 orang dapat membaca dialog teks secara aktif dan membaca keras dengan begitu tidak ada siswa yang mengantuk. Kemudian guru memberi aba-aba dengan hitungan sampai ke sepuluh diharap siswa sudah menuliskan kata kunci dan terjemahannya dalam bahasa Indonesia. Siapa yang cepat dan betul akan mendapat nilai 100. Ternyata penuh antusias siswa menuliskan kata kunci tersebut. Hasil cuplikan yang mendapat skor tertinggi misalnya menuliskan: *arbeiten* = bekerja; *Angebote* = penawaran kerja; *Mauer* = tukang bangunan; *stehen* = berdiri; *bringen* = membawa; *sehen* = melihat; *machen* = mengerjakan, melakukan; *Arbeitsamt* = depnaker; *Ausbildung* = pendidikan; *Lehrling* = magang.

Setelah dibacakan kata kunci, guru mengulang bacaan dan siswa menirukan kosakata tersebut (*Papagai machen = Wiederholung*). Setelah selesai mendedrill guru membacakan bacaan sambil menerangkan kalimat yang ada dalam teks, dan siswa menyimak. Siswa dengan antusias untuk menjawab pertanyaan guru seputar teks sambil mencocokkan gambar yang ada dalam teks.

Kegiatan selanjutnya guru membagikan 2 teks yang diberikan, tiap kelompok satu teks dan ada yang berlainan, tetapi ada yang sama. Walaupun demikian, mereka antusias membaca sendiri-sendiri dengan kelompoknya. Guru meminta siswa membaca percakapan dengan keras sehingga siswa sibuk sendiri-sendiri. Selesai membaca siswa mengerjakan soal-soal yang ada di kertas tersebut dalam berkelompok. Mereka dengan berlomba menyelesaikan tugasnya dan mengembalikan ke guru. Setelah mengumpulkan siswa akan mendapat teks lain yang sama dengan kelompok lain. Demikian pula teks yang kedua, mereka membaca dan mengerjakan soal yang masing-masing teks terdapat 5 soal. Setelah terkumpul semua, dikoreksi bersama-sama anatar siswa dengan guru. Ternyata ada yang menghasilkan nilai 100 di dua teks tersebut.

Setelah di ujicobakan metode itu, guru memberikan beberapa pertanyaan untuk mengetahui apakah para siswa merasa senang apabila pelajaran bahasa Jerman menggunakan teknik modeling dan belajar secara *Cooperative Learning*. Ternyata siswa senang atau suka.

Tabel Data Nilai Siklus 1

Nilai Tertinggi	Nilai Terendah	Nilai Rata-rata
76	86	78

Diskripsi Data Menggunakan Teknik Modeling

1. Pada hari Kamis, 12 September 2012 Kelas X-2 pukul 11.30.WIB) siswa-siswa ke ruang laboratorium. Mereka mendapat pelajaran bahasa Jerman dengan menggunakan CD dan LCD, materi yang dibahas Kennenlernen dan hobby. Siswa melihat gambar kegiatan yang dilakukan di waktu senggang. Dengan bantuan guru, siswa menyebutkan hobi di CD tersebut. Selanjutnya ditayangkan teks pendek tentang diskripsi pengenalan dan hobi dari film *Ich bin aus Berlin*.

Langkah awal, guru meminta siswa membaca dalam hati (*silent reading*) dan siswa diminta membaca cepat (*skimming*). Setelah selesai membaca dalam hati dengan cepat, guru meminta siswa mencari kata kunci. Dengan kata kunci diharapkan siswa sedikit tahu isi dari bacaan tersebut. Selanjutnya guru memancing isi teks tersebut dengan pertanyaan-pertanyaan seputar teks. Siswa dengan semangat dan penuh antusias menjawab pertanyaan-pertanyaan guru. Walaupun ada yang masih mencatat kata-kata yang belum tahu, siswa tertawa-tawa karena ceritanya lucu. Selanjutnya, siswa diminta untuk menutup buku, CD dan LCD dimatikan. Agar siswa mengetahui isi cerita. Guru meminta beberapa siswa untuk mengulang cerita tersebut dengan bahasanya sendiri. Awalnya siswa takut mengemukakan, namun dengan kelucuannya siswa, akhirnya cerita dapat diselesaikan dengan versi sendiri-sendiri. Sebagian siswa ada yang belum maju bercerita secara lisan akan dilanjutkan di rumah sebagai bahan pekerjaan rumah. Siswa diminta mengumpulkan cerita secara tertulis.

2. Pada tanggal 23 September 2012, pelajaran Bahasa Jerman di kelas X-2 ke 3 dilaksanakan di ruang laboratorium bahasa, dengan menggunakan komputer siswa diminta untuk membuka internet: <http://www.goethe.de/so/jak/inindex.htm>. Dalam waktu satu jam pelajaran berlalu tidak terasa, siswa- siswa ingin tetap mengerjakan soal-soal namun jam pelajaran sudah habis. Siswa mengharap di jam lain hari pelajaran menggunakan internet lagi, karena banyak latihannya.

Tabel Data Nilai Siklus 2

Nilai Tertinggi	Nilai Terendah	Nilai Rata-rata
79	88	81

Diskripsi Data Akhir Penelitian

Seperti telah dikemukakan dalam uraian terdahulu, penelitian ini adalah penelitian tindakan kelas yang menggunakan teknik *Modelling* dalam *cooperative learning* dan dalam membaca teks diperlukan langkah-langkah sebagai berikut:

1. Orientasi.
2. Membaca terbimbing dengan teknik membaca skemming (cepat dan menyerap isinya).
3. Membaca dengan intonasi yang benar (membacakan untuk orang lain/ percakapan).
4. Refleksi. Ini diperoleh melalui kuesioner terbuka dan tertutup, diskusi. Serta catatan lepas peneliti pada saat mengadakan pengamatan di kelas).

