

Editor:

Dr. Adi Wijayanto, S.Or., S.Kom., M.Pd., AIFO.

Sri Supiah Cahyati, M.Pd. | Lailiya Luthfiah Choir, M.Pd.

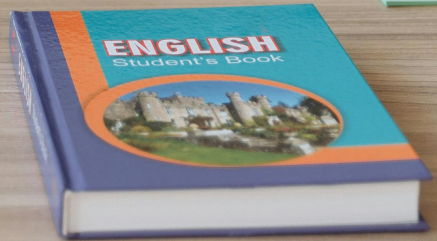
Agustina Purnami Setiawi, M.Pd | Yosefina Elsiana Suhartini, M.Pd.



# *Orientasi Pembelajaran*

# Bahasa Inggris

Berbasis Literasi



Lasmi Febrianingrum | Metty Agustine Primary | Kartini | Diani Nurhajati  
Umi Yawisah | Waliyudin | Neni Marlina | Rinrin Ramdiani | Evie Kareviati  
Syafрина Prihatini | Yayu Heryatun | Marina Pakaja  
Rebecca Evelyn Laiya | Nina Suzanne | Fera Sulastri | Noor Faridha  
Nian Masna Evawati | Rinda | Mutia Hafifah | Hasan Ayuba | Ratu Sarah  
Pujasari | Sholihatul Hamidah Daulay | Salasiah | Melisa Sri | Inayah  
Lilik Yulianingsih | Nuzulul Isna | Multi Efrini | Donal Tampubolon  
Uji Nur Hidayati | Naria Fitriani | Sitti Syakira

| Lasmi Febrianingrum | Metty Agustine Primary | Kartini |  
Diani Nurhajati | Umi Yawisah | Waliyudin | Neni Marlina |  
Rinrin Ramdiani | Evie Kareviati | Syafrina Prihatini | Yayu  
Heryatun | Marina Pakaja | Rebecca Evelyn Laiya | Nina  
Suzanne | Fera Sulastri | Noor Faridha | Nian Masna Evawati |  
Rinda | Mutia Hafifah | Hasan Ayuba | Ratu Sarah Pujasari |  
Sholihatul Hamidah Daulay | Salasiah | Melisa Sri | Inayah |  
Lilik Yulianingsih | Nuzulul Isna | Multi Efrini | Donal  
Tampubolon | Uji Nur Hidayati | Naria Fitriani | Sitti Syakira |

# **ORIENTASI PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS BERBASIS LITERASI**

Editor:

Dr. Adi Wijayanto, S.Or., S.Kom., M.Pd., AIFO.

Sri Supiah Cahyati, M.Pd.

Lailiya Luthfiyah Choir, M.Pd.

Agustina Purnami Setiawi, M.Pd

Yosefina Elsiana Suhartini, M.Pd.

Pengantar:

Prof. Dr. H. Akhyak, M.Ag.

Direktur Pascasarjana UIN Sayyid Ali Rahmatullah Tulungagung



**AKADEMIA  
PUSTAKA**

## **Orientasi Pembelajaran Bahasa Inggris Berbasis Literasi**

Copyright © Lasmi Febrianingrum, dkk. 2026.

Hak cipta dilindungi undang-undang

*All right reserved*

Penulis : Lasmi Febrianingrum, dkk  
Editor : Adi Wijayanto, dkk  
Layout : Endina Putri Shavyra  
Desain cover : @moonsdigitalmedia  
viii + 209 hlm : 14 x 21 cm  
ISBN : 978-623-157-241-7  
Cetakan Pertama, April 2026

### **Anggota IKAPI**

Hak cipta dilindungi undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

Diterbitkan oleh:

#### **Akademia Pustaka**

Jl. Raya Sumbergempol, Sumberdadi, Tulungagung

Telp: 081807413208

Email: [redaksi.akademia.pustaka@gmail.com](mailto:redaksi.akademia.pustaka@gmail.com)

Website: [www.akademiapustaka.com](http://www.akademiapustaka.com)

## Kata Pengantar

**A**lhamdulillah Rabbilalamin kehadiran Allah SWT yang maha Kuasa atas rahmatNya, sehingga buku tema Pembelajaran yang berjudul **“Orientasi Pembelajaran Bahasa Inggris Berbasis Literasi”** dapat diselesaikan dengan sebaik-baiknya atas sumbangsih ide/gagasan dan pemikiran dari para penulis.

Buku ini disusun sebagai salah satu upaya untuk memberikan kontribusi dalam pengembangan pembelajaran Bahasa Inggris yang lebih bermakna, kontekstual, dan berorientasi pada penguatan literasi peserta didik. Di tengah perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan informasi yang semakin pesat, kemampuan literasi menjadi salah satu kompetensi penting yang harus dimiliki oleh peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Inggris tidak hanya diarahkan pada penguasaan aspek kebahasaan semata, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, memahami informasi, serta mengekspresikan gagasan secara efektif melalui berbagai aktivitas literasi. Buku ini memuat beberapa pembahasan utama yang berkaitan dengan orientasi pembelajaran Bahasa Inggris berbasis literasi. Pembahasan diawali dengan kajian mengenai pendekatan pembelajaran Bahasa Inggris yang relevan dengan kebutuhan pembelajaran, dilanjutkan dengan pembahasan tentang berbagai problematika yang sering muncul dalam proses pembelajaran Bahasa Inggris di lingkungan pendidikan. Selain itu, buku ini juga menguraikan berbagai solusi, strategi, serta pemanfaatan sarana dan inovasi pembelajaran yang dapat mendukung terciptanya proses pembelajaran yang lebih efektif, kreatif, dan menyenangkan bagi peserta didik.

Penulis menyadari bahwa buku ini masih memiliki berbagai keterbatasan, baik dari segi kedalaman pembahasan maupun penyajian materi. Oleh karena itu, penulis sangat mengharapkan kritik dan saran yang konstruktif dari para pembaca demi penyempurnaan karya ini di masa yang akan datang. Semoga buku ini dapat memberikan manfaat bagi para pendidik, mahasiswa, serta pemerhati pendidikan dalam mengembangkan praktik pembelajaran Bahasa Inggris yang lebih berkualitas dan berorientasi pada penguatan literasi peserta didik.

Tulungagung, 9 Maret 2026

**Prof. Dr. H. Akhyak, M.Ag.**  
**Direktur Pascasarjana UIN SATU**  
*(Universitas Islam Negeri Sayyid Ali Rahmatullah  
Tulungagung)*

# Daftar Isi

## Kata Pengantar

Prof. Dr. H. Akhyak, M.Ag. .... iv

Daftar Isi ..... v

## BAB I

### PENDEKATAN PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS

#### *From Hearing to Engaging: Dialogic Teacher Questioning in EFL Listening Classes*

Lasmi Febrianingrum, M.Pd. .... 2

#### *Creating a Task-Based Language Learning Syllabus for an English Young Learner Classroom*

Dr. Metty Agustine Primary, M.Pd. .... 9

#### **Penerapan *Content-Based Instruction* dalam Pembelajaran Bahasa Inggris**

Dr. Kartini, M.Pd. .... 16

#### **Pelatihan Bahasa Inggris pada Guru Kelas Rintisan Bilingual di SD Pawyatan Daha Kediri**

Dr. Diani Nurhajati, M.Pd. .... 22

#### **Linguistik di Era Teknologi Kontemporer: Bahasa, Teknologi, dan Rekonfigurasi Makna**

Dr. Umi Yawisah, M. Hum. .... 29

#### **Penggunaan Verba dalam *Expressing Likes and Dislikes* pada Pembelajaran Bahasa Inggris**

Dr. Waliyudin, S.Pd., M.Pd. .... 36

<b><i>Microteaching</i> sebagai Ruang Pembelajaran Mendalam bagi Calon Guru Bahasa Inggris</b>	
Neni Marlina, M.Pd .....	43
<b>Integrasi <i>Listening</i> dan <i>Pronunciation</i> dalam Peningkatan Kemampuan Menulis Esai Bahasa Inggris Siswa Madrasah Tsanawiyah</b>	
Rinrin Ramdiani, S.Pd.....	50
<b>Membumikan <i>Global Englishes</i> dalam Pembelajaran Bahasa Inggris di Indonesia</b>	57
Dra. Evie Kareviati, M.Pd.....	57
<b>Pelatihan Penggunaan <i>Liveworksheet</i> untuk Meningkatkan Keterampilan Mendengar (<i>Listening</i>) bagi Siswa</b>	
Syafrina Prihatini, S.Pd., M.Hum.....	63

## **BAB II PROBLEMATIKA DAN SOLUSI PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS**

<b>Pendampingan Literasi Digital dalam Pembelajaran Bahasa Inggris di Sekolah: Pengabdian kepada Masyarakat Berbasis Empat Level Literasi Digital</b>	
Dr. Yuyu Heryatun, M.Pd .....	70
<b>Bahasa Gorontalo dan Bahasa Inggris dalam Lanskap Multibahasa: Analisis Sociolinguistik di Gorontalo</b>	
Dr. Marina Pakaja, SS., M.Hum.....	77
<b><i>Creating a Mindful English Learning Environment</i></b>	
Dr. Rebecca Evelyn Laiya .....	84

***Evaluating Your Learning: Recognizing Your Strengths and Weaknesses for a More Successful English Learning***

Dr. Nina Suzanne, M.Pd.....90

**Menyimak Puisi sebagai Bentuk *Listening Exposure* dalam Pembelajaran Bahasa Inggris**

Fera Sulastri, M.Pd.....97

**Pelatihan Pengembangan Media Pembelajaran Bahasa Inggris**

Noor Faridha, M.Pd.....103

**Inovasi dan Dinamika Pembelajaran Bahasa Inggris dalam Konteks Pendidikan Modern**

Nian Masna Evawati, S.Pd., M.Pd.....109

**Inovasi Pembelajaran Digital dalam Pembelajaran Bahasa Inggris bagi Siswa Berkebutuhan Khusus**

Rinda, M.Pd.....115

***Students' Perceptions of the Use of Chatgpt in Learning English for Sharia Law***

Mutia Hafifah, S.Pd., M.Hum.....121

**Pembelajaran dalam Pemerolehan Bahasa Kedua pada Program Studi Tadris Bahasa Inggris**

Hasan Ayuba, M.Pd.....126

**BAB III**

**SARANA DAN INOVASI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS**

**Humanisasi Pengajaran Bahasa Daring melalui Langkah-Langkah Instruksional dan Afektif**

Dr. Ratu Sarah Pujasari, M.Pd.....134

<b><i>Unveiling Language Perception in Psycholinguistics Study</i></b>	
Dr. Sholihatul Hamidah Dauly, M.Hum.....	139
<b>Tetap Eksis di Tengah Keterbatasan: Cerita Pengajaran EFL di Daerah Terpencil</b>	
Dr. Salasiah, M.Ed.....	145
<b>Strategi Transformatif dalam Meningkatkan Motivasi Pembelajaran <i>Intensive Reading</i>: Integrasi Otonomi Pembelajar, Visualisasi Kemajuan, dan Keterlibatan Aktif</b>	
Dr. Melisa Sri, M.Pd.....	152
<b><i>Natural Language Processing</i> dalam Pengembangan Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis AI</b>	
Inayah, M.Pd.....	159
<b>Morfologi dalam Pembentukan Kata pada Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris</b>	
Lilik Yulianingsih, S.Pd., M.Hum .....	166
<b>Optimalisasi Standar Penilaian Kompetensi Orasi Bahasa Inggris Di MAN 1 Aceh Barat Daya: Sebuah Pendekatan Evaluasi Otentik</b>	
Nuzulul Isna, S.Pd.I., M.S., Ph.D.....	173
<b><i>Deep Learning in English Language Teaching Under the Indonesia's Curriculum: a Conceptual Framework</i></b>	
Multi Efrini, M.Pd.....	180
<b><i>Teaching Pronunciation in the Digital Age: How AI Tools and Traditional Methods Work Together in High School English Learning</i></b>	
Donal Tampubolon, M.Pd.....	186

**Dari Bernyanyi Hingga Mengajar: Tugas Video sebagai Sarana Peningkatan Kemampuan Berbicara Bahasa Inggris Mahasiswa PIAUD Universitas Uluwiyah Mojokerto**

Uji Nur Hidayati, M.Pd. .... 192

**Peran Kreatifitas dan Inovasi Guru dalam Pelaksanaan Pembelajaran pada Kondisi Pascabencana**

Naria Fitriani, S.Pd.I., M.Pd..... 199

***ESP Novice Teachers' Teaching Practices and Classroom Roles in Higher Education***

Sitti Syakira, S.Pd., M.Pd. .... 204





# **BAB I PENDEKATAN PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS**

# ***From Hearing to Engaging: Dialogic Teacher Questioning in EFL Listening Classes***

***Lasmi Febrianingrum, M.Pd.<sup>1</sup>***  
***Universitas Islam Negeri Madura***

*“Listening tidak lagi diposisikan sebagai keterampilan reseptif semata, melainkan sebagai praktik dialogis yang menghadirkan keterlibatan mahasiswa melalui pertanyaan guru yang dirancang secara interaksional”*

Pembelajaran *listening* dalam konteks English as a Foreign Language (EFL) di perguruan tinggi masih sering diposisikan sebagai keterampilan reseptif yang berfokus pada akurasi pemahaman. Praktik ini umumnya diwujudkan melalui pertanyaan pemeriksaan pemahaman yang menuntut jawaban singkat dan telah ditentukan sebelumnya. Akibatnya, *listening* kerap direduksi menjadi aktivitas mendengar pasif, sementara peluang mahasiswa untuk terlibat dalam dialog, menafsirkan makna, dan berpartisipasi aktif dalam interaksi kelas menjadi terbatas.

---

<sup>1</sup> Penulis lahir di Surabaya, 27 Februari 1987, merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris, Fakultas Tarbiyah, Universitas Islam Negeri Madura. Telah menyelesaikan studi S1 Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Negeri Malang tahun 2009, dan memulai S2 Pendidikan Bahasa dan Sastra di Pascasarjana Universitas Negeri Surabaya tahun 2013 dan selesai tahun 2015. Saat ini sedang menyelesaikan S3 Pendidikan Bahasa dan Sastra di FBS Universitas Negeri Surabaya

Perspektif wacana kelas dan pedagogi dialogis menekankan bahwa *listening* seharusnya dipahami sebagai proses aktif yang dimediasi secara sosial (Alexander 2008, Mercer and Howe 2012). Dalam kerangka ini, pertanyaan guru memiliki peran strategis sebagai alat interaksional. Bab ini berargumen bahwa pertanyaan dialogis guru dapat mentransformasi pembelajaran *listening* EFL dari aktivitas *hearing* menjadi pengalaman belajar yang dialogis dan partisipatif.

### ***Listening* sebagai Praktik Interaksional**

Pendekatan tradisional dalam pembelajaran *listening* umumnya memandang *listening* sebagai proses kognitif individual yang berfokus pada pemahaman dan pemrosesan informasi (Goh and Vandergrift 2021). Keberhasilan *listening* diukur dari sejauh mana peserta didik mampu mengambil informasi secara akurat dari teks lisan. Meskipun proses kognitif memiliki peran penting, pendekatan ini cenderung mengabaikan dimensi sosial dan interaksional dari *listening* dalam konteks kelas. Dari perspektif interaksional, *listening* merupakan praktik sosial yang tidak terpisahkan dari interaksi (Seedhouse 2009, Walsh 2011). *Listening* melibatkan pemahaman terhadap ujaran sekaligus respons terhadapnya, baik melalui komentar, pertanyaan, maupun kontribusi verbal lainnya. Dalam konteks kelas, *listening* dan *speaking* saling berkaitan erat, karena pemahaman mahasiswa terhadap teks audio diwujudkan melalui partisipasi lisan dalam diskursus kelas.

Dalam kelas EFL di perguruan tinggi, aktivitas *listening* sering kali berfungsi sebagai pemicu diskusi dan refleksi. Namun, sejauh mana *listening* berkembang menjadi interaksi sangat bergantung pada bagaimana wacana kelas dikelola. Tuturan guru, khususnya bentuk dan fungsi pertanyaan yang diajukan, memegang peran sentral dalam membentuk partisipasi mahasiswa. Ketika guru memosisikan *listening*

sebagai praktik interaksional, mahasiswa cenderung lebih aktif terlibat dalam pemaknaan teks audio dan dialog kelas.

Rekonseptualisasi *listening* sebagai praktik interaksional menuntut pergeseran orientasi pedagogis, dari sekadar pemeriksaan pemahaman menuju fasilitasi dialog. Pergeseran ini sejalan dengan pendekatan pembelajaran bahasa yang menekankan kompetensi komunikatif dan kompetensi interaksional. Dalam kerangka ini, pertanyaan guru menjadi mekanisme kunci untuk membuka ruang dialog dalam kelas *listening*.

### **Pertanyaan Dialogis Guru dalam Kelas *Listening* EFL**

Pertanyaan dialogis guru merujuk pada pertanyaan yang dirancang untuk mendorong dialog, membuka berbagai perspektif, dan menstimulasi pemikiran tingkat tinggi (Alexander 2008, Mercer and Howe 2012). Berbeda dengan pertanyaan display yang menuntut jawaban benar-salah, pertanyaan dialogis bersifat terbuka dan mengundang mahasiswa untuk menjelaskan, menafsirkan, memberikan alasan, atau mengevaluasi respons mereka. Pertanyaan ini memosisikan pengetahuan sebagai hasil konstruksi bersama melalui interaksi.

Dalam pembelajaran *listening* EFL, pertanyaan dialogis dapat diterapkan pada berbagai tahap pembelajaran. Pada tahap *pra-listening*, guru dapat mengajukan pertanyaan reflektif atau prediktif yang mengaktifkan pengetahuan awal mahasiswa dan mendorong mereka mengaitkan topik dengan pengalaman pribadi. Pada tahap ini, fokus pertanyaan tidak semata pada fakta, melainkan pada pandangan dan pengalaman mahasiswa. Pada tahap *while-listening*, pertanyaan dialogis berperan dalam mengarahkan perhatian mahasiswa pada makna dan sikap penutur. Pertanyaan seperti “Mengapa penutur menyampaikan hal tersebut?” atau “Apa makna tersirat dari bagian ini?” mendorong mahasiswa untuk melakukan inferensi dan

interpretasi. Pertanyaan semacam ini mengakui bahwa pemahaman teks lisan tidak selalu tunggal dan dapat melibatkan ambiguitas.

Pada tahap *post-listening*, pertanyaan dialogis menjadi sarana utama untuk membangun interaksi yang lebih panjang. Guru dapat mengajak mahasiswa mengevaluasi ide dalam teks audio, mengaitkannya dengan konteks sosial, atau membandingkan berbagai sudut pandang. Pertanyaan lanjutan (*uptake*) yang menanggapi respons mahasiswa berfungsi mempertahankan dialog dan menunjukkan bahwa kontribusi mahasiswa dihargai. Melalui pertanyaan dialogis, kelas *listening* bertransformasi menjadi ruang partisipatif, di mana mahasiswa tidak hanya berperan sebagai pendengar, tetapi juga sebagai partisipan aktif dalam proses pemaknaan.

### **Dialogic Engagement dalam Pembelajaran *Listening***

Dialogic engagement merujuk pada keterlibatan aktif mahasiswa dalam dialog kelas yang mencakup dimensi kognitif, afektif, dan interaksional (Mercer and Howe 2012, Walsh 2011). Dalam pembelajaran *listening*, keterlibatan dialogis tampak melalui respons yang lebih panjang, inisiatif mahasiswa dalam bertanya atau berkomentar, serta keterlibatan mereka terhadap ide teman sekelas.

Pertanyaan dialogis guru berkontribusi terhadap keterlibatan ini melalui beberapa cara. Pertama, pertanyaan terbuka mengurangi tekanan untuk menghasilkan satu jawaban benar, sehingga mahasiswa lebih berani berpartisipasi. Hal ini sangat relevan dalam konteks EFL, di mana kecemasan berbahasa sering menjadi hambatan partisipasi.

Kedua, pertanyaan dialogis menstimulasi pemikiran tingkat tinggi. Ketika mahasiswa diminta menjelaskan alasan, mengevaluasi argumen, atau mengaitkan ide, mereka terlibat secara kognitif dengan teks audio. Keterlibatan ini

memperdalam pemahaman dan memperkuat daya ingat terhadap materi *listening*.

Ketiga, pertanyaan dialogis mendorong kepemilikan bersama atas diskursus kelas. Tanggapan guru yang menindaklanjuti kontribusi mahasiswa memosisikan mahasiswa sebagai subjek pembangun pengetahuan, bukan sekadar penerima informasi. Interaksi kelas pun bergerak dari pola resitasi menuju dialog kolaboratif.

Dalam konteks *listening* EFL di perguruan tinggi, keterlibatan dialogis berperan penting dalam menjembatani pemahaman *listening* dan kemampuan berbicara, sekaligus mendukung pengembangan berpikir kritis dan kompetensi komunikatif mahasiswa.

### **Implikasi Pedagogis bagi Pengajaran *Listening* EFL**

Pembahasan di atas menunjukkan beberapa implikasi pedagogis bagi dosen pengampu mata kuliah *listening*. Pertama, dosen perlu mengurangi ketergantungan pada pertanyaan pemeriksaan pemahaman dan secara sadar merancang pertanyaan dialogis yang mendorong interpretasi dan diskusi. Pendekatan ini bukan berarti menghilangkan fokus pada akurasi, melainkan menyeimbangkannya dengan keterlibatan dialogis.

Kedua, dosen perlu memperhatikan praktik interaksional seperti pemberian waktu tunggu (*wait time*) dan penggunaan pertanyaan lanjutan. Memberi waktu bagi mahasiswa untuk berpikir dan menindaklanjuti respons mereka secara bermakna dapat meningkatkan kualitas dialog kelas.

Ketiga, pemilihan materi *listening* perlu mempertimbangkan potensi dialogis. Teks audio autentik yang memuat opini, argumen, atau isu kontekstual lebih kondusif untuk dikembangkan melalui pertanyaan dialogis dibandingkan teks yang semata informatif.

Terakhir, program pendidikan dan pengembangan profesional dosen perlu menekankan pentingnya strategi bertanya dalam pedagogi *listening*. Kesadaran terhadap jenis dan fungsi pertanyaan dapat membantu dosen menciptakan kelas *listening* yang lebih interaktif dan berorientasi pada keterlibatan mahasiswa.

Pembelajaran *listening* EFL dapat bergerak melampaui praktik mendengar pasif menuju pengalaman belajar yang dialogis dan partisipatif melalui pertanyaan dialogis guru. Dengan memosisikan *listening* sebagai praktik interaksional dan pertanyaan sebagai alat dialog, dosen dapat membangun keterlibatan mahasiswa yang lebih mendalam. Pertanyaan dialogis memungkinkan mahasiswa terlibat secara kognitif, afektif, dan interaksional dengan teks audio, sehingga *listening* berkembang menjadi keterampilan komunikatif yang aktif. Dalam konteks EFL perguruan tinggi, pendekatan ini memberikan arah pedagogis yang relevan untuk mengembangkan pemahaman, keterlibatan, dan kemampuan komunikasi mahasiswa.