Tabel Hasil Nilai Siklus 3

Nilai Tertinggi	Nilai Terendah	Nilai Rata-rata
84	90	85

PENUTUP

Kesimpulan

Berdasarkan deskripsi data awal dan data akhir penelitian serta pembahasannya yang telah dikemukakan dalam uraian terdahulu, maka sesuai topik penelitiannya dapat ditarik kesimpulan bahwa teknik modelling dalam kooperativ learning mampu meningkatkan, menimbulkan perubahan yang signifikan dalam proses pembelajaran, hasil belajar para siswa, serta sikap guru dan para siswa dalam pembelajaran. Dari permasalahan membaca bahasa Jerman yang siswa belum bisa membaca dengan intonasi atau belum mandiri, kemudian diberikan teknik membaca terbimbing dengan menggunakan teknik modelling dapat dirasakan manfaatnya. Selain menimbulkan rasa percaya diri untuk membaca bahasa Jerman, siswa sedikit paham untuk mengerti isi atau memahami isi dengan beberapa cara atau taktik yang sangat berfaedah dan berguna untuk membaca buku-buku yang lain selain "Kontakte Deutsch".

Secara rinci, sesuai rumusan permasalahan serta tujuan yang ingin dicapai dalam penelitian ini, dapat disimpulkan bahwa penerapan membaca dengan teknik modeling mampu memberikan motivasi dan meningkatkan keterampilan membaca siswa kelas X-2. Dengan semangat/motivasi dapat meningkatkan

potensi diri siswa, untuk menggali informasi, bekerja dalam kelompok sehingga dapat ditumbuhkan kerja sama dan tanggung jawab bersama.

Di samping hal tersebut di atas, dalam penelitian ini juga dapat diperoleh hasil temuan, yakni mereka dapat menambah wawasan untuk belajar bahasa Jerman tidak hanya membaca secara lisan tetapi dapat membaca dalam hati serta mentransfer ke bentuk tulisan. Mereka dapat membaca teks dari internet dan mencari soal dari internet. Mereka dapat pula belajar dengan lintas mata pelajaran yaitu bahasa Jerman dengan Teknologi Informasi. Mereka dapat mengakses situs yang ditunjukkan guru atau mencari info yang lain melalui *chatting*.

Implikasi

Untuk sebuah penelitian action research, penelitian ini masih sangat terkendala oleh pengaturan waktu yang sangat terbatas sehingga permasalahan dalam pengajaran belum sepenuhnya dapat diatasi. Beberapa tindakan, pengamatan dan wawancara maupun analisis data sama sekali tidak bisa maksimal. Bahkan wawancara dengan siswa hanya diperoleh beberapa siswa saja belum intensif. Oleh sebab itu, penelitian ini bahkan belum bisa mengetahui apakah dengan teknik modeling siswa membaca dan berbicara sudah sama dengan intonasi orang Jerman dalam kebiasaan membaca siswa. Yang telah teramati barulah permasalahan membaca nyaring yang takut salah dengan intonasi bahasa Jerman. Baru ada keberanian dengan membaca yang dilakukan berkelompok. Bahkan di sini masih harus dipertanyakan dan diakui siswa apakah siswa sudah memiliki kebiasaan membaca Kontakte Deutsch. Walaupun sebagaimana, yang diperoleh dari hasil wawancara maka, siswa sendiri juga bisa melihat diri sendiri tentang sikap dan perilaku membaca mereka sehingga diharapkan bisa menyadari betapa jauhnya kebiasaan membaca mereka dengan yang seharusnya mereka lakukan. Selain itu membaca terbimbing atau menggunakan metode/teknik modeling cukup membantu siswa untuk meningkatkan kemahiran mereka, namun belum sampai pada kebiasaan dan keberanian membaca mandiri.

Saran

1. Penelitian ini akan lebih baik apabila dapat dikembangkan dari berbagai aspek, dari berbagai tema dan melihat psikologi dan mental/kejiwaan siswa.
2. Hasil temuan dalam penelitian ini semoga menjadi pemicu dan pemacu

bagi guru agar mampu melakukan penelitian dalam meningkatkan aktivitas pembelajaran bidang studi yang diampunya.

3. Guru hendaknya dalam mengajar senantiasa menggunakan berbagai metode, media dan teknik yang bervariasi sehingga mampu menumbuhkan rasa senang dan motivasi belajar para siswa.
4. Walaupun penerapan keterampilan membaca bahasa Jerman dalam penelitian ini menunjukkan hasil yang baik dan dapat dilaksanakan di luar kelas, namun pengajaran tidak hanya berlatih membaca karena dalam soal-soal banyak penerapan langsung di kehidupan sehari-hari dan ujaran kosakata yang lebih banyak keluar. Namun, dengan teknik modeling di KBM menjadikan pelajaran tidak monoton dan menjemukan. Dapat menggugah dan memberi semangat baru untuk tetap belajar sambil menerapkan dalam setiap situasi dan kondisi sehari-hari. Cara membaca pun dapat dilakukan di luar kelas dalam situasi yang santai dan berkelompok namun serius untuk memahami teks yang ada. []

DAFTAR PUSTAKA

- Azhar, Arsyad. 2002. Media pembelajaran. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Bausch, Karl-Richard: Krumm, Herbert Christ: Krumm, Hans Jurgen (1996). Hanbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Franke Verlag.
- Brumfit, C.J. 1979. Communicative Language Teaching: An Educational Perspective. Oxford University Press.
- Chaedar Alwasilah. Mutu Pendidikan: 25 April 2006 (<http://www.bapeda.jabar.go.id/bpd.site/arsip.artikel.php/>)
- Chandra, Julius, 1994. Kreativitas, Bagaimana Menanam, Membangun dan Mengembangkannya, Yogyakarta: Kanisius.
- Depdiknas, 1994. Kurikulum SMA, Garis- garis besar Program Pengajaran Bahasa Jerman, Jakarta Balai Pustaka.
- Depdiknas, 2004, Kurikulum SMA, Standar Kompetensi, Jakarta: Balai Pustaka.
- Djojonegoro, Wardiman, 1998. Lima Tahun Mengemban Tugas Pembangunan SDM: Tantangan yang Tiada Hentinya. Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Kebudayaan. Depdikbud.

- Ena,Ouda Teda. Membuat media Pembelajaran Interaktif dengan software Presentasi, diambil tanggal 7 Maret 2004 dari <http://www.ialf.edu/kipbipa/papers/OudaTedaEna.doc>.
- Goodman,Y.& Burke,C.(1980). Reading Strategies:focus on comprehension. New York,NY: Holt Rinehart & Winston Inc.
- Joice,B and M.Weil.1985. Models of Theaching.New Delhi: Prentice Hall of India.
- Lohfert, Walter, 1983, Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache Mulyasa.2006. Menjadi Guru Profesional: Menciptakan Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan. Bandung: PT.Remaja Rosdakarya.
- Nata,Abuddin.2003.Manajemen Pendidikan: Mengatasi kelemahan Pendidikan dalam Indonesia. `Jakarta: Kencana
- Peningkatan Mutu.(<http://www.depdiknas.go.id/jurnal/44/lombok.htm>).
- Purwanto.ProfesionalismeGuru(<http://www.pustekom.go.id/teknodik/t.10/107.htm>).
- Samani,Muchlas.1999. Panduan Manajemen Sekolah: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Sukmadinata,Nana Syaodih.1997. Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktek.Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Supriadi,Dedi.1999. Mengangkat Citra dan Martabat Guru. Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.
- Spielplane u. Materialien für die. Grundstufe, Munchen: Hueber- Verlag.
- Strauß,Dieter.1998.TeorI dan Praktik Mengajar Bahasa Asing.Jakarta: Katalis.
- Timepe,AD.1999. Sari Sumber Daya Manusia (Kreativitas).PT. Elex Meida Komputindo, Jakarta.
- ,Undang-Undang Republik Indonesia Nomer 14 Tahun 2005 tentang guru dan Dosen: Jakarta: BP. Dharma Bhakti.
- ,Undang-Undang Republik Indonesia Nomer 22 Tahun 1999 tentang Pemerintah Negara.
- Usman. Moh.Uzer.2001. Menjadi Guru Profesional. Cetakan XIII. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Zimmermann,Günther.1988.Lehrphasenmodel für den Fremdsprachenunterricht. München.reindlm GmBh.

Teaching Bahasa Indonesia Tulis by Employing Genre Approach

(Research Project Funded by the SEAQIL REGRANTS 2011)

Zulfa Sakhiyya

ABSTRACT

This paper examines the teaching and learning process of Bahasa Indonesia Tulis (written Bahasa Indonesia) to Darmasiswa students, especially those from South East Asian countries by employing genre approach. Darmasiswa program and the teaching of Bahasa Indonesia to foreign learners have been running in Semarang State University since 2006. While it is good to see the annual development of the program; however, the teaching and learning process in the classroom, especially the written Bahasa Indonesia course, has been under-researched. Written form of language (reading and writing) is central in equipping students to access written materials inside and outside the classroom. Yet, the teaching material for this course has not been systematically designed. The proposed study addresses the problem by employing genre approach. This is because genre-approach offers an effective way to introduce and teach written forms of language.

Key words: *teaching, learning, employing genre approach*

INTRODUCTION

The project examines the teaching and learning process of Bahasa Indonesia Tulis (written Bahasa Indonesia) to Darmasiswa students, especially those from South East Asian countries by employing genre approach. Darmasiswa program is a scholarship provided by the Directorate General of Higher Education of the Ministry of National Education for international students interested in learning the language and culture of Indonesia. Darmasiswa program and the teaching of Bahasa Indonesia to foreign learners have been running in Semarang State University since 2006 (Sakhiyya, 2011). While it is good to see the annual development of the program; however, the teaching and learning

process in the classroom, especially the written Bahasa Indonesia course, has been under-researched.

This project covers two aspects, linguistic and educational factors. The linguistic aspect concerns about how the approach conceptualizes writing; whereas, the educational aspect concerns about how the approach conceptualizes learning to write (Badger & White, 2000). Therefore, this project is underpinned by the following questions:

1. How is the adoption of genre approach in teaching Bahasa Indonesia Tulis course? This question guides the process of adopting genre approach in the teaching of Bahasa Indonesia Tulis course, and underpins the development of genre-based material for the course.
2. How is the teaching and learning process of Bahasa Indonesia Tulis to South East Asian students by employing genre approach? This question underlies the analysis of the teaching and learning process of Bahasa Indonesia Tulis based on the approach and material discussed in the previous question. This analysis is important to reveal some alternative teaching/learning models.

This study is therefore significant for three reasons. First, conceptually, the study would theorize the adoption of genre approach in the teaching of written Bahasa Indonesia which is useful in developing the material for the course. Second, pedagogically, the study would potentially generate alternative models of teaching written Bahasa Indonesia as a second/foreign language which could be applied to other courses/subjects providing some contextual modification. Third, the study could also serve as a feedback to the policy makers and stake holders of Darmasiswa program about the teaching and learning process of Bahasa Indonesia as a second/foreign language at the coalface.

LITERATURE REVIEW

In attempt to answer the questions, this section would briefly map the terrain of two major concepts driving this paper, i.e. the nature of written form of Bahasa Indonesia, and towards genre approach in teaching writing.

The Natures of Written Form of Bahasa Indonesia

As many other languages, Bahasa Indonesia has two forms of mode, i.e. spoken and written forms. The distinction of such language varieties can be plotted into a mode continuum, rather than in extreme ends (Feez & Joyce, 2002; Hammond et al, 1992).

While language varieties occur in a continuum, generally, the natures of written form of Bahasa Indonesia can be seen from its monologic, reflective, and grammatical natures (Keraf, 2004). Written language is monologic because a piece of writing is constructed by one or more persons without any real interaction. There is a great distance between a writer and a reader which consequently requires the writer to abstractly reflect the causes and effects of distant events. As writing is a one-way communication, written text is expected to be more grammatical in terms of its sentence structure, diction, spelling and punctuation.