Penelitian selanjutnya dapat mengeksplorasi lebih lanjut dinamika pertanyaan dialogis dalam berbagai konteks pembelajaran dan tingkat kemahiran bahasa. Meskipun demikian, pembahasan dalam bab ini menunjukkan bahwa pedagogi dialogis memiliki potensi besar dalam memperkaya pembelajaran *listening* EFL.

### **Daftar Pustaka**

- Alexander, Robin. 2008. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4th ed. Cambridge: Dialogos.
- Goh, Christine Chuen Meng, and Larry Vandergrift. 2021. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Second edition ed, *ESL & applied linguistics professional series*. New York, NY: Routledge.

- Mercer, Neil, and Christine Howe. 2012. "Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory." *Learning, Culture and Social Interaction* 1 (1):12-21. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001.
- Seedhouse, Paul. 2009. "The Interactional Architecture of the Language Classroom." *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature* 1 (1):0001-13.
- Walsh, Steve. 2011. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action, Routledge Introductions to applied linguistics*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.

# ***Creating a Task-Based Language Learning Syllabus for an English Young Learner Classroom***

***Dr. Metty Agustine Primary, M.Pd.<sup>2</sup>***  
***Universitas Siliwangi***

*“A task-based syllabus invites young learners to discover English through action, interaction, and shared meaning, laying the foundation for lifelong communicative competence”*

**D**esigning an effective English language syllabus for young learners is a complex pedagogical effort that requires sensitivity to children’s cognitive, emotional, and social development. Unlike adult learners, young learners acquire language primarily through meaningful interaction, play, and engagement with their immediate environment rather than through explicit analysis of linguistic forms. For this reason, traditional form-based or grammar-driven syllabi are often insufficient to support meaningful language development in English Young Learner (EYL) classrooms. Task-Based Language Teaching (TBLT) offers a pedagogically sound alternative, as it focuses language use as a means of communication and

---

<sup>2</sup> Penulis lahir di Bandung, 30 Agustus 1976, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Siliwangi, menyelesaikan studi S1 di Pendidikan Bahasa Inggris FKIP UNSIL tahun 2001, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris UPI Bandung tahun 2012, dan menyelesaikan S3 Prodi Pendidikan Bahasa Inggris FPBS UPI Bandung tahun 2025.

problem-solving (Ellis, 2003; Nunan, 2004). A task-based language learning syllabus, therefore, places communicative tasks at the core of instructional planning, allowing young learners to learn English through doing rather than through memorization of language rules.

At the heart of a task-based syllabus is the notion of the “task” as an activity in which learners use language to achieve a clearly defined outcome, such as completing a game, sharing information, or creating a simple product (Ellis, 2003). In EYL classrooms, tasks typically take the form of storytelling, role-play, songs, games, drawing-based projects, or collaborative problem-solving activities. One major benefit of adopting a task-based syllabus in this context is its strong potential to enhance learner motivation and engagement. Young learners are more likely to participate actively when learning activities are meaningful, enjoyable, and goal-oriented (Pinter, 2017). Tasks provide a clear purpose for language use, which helps learners understand why they are using English and reduces anxiety associated with speaking a foreign language. Moreover, by engaging in collaborative tasks, children develop social skills such as turn-taking, cooperation, and empathy, which are essential for both language learning and broader educational development (Cameron, 2001).

Another significant advantage of a task-based syllabus in the EYL context lies in its alignment with children’s natural language learning processes. Young learners often acquire language holistically, focusing on meaning before form. Task-based learning accommodates this developmental tendency by prioritizing meaning-focused interaction while allowing language forms to emerge gradually through repeated exposure and use (Ellis, 2018). Through tasks, children encounter vocabulary, expressions, and grammatical patterns in context, which supports deeper comprehension and longer retention.

However, despite these benefits, implementing a task-based syllabus with young learners also presents notable challenges. One recurring issue is classroom management. Interactive and playful tasks can sometimes lead to noise, off-task behaviour, or uneven participation, particularly in large classes. Without clear routines, time limits, and behavioural expectations, tasks may become chaotic rather than productive.

The effectiveness of a task-based syllabus is also heavily dependent on the careful selection and sequencing of tasks. Tasks should be rooted in learners' everyday experiences, such as family life, school routines, food, animals, and local culture, so that children can draw on prior knowledge and personal experience when using English (Nunan, 2004). Sequencing tasks requires consideration of task complexity, including cognitive demands, linguistic load, and interactional requirements (Ellis, 2003). A well-designed syllabus typically begins with simple, highly scaffolded tasks, such as listening-and-responding activities, and gradually progresses toward more open-ended tasks involving pair or group interaction. This progression allows learners to build confidence and perceive a sense of achievement. Nevertheless, designing and sequencing developmentally appropriate task is time-consuming and requires a strong understanding of pedagogical knowledge. Teachers working in resource-constrained contexts may find it difficult to consistently create high-quality tasks, particularly when curriculum guidelines or textbooks are not aligned with TBLT principles.

Flexibility is another key benefit of a task-based syllabus for EYL classrooms. Because tasks can be completed using varying degrees of linguistic complexity, learners with different proficiency levels can participate meaningfully in the same activity (Willis & Willis, 2007). This inclusivity is particularly valuable in mixed-ability classrooms, which are common in

primary education. Less proficient learners can rely on gestures, single words, or formulaic expressions, while more advanced learners can produce longer and more complex utterances. However, this flexibility also poses challenges for teachers, particularly in terms of ensuring that all learners are sufficiently challenged. Without careful differentiation and scaffolding, more proficient learners may not be pushed to develop their language further, while less proficient learners may struggle to keep up.

Although TBLT emphasizes meaning-focused communication, a well-designed task-based syllabus for young learners must also incorporate opportunities for attention to language form. In EYL contexts, explicit grammar instruction is often inappropriate or ineffective; instead, attention to form is best integrated through pre-task and post-task activities (Willis & Willis, 2007). For example, teachers may introduce key vocabulary or expressions through songs, chants, or visual aids before a task, and later draw attention to useful language patterns during reflection or follow-up activities. This approach allows learners to notice and consolidate language forms without interrupting communication. A persistent challenge, however, is maintaining an appropriate balance between fluency and accuracy. Teachers may feel uncertain about when and how to correct errors, particularly when institutional expectations prioritize grammatical accuracy over communicative competence.

Assessment is another critical component of a task-based language learning syllabus for EYL classrooms. One of the main benefits of task-based assessment is its compatibility with formative and learner-centered assessment practices. Rather than relying on traditional paper-and-pencil tests, teachers can assess learners' language development through observation of task performance, interaction, and participation (McKay, 2006).

Tools such as checklists, portfolios, learning journals, and simple self-assessment activities allow teachers to capture learners' progress over time. These assessment practices reduce test anxiety and help young learners develop an early sense of autonomy and self-awareness. However, task-based assessment also presents challenges. Observational assessment can be subjective, and documenting learning outcomes systematically can be difficult, especially in large classes. Additionally, teachers may experience tension between task-based assessment practices and external demands for standardized testing or numerical grades.

Teacher expertise and beliefs play a crucial role in the successful implementation of a task-based syllabus for young learners. Teachers must be able to design meaningful tasks, manage interactive classrooms, provide appropriate scaffolding, and conduct formative assessment. Without adequate training and support, teachers may revert to more traditional, form-focused practices, even when working within a task-based syllabus. Research has shown that teachers' beliefs about language learning and assessment strongly influence their classroom practices (Ellis, 2018). Therefore, professional development programs that focus on task design, classroom management strategies, and assessment literacy are essential for sustaining effective task-based instruction in EYL contexts.

The principles of the Task-Based Language Learning syllabus for EYL classroom can include ten points related to 1) meaning-centred communication, 2) task as the core unit of syllabus design, 3) age-appropriateness and developmental sensitivity, 4) learning through interaction and collaboration, 5) scaffolding and gradual increase in task complexity, 6) integration of form-focused instruction, 7) authenticity and relevance to learners' lives, 8) inclusivity and flexibility for mixed-ability learners, 9) formative and learning-oriented

assessment, and 10) teacher mediation and reflective practice.

In conclusion, creating a task-based language learning syllabus for an English Young Learner classroom offers substantial pedagogical benefits, including increased motivation, meaningful language use, inclusivity, and alignment with children's natural learning processes. At the same time, challenges related to classroom management, task design, attention to form, assessment, and teacher expertise must be carefully addressed. A successful task-based syllabus requires thoughtful planning, contextual adaptation, and ongoing teacher support. When these conditions are met, a task-based syllabus can create a dynamic, learner-centred learning environment that not only develops young learners' communicative competence but also fosters positive attitudes toward English language learning that can support long-term educational success.

### **Daftar Pustaka**

- Cameron, Lynne. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2018. *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- McKay, Penny. 2006. *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinter, Annamaria. 2017. *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Willis, Dave. & Willis, Jane. 2007. *Doing task-based teaching*.  
Oxford: Oxford University Press.

# Penerapan *Content-Based Instruction* dalam Pembelajaran Bahasa Inggris

*Dr. Kartini, M.Pd<sup>3</sup>*  
*Universitas Negeri Makassar*

*“Penerapan Content-Based Instruction dalam Pembelajaran Bahasa Inggris: Menekankan Integrasi Bahasa dan Materi untuk Pemahaman Kontekstual”*

Dalam era globalisasi, penguasaan Bahasa Inggris menjadi kebutuhan utama bagi pelajar dan mahasiswa di berbagai bidang ilmu. Bahasa Inggris tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai sarana untuk mengakses informasi ilmiah, teknologi, dan budaya dari berbagai negara. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Inggris perlu dikembangkan agar tidak hanya berfokus pada aspek bahasa saja, tetapi juga mengintegrasikan konten yang relevan dengan kebutuhan akademik dan profesional siswa. Salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang banyak digunakan dalam konteks tersebut adalah *Content-Based Instruction (CBI)*. CBI merupakan metode pembelajaran yang menggabungkan

---

<sup>3</sup> Penulis lahir di Kariako, 12 Juni 1991, merupakan Dosen Bahasa Inggris di Program Studi Gizi, Fakultas Ilmu Keolahragaan dan Kesehatan Universitas Negeri Makassar, menyelesaikan studi S1 Bahasa Inggris di FKIP Universitas Muhammadiyah Makassar tahun 2013, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Pendidikan Bahasa Inggris UNM tahun 2018, dan menyelesaikan S3 Pendidikan Bahasa Inggris UNM tahun 2025.

pengajaran bahasa dengan materi konten akademik atau tematik yang bermakna bagi siswa (Brinton, Snow, & Wesche, 2003). Pendekatan ini memungkinkan siswa belajar bahasa secara alami melalui konten yang mereka pelajari, sehingga pemahaman bahasa menjadi lebih kontekstual dan aplikatif. Dalam bab ini, akan dibahas secara mendalam tentang penerapan CBI dalam pembelajaran Bahasa Inggris, fokus pada bagaimana integrasi antara bahasa dan materi dapat meningkatkan pemahaman kontekstual siswa.

*Content-Based Instruction* adalah pendekatan pembelajaran bahasa yang mengutamakan penggunaan konten atau materi akademik sebagai media pembelajaran bahasa. Menurut Richards dan Rodgers (2014), CBI menempatkan bahasa sebagai alat untuk memahami dan menguasai konten, bukan sebagai tujuan akhir pembelajaran itu sendiri. Oleh karena itu, bahasa dipelajari dalam konteks yang nyata dan bermakna. Prinsip utama CBI adalah pembelajaran yang berorientasi pada makna (*meaning-focused*). Hal ini berarti siswa tidak hanya fokus pada bentuk bahasa, tetapi juga pada pemahaman isi materi yang sedang dipelajari (Snow, 2010). Materi pembelajaran biasanya berupa teks, diskusi, atau tugas yang relevan dengan bidang studi siswa, seperti ilmu sosial, sains, atau bisnis. CBI menyediakan pengalaman belajar yang autentik, di mana siswa menggunakan bahasa Inggris untuk berinteraksi dan mengolah informasi secara aktif. Dengan demikian, pembelajaran bahasa menjadi lebih efektif dan bermakna karena siswa melihat hubungan langsung antara bahasa dan konten yang dipelajari (Stoller, 2004).

Salah satu keunggulan utama CBI adalah kemampuannya mengintegrasikan bahasa dan materi pembelajaran sehingga siswa dapat memahami bahasa dalam konteks yang relevan. Menurut Brinton et al. (2003), integrasi ini membantu siswa menghubungkan kosakata, struktur, dan fungsi bahasa dengan

situasi nyata atau konsep yang mereka pelajari. Integrasi bahasa dan materi juga memfasilitasi pembelajaran kontekstual, di mana siswa tidak hanya menghafal kosakata atau aturan tata bahasa secara terpisah, tetapi juga memahami bagaimana bahasa digunakan dalam situasi tertentu. Misalnya, dalam pembelajaran Bahasa Inggris untuk keperluan akademik, siswa belajar kosakata dan frasa yang berkaitan dengan bidang studi mereka, seperti terminologi bisnis, ilmiah, atau kesehatan. Pemahaman kontekstual ini penting untuk meningkatkan kemampuan berbahasa secara komprehensif, termasuk keterampilan membaca, menulis, mendengarkan, dan berbicara. Siswa yang terbiasa belajar bahasa melalui konteks materi akan lebih mudah mengaplikasikan bahasa tersebut dalam situasi nyata (Nation, 2013).

Penerapan CBI dalam pembelajaran Bahasa Inggris dapat dilakukan melalui beberapa strategi utama:

a. Penggunaan Materi Autentik

Materi pembelajaran berupa artikel, video, studi kasus, atau laporan yang relevan dengan minat dan kebutuhan siswa digunakan sebagai dasar pembelajaran bahasa. Materi autentik memberikan pengalaman belajar yang nyata dan menantang siswa untuk memahami bahasa dalam konteks asli (Gilmore, 2007).

b. Diskusi dan Kolaborasi

Melalui diskusi kelompok dan kerja sama, siswa dapat menggunakan bahasa Inggris untuk menyampaikan ide dan argumen terkait materi yang dipelajari. Interaksi ini memperkuat penggunaan bahasa secara aktif dan kontekstual (Swain, 2005).

c. Penugasan Berbasis Proyek

Siswa diberikan tugas yang memadukan penggunaan bahasa dan penguasaan materi, seperti membuat presentasi, laporan, atau analisis kasus. Proyek ini mendorong siswa untuk menerapkan bahasa dalam situasi yang bermakna dan relevan (Beckett & Slater, 2005).

d. Penguatan Kosakata dan Struktur dalam Konteks

Guru memberikan fokus pada kosakata dan struktur bahasa yang muncul dalam materi, sekaligus menjelaskan penggunaannya dalam konteks yang tepat. Ini membantu siswa memahami dan mengingat bahasa dengan lebih baik (Schmitt, 2008).

Penelitian menunjukkan bahwa penerapan CBI membawa dampak positif signifikan dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Siswa yang belajar melalui CBI menunjukkan peningkatan dalam penguasaan kosakata, pemahaman bacaan, kemampuan berbicara, dan motivasi belajar (Snow, 2010; Nation, 2013). Selain itu, CBI membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan analitis karena mereka belajar mengaitkan bahasa dengan konten yang kompleks dan bermakna (Brinton et al., 2003). Motivasi siswa juga meningkat karena pembelajaran lebih relevan dengan kebutuhan akademik dan profesional mereka (Stryker & Leaver, 1997). CBI juga memfasilitasi pembelajaran yang bersifat integratif dan holistik, dimana siswa tidak hanya belajar bahasa sebagai keterampilan mekanis, tetapi juga sebagai alat untuk mengakses dan menyampaikan pengetahuan (Stoller, 2004).

*Content-Based Instruction* merupakan pendekatan pembelajaran Bahasa Inggris yang efektif karena mengintegrasikan bahasa dengan materi pembelajaran yang relevan dan kontekstual. Melalui CBI, siswa tidak hanya menguasai aspek linguistik, tetapi juga mampu memahami dan

menggunakan bahasa dalam konteks nyata sesuai kebutuhan akademik dan profesional. Penerapan CBI mendorong pembelajaran yang bermakna, meningkatkan motivasi, serta mengembangkan keterampilan bahasa dan berpikir secara simultan. Oleh karena itu, CBI menjadi strategi penting dalam pengembangan pembelajaran Bahasa Inggris yang berkualitas di berbagai jenjang pendidikan.

### Daftar Pustaka

- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). *The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration*. *TESOL Quarterly*, 39(1), 109- 132.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. University of Michigan Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Snow, M. A. (2010). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press.
- Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction. In *Encyclopedia*

*of Language and Education* (Vol. 4, pp. 197-210).  
Springer.

Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997). *Content-based Instruction in Foreign Language Education*. Georgetown University Press.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483).  
Routledge.

# Pelatihan Bahasa Inggris pada Guru Kelas Rintisan Bilingual di SD Pawyatan Daha Kediri

*Dr. Diani Nurhajati, M.Pd.<sup>4</sup>  
Universitas Nusantara PGRI Kediri*

*“Melatih Bahasa Inggris pada guru kelas rintisan bilingual SD adalah melatih mereka agar mampu berkomunikasi pada keterampilan dasar mengajar menggunakan Bahasa Inggris sederhana sesuai konteks”*

Sekolah rintisan bilingual merupakan lembaga pendidikan yang sedang dalam tahap pengembangan untuk mengintegrasikan dua bahasa sebagai media pembelajaran, umumnya bahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Sekolah rintisan bilingual menjadi strategi transisi menuju sistem pendidikan yang mendukung penguasaan bahasa internasional tanpa mengesampingkan nilai-nilai lokal. Tahap awal sebelum sekolah menerapkan program bilingual, adalah menyiapkan para guru agar mampu menggunakan dua bahasa pada saat mengajar di kelas.

SD Pawyatan Daha Kediri ingin mem-*“branding”* menuju

---

<sup>4</sup> Penulis lahir di Kediri, 11 Desember 1963, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan (FKIP) UNP Kediri, menyelesaikan studi S1 di Fakultas Sastra UGM Yogyakarta 1988, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP Malang tahun 1998, dan menyelesaikan S3 Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Inggris UNESA tahun 2015.

sekolah rintisan bilingual. Tujuannya adalah agar sekolah tersebut dapat bertahan menghadapi persaingan yang sangat ketat dengan sekolah swasta lainnya untuk mendapatkan, siswa. Akan tetapi, sekolah tersebut memiliki masalah mendasar yaitu sebagian besar guru yang mengajar belum memiliki keterampilan berkomunikasi Bahasa Inggris yang memadai. Hal ini disebabkan tidak semua guru memiliki latar belakang Pendidikan Bahasa Inggris, namun sebagian besar guru adalah lulusan Sarjana Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD). Oleh karena itu diperlukan strategi khusus untuk membekali guru-guru agar mampu berkomunikasi dalam Bahasa Inggris pada saat mengajar. Berdasarkan permasalahan tersebut Tim Pengabdian Kepada Masyarakat (PKM) melakukan pelatihan Bahasa Inggris bagi guru-guru untuk menyiapkan agar sekolah tersebut dapat menerapkan program sekolah rintisan bilingual. Tulisan ini akan memaparkan model pelatihan, proses pelatihan Bahasa Inggris pada guru-guru, serta materi pelatihan.

### **Model Pelatihan**

Sekolah rintisan bilingual dituntut untuk mempersiapkan sumber daya manusia, terutama guru, yang mampu menggunakan Bahasa Inggris secara fungsional dalam proses pembelajaran. Kondisi riil di SD Pawyatan Daha Kediri adalah kemampuan komunikasi Bahasa Inggris para guru yang akan mengajar di kelas rintisan bilingual masih sangat minim. Mereka belum memiliki kompetensi dasar Bahasa Inggris yang memadai. Oleh karena itu, pelatihan dasar Bahasa Inggris menjadi langkah awal yang strategis untuk meningkatkan kesiapan guru dalam mendukung program bilingual di sekolah.

Permasalahan yang ada dapat diidentifikasi sebagai berikut: a) Rendahnya kemampuan dasar Bahasa Inggris guru. b) Kurangnya pengalaman dalam menggunakan Bahasa Inggris dalam konteks pembelajaran. c) Belum tersedianya program pelatihan yang sistematis dan berkelanjutan. Dari permasalahan

tersebut, tim PKM memutuskan untuk memberi pelatihan bagi guru-guru SD Pawayatan Daha Kediri. Pelatihannya adalah melatih para guru yang difokuskan pada keterampilan dasar mengajar dalam Bahasa Inggris.

Model pelatihan yang dipilih adalah *Transitional Bilingual Education* (TBE). Menurut Baker (2011), model ini penggunaan bahasa ibu oleh siswa hanya sebagai alat bantu sementara sebelum transisi penuh ke bahasa target (Bahasa Inggris). Jadi model ini menerapkan salah satu pendekatan dalam pendidikan bilingual yang bertujuan memfasilitasi transisi siswa dari penggunaan bahasa ibu ke bahasa kedua/Bahasa Inggris dalam proses pembelajaran. Dalam konteks sekolah rintisan bilingual, model ini sering digunakan sebagai tahap awal untuk mempersiapkan siswa agar mampu mengikuti pembelajaran dengan bahasa pengantar kedua secara bertahap.

Ciri-ciri Model *Transitional Bilingual Education*:

1. **Bahasa Ibu sebagai Pengantar Awal.** Pada tahun-tahun pertama, sebagian besar materi diajarkan dalam bahasa ibu siswa (misalnya: bahasa daerah atau bahasa Indonesia untuk siswa yang belajar bahasa Inggris).
2. **Perlahan Beralih ke Bahasa Kedua.** Seiring waktu, proporsi penggunaan bahasa kedua (biasanya Bahasa Inggris dalam konteks sekolah rintisan bilingual di Indonesia) meningkat, dan penggunaan bahasa ibu dikurangi.
3. **Fokus pada Asimilasi Bahasa Kedua.** Tujuannya adalah agar siswa dapat belajar sepenuhnya dalam bahasa kedua, bukan mempertahankan bilingualisme jangka panjang.
4. **Cocok untuk Siswa yang Belum Menguasai Bahasa Kedua.** Model ini mendukung siswa dari latar belakang linguistik yang tidak memiliki eksposur cukup terhadap

bahasa kedua.

### **Proses Pelatihan Bahasa Inggris**

Sasaran dari program pengabdian ini adalah guru-guru SD Pawyatan Daha Kediri yang dipersiapkan untuk sekolah rintisan bilingual, yaitu mereka yang mengajar di kelas V dan kelas VI. Dengan demikian, sekolah ini diharapkan mampu bersaing dengan sekolah lainya dengan membekali peserta didik keterampilan komunikasi Bahasa Inggris, pemahaman lintas budaya, dan daya saing global. Guru-guru tersebut dibekali keterampilan berkomunikasi menggunakan Bahasa Inggris dasar untuk berinteraksi di kelas. Penekanan program sekolah rintisan bilingual ini menjadi strategi transisi menuju sistem pendidikan yang mendukung penguasaan bahasa internasional tanpa mengesampingkan nilai-nilai lokal.

Pelaksanaan PKM kali ini dibagi menjadi tiga tahap. Tahap I adalah tim PKM melakukan observasi dan wawancara pada guru-guru kelas V dan kelas VI SD Pawyatan Daha 1 & 2 Kediri. Tujuan kegiatan ini adalah mengetahui pemahaman dan kemampuan awal (*entry behaviour*) para guru terutama dalam berkomunikasi dalam Bahasa Inggris dasar. Setelah memperoleh gambaran kemampuan awal para guru, Tim PKM menyusun program pelatihan yang sesuai dengan kebutuhan tersebut, dengan penekanan pada komunikasi praktis di dalam dan luar kelas. Tahap II adalah pelatihan keterampilan dasar mengajar berbahasa Inggris. Pelatihan dilaksanakan secara bertahap dan interaktif, melibatkan simulasi, bermain peran, dan praktik langsung. Para guru didampingi para fasilitator saat praktik dan diberi umpan balik secara berkala untuk memantau perkembangan peserta. Tahap III adalah monitoring implementasi hasil pelatihan di kelas dan evaluasi. Dengan langkah-langkah ini, pelatihan diharapkan dapat meningkatkan kepercayaan diri dan kompetensi guru dalam berkomunikasi bahasa Inggris secara efektif.

Pelatihan dilaksanakan selama 10 pertemuan dengan menerapkan model pengamatan, diskusi, praktik langsung, dan evaluasi. Guru-guru yang mengikuti pelatihan melakukan pengamatan saat instruktur memberikan contoh-contoh penerapan Bahasa Inggris untuk keterampilan-keterampilan dasar mengajar. Setelah melakukan pengamatan, mereka berdiskusi dengan peserta pelatihan tentang apa, mengapa, bagaimana Bahasa Inggris dipergunakan. Selanjutnya, instruktur menugasi mereka untuk berlatih mempraktikkan materi yang diajarkan di depan peserta lainnya ataupun di kelas nyata. Tahap akhir setelah praktik adalah para peserta dibimbing instruktur melakukan evaluasi, yaitu membahas ketercapaian dan kendala.



### **Materi Pelatihan**

Materi pelatihan yang diberikan difokuskan pada penggunaan Bahasa Inggris sederhana untuk berinteraksi dalam proses pembelajaran, terutama saat membuka pelajaran, menjelaskan materi, bertanya, memberikan penguatan (feedback), dan menutup pelajaran. Menurut Sagala dan Rezeki (2021), penguasaan keterampilan dasar mengajar sangat penting bagi efektivitas pembelajaran. Hal ini sesuai dengan keterampilan dasar mengajar yang harus dimiliki oleh seorang guru saat mengajar. Menurut Djamarah dan Zain (2010), ada tujuh keterampilan dasar mengajar. Akan tetapi, pelatihan Bahasa Inggris kali ini difokuskan untuk keterampilan-keterampilan mengajar berikut ini:

- a. **Keterampilan membuka dan menutup pelajaran** – Guru dilatih membuka pelajaran menggunakan Bahasa Inggris. Misalnya: *“Good morning, students. How are you? Are you ready to study? Today, we are going to study ....”* Sedangkan contoh ungkapan dalam Bahasa Inggris untuk menutup pelajaran adalah: *“What did we study today? Can you tell us the material? OK, we study about ... Next meeting we will continue. See you next time. Good bye, students.”*
- b. **Keterampilan menjelaskan** – Guru harus mampu menyampaikan materi secara jelas dan mudah dipahami oleh siswa menggunakan Bahasa Inggris sederhana. Misalnya, Ketika guru mengajar dengan tema keluarga, dia bisa mengawali dengan bertanya: *“Tell the persons in your family. Good, that is called nuclear family.”*
- c. **Keterampilan bertanya** – Guru dilatih membuat kalimat tanya dengan pola *YES/NO questions* dan *WH-questions*. Para guru diberi contoh-contoh kedua pola kalimat. Selanjutnya guru diminta menerapkannya untuk materi yang diajarkan.
- d. **Keterampilan memberi penguatan** – Penguatan positif seperti pujian atau isyarat dapat meningkatkan motivasi belajar siswa. Oleh karena itu, guru diperkenalkan dan dilatih untuk mengungkapkan kata-kata seperti: *“Well done. Very good. Excellent. You are right/correct. Good job.”*

Kesimpulan kegiatan ini adalah kemampuan para guru dalam berkomunikasi dasar lisan menggunakan Bahasa Inggris sudah mulai tampak. Selain itu ada peningkatan rasa percaya diri menerapkan Bahasa Inggris di kelas. Hal itu terlihat saat guru membuka pelajaran. Mereka memberi salam, memimpin doa, mengecek kehadiran siswa, memberi kalimat pematik, dan menyampaikan tujuan pembelajaran dengan Bahasa Inggris sederhana. Pelatihan selama 10 kali pertemuan dirasa masih

belum cukup, oleh karena itu Tim PKM tetap melakukan pendampingan dengan memonitor pelaksanaan pembelajaran di kelas dengan menggunakan Bahasa Inggris sebagai Bahasa Pengantar.

### **Daftar Pustaka**

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Sagala, R. W., & Rezeki, T. I. (2021). *Keterampilan dasar mengajar guru* (Vol. 1). umsu press.
- Djamarah dan Zain Aswan. 2010. *Strategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rineka Cipta.

# Linguistik di Era Teknologi Kontemporer: Bahasa, Teknologi, dan Rekonfigurasi Makna

*Dr. Umi Yawisah, M. Hum.<sup>5</sup>  
Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung*

*“Di era ini, bahasa tidak lagi murni milik manusia—  
ia diciptakan bersama oleh masyarakat, teknologi, dan  
algoritma”*

Pada tahun 2026, linguistik berada di persimpangan antara bahasa, teknologi, dan masyarakat. Bidang ini tidak lagi hanya berfokus pada deskripsi sistem tata bahasa abstrak, tetapi juga pada pemahaman bagaimana makna diproduksi dalam lingkungan yang kompleks dan dimediasi oleh teknologi. Seiring dengan perkembangan kecerdasan buatan, platform digital, dan multilingualisme global yang mengubah cara berkomunikasi, linguistik semakin menjadi pusat perdebatan tentang identitas, etika, dan masa depan interaksi manusia. Linguistik pada era ini memberikan wawasan esensial tentang apa artinya berkomunikasi—dan pada akhirnya, apa artinya menjadi manusia—dalam dunia yang terus berubah dengan cepat. Pada pertengahan tahun 2020-an, linguistik berada di

---

<sup>5</sup> Penulis merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris, FTIK Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung. Pendidikan S1 dari Sastra Inggris Universitas Sebelas Maret Surakarta, S2 dari Prodi linguistik Terapan Universitas Negeri Yogyakarta, dan S3 Linguistik dari Universitas Gadjah Mada Yogyakarta.

titik balik sejarah. Kognisi manusia, interaksi sosial, dan transmisi budaya bukan lagi satu-satunya faktor pembentuk bahasa, karena bahasa semakin dipengaruhi oleh platform digital, algoritma, dan kecerdasan buatan. Pada tahun 2026, disiplin linguistik terintegrasi dalam dunia yang dimediasi teknologi, yang mengubah cara bahasa dibuat, ditafsirkan, diatur, dan dievaluasi. Tulisan ini berargumen bahwa linguistik kontemporer harus melampaui model-model tradisional yang berpusat pada manusia dan merekonstruksikan bahasa sebagai sistem dinamis hasil interaksi antara manusia, mesin, dan jaringan global.

Salah satu perkembangan paling signifikan pada era ini adalah kemunculan sistem kecerdasan buatan (AI) skala besar yang berfokus pada bahasa. Sistem ini menguji asumsi dasar dalam linguistik terkait makna, tata bahasa, dan proses pembelajaran bahasa. Perdebatan lama mengenai kompetensi linguistik kembali mengemuka karena AI menunjukkan kemampuan memahami bahasa yang semakin baik tanpa membutuhkan pikiran manusia atau tujuan komunikatif.

Dari sudut pandang linguistik, isu utama bukanlah apakah mesin dapat menghasilkan output yang mirip dengan bahasa, melainkan bagaimana mesin beradaptasi dalam sistem linguistik. Manusia semakin menyesuaikan bahasa mereka untuk berkomunikasi dengan mesin, sehingga muncul register khusus seperti diskursus berbasis prompt. Perkembangan ini menyoroti pentingnya kesadaran metalinguistik, pragmatik, dan pembentukan diskursus dalam interaksi manusia-mesin.

Perubahan bahasa di era teknologi kontemporer berlangsung dengan sangat cepat. Media sosial dan aplikasi pesan instan memungkinkan inovasi bahasa menyebar secara global dalam hitungan hari, bukan generasi. Kecepatan ini menantang pendekatan tradisional dalam mempelajari perubahan bahasa dan menuntut penggunaan data serta

teknologi komputasional.

Komunikasi digital membuat batas antara ucapan dan tulisan menjadi semakin samar. Wacana tulis mengadopsi banyak fitur interaksi lisan, sementara emoji dan simbol visual berperan sebagai sumber makna tambahan atau pengganti leksikal. Pada saat yang sama, komunikasi berbasis suara dan audiovisual menandai pergeseran menuju pembentukan makna multimodal, yang menuntut integrasi fonologi, gestur, dan analisis wacana multimodal dalam linguistik kontemporer.

Bahasa pada era kontemporer berkaitan erat dengan identitas, ideologi, dan kekuasaan. Mediasi algoritmik memperkenalkan bentuk normativitas baru melalui sistem moderasi otomatis, prediksi teks, dan teknologi penulisan berbasis AI. Teknologi ini semakin menentukan bentuk bahasa yang dianggap layak, profesional, atau dapat diterima.

Teknologi bahasa sering mengutamakan varietas standar dan dominan, sehingga mengesampingkan aksen non-standar, bahasa minoritas, dan praktik multibahasa. Akibatnya, otoritas linguistik bergeser dari komunitas penutur ke sistem komputasi, menimbulkan persoalan etis dan politis yang signifikan. Oleh karena itu, linguistik kontemporer perlu bersifat kritis dalam mengungkap bagaimana infrastruktur teknologi membentuk legitimasi dan ketidaksetaraan linguistik.

Salah satu ciri khas masa kini adalah semakin normalnya praktik multilingualisme. Mobilitas global, komunikasi digital, dan teknologi penerjemahan berbasis AI mengikis idealisme tradisional tentang kemampuan berbahasa tunggal. Kemampuan berbahasa kini dipahami sebagai fleksibel, campuran, dan sangat bergantung pada konteks.

Praktik *translanguaging* menunjukkan bagaimana penutur memanfaatkan berbagai sumber linguistik secara strategis tanpa terpaku pada batas bahasa yang kaku. Rekonseptualisasi

ini berdampak signifikan pada pendidikan bahasa, penilaian, dan kebijakan. Linguistik kontemporer karena itu perlu mengalihkan fokus kemahiran dari keaslian menuju efektivitas komunikatif.

Rekonfigurasi bahasa dalam lingkungan yang dimediasi teknologi menuntut reorientasi metodologis dalam linguistik. Pendekatan berbasis introspeksi atau dataset kecil semakin tidak memadai untuk menangkap skala dan keragaman praktik bahasa kontemporer. Korpus digital besar dan pemodelan komputasional kini digunakan secara luas, meskipun ketergantungan pada data platform menghadirkan tantangan baru seperti bias algoritmik dan keterbatasan akses.

Kompleksitas interaksi digital menegaskan relevansi metodologi kualitatif seperti etnografi dan analisis wacana. Pendekatan ini penting untuk memahami bagaimana penutur menafsirkan dan beradaptasi dengan batasan algoritmik. Linguistik kontemporer semakin mengadopsi paradigma campuran yang menggabungkan skala kuantitatif dan kedalaman kontekstual.

Linguistik lanskap kontemporer juga dibentuk oleh ekonomi politik komunikasi digital. Data linguistik menjadi sumber daya bernilai yang diekstraksi dan dimonetisasi oleh perusahaan teknologi. Infrastruktur platform mempengaruhi tidak hanya apa yang dapat dikatakan, tetapi juga bagaimana nilai linguistik diproduksi dan diedarkan. Kondisi ini menimbulkan pertanyaan kritis tentang kepemilikan, akses, dan kekuasaan dalam penelitian linguistik. Ketergantungan pada data korporasi beresiko mereproduksi ketidaksetaraan yang ada, terutama bagi bahasa minoritas dan varietas terstigma. Linguistik kontemporer harus mengkaji secara kritis kondisi material dan institusional produksi data linguistik. Seiring menguatnya hubungan linguistik dengan kecerdasan buatan dan kebijakan publik, tanggung jawab etika menjadi semakin

penting. Analisis linguistik kini secara langsung mempengaruhi desain teknologi dan regulasi. Hal ini menuntut refleksi berkelanjutan atas dampak sosial produksi pengetahuan linguistik.

Etika linguistik menuntut pemeriksaan terhadap praktik bahasa yang dilegitimasi dan suara yang terpinggirkan. Akademisi memiliki tanggung jawab untuk menantang model bahasa berbasis defisit, khususnya terhadap praktik multibahasa dan non-standar. Dengan pendekatan reflektif, linguistik dapat berkontribusi pada infrastruktur komunikasi yang lebih inklusif. Kondisi kontemporer juga mendorong rekonseptualisasi agensi linguistik. Dalam lingkungan komunikasi berbasis AI, agensi tidak lagi sepenuhnya berada pada penutur manusia. Makna muncul melalui interaksi antara pengguna, algoritma, dan struktur institusional, menantang pandangan antroposentris tentang bahasa. Pandangan ini tidak mengurangi peran manusia, tetapi menempatkannya dalam sistem sosioteknis yang kompleks. Pilihan linguistik semakin diproduksi bersama melalui saran algoritmik dan norma platform. Oleh karena itu, bahasa perlu dipahami sebagai properti yang muncul dari jaringan interaksi, bukan dari pikiran individual.

Pada tahun 2026, linguistik memegang peran sentral dalam memahami komunikasi di dunia yang dipenuhi teknologi. Disiplin ini mencakup kajian struktur gramatikal, norma algoritmik, praktik multimodal, dan interaksi antara manusia dengan mesin. Linguistik kontemporer muncul sebagai bidang kritis untuk mengkaji makna, identitas, dan kekuasaan, serta memberikan wawasan tentang apa artinya menjadi manusia dalam dunia yang terus berubah.

## Daftar Pustaka

- Blommaert, J. 2012. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511845307>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7, 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>. **Open Journal of Modern Linguistics**, Vol.8 No.6, December 24, 2018
- Chomsky, N. (2017). Language architecture and its import for evolution. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 81, 295–300.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Danesi, M. (2017). *The semiotics of emoji*. Bloomsbury. DOI:[10.17645/mac.v5i4.1041](https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1041)
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie et al. (Eds.), *Media technologies* (pp. 167–194). MIT Press. DOI:[10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009](https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009)
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce*

*racism*. New York University Press.

<https://psycnet.apa.org/record/2018-08016-000>

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international*

*language*.

Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315225593>

# Penggunaan Verba dalam *Expressing Likes and Dislikes* pada Pembelajaran Bahasa Inggris

*Dr. Waliyudin, S.Pd., M.Pd.<sup>6</sup>*  
*Universitas Muhammadiyah Bima*

*“Kemampuan siswa mengekspresikan likes dan dislikes melalui verba sangat penting dalam komunikasi bahasa Inggris sehari-hari”*

Bahasa merupakan alat utama dalam komunikasi, baik secara lisan maupun tulisan. Dalam pembelajaran bahasa Inggris, salah satu fungsi bahasa yang penting untuk dikuasai siswa adalah *expressing likes and dislikes*. Fungsi bahasa tersebut memungkinkan siswa untuk menyampaikan pendapat, perasaan, serta preferensi mereka terhadap suatu objek, aktivitas, atau situasi tertentu. Penguasaan fungsi bahasa tersebut sangat berkaitan dengan penggunaan verba yang tepat, seperti *like, love, enjoy, dislike, hate, dan prefer*.

Dalam aktifitas pembelajaran, masih banyak siswa yang

---

<sup>6</sup> Penulis lahir di Lido, 30 November 1985, adalah dosen bahasa di Universitas Muhammadiyah Bima. Menyelesaikan pendidikan S1-S2 dibidang Pendidikan Bahasa Inggris dan S3 pada bidang Pendidikan Bahasa dan Sastra.

mengalami kesulitan dalam menggunakan verba untuk menyatakan kesukaan dan ketidaksukaan secara benar dan kontekstual. Kesalahan yang sering muncul meliputi penggunaan bentuk verba yang tidak tepat, struktur kalimat yang keliru, serta keterbatasan kosakata pendukung. Hal itu menunjukkan perlunya perhatian khusus terhadap pembelajaran fungsi bahasa berbasis verba agar siswa mampu berkomunikasi secara efektif.

Oleh karena itu, tulisan ini bertujuan untuk membahas penggunaan verba dalam *expressing likes and dislikes* pada pembelajaran bahasa Inggris serta perannya dalam meningkatkan kemampuan komunikasi siswa.

### **Konsep Expressing Likes and Dislikes dalam Bahasa Inggris**

*Expressing likes and dislikes* merupakan salah satu fungsi bahasa (language function) yang digunakan untuk menyatakan perasaan suka atau tidak suka terhadap sesuatu. Dalam bahasa Inggris, fungsi tersebut umumnya diwujudkan melalui penggunaan verba tertentu yang diikuti oleh kata benda (noun), kata kerja bentuk -ing (gerund), atau klausa.

Penggunaan verba dalam menyatakan kesukaan antara lain:

I **like** reading books.

She **enjoys** listening to music.

They **love** playing football.

Penggunaan verba *like*, *enjoy*, dan *love* dalam kalimat *I like reading books*, *she enjoys listening to music*, dan *They love playing football* menunjukkan cara menyatakan kesukaan dalam bahasa Inggris melalui fungsi bahasa *expressing likes*. Ketiga kalimat tersebut sama-sama menggunakan pola *verb + gerund (verb-ing)*, yang merupakan struktur umum setelah verba yang

menyatakan perasaan atau preferensi. Pola tersebut penting dipahami oleh siswa (pembelajar bahasa Inggris) karena sering digunakan dalam komunikasi sehari-hari untuk mengungkapkan minat atau kegemaran terhadap suatu aktivitas.

Verba *like* digunakan untuk menyatakan kesukaan secara umum atau netral terhadap suatu kegiatan, seperti pada kalimat *I like reading books*, yang berarti penutur memiliki minat membaca buku tanpa menunjukkan intensitas emosi yang sangat kuat. Sementara, verba *enjoy* pada kalimat *She enjoys listening to music* menunjukkan tingkat kesenangan yang lebih mendalam karena aktivitas tersebut memberikan rasa nyaman dan menyenangkan bagi subjek. Penggunaan *enjoy* menekankan bahwa kegiatan yang dilakukan benar-benar dinikmati, bukan sekadar disukai.

Adapun verba *love* dalam kalimat *They love playing football* mengekspresikan tingkat kesukaan yang paling tinggi dibandingkan *like* dan *enjoy*. Verba ini menunjukkan adanya ketertarikan yang sangat kuat atau bahkan keterikatan emosional terhadap aktivitas tersebut. Dengan memahami perbedaan makna dan tingkat intensitas dari verba-verba itu, siswa dapat mengekspresikan kesukaan mereka secara lebih tepat dan bervariasi, sehingga kemampuan komunikasi bahasa Inggris mereka menjadi lebih alami dan efektif.

Sementara verba yang digunakan untuk menyatakan ketidaksukaan meliputi:

I **dislike** waking up early.

He **hates** doing homework.

Kalimat, *I dislike waking up early* dan *He hates doing homework* merupakan contoh penggunaan verba untuk menyatakan ketidaksukaan (expressing dislikes) dalam bahasa

Inggris. Kedua kalimat tersebut menggunakan pola *verb + gerund (verb-ing)*, yang lazim digunakan setelah verba yang mengungkapkan perasaan. Struktur tersebut membantu penutur menyampaikan penilaian negatif terhadap suatu aktivitas secara jelas dan gramatikal, sehingga pesan yang disampaikan mudah dipahami oleh lawan bicara.

Verba *dislike* digunakan untuk menunjukkan rasa tidak suka yang bersifat umum atau sedang, seperti pada kalimat *I dislike waking up early*, yang menandakan bahwa aktivitas bangun pagi tidak disukai, tetapi tidak selalu disertai emosi yang sangat kuat. Sebaliknya, verba *hate* pada kalimat *He hates doing homework* menyatakan tingkat ketidaksukaan yang lebih kuat dan intens. Dengan memahami perbedaan makna dan kekuatan ekspresi antara *dislike* dan *hate*, siswa dapat memilih verba yang tepat untuk mengungkapkan perasaan mereka secara lebih akurat dalam komunikasi bahasa Inggris. Pemahaman terhadap pola kalimat dan bentuk verba ini sangat penting agar siswa dapat mengekspresikan pendapat mereka secara tepat dan alami.

### **Peran Verba dalam Pembelajaran Expressing Likes and Dislikes**

Verba sangat penting dikuasai dalam pembelajaran *expressing likes and dislikes* karena menjadi inti dari makna kalimat. Melalui verba, siswa dapat menyampaikan intensitas perasaan mereka, baik itu sekadar suka (*like*), sangat suka (*love*), tidak suka (*dislike*), maupun sangat tidak suka (*hate*).

Dalam pembelajaran bahasa Inggris, pengenalan verba-verba tersebut membantu siswa untuk: 1) mengembangkan kemampuan berbicara (*speaking skill*) melalui ungkapan pendapat sederhana, 2) meningkatkan kemampuan menulis (*writing skill*) dengan menyusun kalimat dan paragraf yang mengekspresikan preferensi, 3) memahami teks bacaan yang mengandung opini atau perasaan tokoh.

Guru dapat mengajarkan penggunaan verba tersebut melalui berbagai aktivitas pembelajaran, seperti dialog, permainan peran (role play), diskusi kelompok, dan latihan menulis sederhana yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari siswa.

### **Strategi Pembelajaran Expressing Likes and Dislikes Berbasis Verba**

Agar pembelajaran expressing likes and dislikes lebih efektif, guru dapat menerapkan beberapa strategi berikut:

#### **1. Penggunaan Konteks Nyata**

Penggunaan konteks nyata bertujuan agar materi pembelajaran terasa dekat dengan kehidupan siswa, yaitu mengaitkan topik pembelajaran pada pengalaman sehari-hari, seperti hobi, makanan favorit, atau mata pelajaran yang disukai dan tidak disukai, siswa akan lebih mudah memahami dan mengingat materi. Konteks yang relevan juga mendorong siswa untuk lebih aktif berpartisipasi karena mereka membicarakan hal-hal yang benar-benar mereka alami dan rasakan, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna.

#### **2. Latihan Berbasis Komunikasi**

Latihan berbasis komunikasi menekankan penggunaan bahasa secara langsung dalam situasi nyata. Melalui kegiatan dialog, tanya jawab, dan diskusi sederhana, siswa dapat mempraktikkan penggunaan verba like dan dislike secara aktif. Strategi ini membantu siswa meningkatkan keberanian berbicara, melatih kelancaran berbahasa, serta membiasakan mereka menggunakan ungkapan kesukaan dan ketidaksukaan secara spontan dalam komunikasi sehari-hari.