So far, the approach and teaching of written Bahasa Indonesia has adopted structural approach Indonesia (Alisjahbana, 1978; Badudu, 1980; Djenar, 2003; Keraf, 2004; Sarumpaet, 1977; Sneddon, 2000). Such approach is good, as it provides the 'idealized form' of the language. In addition, it places primacy on vocabulary and grammatical structures (Feez & Joyce, 2002). However, teaching might not be that ideal. This is because the main challenge of a language teacher is not only to introduce what is ideal about the language, more significantly how to equip students to use the target language in any social interaction. In other words, teachers are also in charge of highlighting the context and meaning by which the language produced.

Towards Genre Approach in Teaching Reading and Writing

Written second/foreign language competence, which includes reading and writing, is central in learning the target language (Cheng, 2006; Derewianka, 1995; Hyland, 2003; Paltridge, 2001). This literacy, or reading and writing competence, enables learners to access and explore written materials inside and outside the classroom.

Given such prominence of teaching writing, language teachers can now draw on a range of approaches to teaching writing. The three widely acknowledged approaches are product, process and genre approaches (Badger & White, 2000). Product-based approach sees writing as primarily concerned with the structure

of language, and writing process as mainly the result of imitating available input provided by the teacher. While product approach recognizes the needs of learners about linguistic knowledge; however, learners' background knowledge and skills are undervalued (Badger & White, 2000). The second one, process-based approach, believes that writing is mainly about exercising the linguistic skills, and writing development is an unconscious process which happens when teachers facilitate the writing process (Badger & White, 2000). With this approach, what learners bring to the classroom is acknowledged; nevertheless, the surfacing critique is that it provides insufficient linguistic input to learners.

This paper believes that those approaches are complementary rather than contradictory. Therefore, by taking into account the insights of product and process approaches, this paper prefers genre approach. Not least because genre approach is arguably 'the main institutionalized alternative' to writing instruction (Cheng, 2006; Derewianka, 1995; Hyland, 2003; Paltridge, 2001). It offers a concrete opportunity to acquire not only linguistic skills but also conceptual and cultural frameworks to undertake writing tasks. Like product approach, genre approach regards writing as predominantly linguistic and thus learners need sufficient linguistic provision. Like process approach, learners' background knowledge is recognized. However, unlike product and process approaches, genre approach emphasizes that writing occurs within social context in which it is produced (Cheng, 2006; Hyland, 2003; Paltridge, 2001). Accordingly, this study adopts genre approach in teaching written Bahasa Indonesia by introducing the commonly-used text types in the language, such as descriptive, narrative, news item and procedure. By employing genre approach, learners could explore not only the text types available in Bahasa Indonesia, but also the lexicogrammatical features and schematic structure of each text (Derewianka, 1995; Gerot & Wignell, 1995; Halliday, 1994).

Proponents in genre-based approach have proposed several important points to design genre-based course materials (Derewianka, 1995; Feez & Joyce, 2002; Gerot & Wignell, 1995). Yet, Ken Hyland (2003) provides the most relevant stages required in designing genre-based writing material, they are:

1. identifying contexts of learning and contexts of use
2. developing goals and objectives

3. collecting and analyzing genre samples
4. determining the sociocultural knowledge required
5. sequencing genres in a writing course
6. developing units of work

In carrying out the genre approach into classroom practices, teachers need to scaffold the learners' learning experience. In other words, teachers should select and sequence classroom task and activities so that learners gradually gain independent control of a particular text type. The teaching-learning stages which accommodate the learners' needs are brilliantly recommended by Hammond et al (1992) as shown in the following diagram:

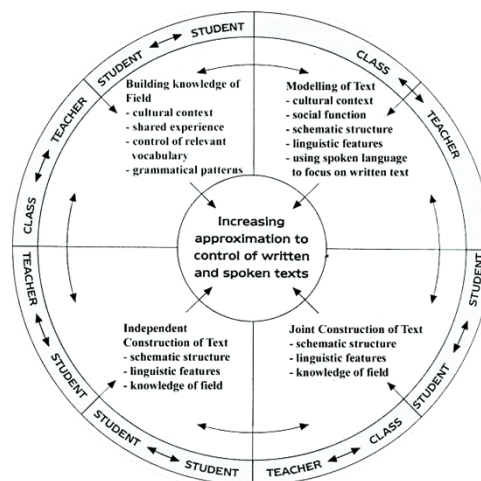


Diagram 1. Teaching-learning stages (Hammond *et al*, 1992: 17)

The above diagram illustrates that classroom tasks and activities should start from supplying the background knowledge about the text type discussed (background knowledge of the field), providing samples of the text (modeling of the text), encouraging learners to contribute to the construction of the text (joint construction of the text), and giving opportunities to learners to do the task independently (independent construction of the text).

METHODOLOGY

This is a descriptive qualitative study by which I try to explain in detail the adoption of genre approach in teaching Bahasa Indonesia Tulis and its teaching

and learning process (Miles & Huberman, 1994). In a classroom setting, a piece of descriptive research is carried out to increase the understanding of the learning process (Nunan, 1992).

Two main sources were used for this descriptive study, namely, written materials and classroom observation (Miles & Huberman, 1994). For the purpose of investigating the adoption of genre approach, several simplified texts were prepared as the teaching materials of the course. These written materials were gathered from internet sources, but then modified and simplified in accordance to the learners' level of Bahasa Indonesia. The types of those texts are descriptive, procedure, narrative, and news item. These written sources are chosen for two reasons. Firstly, the language used is both contemporary and relatively simple. Secondly, those text types are the most common texts students might encounter every day (more detailed stages of text selection are presented in the discussion section). These written materials were then handed out to the Darmasiswa students during the learning process. Classroom observation was carried out to see the general overview of the teaching and learning process.

The data were analyzed using the systemic functional model of language or genre approach (Derewianka, 1995; Gerot & Wignell, 1995; Halliday, 1994).

RESULTS AND DISCUSSION

Adopting Genre Approach in Teaching Bahasa Indonesia Tulis

Pedagogically, the adoption of genre approach on the teaching of Bahasa Indonesia Tulis is relevant with the main objective of the curriculum. Darmasiswa curriculum is designed not only to teach Bahasa Indonesia, but also to introduce the students to various aspects of Indonesian culture and life.

From a linguistic perspective, genre-based approach offers three things at once, namely, communicative purpose, schematic structure and linguistic features (Gerrot & Wignell, 1995). Every text has a communicative purpose. In addition, to achieve such purpose, language users go through several relatively consistent stages of the text. These consistent stages in a certain communicative event display a text structure or schematic structure. Another consistency is also evident by the linguistic features of a text. For example, narrative text shows adverbial time such as *pada zaman dahulu kala*, *suatu ketika*, dan *pada waktu itu*.

For these reasons, employing genre in approaching the course offers a complete package of the language, i.e. the text (language) and the context (culture).

Now, the stages undertaken in designing genre-based writing material for this study are the ones suggested by Hyland (2003) as outlined in the previous section. The activities implemented for each stage can be seen in the following table:

No	Stages	Activities
1	Identify the context	Indonesia: focus on introducing Indonesia to students
2	Develop objectives	To develop written language skills for accessing written information in Bahasa Indonesia (literacy level: functional level). At this level, an individual can relate the content of a text to his/her background knowledge, and can answer questions related to a text.
3	Collect and analyze genre samples	-- story or narrative -- descriptive -- procedure -- news item
4	Outline sociocultural knowledge	Students need knowledge of: -- cultural diversity of Indonesia -- Indonesian cuisine -- Indonesian legend -- recent socioeconomic issue
5	Sequence genres in a writing course	-- descriptive -- procedure -- story or narrative -- news item
6	Develop units of work and unit objective	Coherent units with classes sequenced to provide learners with: -- relevant ordering of tasks -- explicit input -- guided practice -- opportunities to perform independently

Table 1. Designing *Bahasa Indonesia Tulis* course from texts (Adopted from K. Hyland, 2003)

Learning how to write in Bahasa Indonesia requires the same awareness about Bahasa Indonesia written genres. As learners negotiate their sentences to create a text, they need to know 'where to go'. For example, when learners want to write a story from their home country, they need to know why they

do that and how to do that. In order to attract readers, the story needs to be interesting. To make an interesting story, a narrative needs a complication and a resolution. Without these elements, the story may read like an ordinary recount. With a clear communicative purpose in mind, that is to entertain the readers, learners need to achieve the purpose by involving complication and resolution elements. Not to mention, they need to structure the story according to the normally acceptable patterns involving the orientation, complication, resolution, and reorientation stages.

Furthermore, to write a narrative, learners need to be equipped with the necessary linguistic features such as verbs depicting action and feelings, direct and indirect speech, adverbial time, cohesive devices, punctuation and other writing conventions. Therefore, it is necessary for the learners to have these resources at hand before they start writing.

The Teaching and Learning Process of Bahasa Indonesia Tulis by Employing Genre Approach

The teaching and learning process of Bahasa Indonesia Tulis in this study followed the teaching-learning stages recommended by Hammond et al (1992). Classroom tasks and activities were sequenced from supplying the background knowledge about the text type discussed, providing samples of the text, encouraging learners to contribute to the construction of the text, and giving opportunities to learners to do the task independently. Each stage would be explained in detail as follows. In addition, for the sake of coherence, samples of text discussed in each stage are narrative texts.

1. Building knowledge of the field

At this stage, learners' background knowledge was activated to introduce new information with reference to the learners' available prior knowledge. It was at this stage that discussion of the cultural and social context of the topic was developed. Relevant vocabularies were also introduced by using some visual media such as photographs and pictures.

In the beginning of learning narrative genre, I set up the classroom into the discussion of 'temple'. I encouraged learners to share their prior experience and knowledge about Indonesian temple by asking whether they have visited any temple in Indonesia, which temple they visited,

and how it looks like. From such inquiry, I could draw several relevant vocabularies such as candi, Prambanan, arca, and batu.

2. Modelling of the text

In the second stage, learners were exposed to samples of particular text type. The explicit focus of this stage is analyzing the genre through a model text by reading and comprehending the text with the teacher's assistance.

Having understood the story, teacher led the analysis on the schematic structure and scrutinized the lexicogrammatical features of the text. Teacher explained that the schematic structure of a narrative is title, orientation, complication, resolution and reorientation. Its lexicogrammatical features among others are verbs depicting action and feelings, direct and indirect speech, adverbial time, cohesive devices, and adverbial of time. The following story 'Kisah Candi Prambanan' was the model text used to illustrate the elements of a narrative genre.

Title	<i>Kisah Candi Prambanan</i> [The Story of Prambanan Temple]
Orientation	<i>Pada zaman dahulu kala, berdiri sebuah kerajaan bernama Prambanan. Prabu Baka memimpin Prambanan. Rakyatnya hidup makmur.</i> <i>Di tempat lain, ada kerajaan bernama Pengging. Raja Pengging sombong dan ingin selalu memperluas kekuasaannya. Kerajaan Pengging mempunyai seorang ksatria sakti yang bernama Bandung Bondowoso.</i> [Once upon a time, there was kingdom called Prambanan. Prabu Baka led the kingdom. The people lived prosperously. In another place, there was another kingdom called Pengging. The King of Pengging was very arrogant. He wanted to expand his territory. Pengging had a magic knight named Bandung Bondowoso.]
Complication	<i>Satu hari, Raja Pengging memerintahkan Bandung Bondowoso untuk menyerang Prambanan. Bandung Bondowoso berhasil membunuh Prabu Baka. Bandung menaklukkan Prambanan. Namun Bandung Bondowoso jatuh hati saat melihat putri Prabu Baka. Namanya Roro Jonggrang. Bandung langsung melamar Roro Jonggrang.</i> <i>Jonggrang tidak ingin menikahi Bandung. Bandung telah membunuh ayahnya. Tetapi Jonggrang takut. Jadi Roro Jonggrang menemukan cara supaya Bandung Bondowoso tidak jadi menikahnya. "Aku akan menikahimu tetapi kamu harus membangun seribu candi dalam satu malam sebagai hadiah pernikahan", pinta Roro Jonggrang. Bandung setuju.</i>