#### **3. Media Visual dan Audio**

Media visual dan audio, seperti gambar, video, dan lagu, dapat membuat proses pembelajaran lebih menarik dan menyenangkan. Media tersebut membantu siswa memahami makna verba secara konkret melalui visualisasi dan contoh penggunaan dalam konteks nyata. Selain itu, media audio, seperti lagu atau percakapan pendek, dapat membantu siswa mengenali pelafalan dan intonasi yang tepat dalam mengungkapkan kesukaan dan ketidaksukaan, sehingga pemahaman mereka menjadi lebih komprehensif.

#### 4. Penguatan Struktur Kalimat

Penguatan struktur kalimat bertujuan untuk memastikan siswa menggunakan bentuk gramatikal yang benar saat mengekspresikan kesukaan dan ketidaksukaan. Guru perlu menekankan pola kalimat yang tepat, khususnya penggunaan *verb + gerund (verb-ing)* setelah *verba like, love, enjoy, dislike, dan hate*. Dengan latihan yang terarah dan berulang, siswa akan lebih terbiasa menyusun kalimat secara benar, sehingga kesalahan tata bahasa dapat diminimalkan dan kemampuan komunikasi mereka menjadi lebih akurat.

#### Kesimpulan

Penggunaan verba dalam *expressing likes and dislikes* merupakan salah satu bagian dalam pembelajaran bahasa Inggris yang wajib dipahami oleh siswa. Verba berfungsi sebagai unsur utama dalam menyampaikan perasaan, pendapat, dan preferensi siswa dengan pembelajaran yang terarah dan kontekstual, siswa dapat meningkatkan kemampuan berkomunikasi mereka secara lisan maupun tulisan. Oleh karena itu, guru perlu merancang pembelajaran yang menekankan pemahaman fungsi bahasa dan penggunaan verba secara tepat.

#### Daftar Pustaka

Bangsawan, I. P. R. (2023). Mengembangkan Minat Baca. PT Pustaka Adhikara Mediatama.

Harmer, J. (2007). How to Teach English. Longman.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Waliyudin, A., & Annisah, A. (2024). Strategi efektif untuk meningkatkan pembelajaran bahasa inggris bagi mahasiswa. Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI), 4(3), 1304-1312.

# ***Microteaching* sebagai Ruang Pembelajaran Mendalam bagi Calon Guru Bahasa Inggris**

***Neni Marlina, M.Pd<sup>7</sup>***  
***Universitas Siliwangi***

*“Microteaching berfungsi sebagai ruang pembelajaran mendalam yang memfasilitasi praktik bermakna, umpan balik, refleksi, dan pengembangan profesionalisme calon guru bahasa Inggris”*

**M**icroteaching dalam pendidikan keguruan merupakan sebuah metode yang digunakan untuk melatih dan menyiapkan mahasiswa calon guru menghadapi praktik mengajar di kelas nyata. Dalam praktik tersebut, mahasiswa berlatih dalam lingkup kecil baik dari jumlah siswa, durasi pembelajaran, maupun fokus keterampilan yang dilatih seperti keterampilan membuka dan menutup pembelajaran, keterampilan menjelaskan, dan keterampilan lainnya dalam situasi terkontrol. Situasi terkontrol dalam microteaching adalah mahasiswa selama mempraktikkan keterampilan mengajar, mereka juga mendapatkan penilaian dari observer yang melihat dan menilai proses praktik mereka serta umpan

---

<sup>7</sup> Penulis lahir di Tasikmalaya, 15 Desember 1981, merupakan dosen di Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Siliwangi, Tasikmalaya, Jawa Barat, mengampu mata kuliah grammar dan microteaching. Saat ini penulis sedang melanjutkan studi S3 di Fakultas Ilmu Bahasa Universitas Negeri Yogyakarta.

balik dari dosen yang kemudian dilanjutkan dengan aktifitas refleksi dan perbaikan praktik. Hal ini menunjukkan bahwa *microteaching* tidak hanya dilihat sebagai sebuah praktik yang terpisah-pisah tetapi juga sebagai proses pembelajaran mendalam yang memfasilitasi mahasiswa untuk membangun pemahaman pedagogis secara reflektif, kritis, dan berkesinambungan.

Proses pembelajaran *microteaching* dirancang sebagai suatu proses yang berkesinambungan, saling terhubung yang membentuk sebuah siklus pembelajaran mendalam dan progresif bagi mahasiswa calon guru. Keberhasilan mahasiswa dalam setiap siklus praktik *microteaching* tidak terlepas dari pengetahuan awal yang mereka bawa dari mata kuliah-mata kuliah penunjang yang telah mereka pelajari sebelumnya seperti mata kuliah metodologi pengajaran bahasa, rancangan pembelajaran, evaluasi pembelajaran bahasa, dan kajian tentang karakteristik pembelajaran bahasa, serta mata kuliah lainnya seperti yang berkaitan dengan keterampilan berbahasa. Mata kuliah-mata kuliah tersebut menjadi pondasi kognitif mahasiswa supaya mereka mampu memaknai setiap tahapan *microteaching* secara lebih mendalam. Dengan pondasi tersebut, mahasiswa tidak sekedar meniru praktik mengajar tetapi juga mampu mengambil keputusan pedagogis sehingga *microteaching* menjadi ruang untuk menguji, mengintegrasikan, dan merekonstruksi pengetahuan teoretis yang telah dimiliki melalui pengalaman nyata. Hal ini sejalan dengan prinsip *Deep Learning* yang menekankan pada aktivasi pengetahuan awal, integrasi pengalaman, dan refleksi yang berkelanjutan (Darling-Hammond, et al, 2020).

Tahap awal dalam pembelajaran *microteaching* adalah penyusunan rancangan pembelajaran atau *lesson plan*. Penyusunan *lesson plan* ini menjadi pondasi awal yang sangat penting sebelum terjadinya proses pembelajaran. Pada tahap

ini, mahasiswa secara berkelompok berdiskusi dan diajak untuk berpikir kritis dan mempertimbangkan tentang tujuan pembelajaran, materi ajar, karakteristik siswa yang akan mereka ajar, strategi pembelajaran yang tepat yang dapat mencapai tujuan pembelajaran, media pembelajaran yang efektif, serta bentuk evaluasi yang tepat yang akan mereka lakukan pada saat mereka akan melaksanakan praktik. Selain itu, dosen perlu memberikan arahan konseptual dan memberikan pandangan terkait rancangan yang akan mereka buat, sehingga proses ini mendorong kemampuan *pedagogical reasoning* mereka karena mereka secara aktif menggali kembali pengetahuan pedagogi yang telah mereka dapatkan sebelumnya. Setelah lesson plan selesai dibuat, setiap anggota kelompok dan dosen menilai dan memberikan umpan balik terhadap lesson plan yang telah dibuat. Berdasarkan penilaian dan umpan balik dari dosen dan teman, setiap mahasiswa memperbaiki dan menyempurnakan lesson plan mereka sebelum digunakan untuk praktik mengajar. Langkah penyusunan rancangan pembelajaran ini menunjukkan adanya proses aktif dan reflektif melalui proses kolaborasi, diskusi, dan pengembangan kemampuan berpikir pedagogis mereka.

Setelah mahasiswa memperbaiki *lesson plan* mereka, mahasiswa dalam kelompoknya secara bergiliran melakukan praktik keterampilan mengajar (*discrete teaching skills*) seperti keterampilan membuka dan menutup pembelajaran, keterampilan menjelaskan, keterampilan bertanya dan memberi penguatan, dan keterampilan mengajar lainnya dalam durasi waktu yang terbatas. Aktifitas ini dilakukan untuk menyiapkan mahasiswa sebelum melaksanakan praktik mengajar secara terintegrasi dari awal sampai akhir. Setelah mahasiswa melaksanakan praktik keterampilan-keterampilan mengajar, mereka melaksanakan keterampilan mengajar secara utuh. Pada tahap ini, mahasiswa menerapkan lesson plan yang telah mereka susun dan berhadapan langsung dengan dinamika

interkasi kelas meskipun dalam konteks yang terkontrol. Setiap mahasiswa melaksanakan praktik mengajar kepada kelompok mahasiswa lain di kelasnya yang berperan sebagai siswa dalam durasi waktu yang sangat terbatas. Praktik ini memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk mengalami tantangan nyata dalam mengajar, menyampaikan materi, mengelola kelas, serta bagaimana menanggapi atau merespon kebutuhan siswa dan dinamika kelas lainnya.

Proses praktik mengajar dalam microteaching tidak terlepas dengan aktivitas observasi. Observasi ini dilakukan oleh kelompok mahasiswa yang tidak sedang melaksanakan praktik ataupun yang berperan sebagai siswa dan didampingi oleh dosen. Kelompok observer melihat proses praktik mengajar yang dilakukan oleh mahasiswa praktikan, menilai, dan memberi masukan terkait pelaksanaan praktik. Pada kegiatan ini, dosen memberikan lembar panduan observasi praktik pembelajaran untuk diisi oleh mahasiswa yang mengobservasi supaya aktivitas observasi terarah sesuai dengan kriteria praktik mengajar yang standar. Kegiatan ini memberikan kesempatan kepada mahasiswa praktikan untuk memperkaya pengalaman dan perspektif atau sudut pandang eksternal secara lebih objektif. Selain itu, kegiatan observasi ini memungkinkan kelompok observer untuk belajar menilai proses pengajaran yang efektif, melatih mereka untuk menganalisis pembelajaran sesuai dengan kriteria, memahami kriteria pembelajaran yang baik, serta menjadi ajang untuk belajar memitigasi tantangan yang mungkin akan terjadi pada saat mereka praktik mengajar.

Umpan balik dosen dan mahasiswa menjadi komponen penting dalam microteaching yang berkontribusi pada terwujudnya sebuah pembelajaran mendalam. Umpan balik yang diberikan mahasiswa (peer feedback) menjadi ajang memberi dan menerima masukan secara kritis serta

mengembangkan kemampuan berpikir kritis terhadap praktik mengajar. Sementara, umpan balik yang diberikan dosen melengkapi proses belajar dengan perspektif pedagogis yang lebih teoretis dan berpengalaman. Umpan balik sebaiknya tidak hanya menyoroti pada kekurangan-kekurangan yang ditemukan dari praktik tetapi juga memberikan strategi perbaikan yang kongkret dan solutif. Pemberian umpan balik khususnya dari dosen menjadi sarana yang paling berpengaruh terhadap perkembangan jangka panjang terkait profesionalisme mahasiswa sebagai calon guru di masa depan (Grubor, 2023).

Langkah selanjutnya dalam tahapan microteaching adalah refleksi. Tahapan ini menjadi tahapan yang sangat penting. Mahasiswa melakukan refleksi melalui jurnal yang terstruktur, diskusi, maupun analisis rekaman video praktik mengajar. Refleksi tidak hanya berpusat pada apa yang dilakukan oleh mahasiswa selama praktik tetapi juga mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dari praktik mengajar yang telah dilakukan, mengevaluasi mengapa tindakan tersebut dilakukan atau terjadi, sehingga hal ini menjadi sebuah landasan bagaimana tindakan tersebut akan diperbaiki pada praktik berikutnya. Pada aktifitas refleksi, dosen memfasilitasi dengan menyediakan pertanyaan pemantik reflektif, membantu memaknai pengalaman belajar praktik, menghubungkan pengalaman belajar praktik dengan landasan teoretis, dan mendorong refleksi yang berfokus pada pengembangan bukan pada kesalahan. Marlina (2023) menyatakan bahwa aktifitas refleksi bagi mahasiswa praktikan dalam microteaching mendorong pertumbuhan profesionalisme mereka sebagai calon guru, kepercayaan diri mereka, serta memperbesar peluang untuk menjadi calon guru yang kapabel dan reflektif sehingga mereka akan terus melakukan perbaikan diri baik secara individu maupun profesional.

Tahapan terakhir dari praktik *microteaching* adalah perbaikan praktik. Setelah mahasiswa melakukan refleksi melalui jurnal dan diskusi bersama mahasiswa lain dan dosen, mereka mulai mengidentifikasi aspek-aspek pembelajaran yang perlu diperbaiki seperti mengidentifikasi tujuan pembelajaran, materi ajar, strategi pembelajaran, media yang digunakan dalam proses pembelajaran, serta evaluasi pembelajaran. Kemudian, mahasiswa mulai merevisi *lesson plan* dan menerapkan kembali hasil *lesson plan* yang telah diperbaiki dalam praktik selanjutnya. Tahapan ini menegaskan bahwa mengajar merupakan proses yang bersifat dinamis yang sejatinya berlandaskan pada refleksi dan perbaikan, sehingga mahasiswa akan terlatih untuk mengambil keputusan pedagogis secara lebih sadar dan bertanggung jawab.

Secara keseluruhan, praktik *microteaching* merupakan suatu ekosistem pembelajaran mendalam yang menyediakan aktifitas untuk pengembangan profesionalisme calon guru secara holistik. Proses perencanaan, pembelajaran, praktik mengajar, observasi, pemberian umpan balik, refleksi, dan perbaikan praktik menyediakan pengalaman dan pembelajaran yang bermakna bagi mahasiswa. Pendekatan ini membekali mahasiswa bukan hanya keterampilan mengajar, tetapi juga membentuk sikap yang reflektif, adaptif, dan kolaboratif yang sangat penting untuk dimiliki calon guru di abad ke- 21 ini. *Microteaching* memberikan ruang kepada mahasiswa untuk tumbuh belajar secara transformatif untuk menggali pengalaman pedagogis yang mendalam yang menumbuhkan identitas profesionalisme calon guru.

### **Daftar Pustaka**

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Development Science*, 24 (2), 97-140.

Grubor, J. (2023). English Language Teachers in the Making: ELT Microteaching Through Pre-Service Teachers' Lenses. *Примењена лингвистика*.

Marlina, N., Ruslan, Sri, M. (2024). English student teachers' engagement in reflective practice during microteaching: perspectives and experiences. *Teaching & Learning English in Multicultural Contexts*, 8 (2), 79-87.

# **Integrasi *Listening* dan *Pronunciation* dalam Peningkatan Kemampuan Menulis Esai Bahasa Inggris Siswa Madrasah Tsanawiyah**

***Rinrin Ramdiani, S.Pd.<sup>8</sup>***  
***Madrasah Tsanawiyah Al-Mishbah Cipadung-Bandung***

*“Integrasi listening dan pronunciation dalam pembelajaran menulis esai efektif meningkatkan keterampilan bahasa Inggris serta kepercayaan diri siswa madrasah tsanawiyah”*

Fenomena global menunjukkan bahwa kemampuan berbahasa Inggris menjadi kebutuhan utama dalam era komunikasi digital dan globalisasi. Di tingkat nasional, kemampuan menulis bahasa Inggris masih menunjukkan kesenjangan antara teori dan praktik, terutama di sekolah menengah pertama dan madrasah tsanawiyah. Di tingkat lokal, di MTS Al-Mishbah Cipadung Bandung, observasi awal

---

<sup>8</sup> Penulis lahir di Ciamis, 19 Maret 1993, merupakan guru bahasa Inggris di Yayasan Sosial Dana Pendidikan Al-Misbah Cipadung Bandung, Sejak tahun 2018, menyelesaikan studi S1 di Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris Fakultas Tarbiyah UIN Sunan Gunung Djati Bandung Tahun 2015.

menunjukkan sekitar 60% siswa kesulitan memahami audio bahasa Inggris dan mengucapkan kata dengan benar. Kesulitan ini berdampak pada kemampuan mereka menyusun esai yang koheren, sehingga pembelajaran menulis menjadi kurang efektif. Menurut Brown, “keterampilan listening merupakan fondasi penting dalam pembelajaran bahasa karena memengaruhi pemahaman kosakata, struktur kalimat, dan kemampuan menulis.” (Brown, 2007: 123). Selain itu, pengucapan yang tepat membantu siswa menulis kata sesuai pelafalan dan meningkatkan rasa percaya diri saat menyusun kalimat.

Menulis esai merupakan “salah satu sasaran kompetensi siswa. Siswa diwajibkan memahami beberapa jenis esai karena diperlukan untuk menentukan nilai ujian praktik akhir sekolah. Disamping itu, menulis esai juga bisamembantu siswa dalam melatih kemampuan berpikir kritis” (MFSya, 2015:97) , yang nantinya diperlukan sebagai bekal untuk memasuki perguruan tinggi. Dalam konteks ini Harmer “menekankan bahwa latihan listening-practice dan shadowing efektif untuk mengembangkan keterampilan berbicara dan menulis secara simultan.” (Harmer, 2007: 67)

Permasalahan utama yang diidentifikasi adalah kurangnya integrasi listening dan pronunciation dalam pembelajaran menulis di madrasah, sehingga siswa kurang terlatih memahami konteks bahasa secara menyeluruh. Tujuan pengabdian ini adalah: 1) Meningkatkan kemampuan listening dan pronunciation siswa; 2) Mengembangkan keterampilan menulis esai melalui latihan audio interaktif; 2) Menumbuhkan kepercayaan diri siswa dalam mengekspresikan ide tertulis; 3) Menumbuhkan minat belajar bahasa Inggris melalui metode pembelajaran aktif yang menyenangkan dan aplikatif.

Melalui kegiatan peningkatan kemampuan menulis esai bahasa Inggris diharapkan siswa dapat meningkatkan

keterampilan menulis bahasa Inggris, khususnya dalam menyusun dan menyampaikan gagasan dalam bentuk esai yang baik dan benar. Selain itu, kegiatan ini juga diharapkan dapat memperluas wawasan siswa tentang berbagai topik dan meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan analitis mereka.

### **Metode Pelaksanaan**

Untuk meningkatkan kemampuan menulis esai bahasa Inggris, ada beberapa metode yang bisa diterapkan. Pertama, fokus pada pemahaman struktur esai yang baik, termasuk pendahuluan, isi, dan kesimpulan. Kedua, latih kemampuan berpikir kritis dan analitis untuk mengembangkan argumen yang kuat dalam esai. Ketiga, perbanyak membaca contoh-contoh esai berkualitas dan berlatih menulis secara teratur. Terakhir, manfaatkan berbagai sumber belajar dan alat bantu seperti aplikasi pengecek tata bahasa dan kamus. Adapun proses pelaksanaannya dapat dilakukan melalui tiga tahapan, diantaranya;

#### **1. Persiapan**

Persiapan program mengikuti prinsip pembelajaran terintegrasi yang menekankan keterkaitan *listening*, *pronunciation*, dan *writing*.” (Brown, 2007: 141). Adapun, langkah-langkahnya meliputi:

- a. Penyusunan modul latihan *listening* dan *pronunciation*, termasuk audio percakapan, minimal pair, dan teks esai.
- b. Pembuatan lembar latihan menulis esai berbasis audio.
- c. Penyusunan rubrik penilaian menulis yang memadukan aspek *listening*, *pronunciation*, dan struktur esai.
- d. Koordinasi dengan guru bahasa Inggris untuk menentukan jadwal dan peserta.

## 2. Pelaksanaan

Pelatihan dilakukan selama empat sesi, masing-masing 90 menit, diikuti 30 siswa kelas VIII MTS Al-Mishbah Cipadung Bandung:

**Sesi 1:** Pengenalan *listening comprehension*, mendengarkan percakapan sehari-hari, dan latihan *shadowing*, melalui kegiatan:

- a. Siswa mendengar audio percakapan singkat, mencatat kosakata baru, dan melakukan *shadowing*.
- b. Pendekatan ini sejalan dengan teori *integrated skills approach* yang menekankan pembelajaran simultan *listening, speaking, dan writing.*" (Harmer, 2007: 71)

**Sesi 2:** Latihan pengucapan kata sulit (minimal pair) dan praktik pengulangan audio, dengan kegiatan:

- a. Fokus pada pengucapan kata yang serupa tetapi berbeda makna.
- b. Siswa melakukan latihan berulang untuk memperbaiki pronunciation dan meningkatkan kepercayaan diri saat berbicara.

**Sesi 3:** Pembuatan esai sederhana berdasarkan teks audio dan diskusi kelompok:

- a. Siswa menulis esai berdasarkan audio yang didengar.
- b. Diskusi kelompok digunakan untuk meninjau kosakata, struktur kalimat, dan ide yang disampaikan.

**Sesi 4:** Presentasi esai, evaluasi, dan refleksi belajar siswa.

- a. Siswa mempresentasikan esai secara lisan, mempraktikkan pengucapan yang benar.

- b. Evaluasi dilakukan berdasarkan rubrik komprehensif, mencakup struktur esai, penggunaan kosakata, pelafalan kata, dan kreativitas.

## Evaluasi

Evaluasi pelatihan peningkatan kemampuan menulis esai dapat dilakukan dengan mengukur perubahan positif dalam pemahaman, keterampilan, dan motivasi peserta. Evaluasi ini dapat mencakup penilaian terhadap esai yang dihasilkan peserta sebelum dan sesudah pelatihan, serta umpan balik dari peserta mengenai efektivitas pelatihan. Evaluasi Pelatihan Peningkatan Kemampuan Menulis Esai Bahasa Inggris, kali ini, dilakukan melalui Evaluasi:

- a. Tes pre-test dan post-test menulis esai berbasis audio.
- b. Observasi partisipasi siswa saat sesi listening dan pronunciation.
- c. Angket kepuasan peserta untuk menilai pengalaman belajar.
- d. Rubrik penilaian komprehensif: struktur esai, penggunaan kosakata, pelafalan kata, dan kreativitas.

Pendekatan "*task-based learning*" terbukti efektif, karena siswa belajar dari audio, mengekstrak ide, dan menulis esai sesuai konteks, sehingga pemahaman bahasa lebih mendalam" (Harmer, 2007: 158)

## Hasil dan Pembahasan

Menurut teori (Harmer, 2007: 173), "integrasi listening, pronunciation, dan writing meningkatkan kemampuan komunikasi secara menyeluruh." Hasil pengabdian menunjukkan:

1. Skor rata-rata menulis meningkat dari 55 (pre-test) menjadi 74 (post-test).

2. 85% siswa mampu menulis esai dengan struktur jelas, menggunakan kosakata dari latihan audio.
3. Kemampuan pengucapan meningkat, sehingga siswa lebih percaya diri saat membaca esai secara lisan.

Pendekatan *task-based learning* memungkinkan siswa belajar secara kontekstual: mendengar audio, mengekstrak ide, menulis esai, dan mempraktikkan pronunciation. Selain akademik, kegiatan ini menumbuhkan minat belajar bahasa Inggris karena proses belajar interaktif, menyenangkan, dan aplikatif. Menurut Nurmila Siswa kelas VIII MTS Al-Mishbah; "Latihan mendengarkan dan *shadowing* membuat saya lebih mudah menulis kalimat yang benar." (Nurmila, 14/12/2025)

### **Kesimpulan dan Saran**

Pelatihan ini berhasil meningkatkan kemampuan menulis esai, listening, dan pronunciation siswa MTS. Disarankan: 1) Program dilanjutkan dengan tema esai berbeda dan materi audio bervariasi; 2) Media digital interaktif digunakan untuk latihan tambahan di rumah atau kelas; 3) Kompetisi menulis berbasis audio dapat menstimulasi motivasi dan kreativitas siswa.