	<i>Dengan bantuan dari kekuatan gaib, Bandung Bondowoso mulai membangun candi. Mendekati tengah malam, pekerjaannya hampir selesai. Roro Jonggrang mulai gelisah. Dia mencari cara supaya Bandung gagal.</i> <i>Setelah berpikir keras, Roro Jonggrang menemukan cara. Dia membuat suasana menjadi seperti pagi, sehingga Jin berhenti membuat candi.</i> <i>Ia membangunkan semua wanita di istana. Jonggrang meminta mereka menabuh lesung. Ayam-ayam jantan mulai berkokok.</i> [One day, the King of Pengging ordered Bandung Bondowoso to attack Prambanan. Bandung Bondowoso conquered Prambanan. He killed Prabu Baka. But when he fell in love when he saw Prabu Baka's daughter. Her name was Roro Jonggrang. Bandung proposed her. Roro Jonggrang did not want to marry Bandung. Bandung had killed her dear father. But, Roro was afraid of him. Therefore, she looked for ways so that Bandung did not get to marry her. 'Build me one thousand temples within one night, only then will I marry you' asked Roro. Bandung had no other excuse but agreed. By the magic power, Bandung started to built the temple. Approaching midnight, his work was almost done. Roro began to worry. She looked for ways to revoke Bandung's work. After thinking very hard, she found the way out. She made the night as if early morning, so that the spirits stopped making temple. She woke all the women in the palace. She instructed them to beat the lesung. Cocks started to crow as if it's early in the morning.]
Resolution	<i>Bandung bondowoso frustasi. Ia gagal menyelesaikan candi ke seribu. Karena marah, ia mengutuk Roro Jonggrang, "Kamu curang! Sekarang candi ke seribu itu adalah kau!"</i> [Bandung was frustrated. He failed to accomplish the one-thousandth temple. With anger, he cursed Roro, 'You cheated me! Now, the one-thousandth temple is you!']
Reorientation	<i>Berkat kesaktian Bandung Bondowoso, Roro Jonggrang berubah menjadi arca. Wujud arca tersebut kini dapat disaksikan di kompleks candi Prambanan. Candi tersebut dinamakan candi Roro Jonggrang. Candi-candi yang berada di sekitarnya disebut dengan Candi Sewu atau Candi Seribu.</i> [By the magic power of Bandung, Roro turned into a statue. The temple can be seen in Prambanan temple complex. The one-thousandth temple is called Jonggrang temple, the rest is called the one thousand temples.]

3. Joint construction of the text

In the third stage, learners were put in group to write a text. At this stage, I as the teacher began to act as a facilitator for a collaborative writing activity. Teacher need to pay attention on the schematic structure and lexicogrammatical features of learners' contribution. At this stage, learners gradually gained greater control over their writing, and they could learn from each other as well as from the teacher.

In the collaborative writing activity, learners were put in a group of four. Each group was given a pair of Sundanese puppets and in charge of constructing a story inspired by the puppets. The following is one sample of narrative text produced by learners in collaborative writing activity.

Title	Pasangan Sejati [A True Couple]
Orientation	<i>Pada zaman dahulu kala, ada perempuan yang punya muka yang sangat jelek. Perempuan tersebut memelihara seekor harimau.</i> [Once upon a time, there was a lady with an ugly face. She had a tiger.]
Complication	<i>Suatu hari dia datang ke danau yang tenang. Dia bisa melihat mukanya yang jelek pertama kali di hidupnya. Dia takut dengan mukanya sendiri, jadi mukanya menjadi putih.</i> <i>Oleh karena itu, tidak ada laki-laki yang mau menikah dengannya. Jadi perempuan tersebut memutuskan mencari laki-laki yang jelek juga.</i> <i>Lama mencari, tetapi dia tidak bisa menemukan laki-laki yang jelek.</i> [One day, she went to a calm lake. She could see her face for the first time. She was shocked by her own face, thus, her face turned into white. For that reason, no man wanted to marry her. So, she decided to find a man with an ugly face too. She was still searching, but she could not find any.]
Resolution	<i>Suatu hari, harimaunya mendatangi rumah seorang laki-laki. Harimau itu merusak muka laki-laki tersebut. Karena kasihan, perempuan bermuka jelek itu menyembuhkan luka si laki-laki. Muka laki-laki itu menjadi merah selamanya.</i> [One day, her dear tiger attacked a man. It tore the man's face. The woman did not have the heart to see that. Then, she helped the man. The man's face turned into red.]

Reorientation	<i>Laki-laki itu berterima kasih kepada si perempuan. Karena sama-sama bermuka jelek, akhirnya laki-laki itu jatuh cinta dan menikahi si perempuan.</i> [The man thanked the woman. For the similarity they shared about their face, the man fell in love with the woman and married her.]
---------------	--

4. Independent construction of the text

At this final stage, learners apply what they have learned and write a text independently. In fact, independent writing is the final goal of the course. This stage also provides teacher with a means of determining whether learners have achieved a required level of competency in the genre.

At this stage, learners were assigned to write a story from their home country. They wrote interesting stories. Below is one sample of learner's narrative genre from Myanmar.

Title	<i>Relik Rambut</i> [The Hair Relics]
Orientation	<i>Pada zaman dahulu kala, Tapussa dan Bhalikka bepergian melalui wilayah Uruvela. Mereka adalah dua pedagang dari Ukkala. Keluarga mereka mengarahkan perjalanan mereka diarahkan menuju Buddha.</i> [Once upon a time, Tepussa and Bhalikka walked through Uruvela. Both of them were merchants from Ukkala. Their family directed their journey to Buddha.]
Complication	<i>Buddha baru saja keluar dari tujuh minggu meditasi. Dia duduk di bawah pohon dan lapar.</i> <i>Saat bertemu Buddha, Tepussa dan Bhalikka memberikan kue beras dan madu untuk Sang Buddha.</i> <i>Tepussa dan Bhalikka mengambil dua tempat perlindungan. Yakni, tempat perlindungan di bawah Buddha dan Dhamma.</i> [Buddha had just finished from his seven-week meditation. He sat under a tree, and felt hungry. When meeting Buddha, Tepussa and Bhalikka gave a rice cake and honey for him. Tepussa and Bhalikka asked for two protections. They were the protection under Buddha and Dhamma.]