Program pengabdian ini membuktikan bahwa integrasi listening dan pronunciation dalam pembelajaran menulis esai dapat meningkatkan pemahaman bahasa, kepercayaan diri, dan minat belajar siswa secara signifikan.

Program pengabdian masyarakat yang dilaksanakan di MTS Al-Mishbah Cipadung Bandung ini menunjukkan bahwa pembelajaran menulis esai bahasa Inggris dapat ditingkatkan secara signifikan apabila diintegrasikan dengan keterampilan listening dan pronunciation. Hasil yang diperoleh tidak hanya berupa peningkatan skor rata-rata siswa dari 55 menjadi 74, tetapi juga tumbuhnya rasa percaya diri, motivasi, dan minat belajar bahasa Inggris. Keterampilan berbahasa yang awalnya

dipandang sulit oleh siswa dapat dipelajari secara bertahap melalui metode interaktif seperti shadowing, minimal pair, serta latihan menulis berbasis audio. Hal ini menegaskan bahwa pembelajaran bahasa asing di madrasah tidak hanya perlu menekankan aspek kognitif, tetapi juga aspek afektif dan psikomotorik. Dengan demikian, model pembelajaran terintegrasi ini layak dijadikan strategi berkelanjutan untuk meningkatkan kualitas keterampilan bahasa Inggris siswa madrasah serta mendukung pencapaian kompetensi abad 21.

### **Daftar Pustaka**

- Brown, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson.
- Harmer, J. 2007. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education.
- MFSya, 2015. "Strategi peerreview dalam menulis esai naratif." *Jurnal Didaktika Tauhidi*; 2:2 (Oktober, 2015).

# Membumikan Global *Englishes* dalam Pembelajaran Bahasa Inggris di Indonesia

*Dra. Evie Kareviati, M.Pd.<sup>9</sup>*  
*IKIP Siliwangi*

*“Bahasa Inggris tidak lagi tentang menjadi ‘seperti mereka’, tetapi tentang menjadi diri sendiri dalam bahasa global”*

## **Inggris Tidak Lagi Satu Wajah**

**D**alam pembelajaran Bahasa Inggris di kelas, mahasiswa sering kali merasa cemas ketika diminta berbicara. Mereka takut salah pengucapan, takut tata bahasanya keliru, dan takut dianggap “tidak seperti penutur asli”. Kecemasan ini berakar dari tradisi pengajaran yang menjadikan native-speaker norms (terutama British dan American English) sebagai standar emas yang harus dikejar. Padahal, kini Bahasa Inggris digunakan secara masif oleh penutur non-native untuk berkomunikasi dengan sesama non-native dalam konteks akademik,

---

<sup>9</sup> Penulis lahir di Bandung, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Pendidikan Bahasa IKIP Siliwangi, menyelesaikan studi S1 di IKIP Bandung tahun 1989, dan menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris di UPI Bandung tahun 2004.

profesional, maupun digital lintas negara. Hal ini memunculkan pertanyaan penting: *jika sebagian besar pengguna Bahasa Inggris bukan penutur asli, mengapa standar pembelajarannya masih berpusat pada mereka?*

Pertanyaan inilah yang menjadi titik awal lahir dan berkembangnya konsep Global Englishes dan English as a Lingua Franca (ELF), yang menantang asumsi tunggal tentang siapa pemilik Bahasa Inggris dan variasi mana yang dianggap sah.

### **Bahasa Inggris di Dunia Global**

Konsep Global Englishes memandang Bahasa Inggris sebagai bahasa yang memiliki banyak varietas (misalnya Singapore English, Indian English, Indonesian English) yang berkembang dari konteks lokalnya (Kirkpatrick, 2007). Ia pun digunakan secara fleksibel untuk tujuan komunikasi yang beragam, bukan hanya meniru bentuk “standar” tertentu (Mauranen, 2012). Selain itu ia tak lagi “dimiliki” oleh satu bangsa atau budaya tertentu, melainkan menjadi lingua franca milik komunitas global yang majemuk (Jenkins, 2015). Sehingga dalam perspektif ini, Bahasa Inggris yang digunakan oleh orang Indonesia, Jepang, atau Nigeria bukanlah versi “salah”, melainkan variasi yang sah selama komunikatif.

### **Dari “Benar” ke “Dapat Dipahami”**

Salah satu pergeseran mendasar dalam Global Englishes adalah perubahan fokus dari kebenaran struktural semata ke keterpahaman (intelligibility) dan keberhasilan komunikasi (Jenkins, 2000). Dalam konteks kelas EFL, pergeseran ini membawa implikasi penting karena “kesalahan” tidak lagi otomatis dipandang sebagai kegagalan, melainkan sebagai bagian wajar dari proses negosiasi makna. Selain itu juga aksentuasi lokal (misalnya aksentuasi Indonesia) tidak harus dilihat sebagai cacat, tetapi sebagai bagian dari identitas linguistik yang sah

(Sung, 2020). Keberanian untuk berbicara, berpartisipasi, dan bernegosiasi makna lebih dihargai daripada ketepatan bentuk yang sempurna di setiap kalimat (Galloway, 2017). Pendekatan ini memberi ruang bagi pembelajar untuk melihat Bahasa Inggris sebagai alat komunikasi yang hidup, bukan sumber kecemasan yang terus-menerus mengancam rasa percaya diri mereka.

### **Realitas Kelas Bahasa Inggris di Indonesia**

Di Indonesia, praktik pembelajaran Bahasa Inggris masih sangat dipengaruhi oleh paradigma tradisional, seperti buku ajar yang berfokus pada konteks budaya Barat dan dialog yang jarang mencerminkan realitas kehidupan pelajar Indonesia (Widodo, 2015). Selain itu juga model pengucapan dan listening yang hampir eksklusif menggunakan aksen British atau American English, sistem ujian yang menekankan akurasi gramatikal dan penulisan bentuk “benar” menurut standar native, dengan penilaian yang minim pada aspek keterpahaman dan keluwesan komunikasi (Siregar, 2019). Akibatnya, banyak mahasiswa yang tidak percaya diri ketika harus berbicara spontan, takut ditertawakan karena aksen atau pilihan kata yang dianggap “tidak native”, dan enggan menggunakan Bahasa Inggris di luar kelas karena merasa bahasa tersebut “bukan milik mereka” (Marlina, 2018).

Global Englishes menawarkan sudut pandang yang lebih realistis dan manusiawi: berbahasa Inggris tidak harus sempurna secara struktural untuk menjadi sah dan efektif; yang penting, makna tersampaikan dan relasi sosial terbangun (Jenkins, 2015).

### **Menghadirkan Global Englishes di Kelas**

Guru yang memahami Global Englishes cenderung menghargai keberagaman bentuk bahasa, memberi ruang bagi ekspresi mahasiswa dengan aksen dan gaya berbahasa mereka

sendiri, selama komunikatif (Sung, 2020).

Global Englishes tidak harus diajarkan sebagai teori abstrak yang berat. Ia dapat dihadirkan melalui praktik pedagogis sederhana namun transformatif, misalnya: menggunakan materi audio dan video dengan berbagai aksen *English from around the world* (misalnya India, Singapura, Afrika, dan Indonesia) untuk melatih keterbukaan terhadap keragaman pengucapan (Kirkpatrick, 2020). Selain itu juga bisa mengangkat topik-topik lokal (budaya, isu sosial Indonesia) dalam tugas speaking dan writing, sehingga Bahasa Inggris berfungsi sebagai alat untuk membicarakan realitas mereka sendiri, bukan hanya kehidupan di London atau New York (Marlina, 2018). Merancang rubrik speaking yang menilai kejelasan pesan, strategi negosiasi makna, dan kemampuan menyesuaikan register, bukan hanya ketepatan gramatikal (Siregar, 2019) dan mengajak mahasiswa merefleksikan pengalaman mereka menggunakan Bahasa Inggris (di kelas, media sosial, komunitas) dan mendiskusikan bagaimana mereka memaknai identitas diri dalam bahasa global tersebut (Sung, 2020) menjadi langkah nyata yang bisa dilakukan guru di kelas.

### **Tantangan dan Harapan**

Tentu saja, penerapan Global Englishes dalam praktik pembelajaran tidak mudah karena kurikulum nasional dan ujian standar yang masih berorientasi pada bentuk “benar-salah” menurut norma native dan belum sepenuhnya mengakomodasi perspektif Global Englishes (Siregar, 2019), buku ajar komersial yang didominasi representasi budaya Barat dan ada keterbatasan pelatihan bagi guru terkait paradigma baru bahasa global, identitas, dan ELF-aware pedagogy (Dewi, 2020).

Meski demikian, penelitian terbaru tentang Global Englishes dan ELF menunjukkan bahwa ketika guru dan calon guru diberi ruang untuk merefleksikan keyakinan mereka dan

mengeksplorasi praktik alternatif, sikap mereka terhadap keragaman bahasa menjadi lebih positif dan inklusif (Sung, 2020). Global Englishes pun membuka jalan menuju pembelajaran Bahasa Inggris yang lebih adil, karena tidak hanya mengakui satu “pemilik” bahasa. Lebih inklusif, karena mengakomodasi beragam identitas dan latar belakang bahasa pelajar, dan lebih relevan dengan realitas komunikasi global tempat mahasiswa akan hidup dan bekerja (Jenkins, 2015).

### **Penutup: Bahasa Inggris sebagai Alat, Bukan Beban**

Pada akhirnya, Global Englishes mengingatkan bahwa Bahasa Inggris adalah alat komunikasi, bukan ukuran kecerdasan, kelas sosial, atau kedekatan dengan budaya tertentu (Pennycook, 2017). Dalam konteks Indonesia, pendekatan ini memberi ruang bagi pembelajar untuk menjadi pengguna Bahasa Inggris yang percaya diri, tanpa harus melepaskan identitas linguistik dan kulturalnya (Marlina, 2018; Widodo, 2015).

Bahasa Inggris tidak lagi tentang menjadi “seperti mereka”, tetapi tentang menjadi diri sendiri dalam bahasa global, bernegosiasi makna dengan beragam mitra tutur, dan berkontribusi pada percakapan dunia dari sudut pandang Indonesia.

### **Daftar Pustaka**

- Dewi, A. (2020). Ideologies of English in Indonesian ELT classrooms. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 345–358.
- Galloway, N. (2017). ELF and ELT teaching materials. *ELT Journal*, 71(3), 1–10.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international*

*language*. Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students* (3rd ed.). Routledge.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2020). *World Englishes in Asian contexts*. Springer.
- Marlina, R. (2018). Teaching English as an international language: Implementing, reviewing, and re-envisioning. *Routledge*.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Siregar, Y. (2019). Assessment practices and native-speaker norms in Indonesian EFL classrooms. *TEFLIN Journal*, 30(1), 77–96.
- Sung, C. C. M. (2020). Exploring ELF-aware teaching: A Hong Kong study. *System*, 88, 102187.
- Widodo, H. P. (2015). Local culture in Indonesian EFL textbooks. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 37–49.

# **Pelatihan Penggunaan Liveworksheet untuk Meningkatkan Keterampilan Mendengar (*Listening*) bagi Siswa**

***Syafrina Prihatini, S.Pd., M.Hum<sup>10</sup>***  
***Universitas Al Washliyah Medan***

*“Penggunaan Liveworksheet sebagai media pembelajaran inovatif diharapkan dapat memberikan dampak positif yang signifikan, baik bagi siswa maupun guru”*

**K**eterampilan mendengarkan (*listening*) adalah salah satu aspek penting dalam penguasaan bahasa Inggris. Dalam proses pembelajaran bahasa, kemampuan mendengar secara efektif menjadi dasar untuk keterampilan lain seperti berbicara, membaca, dan menulis. Namun, di banyak sekolah, termasuk di sekolah mitra kegiatan pengabdian ini, keterampilan

---

<sup>10</sup> Penulis lahir di Medan, 14 Januari 1978 Provinsi Sumatera Utara. Merupakan Dosen Bahasa Inggris di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Al Washliyah Medan sejak tahun 2009. Menyelesaikan Pendidikan S1 pada program Studi Pendidikan Bahasa Inggris FKIP UMSU Tahun 1998-2002. Dan menyelesaikan Pendidikan S2 pada program Linguistik Terapan Bahasa Inggris UNIMED Tahun 2010-2013.

mendengar sering kali diabaikan atau kurang mendapat perhatian yang memadai. Siswa sering mengalami kesulitan dalam memahami materi lisan karena minimnya kesempatan untuk berlatih dengan metode yang interaktif dan efektif (Richards, 2008). Permasalahan ini diperparah dengan keterbatasan media dan metode pembelajaran yang digunakan oleh para guru. Sebagian besar guru masih menggunakan metode tradisional yang cenderung monoton dan kurang menarik bagi siswa. Akibatnya, siswa kehilangan minat dan motivasi untuk mengembangkan keterampilan mendengarnya. Padahal, dalam era globalisasi yang menuntut penguasaan bahasa Inggris yang baik, kemampuan mendengar yang kuat sangat diperlukan agar siswa dapat berkompetisi di tingkat nasional maupun internasional (Vandergrift & Goh, 2012).

Melihat kondisi ini, pelaksanaan kegiatan pengabdian masyarakat menjadi sangat mendesak. Salah satu solusi yang diusulkan adalah penggunaan teknologi dalam pembelajaran keterampilan mendengar. Teknologi seperti *platform Liveworksheet*, yang memungkinkan pembelajaran interaktif dan responsif, dapat menjadi alat yang efektif dalam membantu siswa meningkatkan kemampuan mendengarnya. *Platform* ini memungkinkan siswa untuk mengakses berbagai latihan mendengar yang dilengkapi dengan umpan balik instan, sehingga mereka dapat belajar secara mandiri dan lebih efektif (Anderson & Lych, 1988).

Kesimpulannya bahwa yang dihadapi oleh sekolah mitra dalam hal keterampilan mendengar (*listening*) siswa dan keterbatasan sumber daya pembelajaran menuntut adanya intervensi melalui kegiatan pengabdian masyarakat. Penggunaan *Liveworksheet* sebagai media pembelajaran inovatif diharapkan dapat memberikan dampak positif yang signifikan, baik bagi siswa maupun guru. Kolaborasi ini juga diharapkan menjadi model pengembangan pembelajaran

bahasa Inggris yang dapat direplikasi di sekolah-sekolah lain dengan kondisi serupa.

### **Pentingnya Media Pembelajaran Interaktif**

Penelitian dalam dekade terakhir telah menunjukkan bahwa penggunaan media pembelajaran interaktif dapat secara signifikan meningkatkan keterampilan *listening* siswa. Menurut Wang (2019), media interaktif seperti aplikasi berbasis web dan *platform e-learning* mampu menyediakan latihan mendengar yang variatif dan kontekstual, yang sangat dibutuhkan oleh siswa dalam mengembangkan kemampuan mendengar mereka. Media ini juga memungkinkan pembelajaran yang lebih fleksibel, di mana siswa dapat belajar sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan mereka sendiri. *Liveworksheet* adalah salah satu contoh media pembelajaran interaktif yang semakin populer dalam pendidikan bahasa. *Platform* ini memungkinkan guru untuk membuat latihan interaktif yang dapat diakses oleh siswa secara daring. Penelitian oleh Li dan Liao (2020) menunjukkan bahwa penggunaan *Liveworksheet* dalam pembelajaran Bahasa Inggris mampu meningkatkan keterlibatan siswa dan memberikan umpan balik langsung, yang esensial untuk perbaikan kemampuan *listening*.

Penerapan teknologi dalam pengajaran bahasa telah menjadi topik yang semakin relevan dalam penelitian pendidikan. Reinders dan Benson (2017) menyoroti bahwa teknologi dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya dengan memungkinkan simulasi situasi komunikasi yang realistis. Teknologi juga memfasilitasi pendekatan pembelajaran yang lebih personal dan adaptif, yang sangat bermanfaat dalam pengembangan keterampilan *listening*.

Dalam konteks ini, penggunaan *Liveworksheet* sebagai

media pembelajaran memberikan beberapa keuntungan. Pertama, *platform* ini menyediakan berbagai format latihan, termasuk kuis, video, dan audio, yang dapat digunakan untuk menguji dan mengembangkan keterampilan mendengar siswa. Kedua, *Liveworksheet* memungkinkan siswa untuk mengakses materi pembelajaran di luar jam pelajaran, memberikan mereka kesempatan untuk berlatih secara mandiri dan memperkuat pemahaman mereka terhadap materi yang telah dipelajari di kelas.

Kegiatan Pengabdian Kepada Masyarakat yang berjudul "Pelatihan Penggunaan *Liveworksheet* untuk Meningkatkan Keterampilan Mendengar (*Listening*) bagi Siswa" telah dilaksanakan sesuai dengan rencana dan tujuan yang telah ditetapkan. Pelatihan yang dilaksanakan dalam satu kali sesi berhasil menunjukkan hasil yang signifikan dalam meningkatkan keterampilan mendengar siswa. Peningkatan keterampilan ini terlihat dari hasil latihan yang menunjukkan adanya peningkatan setelah mengikuti pelatihan. Temuan ini menunjukkan bahwa integrasi teknologi, khususnya melalui *platform Liveworksheet*, memberikan dampak positif terhadap pembelajaran Bahasa Inggris, terutama dalam pengembangan keterampilan mendengar (*listening*).

Siswa yang berpartisipasi dalam pelatihan ini memberikan respon yang sangat positif. Sebagian besar siswa menganggap bahwa penggunaan *Liveworksheet* membuat pembelajaran menjadi lebih menarik dan efektif dibandingkan dengan metode konvensional. Selain itu, banyak siswa yang merasa lebih percaya diri dengan kemampuan mendengarnya setelah mengikuti pelatihan. Ini menunjukkan bahwa pendekatan yang digunakan tidak hanya meningkatkan keterampilan bahasa mereka, tetapi juga memotivasi mereka untuk lebih terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Pelatihan ini juga memberikan manfaat tambahan dalam hal peningkatan keterampilan digital

siswa. Selain mendapatkan pemahaman yang lebih baik tentang *listening skill*, siswa juga menjadi lebih *familiar* dengan penggunaan teknologi dalam pembelajaran. Meskipun demikian, pelatihan ini menghadapi beberapa tantangan, termasuk variasi tingkat keterampilan teknologi di antara siswa dan keterbatasan waktu pelatihan. Tantangan- tantangan ini menjadi pembelajaran penting untuk pelatihan serupa di masa depan, yang mungkin memerlukan penyediaan sesi pendahuluan atau tutorial tambahan untuk siswa yang kurang *familiar* dengan teknologi.

Melihat hasil yang dicapai, disarankan agar sekolah mitra melanjutkan penggunaan *Liveworksheet* dalam kegiatan belajar mengajar sehari-hari. Hal ini tidak hanya untuk memastikan bahwa keterampilan yang telah diperoleh siswa dapat terus berkembang, tetapi juga untuk mendorong penggunaan teknologi yang lebih luas dalam pembelajaran. Pelatihan lanjutan untuk guru juga direkomendasikan agar teknologi ini dapat dimanfaatkan secara optimal dalam mendukung proses pembelajaran. Kesuksesan pelatihan ini menggarisbawahi pentingnya integrasi teknologi dalam pendidikan. Pengalaman yang diperoleh dari kegiatan ini diharapkan dapat menjadi model bagi sekolah-sekolah lain dalam mengembangkan metode pembelajaran yang inovatif dan efektif. Dengan demikian, kegiatan pengabdian ini tidak hanya memberikan manfaat langsung bagi siswa yang terlibat, tetapi juga memiliki potensi untuk berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan secara lebih luas.

### **Daftar Pustaka**

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd Edition)*. Pearson Longman.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (4th Edition)*. Pearson Longman.



# **BAB II**

# **PROBLEMATIKA DAN**

# **SOLUSI PEMBELAJARAN**

# **BAHASA INGGRIS**

# Pendampingan Literasi Digital dalam Pembelajaran Bahasa Inggris di Sekolah: Pengabdian kepada Masyarakat Berbasis Empat Level Literasi Digital

*Dr. Yayu Heryatun, M.Pd<sup>11</sup>*  
*Universitas Islam Negeri Sultan Maulana*  
*Hasanuddin Banten*

*“Literasi digital membantu guru dan siswa mengakses, mengevaluasi, dan mencipta sumber belajar Inggris secara bertanggung jawab.”*

**T**ransformasi pembelajaran menuju ekosistem digital menuntut guru dan siswa memiliki kompetensi literasi digital yang memadai. Literasi digital dipahami sebagai kemampuan untuk mengakses, mengevaluasi, menggunakan, menciptakan, dan mengomunikasikan informasi di lingkungan digital (UNESCO, 2018). Dalam pembelajaran Bahasa Inggris (English Language Teaching/ELT), literasi digital tidak hanya

---

<sup>11</sup> Penulis adalah Dosen di Tadris Bahasa Inggris- Fakultas Tarbiyah dan Keguruan (FTK)-UIN SMH Banten. Penulis menyelesaikan studi S1 di Bahasa dan Sastra Inggris- FASA- UNPAD, menyelesaikan S2 di Pendidikan Bahasa Inggris-SPs - UPI Bandung dan menyelesaikan S3 di Linguistik Terapan Bahasa Inggris – Fakultas Pendidikan dan Bahasa-UNIKA Atma Jaya Jakarta

berperan sebagai keterampilan teknis menggunakan perangkat dan platform, tetapi juga sebagai fondasi berpikir kritis ketika siswa berhadapan dengan materi, teks, dan sumber belajar yang berlimpah di internet. Penguatan literasi digital dapat meningkatkan hasil belajar melalui pembelajaran yang lebih personal, akses pengetahuan global, serta praktik pedagogis yang lebih interaktif (Falloon, 2020).

Selain itu, siswa yang literat digital lebih siap membedakan sumber yang kredibel dari misinformasi, sebuah kecakapan penting pada era “post-truth” (Pangrazio & Sefton-Green, 2020). Literasi digital juga memperluas kompetensi global karena memungkinkan keterlibatan dialog lintas budaya dan kesiapan sebagai warga global (Redecker & Punie, 2017). Pada saat yang sama, literasi digital mendukung pembelajaran sepanjang hayat karena mendorong adaptabilitas dan pertumbuhan profesional di lingkungan digital yang terus berubah (UNESCO, 2019).

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat (PkM) ini dirancang untuk merespons kebutuhan nyata mitra pendidikan dalam mengoptimalkan penggunaan teknologi untuk pembelajaran Bahasa Inggris. Secara khusus, kegiatan ini bertujuan: (1) meningkatkan pemahaman peserta tentang konsep dan urgensi literasi digital; (2) melatih strategi pencarian informasi dan evaluasi kredibilitas sumber belajar Bahasa Inggris; (3) membimbing produksi konten digital sederhana sebagai keluaran tugas ELT; dan (4) menumbuhkan sikap etis dalam penggunaan informasi, terutama praktik sitasi dan anti-plagiarisme.

Program dikembangkan dengan merujuk pada empat level literasi digital (Bawden, sebagaimana disitasi dalam Hariati, 2021), yaitu: (a) keterampilan literasi dasar; (b) pengetahuan latar informasi; (c) penguasaan keterampilan TIK; serta (d) sikap dan perspektif. Keempat level ini dipakai sebagai kerangka untuk menyusun modul pelatihan yang berurutan dari

fondasi keterampilan hingga praktik etika digital.

Pada level pertama, keterampilan literasi dasar mencakup membaca, menulis, memahami tanda, dan berhitung. Dalam konteks pembelajaran daring, keterampilan tersebut meluas menjadi kemampuan memahami konten internet, membaca dan menafsirkan informasi, serta berkontribusi melalui teks dan berbagi informasi melalui platform digital. Aktivitas pelatihan pada level ini menekankan latihan memahami instruksi tugas daring, parafrasa singkat, dan penyusunan komentar atau umpan balik akademik sederhana dalam Bahasa Inggris.

Level kedua, pengetahuan latar informasi, berfungsi sebagai dukungan untuk memperoleh informasi baru dan membangun pemahaman yang lebih mendalam. Dalam pembelajaran online, hal ini berkaitan dengan kemampuan mencari informasi melalui mesin pencari seperti Google atau Wikipedia, lalu menyeleksi informasi sesuai kebutuhan materi. Pada sesi pelatihan, peserta berlatih merumuskan kata kunci, menggunakan teknik penyaringan sederhana, dan memeriksa relevansi sumber terhadap topik ELT.

Level ketiga, penguasaan keterampilan TIK, menekankan kemampuan membuat dan mengumpulkan konten digital melalui alat teknologi, termasuk mengompilasi informasi menjadi keluaran belajar. Di tahap ini, peserta berlatih menggabungkan beberapa sumber (teks, video, infografik) menjadi produk pembelajaran, misalnya ringkasan berbahasa Inggris, poster digital, atau slide singkat. Fokus kegiatan bukan pada kemewahan desain, melainkan pada ketepatan isi, keterbacaan, dan keterlacakan sumber.

Level keempat, sikap dan perspektif, berkaitan dengan perilaku penggunaan teknologi, cara berkomunikasi, serta etika memanfaatkan informasi dari sumber lain. Dalam pembelajaran online, wujud konkretnya adalah kebiasaan mengutip sumber

sesuai aturan sitasi. Oleh karena itu, program memasukkan sesi etika digital, pembahasan plagiarisme, serta latihan sitasi sederhana untuk tugas ELT agar peserta memahami pentingnya atribusi dan integritas akademik.

Metode pelaksanaan program menggunakan pendekatan workshop–praktik–pendampingan. Workshop digunakan untuk membangun pemahaman konsep dan memperkenalkan strategi, praktik digunakan untuk melatih keterampilan secara langsung, sedangkan pendampingan dilakukan untuk membantu peserta menyelesaikan produk tugas yang terstruktur. Kegiatan dapat diadaptasi pada durasi 1–3 pertemuan utama, dilanjutkan pendampingan jarak jauh melalui platform yang disepakati mitra. Bagian ini dapat disesuaikan dengan kondisi lapangan, termasuk jumlah peserta, jenjang pendidikan, dan fasilitas TIK yang tersedia.

Evaluasi program dilakukan melalui tiga cara: (1) pengukuran awal dan akhir sederhana terkait pemahaman literasi digital dan strategi pencarian informasi; (2) penilaian produk (contoh: ringkasan ber-sitasi, poster atau slide tugas ELT) berdasarkan rubrik ringkas; serta (3) refleksi peserta untuk menangkap pengalaman, manfaat, dan kendala.

Hasil pelaksanaan menunjukkan bahwa peserta memandang pembelajaran Bahasa Inggris menjadi lebih menyenangkan ketika proses belajar dilakukan melalui berbagai platform daring, sehingga aktivitas lebih beragam dan tidak monoton. Refleksi siswa juga menggambarkan meningkatnya antusiasme karena setiap platform menawarkan jenis aktivitas yang berbeda. Temuan ini memperkuat gagasan bahwa pemanfaatan alat digital dapat mendorong pengalaman belajar yang lebih interaktif dan mendukung peningkatan hasil belajar (Falloon, 2020). Namun, suara siswa juga menegaskan adanya kendala nyata: sebagian siswa belum mengetahui cara menemukan materi Bahasa Inggris yang tepat melalui Google.

Mereka merasa bingung karena tidak terbiasa melakukan pencarian terarah dan cenderung menggunakan gawai untuk hiburan (misalnya bermain gim). Kondisi ini mengindikasikan bahwa akses perangkat saja belum cukup; diperlukan pembiasaan strategi pencarian, kemampuan menilai relevansi, dan dukungan guru dalam mengkurasi sumber.

Pada aspek berpikir kritis, latihan evaluasi sumber membantu peserta memahami bahwa tidak semua konten daring layak dijadikan rujukan pembelajaran. Diskusi tentang kredibilitas sumber menjadi pintu masuk untuk membangun sikap skeptis yang sehat: memeriksa penulis atau instansi, tanggal publikasi, tujuan situs, serta konsistensi informasi antar sumber. Keterampilan ini penting karena siswa kerap menghadapi banjir informasi dan misinformasi, sehingga kesulitan membedakan konten kredibel dan konten palsu (Head et al., 2020). Dari sisi implementasi, program juga mengidentifikasi sejumlah tantangan yang perlu diantisipasi agar literasi digital dapat terintegrasi secara berkelanjutan. Pertama, kesenjangan digital masih terjadi, baik pada ketersediaan internet maupun perangkat, di berbagai konteks negara maju dan berkembang (Helsper, 2021). Kedua, kesiapan guru menjadi faktor penentu: sebagian pendidik masih kurang percaya diri dan belum memperoleh pelatihan memadai untuk mengintegrasikan literasi digital dalam pembelajaran (Hatlevik & Hatlevik, 2018).

Ketiga, literasi digital sering kali terfragmentasi dalam kurikulum tanpa pendekatan yang sistemik, sehingga praktiknya bergantung pada inisiatif personal guru (Redecker & Punie, 2017). Keempat, beban informasi dan misinformasi membuat pendampingan evaluasi sumber menjadi kebutuhan yang berulang, bukan materi sekali selesai (Head et al., 2020). Berdasarkan temuan tersebut, keberlanjutan PkM direkomendasikan melalui pendampingan rutin, integrasi ke

perangkat ajar (modul atau RPP), dan penguatan budaya sitasi dalam tugas ELT.

Secara keseluruhan, PkM ini menegaskan urgensi literasi digital sebagai kemampuan akses–evaluasi–pemanfaatan–kreasi–komunikasi informasi yang relevan untuk pembelajaran Bahasa Inggris. Berbasis empat level literasi digital, pelatihan membantu peserta memperkuat strategi pencarian dan evaluasi sumber, memproduksi konten digital sederhana untuk tugas ELT, serta menerapkan etika sitasi. Ke depan, keberhasilan program akan semakin kuat apabila didukung kebijakan sekolah atau komunitas belajar, ketersediaan fasilitas, dan peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan.

### **Daftar Pustaka**

- Falloon, G. 2020. From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. 68(5), 2449–2472.
- Hariati, P. 2021. Implementation of Digital Literacy toward Pandemic Situation. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*. 4(2), 2920–2926.  
<https://doi.org/10.33258/birci.v4i2.2001>
- Hatlevik, I. K. R. dan Hatlevik, O. E. 2018. Teachers' ICT self-efficacy and the use of ICT in teaching practice. *Frontiers in Psychology*. 9, 935.
- Head, A. J., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., dan Cohen, D. 2018. *How Students Engage with News*. Project Information Literacy Research Institute.
- Head, A. J., Fister, B., dan MacMillan, M. 2020. *Information Literacy in the Age of Algorithms*. Project Information Literacy Research Institute.
- Helsper, E. J. 2021. *The Digital Disconnect: The Social Causes and*

*Consequences of Digital Inequalities*. SAGE.

Pangrazio, L. dan Sefton-Green, J. 2020. Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *New Media & Society*. 22(7), 1080–1095.

Redecker, C. dan Punie, Y. 2017. *Digital competence of educators: DigCompEdu framework*. Joint Research Centre (JRC).

UNESCO. 2018. *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2019. *Digital literacy for children: Challenges and recommendations*. UNESCO Policy Brief.

# Bahasa Gorontalo dan Bahasa Inggris dalam Lanskap Multibahasa: Analisis Sociolinguistik di Gorontalo

*Dr. Marina Pakaja, SS., M.Hum<sup>12</sup>  
IAIN Sultan Amai Gorontalo*

*“Keberagaman linguistik di Gorontalo tidak hanya dapat dipertahankan sebagai sumber daya budaya yang bernilai, tetapi juga dapat dikembangkan secara berkelanjutan seiring dengan kebutuhan penguasaan bahasa global di era globalisasi”*

Kajian ini bertujuan mengkaji dinamika penggunaan Bahasa Gorontalo dan Bahasa Inggris dalam lingkungan multibahasa di Gorontalo melalui perspektif sociolinguistik. Bahasa dipandang sebagai elemen esensial dalam kehidupan sosial manusia yang tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai simbol identitas, cerminan nilai

---

<sup>12</sup> Penulis lahir di Gorontalo merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan IAIN Sultan Amai Gorontalo, menyelesaikan studi S1 di UNHAS Makassar tahun 1995, menyelesaikan studi S2 di Pascasarjana UGM Yogyakarta Fakultas Ilmu Budaya tahun 2005, dan menyelesaikan S3 Pascasarjana Linguistik Terapan di Universitas Negeri Gorontalo tahun 2025.

budaya, serta sarana dalam membangun dan mempertahankan hubungan sosial. Dalam masyarakat multibahasa, fungsi bahasa menjadi lebih kompleks karena pemilihan dan praktik kebahasaan tidak hanya didorong oleh kebutuhan penyampaian pesan, melainkan turut dipengaruhi oleh berbagai faktor sosial, kultural, tingkat pendidikan, serta ideologi yang berkembang dalam masyarakat tersebut. Dalam konteks tersebut, Indonesia sebagai negara dengan tingkat keragaman linguistik yang tinggi menyediakan ruang yang strategis bagi kajian sosiolinguistik. Keberadaan bahasa daerah sebagai penopang identitas lokal, Bahasa Indonesia sebagai bahasa Nasional dan pemersatu, serta bahasa asing, terutama bahasa Inggris sebagai bahasa global dapat membentuk lanskap kebahasaan yang dinamis dan berlapis. Interaksi antar bentuk bahasa tersebut mencerminkan bagaimana masyarakat Indonesia menegosiasikan keberlanjutan identitas lokal sekaligus merespons tuntutan globalisasi dalam kehidupan sehari-hari.

Provinsi Gorontalo merupakan salah satu wilayah yang merepresentasikan dinamika kebahasaan tersebut secara nyata. Bahasa Gorontalo berfungsi sebagai bahasa daerah yang merefleksikan identitas etnis dan warisan budaya masyarakat setempat, sementara Bahasa Indonesia mendominasi ranah formal, administratif, dan institusional. Seiring dengan perkembangan sosial dan teknologi, bahasa Inggris menunjukkan kehadiran yang semakin signifikan dalam berbagai domain kehidupan, khususnya di bidang pendidikan, media, dan komunikasi digital. Kondisi ini menjadikan Gorontalo sebagai ruang kajian yang relevan untuk memahami interaksi antara bahasa lokal dan bahasa global dalam suatu lanskap multibahasa yang terus berkembang.

### **1. Teoretis Sosiolinguistik**

Sosiolinguistik merupakan cabang linguistik yang mengkaji hubungan antara bahasa dan masyarakat dengan

menitikberatkan pada bagaimana faktor-faktor sosial memengaruhi penggunaan bahasa dalam konteks komunikasi (Holmes, 2013; Wardhaugh & Fuller, 2015). Konsep ini sejalan dengan pandangan Fishman (1972) tentang variabel-variabel sosial seperti usia, tingkat pendidikan, latar budaya, status sosial, serta ranah komunikasi berperan dalam menentukan pilihan bahasa dan variasi bahasa yang digunakan oleh penutur dalam interaksi sosial. Konsep ranah bahasa (*domain of language use*) menjelaskan bahwa bahasa tertentu cenderung digunakan dalam konteks sosial tertentu sesuai dengan norma dan fungsi komunikatif yang berlaku (Wilson, 2022). Bahasa daerah umumnya digunakan dalam ranah keluarga dan komunitas lokal, sementara bahasa nasional dan bahasa asing lebih sering digunakan dalam ranah pendidikan, pemerintahan, serta lingkungan profesional. Selain itu, konsep sikap bahasa (*language attitudes*) dan identitas linguistik memberikan kerangka pemahaman mengenai alasan penutur memilih, mempertahankan, atau bahkan menggeser penggunaan bahasa tertentu dalam situasi komunikasi yang berbeda.

Dalam masyarakat yang bersifat multibahasa, bilingualisme menjadi fenomena yang lazim dan inheren. Bilingualisme tidak selalu mengimplikasikan penguasaan dua bahasa secara seimbang, melainkan penggunaan bahasa yang bersifat fungsional sesuai dengan kebutuhan sosial dan konteks komunikatif penutur. Dalam praktiknya, fenomena alih kode (*code-switching*) dan campur kode (*code-mixing*) kerap muncul sebagai strategi komunikatif yang mencerminkan fleksibilitas linguistik penutur dalam menegosiasikan makna, identitas, dan relasi sosial dalam interaksi sehari-hari.

## 2. Lanskap Multibahasa di Gorontalo

Lanskap kebahasaan Gorontalo ditandai oleh keberadaan tiga bahasa utama, yakni bahasa Gorontalo, Bahasa Indonesia, dan bahasa Inggris. Bahasa Gorontalo berfungsi sebagai bahasa ibu bagi sebagian besar masyarakat setempat dan digunakan secara luas dalam ranah informal, seperti keluarga, komunitas adat, serta interaksi sosial sehari-hari. Dalam konteks ini, bahasa Gorontalo tidak hanya berperan sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai simbol identitas etnis dan sarana pelestarian nilai-nilai budaya lokal.

Bahasa Indonesia memiliki peran yang dominan dalam ranah formal dan institusional. Penggunaannya mencakup bidang pendidikan, pemerintahan, media resmi, serta administrasi publik. Sebagai bahasa nasional, Bahasa Indonesia berfungsi sebagai alat pemersatu yang memungkinkan terjadinya komunikasi lintas etnis dan latar budaya di Gorontalo, sekaligus memperkuat integrasi sosial dalam masyarakat yang heterogen. Meskipun bukan bahasa utama, bahasa Inggris menunjukkan kehadiran yang semakin signifikan dalam lanskap multibahasa Gorontalo. Bahasa ini banyak digunakan dalam konteks pendidikan, khususnya di tingkat sekolah menengah dan perguruan tinggi, serta dalam media digital dan berbagai bentuk komunikasi global. Kehadiran bahasa Inggris mencerminkan pengaruh globalisasi serta meningkatnya tuntutan terhadap penguasaan kompetensi internasional di era modern.

### **3. Interaksi Bahasa Gorontalo dan Bahasa Inggris**

Interaksi antara bahasa Gorontalo dan bahasa Inggris di Gorontalo tidak berlangsung secara langsung dalam seluruh ranah komunikasi, melainkan umumnya dimediasi oleh Bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional. Meskipun demikian, di kalangan generasi muda, khususnya pelajar

dan mahasiswa bahwa bahasa Inggris kerap hadir berdampingan dengan bahasa daerah dan Bahasa Indonesia melalui praktik alih kode dan campur kode dalam interaksi sehari-hari.

Fenomena tersebut menunjukkan terjadinya negosiasi identitas linguistik di antara para penutur. Bahasa Gorontalo digunakan untuk menegaskan kedekatan sosial, solidaritas, dan identitas lokal. Sementara bahasa Inggris sering diasosiasikan dengan modernitas, prestise, serta akses terhadap wacana global. Dengan demikian, pilihan bahasa dalam konteks tertentu merefleksikan orientasi sosial penutur terhadap nilai-nilai lokal dan global yang saling berinteraksi. Dari perspektif sosiolinguistik, pola interaksi ini mencerminkan dinamika kekuasaan bahasa, di mana bahasa global memiliki nilai simbolik dan kapital linguistik yang tinggi. Pada saat yang sama, bahasa lokal menghadapi tantangan dalam mempertahankan fungsi dan vitalitasnya di tengah arus perubahan sosial, budaya, dan teknologi yang semakin intensif.

#### **4. Implikasi Pendidikan dan Pemertahanan Bahasa Lokal**

Dalam ranah pendidikan, meningkatnya penggunaan bahasa Inggris di Gorontalo membawa implikasi yang signifikan terhadap orientasi pembelajaran dan kebijakan bahasa. Bahasa Inggris dipandang sebagai keterampilan strategis yang menunjang mobilitas akademik dan profesional, sehingga pembelajarannya memperoleh perhatian dan prioritas yang semakin besar di berbagai jenjang pendidikan.

Namun demikian, penguatan peran bahasa Inggris perlu diimbangi dengan upaya sistematis dalam mempertahankan bahasa Gorontalo. Apabila bahasa lokal tidak memperoleh ruang yang memadai dalam sistem

pendidikan maupun dalam praktik kehidupan sosial, terdapat risiko terjadinya pergeseran bahasa (*language shift*), terutama di kalangan generasi muda. Kondisi ini berpotensi berdampak pada melemahnya identitas budaya serta berkurangnya keberagaman linguistik sebagai bagian dari kekayaan sosial masyarakat. Oleh karena itu, penerapan pendekatan pendidikan multibahasa yang menghargai keberadaan bahasa lokal, bahasa nasional, dan bahasa asing secara seimbang menjadi strategi yang penting dan relevan. Integrasi muatan lokal dalam kurikulum, pemanfaatan bahasa daerah dalam konteks budaya dan edukatif, serta peningkatan kesadaran terhadap sikap bahasa dapat berkontribusi pada keberlanjutan bahasa Gorontalo di tengah arus globalisasi yang semakin intensif.

Bahasa Gorontalo dan bahasa Inggris dalam lanskap multibahasa di Gorontalo merepresentasikan dinamika sosiolinguistik yang kompleks dan berlapis. Interaksi antara bahasa lokal dan bahasa global memperlihatkan bagaimana masyarakat Gorontalo menavigasi identitas, nilai-nilai sosial, serta tuntutan modernitas melalui pilihan dan praktik berbahasa dalam kehidupan sehari-hari. Kajian sosiolinguistik terhadap fenomena tersebut memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai peran bahasa dalam pembentukan identitas, pemeliharaan relasi sosial, dan distribusi kekuasaan simbolik dalam masyarakat multibahasa. Dengan dukungan kebijakan bahasa dan pendidikan yang tepat, keberagaman linguistik di Gorontalo tidak hanya dapat dipertahankan sebagai sumber daya budaya yang bernilai, tetapi juga dapat dikembangkan secara berkelanjutan seiring dengan kebutuhan penguasaan bahasa global di era globalisasi.

## Daftar Pustaka

Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language*.

Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics*.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*.

Wilson, J. H. and N. (2022). *An Introduction to Sociolinguistics*.  
<https://doi.org/10.4324/9780367821852>

# ***Creating a Mindful English Learning Environment***

***Dr. Rebecca Evelyn Laiya.<sup>13</sup>***  
***Universitas Nias Raya***

*“Mindfulness learning berfokus pada kesadaran penuh saat ini tanpa menghakimi, membantu siswa mengurangi kecemasan belajar bahasa Inggris”*

**H**al yang paling utama dalam belajar bahasa adalah memiliki kemampuan dalam menggunakan bahasa. Bahasa adalah alat komunikasi, jadi indikator utama dalam menggunakan bahasa, termasuk dalam menggunakan bahasa Inggris. Menurut Halliday dalam Brown (2007:6-12) bahwa bahasa tidak dapat dipahami hanya sebagai sistem aturan gramatikal, melainkan sebagai alat fungsional yang digunakan manusia untuk berinteraksi dalam kehidupan sosial. Dalam konteks ini, kemampuan berbahasa seseorang tercermin melalui *performance*, yaitu bagaimana bahasa digunakan untuk

---

<sup>13</sup> Penulis lahir di Gunungsitoli, 27 Juli 1977, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris (PBI), Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Nias Raya, menyelesaikan studi S1 di FKIP Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya tahun 2000 prodi Pendidikan Bahasa, menyelesaikan S2 di Far Eastern Bible College, Singapura Prodi Religious Education tahun 2009, dan menyelesaikan S3 Prodi Ilmu Pendidikan Bahasa UNJ Jakarta tahun 2016.

menyampaikan makna, membangun hubungan sosial, dan menyesuaikan diri dengan konteks komunikasi.

Di samping itu Halliday memandang pembelajaran bahasa sebagai proses yang terjadi melalui penggunaan bahasa dalam situasi yang bermakna, bukan melalui penguasaan struktur linguistik secara terpisah. Dapat dikatakan, pelajar bahasa mengembangkan kompetensi linguistik mereka melalui keterlibatan aktif dalam komunikasi, di mana fungsi bahasa lebih diprioritaskan daripada ketepatan bentuk semata. Oleh sebab itu Brown menegaskan berdasarkan pendekatan Halliday bahwa pengajaran bahasa, khususnya dalam konteks pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing. Guru dianjurkan untuk menyediakan kegiatan yang memungkinkan siswa menggunakan bahasa secara autentik, sehingga *performance* siswa dapat berkembang secara alami melalui interaksi sosial dan konteks nyata, bukan hanya melalui latihan tata bahasa yang bersifat mekanis.

Dalam pembelajaran bahasa permasalahan yang sering muncul bukan pada kemampuan kognitif mahasiswa dalam memahami materi, kendalanya juga adalah hal-hal yang berkaitan dengan afektif, seperti yang dikatakan oleh Krashen dalam bukunya (1982:30-32) bahwa memiliki kemampuan berbahasa tidak hanya ditentukan oleh kualitas input linguistik, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh faktor afektif yang dimiliki pembelajar. Faktor-faktor seperti kecemasan, motivasi, dan kepercayaan diri berperan sebagai sebuah “penyaring” emosional yang dapat menghambat atau memfasilitasi masuknya input bahasa dalam proses meraih kemampuan berbahasa.

Krashen menjelaskan bahwa ketika pelajar berada dalam kondisi emosional yang negatif—misalnya merasa takut membuat kesalahan, cemas, atau kurang percaya diri—*affective filter* atau penyaring afektif akan berada pada tingkat yang

tinggi. Kondisi ini menyebabkan input bahasa yang sebenarnya sudah dapat dipahami menjadi tidak dapat diproses secara optimal oleh pembelajar. Sebaliknya, ketika pemelajar merasa rileks, termotivasi, dan aman secara psikologis, *affective filter* atau penyaring afektif akan berada pada tingkat yang rendah, sehingga input bahasa dapat diterima dan diproses secara efektif untuk mendapatkan kemampuan berbahasa.

Meskipun demikian, Krashen menegaskan bahwa *affective filter* tidak berfungsi sebagai bagian dari kemampuan kognitif bahasa itu sendiri, melainkan sebagai faktor emosional yang memengaruhi akses pembelajar terhadap input bahasa. Oleh karena itu, dalam konteks pembelajaran bahasa, pendidik memiliki peran penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung secara emosional agar proses pemerolehan bahasa dapat berlangsung secara optimal.