Resolution	<i>Ketika akan melanjutkan perjalanan, Sang Buddha memberi delapan helai rambut dari kepalanya. Rambut itu menjadi pengingat untuk menyembahnya.</i> [When they wanted to continue the journey, Buddha granted them eight hairs from his head. The hairs served as a gently reminder to always worship him.]
Reorientation	<i>Setelah melanjutkan perjalanan, mereka mengembalikan tiga helai rambut di sebuah stupa. Stupa tersebut adalah pagoda terbesar di Yangon yang bernama Shwedagon Pagoda.</i> [After continuing the journey, they returned the three hairs at a temple. The temple was the biggest temple in Yangon called Shwedagon temple.]

CONCLUSION

This paper has attempted to answer the adoption of genre approach in teaching Bahasa Indonesia Tulis course as well as its teaching and learning process. Genre approach is relevant with the teaching of Bahasa Indonesia Tulis. Not only that it is in line with the main objective of the curriculum; but also it offers three things at once, namely, communicative purpose, schematic structure and lexicogrammatical features. There are stages to consider if genre approach is adopted to design course materials and is carried out within the teaching and learning process. []

REFERENCES

- Alisjahbana, S. T. (1978). The Concept of Language Standardization and its Application to the Indonesian Language. In PCSAL, Perez et al (Eds.) Pacific Linguistic Series C, 47, 19-41.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, (2), 153-160.
- Badudu, J.S. (1980). *Pelik-pelik Bahasa Indonesia (Tatabahasa)*. Bandung: Pustaka Prima.
- Cheng, A. Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction. *English for Specific Purposes*, 25, 76-89.
- Derewianka, B. (1995). *Exploring How Texts Work*. Australia: Primary English Teaching Association.

- Djenar, D. N. (2003). *A Student's Guide to Indonesian Grammar*. Australia: Oxford University Press.
- Feez, S. & Joyce, H. (2002). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: Macquarie University Press.
- Gerot, L. & Wignell, P. (1994). *Making Sense of Functional Grammar*. NSW: Antipodean Educational Enterprises.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed). London: Edward Arnold.
- Hammond, et al. (1992). *English for Social Purposes: A handbook for teachers of adult literacy*. Sydney: NCELTR.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Keraf, G. (2004). *Komposisi*. Semarang: Nusa Indah.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: second edition*. California: Sage Publications.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakhiyya, Z. (2011). Bahasa Indonesia: for unity or identity? An article at The Jakarta Post on November 2011. Also available online:
- Sarumpaet, J. P. (1977). *The Structure of Bahasa Indonesia*. Melbourne: Sahata.
- Sneddon, J. N. (2000). *Understanding Indonesian Grammar*. NSW: Allen & Unwin.

Petunjuk bagi (Calon) Penulis

Lingua Humaniora

1. Artikel yang ditulis untuk LINGUA HUMANIORA meliputi hasil penelitian di bidang kependidikan bahasa. Naskah diketik dengan huruf Trebuchet MS, ukuran 12 pts, dengan spasi At least 12 pts, dicetak pada kertas A4 sepanjang lebih kurang 20 halaman, dan diserahkan dalam bentuk *print-out* sebanyak 3 eksemplar beserta disketnya. Berkas (file) dibuat dengan Microsoft Word. Pengiriman file juga dapat dilakukan sebagai attachment e-mail ke alamat *jurnal_linguahumaniora@yahoo.com*.
2. Nama penulis artikel dicantumkan tanpa gelar akademik dan ditempatkan di bawah judul artikel. Jika penulis terdiri dari 4 orang atau lebih, yang dicantumkan di bawah judul artikel adalah nama penulis utama; nama penulis-penulis lainnya dicantumkan pada catatan kaki halaman pertama naskah. Dalam hal naskah ditulis oleh tim, penyunting hanya berhubungan dengan penulis utama atau penulis yang namanya tercantum pada urutan pertama. Penulis dianjurkan mencantumkan alamat e-mail untuk memudahkan komunikasi.
3. Artikel ditulis dalam bahasa Indonesia atau Inggris dengan format esai, disertai dengan judul pada masing-masing bagian artikel, kecuali pendahuluan yang disajikan tanpa judul bagian. Judul artikel dicetak dengan huruf besar di tengah-tengah, dengan huruf sebesar 14 poin. Peringkat judul bagian dinyatakan dengan jenis huruf yang berbeda (semua judul bagian dan sub-bagian dicetak tebal atau tebal dan miring), dan tidak menggunakan angka/nomor pada judul bagian.
PERINGKAT 1 (HURUF BESAR SEMUA, TEBAL, RATA TEPI KIRI)
Peringkat 2 (Huruf Besar Kecil, Tebal, Rata Tepi Kiri)
Peringkat 3 (Huruf Besar Kecil, Tebal-Miring, Rata Tepi Kiri)
4. Sistematika artikel hasil pemikiran adalah: judul, nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (maksimum 100 kata); kata kunci; pendahuluan (tanpa judul) yang berisi latar belakang dan tujuan atau ruang lingkup tujuan; bahasan utama (dapat dibagi ke dalam beberapa sub-bagian); penutup atau kesimpulan; daftar rujukan (hanya memuat sumber-sumber yang dirujuk).
5. Sistematika artikel hasil penelitian adalah: judul, nama penulis (tanpa gelar akademik); abstrak (maksimum 100 kata) yang berisi tujuan, metode, dan hasil penelitian; kata kunci; pendahuluan (tanpa judul) yang berisi latar belakang, sedikit tinjauan pustaka, dan tujuan penelitian; metode; hasil; pembahasan; kesimpulan dan saran; daftar rujukan (hanya memuat sumber-sumber yang dirujuk).
6. Sumber rujukan sedapat mungkin merupakan pustaka-pustaka terbitan 10 tahun terakhir. Rujukan yang diutamakan adalah sumber-sumber primer berupa laporan penelitian (termasuk skripsi, tesis, disertasi) atau artikel-artikel penelitian dalam jurnal dan/atau majalah ilmiah.
7. Perujukan dan pengutipan menggunakan teknik rujukan berkurung (nama, tahun). Pencantuman sumber pada kutipan langsung hendaknya disertai keterangan tentang nomor halaman tempat asal kutipan. Contoh (Davis, 2003:47).
8. Daftar rujukan disusun dengan tata cara seperti contoh berikut ini dan diurutkan secara alfabetis dan kronologis.