Penulis adalah dosen program studi Pendidikan Bahasa Inggris yang memiliki perhatian akan masalah afektif tersebut dengan menerapkan pendekatan *mindful learning*. Penerapan *mindful learning* yang tujuannya untuk membantu mengatasi masalah afektif, tingkatkan konsentrasi, dan kemandirian mahasiswa. Strategi yang digunakan penulis meliputi *silent time*, refleksi diri, dan jurnal pelajaran di akhir materi.

*Mindful learning* berfokus pada kesadaran penuh saat ini tanpa menghakimi, membantu siswa kurangi kecemasan belajar bahasa Inggris. Sebelum penulis menerapkan *mindful learning* di kelas pada umumnya banyak mahasiswa yang ragu dalam menjawab pertanyaan secara lisan dalam Bahasa Inggris, kurang konsentrasi, tidak rileks dalam belajar jadi penulis menerapkan *mindful learning* untuk menciptakan kelas tenang dan reflektif, hal ini disebabkan penulis terinspirasi penelitian tentang manfaat *mindfulness* pada *prefrontal cortex* untuk konsentrasi.

Pada penerapannya kelas dimulai dengan silent time atau waktu tenang sekitar 2-5 menit dengan meminta para mahasiswa untuk duduk tegak, fokus napas, dan membiarkan pikiran lewat seperti awan. Awalnya mahasiswa bingung dan gelisah, namun setelah dua minggu, mereka lebih tenang. Mindful learning ini membantu memahami materi lebih cepat serta meningkatkan kemandirian siswa tidak terus-menerus menggunakan gadget dalam menjawab pertanyaan.

Selanjutnya diteruskan di tengah dan di akhir kelas. Setelah penulis menjelaskan tujuan pengajaran, para mahasiswa diminta untuk menyiapkan pertanyaan reflektif berdasarkan tujuan pengajaran yang telah diberikan yang nantinya akan dijawab sendiri oleh para mahasiswa sambil berefleksi berdasarkan penjelasan dari dosen ataupun presentasi kelompok mahasiswa. Dan apabila pertanyaan reflektif tersebut tidak dapat dijawab sendiri oleh mahasiswa bisa ditanyakan kepada dosen. Pertanyaan reflektif dapat dilakukan secara berkelompok ataupun personal.

Pada akhir kelas, para mahasiswa juga diminta untuk menjawab pertanyaan di dalam jurnal yang telah dipersiapkan. Para mahasiswa diminta menjawab beberapa pertanyaan yaitu:

1. Apa yang kamu pelajari hari ini?
2. Apa hal yang menarik dari materi yang kamu pelajari?
3. Penerapan yang seperti apa yang dapat kamu lakukan berdasarkan materi yang telah diberikan
4. Buatlah 1 kalimat saja yang mendeskripsikan garis besar dari materi hari ini.

Pada awal penerapan pendekatan *mindful learning* para mahasiswa kelihatan bingung namun lama kelamaan mahasiswa akhirnya terbiasa. Penerapan mindful learning dapat memberikan dampak yang baik bagi mahasiswa baik jangka

pendek dan jangka Panjang. Keuntungan jangka pendek yang didapatkan para mahasiswa meliputi:

1. Peningkatan fokus dan konsentrasi. Silen time dapat mengurangi tingkat kebisingan mental (*mental chatter*) sehingga lebih muda masuk dalam kondisi *flow* (fokus mendalam)
2. Penurunan stress dan kecemasan sehingga para mahasiswa tidak takut dalam melakukan kesalahan ketika menggunakan bahasa dalam komunikasi.
3. Peningkatan kemampuan otak dalam mengelompokkan informasi baru secara sadar, sehingga materi dapat cepat dipahani dan tertanam lebih kuat di memori jangka pendek
4. Memiliki kesiapan mental sebelum belajar dan siap menerima tantangan dalam pembelajaran.

Keuntungan jangka Panjang yang diterima oleh mahasiswa terdiri dari:

1. Memiliki Penguasaan Metakognisi: dengan melakukan refleksi yang rutin dapat melatih kemampuan metakognisi (yaitu kemampuan untuk memahami cara Anda berpikir). Sehingga para mahasiswa paham strategi belajar mana yang paling efektif bagi dirinya sendiri.
2. Ketahanan Mental (*Resilience*): kebiasaan *silent time* melatih mahasiswa untuk tetap tenang di bawah tekanan (seperti saat ujian atau tenggat waktu yang ketat).
3. Pola Pikir Bertumbuh (*Growth Mindset*): Melalui refleksi para mahasiswa memandang kesalahan bukan sebagai kegagalan, melainkan data untuk perbaikan. Hal ini membangun kecintaan pada proses belajar seumur hidup..
4. Kesehatan Otak (*Neuroplasticitas*): Praktik kesadaran (*mindfulness*) secara klinis terbukti mempertebal

prefrontal cortex yaitu bagian otak yang bertanggung jawab atas fungsi eksekutif, pengambilan keputusan, dan regulasi emosi.

Kesimpulan yang dapat diberikan mindful learning dapat membantu para mahasiswa dalam belajar mempelajari bahasa. Dengan pendekatan ini bukan menekankan pada sisi akademik tanpa meningkatkan kemampuan para mahasiswa menghadapi masalah afektif sehingga mereka lebih percaya diri dalam berkomunikasi menggunakan Bahasa Inggris, mereka dapat lebih fokus dan tenang dalam belajar, serta mampu meningkatkan kemampuan otak maupun mental dalam mempelajari bahasa Inggris ataupun bahasa-bahasa yang lain.

### **Daftar Pustaka**

Brown, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed); New York: Pearson Education.

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

# ***Evaluating Your Learning: Recognizing Your Strengths and Weaknesses for a More Successful English Learning***

***Dr. Nina Suzanne, M.Pd<sup>14</sup>  
Universitas Islam Negeri Mahmud Yunus  
Batusangkar***

*“English Language Learners Improve Themselves by Planning,  
Monitoring and Evaluating Their Learning”*

**L**earning English successfully requires dedicated effort from learners. One crucial step is to adopt metacognitive strategies. Metacognitive strategies are part of indirect learning strategies that help learners organize, plan, and monitor their learning process (Oxford, 1990). Learners must coordinate their own learning and assess their language performance (Oxford,

---

<sup>14</sup> Penulis lahir di Bukittinggi, 15 September 1979, merupakan dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FTIK) UIN Mahmud Yunus Batusangkar, menyelesaikan studi S1 di FPBS UNP Padang tahun 2003, menyelesaikan studi S2 Pendidikan Bahasa Inggris di Pascasarjana UNP Padang tahun 2005, dan menyelesaikan studi S3 Ilmu Pendidikan Pascasarjana UNP Padang tahun 2022.

1990; O'Malley and Chamot, 1990; Cohen, 1998). Essentially, metacognitive strategies are methods learners trust will guide them toward successful language acquisition. Metacognitive self-evaluation consists of three fundamental stages: planning, monitoring and evaluating. In the planning stage, learners identify learning objectives and select appropriate strategies to achieve them. During the monitoring stage, learners actively track their progress, noting areas of mastery as well as persistent difficulties. Finally, in the evaluation stage, learners reflect on the overall effectiveness of their learning process, incorporate feedback, and adjust future goals and strategies accordingly.

From their first year, English language learners are encouraged to engage in a structured learning cycle: planning their studies, setting the learning objectives, implementing actions, monitoring progress, and conducting evaluation upon completion. A teacher or lecturer can facilitate this by integrating self-evaluation or self-assessment at the conclusion of a course. For example, in the writer role as a language learning strategy lecturer, the writer assign students a task to reflect on their experiences across courses taken during the semester. The aim is to help them recognize their strenghts and weaknesses, enabling targeted personal development (di Pepe: 2024).

Several key aspects were considered when conducting self-assessment and students' responses include:

### **1. Ranking courses in order of perceived difficulty**

In the first semester, English language students undertake foundational courses covering core language skills, including listening, reading, speaking, and writing, as well as essential components of English. A reflective exercise for these students is to rank these courses from the most to the least challenging subject.

Data collected at the end of the semester revealed that writing, grammar and listening were perceived as the most challenging subjects. In contrast, pronunciation and speaking were reported as the easiest and most enjoyable courses to learn. Reading and vocabulary were ranked in a moderate position in terms of perceived difficulty.

The inherent difficulty of writing as a skill has been a frequent subject of academic inquiry. For instance, research by Abdul Hadi, et al (2024) investigated the underlying causes of students' struggle with English writing, identifying specific challenges in outlining essays and constructing thesis statements during the prewriting phase. Supporting this finding from a distinct perspective, Duran and Karatas (2019) studied the remediation of writing difficulties in primary education. Their research proposed intervention strategies, including repeated dictation exercises and practices to enhance motivation within writing activities. This indicates that writing consistently presents a significant challenge for learners. Consequently, it is unsurprising that students rate writing as the most difficult subject in their self-assessment reports.

## **2. Identifying emotional response to each course**

It is important to understand that when students rank subjects by perceived difficulty, their rationale provides critical insight into their learning experience. Such reflection enables learners to consciously determine their approach and attitude toward specific academic subjects.

Analysis of the students' self-assessment data reveals a general trend of positive sentiment toward their learning. For subjects perceived as more difficult, students described their experience using the terms such as "confused," "doubtful," "challenged," and "not proficient." In contrast,

for subjects perceived easier, they used descriptors like “enjoyable,” “fun,” and “fairly easy.”

### **3. Recognizing acquired knowledge and areas requiring further development**

True academic achievement is demonstrated not only by the depth and breadth of students’ understanding of the covered topics but also by the clear identification of areas requiring further development. Subsequently, they can develop strategies to address these difficulties, such as engaging in additional study or consulting with peers and teachers. Conversely, for topics they have grasped well, understanding can be reinforced through review or by undertaking more complex, challenging tasks.

The following statements exemplify how students articulate their strengths and weaknesses within the courses: “I understand how to write a comparison and contrast paragraph, but I do not fully grasp how to write a chronological order paragraph; “I have learned how to practice listening using Youtube, but I have not yet developed the skill to catch every word in a noisy audio environment; and I understand basic writing structure, but I still lack of vocabulary.” Teachers can analyze such qualitative feedback to pinpoint topics that require further instructional focus, adapt or develop targeted learning materials, and refine their pedagogical approaches to better address students’ needs.

### **4. Determining strategies for improvement and problem-solving**

This stage is particularly significant as the selection of an appropriate learning strategy. Teachers can facilitate this process by guiding exploration, suggesting potential approaches, and helping students develop confidence that

their chosen strategies are optimal for their individual learning contexts. The following are the example of strategy that students chose for improving their learning.

Table 1. Students' Strategy to improve their learning

No.	Solution to overcome problem	Ways to strenghten ability
1.	Practice with short paragraph daily	Practice speaking with friends regularly
2.	Do grammar exercise regulary	Listen to English videos and podcasts every day
3.	Translate short texts from Indonesian to foreign language daily and ask for feedback from lecturers	Read lots of articles
4.	Review the lesson with friends and discuss the parts that you don't understand	Apply strategies consistently
5.	Write summary and mark difficult points	Continue writing practice
6.	Do more grammar exercises	Ask for correction for the mistakes

From the table above, it can be explained that once students identify writing as a weakness, they adopt a strategy of daily practice such as composing short paragraphs. When they encounter topics they do not fully understand, a common recourse is collaborative learning through peer discussions. Similarly, difficulties with

grammar can be solved by engaging in regular, targeted grammar exercises.

Conversely, to enhance spoken fluency, a common strategy involves regular conversational practice with peers, complemented by daily engagement with English-language videos and podcasts. To deepen reading comprehension, students commit to reading a wide range of articles and books. Furthermore, to improve writing quality, they do writing practice and actively seek corrective feedback from peers or teachers.

## **5. Reflecting on anticipated academic performance**

Predicting their final grades for each course serves as a reflective measure of their confidence and expectations regarding their own academic performance. For more challenging courses, students typically predicted grades in the B+ or B range. Conversely, for subjects in which they felt proficient, predictions clustered around A- or A. Notably, no student predicted a grade below B. This pattern suggests that, despite recognizing certain subjects as difficult and identifying areas requiring further study, students maintain an expectation of achieving a favorable academic outcome.

In conclusion, self evaluation is crucial for fostering metacognition and self-regulated learning. Students can identify knowledge gaps, recognize strengths and weaknesses and adjust learning strategies. By doing this way, students are led to improved, faster, and more targeted learning outcomes.

## **DAFTAR PUSTAKA**

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Di Pepe, Federico Schiano (2024).  
<https://www.teachfloor.com/blog/self-assessment-in-learning>

Duran, E., & Karatas, A. (2019). Elimination of Writing Difficulty in Primary School: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 288-300.

Hadi, N. F. A., Shaharudin, N. A. D., Faris, N. D., Abidin, W. S. W. Z., Fadzil, N. E. M., & Isnin, S. F. (2024). Understanding writing difficulty and writing process among pre-university students. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 9(9), e002935-e002935.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.

<https://kpu.pressbooks.pub/academicsuccess/chapter/evaluate-your-learning/>

# Menyimak Puisi sebagai Bentuk *Listening Exposure* dalam Pembelajaran Bahasa Inggris

*Fera Sulastri, M.Pd.<sup>15</sup>*  
*Universitas Siliwangi*

*“Meningkatkan kemampuan menyimak Bahasa asing dengan media puisi”*

Puisi merupakan salah satu media efektif yang dapat digunakan untuk mempelajari bahasa asing karena karakteristiknya yang dianggap cukup unik. Puisi adalah bentuk tulisan yang memadukan aspek kebahasaan, estetika, budaya, dan emosi. Dalam bidang pembelajaran bahasa secara umum, puisi dapat berfungsi sebagai media yang dapat:

1. Melatih kepekaan Bahasa dan stilistika. Dengan melakukan analisis diksi, citraan, majas dan puisi, dapat meningkatkan keterampilan yang penting saat memaknai teks Bahasa asing yang kaya akan metafora (Faisal et.al, 2020).
2. Mengembangkan empat keterampilan berbahasa. Kegiatan

---

<sup>15</sup> Penulis lahir di Ciamis, 31 Desember 1985, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Siliwangi Tasikmalaya, menyelesaikan studi S1 di Prodi Pendidikan Bahasa Inggris FKIP Universitas Siliwangi tahun 2009, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Sebelas Maret (UNS) 2013, dan sedang menempuh S3 Prodi Ilmu Pendidikan Bahasa Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Semarang.

apresiasi puisi mencakup membaca, menyimak, menafsirkan, mengkritik, dan akhirnya menulis puisi sendiri, sehingga melatih resepsi dan produksi secara terpadu. (Denafri, et.al, 2019)

Puisi sarat akan irama, rima, dan musikalitas bahasa yang melatih kepekaan bunyi, intonasi, dan lafal ketika disimak. Dalam pembelajaran bahasa, menyimak adalah keterampilan reseptif dasar yang menjadi fondasi berbicara, membaca, dan menulis; posisinya sangat utama dalam pembelajaran lisan. Mendengarkan puisi dapat membuat siswa berlatih menangkap makna tersirat, metafora, dan konotasi, yang merupakan inti dari pemahaman puisi.

Selain itu, menyimak puisi berperan penting dalam melatih kepekaan bunyi bahasa, intonasi, dan pemahaman makna yang dalam. Menyimak puisi, baik itu mendengarkan, dibacakan, atau diperdengarkan terbukti efektif untuk mengasah kemampuan bahasa dan apresiasi sastra, terutama bila didukung media dan metode yang tepat. Salah satu metode yang dapat diaplikasikan adalah *Technology-mediated Task-based Language Teaching* (TM-TBLT). Metode ini merupakan pengembangan metode pembelajaran dari pendekatan pembelajaran berbasis tugas (*task*).

Willis (1997) menyatakan bahwa fase TBLT terdiri dari 3 tahapan, yaitu *pre-task*, *task-cycle*, dan *post-task* (Willis, 1996). Setiap fase memiliki kehasan dan tujuan pembelajaran yang berbeda, sehingga ketika dilaksanakan secara berurutan akan menghasilkan bentuk pembelajaran efektif. Begitu juga dengan pembelajaran puisi dalam Bahasa asing. Sebagai contoh, berikut adalah contoh langkah pembelajaran puisi dengan menggunakan TM-TBLT.

## 1. *Pre-Task Phase* (Fase Pra-Tugas)

Fase pre-task bertujuan untuk mempersiapkan siswa sebelum mereka melaksanakan tugas utama. Pada tahap ini, guru memperkenalkan topik, tujuan tugas, serta memberikan paparan bahasa (language exposure) yang relevan. Dalam TM-TBLT, teknologi digunakan untuk memperkaya input, misalnya melalui video YouTube, *podcast*, QR code, teks *digital*, atau *platform* pembelajaran daring. Fungsi utama fase ini adalah (1) mengaktifkan pengetahuan awal siswa, (2) memperkenalkan kosakata, struktur, atau genre yang akan digunakan, (3) memberikan model atau contoh autentik, (4) mengurangi beban kognitif sebelum tugas utama. Dalam konteks pembelajaran puisi, fase ini dapat berupa kegiatan membaca atau mendengarkan puisi digital, analisis sederhana unsur intrinsik, atau eksplorasi latar belakang penyair menggunakan sumber daring.

## 2. *Task-Cycle Phase* (Fase Siklus Tugas)

Fase task-cycle merupakan inti dari TM-TBLT, di mana siswa melakukan tugas secara mandiri atau kolaboratif untuk mencapai tujuan komunikatif tertentu. Fokus utama pada tahap ini adalah makna (*meaning-focused*), bukan pada ketepatan bentuk bahasa. Teknologi berperan sebagai media dan alat yang memungkinkan siswa mencipta, berinteraksi, dan berkolaborasi.

Fase ini biasanya mencakup (1) *task*: siswa melaksanakan tugas utama (misalnya menulis puisi, membuat teks kreatif, atau proyek multimodal), (2) *planning*: siswa merencanakan atau merevisi hasil kerja mereka, (3) *report/sharing*: siswa mempresentasikan atau mempublikasikan hasil tugas. Dalam TM-TBLT, teknologi seperti Canva, Google Classroom, AI image generator, aplikasi kolaboratif, atau media sosial memungkinkan

siswa menghasilkan teks multimodal, mengekspresikan ide secara kreatif, dan bekerja dalam konteks dunia nyata. Fase ini menekankan otonomi siswa, kreativitas, kolaborasi, dan penggunaan bahasa secara autentik.

### 3. *Post-Task Phase* (Fase Pasca-Tugas)

Fase post-task berfokus pada refleksi, evaluasi, dan perhatian terhadap bentuk bahasa (*focus on form*). Setelah tugas selesai, siswa dan guru merefleksikan proses dan hasil pembelajaran. Teknologi dapat digunakan untuk memberikan umpan balik, diskusi reflektif, atau pameran hasil karya. Tujuan fase ini meliputi (1) memberikan umpan balik terhadap isi dan bahasa, (2) menyoroti aspek kebahasaan yang muncul selama tugas, (3) mendorong refleksi diri dan penilaian sejawat (*peer feedback*), (4) menguatkan pembelajaran yang telah terjadi. Dalam pembelajaran puisi, fase ini dapat berupa pameran karya (*online/offline*), diskusi kelas, komentar antarteman, atau refleksi tertulis mengenai proses kreatif dan penggunaan bahasa.

Dalam fase-fase tersebut, kegiatan menyimak puisi dapat diimplementasikan dalam fase *pre-task*/pra-tugas. Tujuan pre-task dalam TM-TBLT adalah memperispkan siswa dengan peeketerampilan bahasa yang dapat digunakan di fase selanjutnya, yakni *task-cycle*/ skilus tugas (González-Lloret, 2015). Dalam implementasinya, kegiatan menyimak bisa diaplikasikan dengan mediasi teknologi seperti Youtube dengan *Bimodal subtitle*, ataupun website lainnya yang dapat digunakan untuk kegiatan listening seperti BBC, Ted Talk, Sotifiy dll.

Dalam sebuah kegiatan listening yang saya laksanakan di fase ini, mahasiswa mendengarkan sebuah puisi yang berjudul "*Caged Bird*" dari Maya Angelou. Hal yang paling utama ketika melaksanakan kegiatan menyimak adalah memberitahukan siswa tujuan menyimak. Siswa akan kehilangan fokus apabila

mereka hanya diberikan instruksi untuk menyimak. Oleh karena itu, selain menyimak, mereka juga diberikan lembar kerja berupa lirik puisi yang rumpang. Sehingga mereka harus mendengarkan dengan seksama agar bisa mengisi lembar kerja tersebut. Selain itu, dalam tingkat intensive listening, Instruktur bisa memberikan bentuk lembar kerja yang lain seperti pertanyaan komprehensif mengenai puisi, makna tersirat dalam puisi, tema, mode, dan tone agar siswa lebih memahami apa yang mereka dengarkan. Dalam tingkat menyimak ekstensif, siswa dapat membuat poster, puisi yang lain ataupun tulisan sederhana tentang apa yang telah mereka Simak sebelumnya, sehingga pembelajaran bisa lebih bermakna dan berkaitan dengan kehidupan mereka secara kontekstual.

### **Kesimpulan**

Dengan uraian di atas, jelas bahwa puisi adalah media yang sangat efektif dan kaya makna untuk meningkatkan keterampilan menyimak dalam belajar bahasa asing. Keunikan puisi yang kaya akan irama, rima, musikal, serta nilai budaya dan emosional membuat puisi adalah media yang tepat untuk mengembangkan keterampilan menyimak, intonasi, serta pemaknaan bahasa secara dalam. Dengan kegiatan menyimak puisi, siswa tidak hanya belajar untuk memahami makna harfiah, tetapi juga makna tersembunyi, metafora, serta konotasi, yang merupakan hal yang sangat penting dalam menguasai bahasa pada tingkatan lanjut. dihubungkan secara langsung dengan membaca, berbicara, dan menulis.

Penerapan Technology-Mediated Task-Based Language Teaching (TM-TBLT) semakin memperkuat efektivitas pembelajaran menyimak berbasis puisi. Dengan struktur fase *pre-task*, *task-cycle*, dan *post-task*, TM-TBLT menyediakan alur pembelajaran yang sistematis, bermakna, dan berorientasi pada penggunaan bahasa secara autentik. Kegiatan menyimak puisi yang ditempatkan pada fase *pre-task* berfungsi sebagai fondasi

linguistik dan kognitif bagi siswa sebelum mereka memasuki fase produksi bahasa pada *task-cycle*. Dukungan teknologi seperti *YouTube*, *subtitle bimodal*, dan *platform* digital lainnya tidak hanya memperkaya input bahasa, tetapi juga meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Dengan demikian, integrasi puisi dan TM-TBLT dalam pembelajaran bahasa asing mampu menciptakan pengalaman belajar yang kontekstual, reflektif, dan relevan dengan kebutuhan pembelajar abad ke-21.