Buku:
Anderson, D.W., Vault, V.D. & Dickson, C.E. 1999. *Problems and Prospects for the Decades Ahead: Competency Based Teacher Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Co.

Buku kumpulan artikel:
Saukah, A. & Waseso, M.G. (Eds.). 2002. "Menulis Artikel untuk Jurnal Ilmiah" (Edisi ke-4, cetakan ke-1). Malang: UM Press.

Artikel dalam buku kumpulan artikel:
Russel, T. 1998. "An Alternative Conception: Representing Representation". Dalam P.J.

Black & A. Lucas (Eds.), *Children's Informal Ideas in Science* (hlm. 62-84). London: Routledge.

Artikel dalam jurnal atau majalah:

Kansil, C.L. 2002. "Orientasi Baru Penyelenggaraan Pendidikan Program Profesional dalam Memenuhi Kebutuhan Dunia Industri". *Transpor*, XX(4):57-61.

Artikel dalam koran:

Pitunov, B. 13 Desember, 2002. "Sekolah Unggulan atukah Sekolah Pengunggulan?". *Majapahit Pos*, hlm.4&11.

Tulisan/berita dalam koran (tanpa nama pengarang):

Jawa Pos. 22 April 1995. "Wanita Kelas Bawah Lebih Mandiri". hlm. 3.

Dokumen resmi:

Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. 1978. *Pedoman Penulisan Laporan Penelitian*. Jakarta: Depdikbud.

Undang-undang Republik Indonesia Nomor 2 tentang Sistem Pendidikan Nasional. 190. Jakarta: PT Armas Duta Jaya.

Buku terjemahan:

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 1976. *Pengantar Penelitian Pendidikan*. Terjemahan oleh Arief Furchan. 1982. Surabaya: Usaha Nasional.

Skripsi, Tesis, Disertasi, Laporan Penelitian:

Kuncoro, T. 1996. *Pengembangan Kurikulum Pelatihan Magang di STM Nasional Malang Jurusan Bangunan, Program Studi Bangunan Gedung: Suatu Studi Berdasarkan Kebutuhan Dunia Usaha dan Jasa Konstruksi*. Tesis tidak diterbitkan. Malang: PPS IKIP MALANG.

Makalah seminar, lokakarya, penataran:

Waseso, M.G. 2001. "Isi dan Format Jurnal Ilmiah. Makalah disajikan dalam Seminar Lokakarya Penulisan Artikel dan Pengelolaan Jurnal Ilmiah, Universitas Lambung-mangkurat". Banjarmasin, 9-11 Agustus.

Internet (karya individual):

Hitchcock, S., Carr, L. & Hall, W. 1996. *A Survey of STM Journals, 1990-1995: The Calm before the Storm*. (online), (<http://journal.ecs.soton.ac.uk/survey/survey.html>, diakses 12 Juni 1996).

Internet (artikel dalam jurnal online):

Kumaidi. 1998. "Pengukuran Bekal Awal Belajar dan Pengembangan Tesnya. *Jurnal Ilmu Pendidikan*". (online), jilid 5, No.4, (<http://www.malang.ac.id>, diakses 20 Januari 2000).

Internet (bahan diskusi):

Wilson, D. 20 November 1995. "Summary of Citing Internet Sites". NETTRAIN Discussion List. (online), (NETTRAIN@ubvm.cc.buffalo.edu, diakses 22 November 1995).

Internet (e-mail pribadi):

Naga, D.S. (ikip-jkt@indo.net.id). 1 Oktober 1997. Artikel untuk JIP. E-mail kepada Ali Saukah (jippsi@mlg.ywcn.or.id).

9. Tata cara penyajian kutipan, rujukan, tabel, dan gambar mengikuti tata cara yang digunakan dalam artikel yang telah dimuat. Artikel berbahasa Indonesia menggunakan Pedoman Umum Ejaan Bahasa Indonesia yang Disempurnakan (Depdikbud, 1987). Artikel berbahasa Inggris menggunakan ragam baku.
10. Semua naskah ditelaah secara anonim oleh mitra bestari (*reviewers*) yang ditunjuk oleh penyunting menurut bidang kepakarannya. Penulis artikel diberikan kesempatan untuk melakukan revisi naskah atas dasar rekomendasi/saran dari mitra bestari atau penyunting. Kepastian pemuatan atau penolakan naskah akan diberitahukan secara tertulis.
11. Pemeriksaan dan penyuntingan cetak-coba dikerjakan oleh penyunting dan/atau dengan melibatkan penulis. Artikel yang sudah dalam bentuk cetak-coba dapat dibatalkan pemuatannya oleh penyunting jika diketahui bermasalah.
12. Segala sesuatu yang menyangkut perizinan pengutipan atau penggunaan software komputer untuk pembuatan naskah atau ihwal lain yang terkait dengan HAKI yang dilakukan oleh penulis artikel, berikut konsekuensi hukum yang mungkin timbul karenanya, menjadi tanggung jawab penuh penulis artikel tersebut.



Lingua Humaniora
Jurnal Bahasa dan Budaya