### Daftar Pustaka

- Denafri, B., Budiono, T., Irwansyah, I., & Yanti, D. (2019). Peningkatan Kemampuan Apresiasi Puisi Bagi Siswa di Sanggar Baca Jendela Dunia Ciputat Tangerang Selatan. *JMM (Jurnal Masyarakat Mandiri)*. <https://doi.org/10.31764/jmm.v0i0.1157>.
- Faisal, A., Zuriyati, n., & Leiliyanti, E. (2020). Media Pembelajaran Menulis Puisi Berbasis Aplikadi Android untuk Siswa SMA. *Kwangsan: Jurnal Teknologi Pendidikan*. <https://doi.org/10.31800/jtp.kw.v8n1.p1--17>.
- González-Lloret, M., & Ortega, L., Eds. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins.
- Gonzalez-Lloret, M. (2015). *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching*. Georgetown University Press.
- González-Lloret, M., & Ziegler, N. (2021). *Technology-Mediated Task-Based Language Teaching*. The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Longman Limited.

# Pelatihan Pengembangan Media Pembelajaran Bahasa Inggris

*Noor Faridha, M.Pd.<sup>16</sup>  
Universitas Moch Sroedji Jember*

*“Smart English for Young Learners: Pelatihan Inovasi Pembelajaran Digital Guru SD dalam Mendukung Implementasi Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025”*

**D**i Indonesia, transformasi pendidikan diperkuat melalui kebijakan Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 yang menetapkan Bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib di Sekolah Dasar. Kebijakan ini bertujuan menyiapkan generasi muda yang adaptif terhadap tuntutan global. Meski demikian, kesiapan sumber daya manusia, infrastruktur, dan budaya inovasi pembelajaran masih bervariasi antarwilayah. Guru sekolah dasar dituntut menguasai kompetensi pedagogik baru yang mengintegrasikan pembelajaran bahasa, teknologi, dan karakteristik perkembangan anak, sehingga pelatihan dan pendampingan menjadi kebutuhan strategis dalam mendukung

---

<sup>16</sup> Penulis lahir di Nganjuk, 30 Juni 1988, merupakan Dosen di Program Studi Agroteknologi, Fakultas Pertanian Universitas Moch Sroedji Jember, Jawa Timur, menyelesaikan studi S1 di Prodi Pendidikan Bahasa Inggris FKIP, UNMUH MALANG tahun 2007, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris FKIP, UNISMA MALANG tahun 2015.

implementasi kebijakan secara efektif. Berangkat dari konteks tersebut, program *Smart English for Young Learners* dikembangkan sebagai model pelatihan inovasi pembelajaran digital bagi guru sekolah dasar. Program ini bertujuan memperkuat kompetensi pedagogik digital guru, meningkatkan kualitas desain pembelajaran Bahasa Inggris yang kontekstual dan menyenangkan, serta mendorong implementasi kebijakan secara efektif dan berkelanjutan. Bab ini mengulas secara konseptual dan praktis bagaimana pelatihan inovatif dapat menjadi instrumen strategis dalam menjembatani kebijakan pendidikan dengan praktik pembelajaran di kelas, khususnya dalam konteks implementasi Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025.

Globalisasi, digitalisasi, dan mobilitas pengetahuan menempatkan Bahasa Inggris sebagai kompetensi kunci abad ke-21. Bahasa Inggris tidak lagi diposisikan sekadar sebagai mata pelajaran tambahan, melainkan sebagai sarana utama akses ilmu pengetahuan, teknologi, komunikasi lintas budaya, serta pengembangan daya saing sumber daya manusia. Berbagai penelitian menegaskan bahwa pengenalan bahasa asing sejak usia dini memberikan keuntungan kognitif, linguistik, dan afektif yang signifikan, terutama dalam pembentukan sensitivitas fonologis, kelenturan berpikir, serta sikap positif terhadap pembelajaran bahasa (Garton & Tekin, 2022).

Digitalisasi pendidikan telah menggeser paradigma pembelajaran dari *teacher-centered* menuju *learner-centered*. Teknologi memungkinkan pembelajaran berlangsung secara fleksibel, kolaboratif, dan multimodal, sehingga peserta didik tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga produsen pengetahuan. Dalam pembelajaran bahasa, teknologi menyediakan lingkungan autentik yang memperkaya paparan bahasa melalui audio-visual, simulasi interaktif, dan komunikasi

lintas budaya (Nurmala et al., 2023).

Integrasi teknologi juga memperluas pendekatan pedagogi menjadi lebih adaptif. Pembelajaran berbasis *Learning Management System* (LMS), aplikasi mobile, dan multimedia interaktif memungkinkan diferensiasi pembelajaran sesuai kebutuhan individu siswa. Penelitian menunjukkan bahwa *mobile-assisted language learning* (MALL) meningkatkan intensitas latihan bahasa, memperkuat kemandirian belajar, serta meningkatkan motivasi siswa (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018). Selain itu, teknologi memungkinkan pemberian umpan balik cepat dan pemantauan perkembangan belajar berbasis data. Namun, digitalisasi tidak otomatis meningkatkan kualitas pembelajaran apabila tidak diiringi dengan transformasi pedagogi. Banyak praktik pembelajaran digital masih bersifat substitusi, yaitu sekadar memindahkan materi cetak ke media digital tanpa perubahan desain pembelajaran. Transformasi sejati menuntut guru memiliki kompetensi pedagogik digital, yaitu kemampuan merancang pengalaman belajar yang bermakna dengan memanfaatkan teknologi secara strategis.

Guru merupakan aktor utama dalam keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa kesiapan guru dalam mengintegrasikan teknologi masih menjadi tantangan utama, terutama pada aspek literasi digital, desain pembelajaran, dan evaluasi berbasis teknologi (Admiraal et al., 2017). Di tingkat sekolah dasar, tantangan ini semakin kompleks karena karakteristik peserta didik usia dini menuntut pendekatan pembelajaran yang konkret, visual, dan berbasis aktivitas.

Kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) menegaskan bahwa kompetensi guru tidak cukup hanya menguasai teknologi, tetapi harus mampu mengintegrasikan teknologi dengan konten dan pedagogi secara harmonis (Koehler et al., 2014). Dalam konteks

pembelajaran Bahasa Inggris SD, guru perlu memahami bagaimana teknologi dapat digunakan untuk memperkuat pembelajaran kosakata, pelafalan, keterampilan berbicara, serta literasi dasar secara menyenangkan dan kontekstual.

Selain kompetensi individu, keberhasilan implementasi kebijakan juga dipengaruhi oleh faktor kelembagaan, seperti dukungan pimpinan sekolah, ketersediaan infrastruktur, budaya inovasi, dan akses pelatihan berkelanjutan. Tanpa ekosistem pendukung, inovasi pembelajaran sulit berkembang secara berkelanjutan dan berisiko menimbulkan *innovation fatigue* pada guru. Program *Smart English for Young Learners* dirancang sebagai respons strategis melalui pelatihan berbasis praktik, pendampingan reflektif, dan pengembangan produk pembelajaran digital untuk membangun kapasitas guru sebagai desainer pembelajaran inovatif, bukan sekadar pengguna teknologi.

#### **Pelatihan mencakup beberapa komponen utama, yaitu:**

1. penguatan pemahaman pedagogi pembelajar usia dini;
2. pengembangan literasi digital dan pemanfaatan media interaktif;
3. desain pembelajaran komunikatif berbasis proyek; dan
4. evaluasi pembelajaran berbasis teknologi.

Guru didorong untuk mengembangkan media pembelajaran digital yang kontekstual, seperti e-modul interaktif, video pembelajaran, dan permainan edukatif. Pendekatan ini sejalan dengan temuan penelitian bahwa pelatihan guru yang bersifat kolaboratif, kontekstual, dan berkelanjutan lebih efektif dibandingkan pelatihan satu arah (Darling-Hammond et al., 2017).

Smart English for Young Learners merupakan pendekatan strategis dalam menjembatani kebijakan nasional dan praktik

pembelajaran nyata di sekolah dasar. Melalui pelatihan inovasi pembelajaran digital, guru diposisikan sebagai agen perubahan yang mampu mengintegrasikan teknologi, pedagogi, dan kebutuhan peserta didik secara harmonis. Keberhasilan program ini tidak hanya ditentukan oleh kualitas pelatihan, tetapi juga oleh dukungan kebijakan, kepemimpinan sekolah, dan keberlanjutan pengembangan profesional. Dengan sinergi yang kuat, transformasi pembelajaran Bahasa Inggris di sekolah dasar dapat berkontribusi nyata terhadap peningkatan kualitas sumber daya manusia Indonesia di era global.

### **Daftar Pustaka**

- Admiraal, W., van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K-12 instruction: evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105-120.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
- Garton, S., & Tekin, S. (2022). Teaching English to young learners. In *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (pp. 83-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-7>
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (pp. 101-111). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9)
- Kukulka-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. In *British Journal of Educational Technology* (Vol. 49, Issue 2, pp. 207-218). Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.1111/bjet.12580>

Nurmala, I., Irianto, S., Franchisca, S., Amsa, H., & Susanti, R. (2023). Technology-Enhanced Language Learning: A Meta-Analysis Study On English Language Teaching Tools. *Journal on Education*, 06(01).

# Inovasi dan Dinamika Pembelajaran Bahasa Inggris dalam Konteks Pendidikan Modern

*Nian Masna Evawati, S.Pd., M.Pd.<sup>17</sup>  
Politeknik Negeri Sriwijaya*

*“Pembelajaran Bahasa Inggris telah mengalami transformasi signifikan dengan berkembangnya inovasi pedagogis dan dinamika pendidikan abad ke-21”*

Bahasa Inggris telah menjadi bahasa global yang penting dalam dunia pendidikan, bisnis, ilmu pengetahuan, dan teknologi. Pembelajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing terus berkembang seiring dinamika pendidikan global dan kemajuan teknologi. Perkembangan pendidikan global menuntut inovasi dalam pembelajaran Bahasa Inggris untuk meningkatkan kompetensi peserta didik. Dinamika pendidikan, seperti tuntutan kurikulum baru, perubahan kebijakan pendidikan, dan integrasi keterampilan abad ke-21,

---

<sup>17</sup> Penulis lahir di Medan, 7 Mei 1979, merupakan Dosen di Program Studi Bahasa Inggris, Jurusan Bahasa dan Pariwisata Politeknik Negeri Sriwijaya, menyelesaikan studi S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa FKIP UNSRI tahun 2013.

menciptakan tekanan untuk inovasi terus menerus dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Hal ini menuntut lembaga pendidikan untuk adaptif dalam merespon perubahan serta menyiapkan guru dan siswa untuk lingkungan pembelajaran yang terus berkembang. Dinamika pembelajaran merujuk pada perubahan strategi, teknologi, dan kebijakan yang mempengaruhi proses pembelajaran Bahasa Inggris. Perubahan kurikulum, tuntutan keterampilan abad ke-21 seperti *critical thinking* dan kolaborasi, serta kebutuhan penggunaan teknologi digital adalah bagian dari dinamika pendidikan masa kini. Dinamika pembelajaran Bahasa Inggris mencakup perubahan strategi, tuntutan kurikulum, serta peran teknologi dalam menciptakan lingkungan belajar yang interaktif dan bermakna. Fokusnya bukan hanya pada penguasaan tata bahasa tetapi berpindah ke komunikasi otentik dan pembelajaran berbasis konteks.

Perubahan kurikulum di berbagai institusi menunjukkan pergeseran dari fokus pengetahuan bahasa semata ke keterampilan komunikasi dan aplikasi nyata. Kurikulum yang fleksibel, relevan dengan kebutuhan dunia kerja dan global, serta memanfaatkan teknologi digital telah menjadi bagian penting dalam dinamika pembelajaran Bahasa Inggris. Kurikulum pembelajaran Bahasa Inggris tidak hanya menekankan penguasaan empat keterampilan dasar—mendengar, berbicara, membaca, dan menulis—tetapi juga harus mengantisipasi perkembangan teknologi dan dinamika sosial budaya dalam pendidikan abad ke-21. Perubahan ini mencerminkan orientasi pendidikan yang lebih luas terhadap kompetensi abad ke-21.

Keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh metode, tetapi juga oleh sistem pendidikan yang mendukung inovasi berkelanjutan. Inovasi dalam konteks pendidikan adalah suatu gagasan, praktik, atau objek yang dianggap baru oleh

individu atau unit adopsi. Inovasi pendidikan mengacu pada pengembangan dan penerapan strategi pengajaran baru yang meningkatkan efektivitas pembelajaran. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris, inovasi mencakup penggunaan media digital, pengembangan bahan ajar yang relevan, serta strategi kolaboratif yang melibatkan siswa aktif (Mestari & Djafri, 2025).

Inovasi ini penting untuk mengatasi keterbatasan metode tradisional yang cenderung pasif. Dalam pembelajaran Bahasa Inggris, keterampilan ini diwujudkan melalui integrasi teknologi digital, proyek kolaboratif, serta pendekatan berbasis masalah yang mendorong praktik bahasa secara aktif. Inovasi pedagogis melibatkan strategi baru, media teknologi, serta pendekatan yang meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar siswa (Sartini, et al., 2024).

Ada 3 dampak inovasi terhadap hasil belajar, yaitu: Pertama, Dampak Kognitif. Inovasi pembelajaran meningkatkan penguasaan kosakata, pemahaman teks, kemampuan berpikir kritis dalam penggunaan bahasa. Kedua, Dampak Afektif. Siswa menunjukkan peningkatan motivasi belajar, rasa percaya diri dalam berkomunikasi, sikap positif terhadap Bahasa Inggris. Ketiga, Dampak Sosial. Lingkungan belajar menjadi lebih kolaboratif, komunikatif, partisipatif dan inklusif.

Pembelajaran abad ke-21 menekankan pada keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, serta literasi teknologi. Di era digital, tantangan proses pembelajaran Bahasa Inggris semakin kompleks, menuntut inovasi pedagogik yang mampu menjawab kebutuhan siswa serta dinamika pendidikan modern. Hal ini mendorong perlunya inovasi dalam model, strategi, dan media pembelajaran agar peserta didik dapat belajar secara efektif dan kontekstual. Inovasi dalam pembelajaran melibatkan integrasi teknologi, desain pembelajaran yang relevan, dan strategi yang mendorong keterlibatan aktif siswa. Inovasi dan

dinamika pendidikan telah mentransformasi pembelajaran Bahasa Inggris menjadi proses yang adaptif, kolaboratif, dan kontekstual.

Berdasarkan berbagai studi terbaru, pembelajaran Bahasa Inggris yang inovatif dapat berupa pemanfaatan teknologi informasi, pendekatan pembelajaran berbasis masalah (*Problem-Based Learning*), serta metode yang kontekstual dan komunikatif yang meningkatkan motivasi serta keterampilan bahasa siswa (Navisa, et al., 2025). Teknologi digital menjadi pendorong utama inovasi pembelajaran Bahasa Inggris. Studi menunjukkan bahwa penggunaan media digital interaktif seperti platform pembelajaran online, aplikasi pembelajaran bahasa, dan alat multimedia meningkatkan motivasi siswa serta menyediakan konteks pembelajaran yang lebih menarik (Siahaan, et al., 2025).

Selain itu, penelitian fenomenologis terbaru menunjukkan bahwa aplikasi seperti Duolingo, Grammarly, dan kecerdasan buatan (*AI tools*) dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan pembelajar dengan umpan balik real-time meskipun tantangan seperti akses teknologi tetap menjadi hambatan. Walaupun inovasi terbukti efektif, berbagai tantangan masih ada, seperti kesenjangan akses teknologi antar wilayah, kesiapan infrastruktur sekolah, serta kompetensi guru untuk memanfaatkan teknologi secara optimal tetap menjadi hambatan utama. Ke depan, diperlukan dukungan kebijakan, pelatihan guru, dan pengembangan kurikulum yang responsif agar inovasi dapat berkelanjutan. Selain itu, adopsi inovasi juga dipengaruhi oleh sikap dan persepsi guru serta dukungan lembaga pendidikan.

Pembelajaran Bahasa Inggris telah mengalami transformasi signifikan dengan berkembangnya inovasi pedagogis dan dinamika pendidikan abad ke-21. Integrasi teknologi digital, metode inovatif seperti *Content-Based*

*Instruction* (CBI), dan translanguaging telah menunjukkan dampak positif terhadap keterlibatan dan hasil belajar siswa. Beberapa penelitian empiris menunjukkan bahwa pendekatan CBI membantu siswa mengembangkan keterampilan berbicara karena fokusnya pada topik yang relevan dan bermakna dalam kehidupan nyata (Syafiq, dkk., 2023). Strategi translanguaging yang memanfaatkan kemampuan peserta didik dalam dua bahasa untuk memperkuat pemahaman juga diidentifikasi sebagai pendekatan inovatif dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris (Lestari, et al., 2025).

Keberhasilan inovasi sangat bergantung pada kompetensi guru. Program pengembangan profesional mencakup: pelatihan pedagogi digital, pengembangan materi ajar inovatif, praktik reflektif dan komunitas belajar guru. Evaluasi pembelajaran Bahasa Inggris juga harus selaras dengan pendekatan inovatif yang digunakan. Pertama, melalui Authentic Assessment, berupa presentasi, proyek, portofolio. Kedua, Peer Assessment, berupa umpan balik antar siswa. Ketiga, Self-Assessment, berupa refleksi pembelajaran mandiri. Keempat, Digital Assessment Tools, berupa kuis daring, analitik pembelajaran.

### **Daftar Pustaka**

- Lestari, A. S. A., Anwar, W. P., Sibali, A., Misnawati, M., & Musa, N. A. (2025). Translanguaging sebagai Strategi Inovatif dalam Pembelajaran Bahasa Inggris: Teori, Implementasi, dan Tantangan. *Journal of Indonesian Scholars for Social Research (JISSR)*, 5(1)
- Mestari, S. A., & Djafri, N. (2025). Bringing Innovation into English Classrooms: Exploring the Diffusion of Innovation in English Language Teaching. *International Journal of Society Reviews (INJOSER)*, 3(5)
- Navisa, F. D., Elfiyanto, S., & Schams, W. (2025). A Literature-Based Exploration of Innovative Strategies to Improve

English Language Skills in Higher Education. *International Journal of Recent Educational Research (IJORER)*, 6(3)

Sartini, Ratih, K., & Fauziati, E. (2024). Innovative Pedagogies: Enhancing ELT/TESOL through Technology and Collaboration. *Journal of Literate (JLE)*, 5(2)

Siahaan, S., Syahmewah Munthe, R., & Mazidah, H. (2025). Innovative Strategies in English Language Teaching: Enhancing Student Engagement and Proficiency in the Digital Age. *Anshara International Journal of Education and Science (AIJOES)*, 2(1)

Syafiq, A., Sugandi, B., & Puspita Sari, W. (2023). Lihai Berbahasa Inggris Melalui Inovasi Metode Content Based Instructional di Masa Pembelajaran Tatap Muka Terbatas di Era Merdeka Belajar. *Wahana Didaktika Jurnal Ilmu Kependidikan*, 21(2)

# Inovasi Pembelajaran Digital dalam Pembelajaran Bahasa Inggris bagi Siswa Berkebutuhan Khusus

*Rinda, M.Pd.<sup>18</sup>  
Universitas Uluwiyah (UNU) Mojokerto*

*“Pembelajaran inklusif tidak cukup hanya membuka akses, tetapi juga menuntut strategi yang mampu menyesuaikan proses belajar dengan keberagaman kebutuhan dan kemampuan peserta didik”*

Pembelajaran bahasa Inggris bagi siswa berkebutuhan khusus menempati posisi yang cukup kompleks dalam praktik pendidikan inklusif. Bahasa Inggris sebagai bahasa asing tidak hanya menuntut penguasaan kosakata dan struktur bahasa, tetapi juga keberanian berkomunikasi serta kemampuan memahami konteks. Bagi siswa berkebutuhan khusus, tuntutan tersebut sering kali menjadi hambatan karena perbedaan kemampuan kognitif, bahasa, dan sosial-emosional.

---

<sup>18</sup> Penulis lahir di Mojokerto, 23 Agustus 1991, merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris(TBI), Fakultas Tarbiyah Universitas Uluwiyah (UNU) Mojokerto, menyelesaikan studi S1 di UNIM Mojokerto FKIP Bahasa Inggris tahun 2013, dan menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Pendidikan Bahasa Inggris UNISMA Malang tahun 2020.

Kondisi ini menuntut guru untuk tidak sekadar menyampaikan materi, tetapi juga merancang pengalaman belajar yang benar-benar adaptif dan bermakna. Dalam banyak konteks pendidikan, pembelajaran bahasa Inggris masih didominasi oleh pendekatan konvensional yang berpusat pada guru dan menekankan hafalan. Pendekatan semacam ini cenderung kurang memberikan ruang bagi siswa berkebutuhan khusus untuk berkembang sesuai dengan karakteristik mereka. Ketika pembelajaran tidak mampu mengakomodasi perbedaan cara belajar, siswa berisiko mengalami ketertinggalan dan kehilangan motivasi. Oleh karena itu, inovasi pembelajaran menjadi kebutuhan mendesak dalam upaya mewujudkan pendidikan yang inklusif.

Perkembangan teknologi digital menghadirkan peluang baru dalam dunia pendidikan. Teknologi tidak lagi dipahami sebatas alat bantu, melainkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran. Melalui teknologi digital, guru dapat menyajikan materi dalam berbagai bentuk, seperti visual, audio, dan interaksi langsung, sehingga proses belajar menjadi lebih fleksibel. Bagi siswa berkebutuhan khusus, keberagaman bentuk penyajian ini sangat membantu karena memungkinkan mereka mengakses materi melalui jalur belajar yang paling sesuai dengan kemampuan masing-masing.

Dalam kerangka pendidikan inklusif, pembelajaran bahasa Inggris idealnya dirancang dengan mempertimbangkan prinsip aksesibilitas, fleksibilitas, dan kebermaknaan. Setiap siswa memiliki gaya belajar dan tingkat kemampuan yang berbeda, sehingga pembelajaran yang seragam berpotensi menciptakan kesenjangan. Guru dituntut untuk mampu menciptakan lingkungan belajar yang menghargai perbedaan serta memberikan ruang aman bagi siswa untuk mencoba dan belajar tanpa tekanan. Inovasi pembelajaran digital menjadi salah satu strategi yang relevan untuk menjawab tantangan tersebut.

Salah satu bentuk inovasi pembelajaran digital yang berkembang pesat adalah pemanfaatan aplikasi pembelajaran berbasis gim. Pendekatan ini menawarkan suasana belajar yang lebih santai melalui unsur permainan, tantangan, dan umpan balik langsung. Dalam pembelajaran bahasa Inggris, pendekatan berbasis gim dapat membantu mengurangi kecemasan siswa serta meningkatkan keterlibatan mereka. Bagi siswa berkebutuhan khusus, suasana belajar yang menyenangkan dan tidak menekan memiliki peran penting dalam mendukung keberhasilan pembelajaran.

Quizizz merupakan salah satu aplikasi pembelajaran digital yang mengusung konsep gamifikasi. Aplikasi ini memungkinkan guru menyajikan materi dan evaluasi pembelajaran dalam bentuk kuis interaktif yang dapat diakses melalui perangkat digital. Penggunaan Quizizz memberi kesempatan kepada siswa untuk belajar secara aktif dan mandiri sesuai dengan ritme masing-masing. Umpan balik yang diberikan secara langsung juga membantu siswa memahami kesalahan dan memperbaikinya secara bertahap tanpa rasa takut untuk mencoba kembali. Dalam konteks pembelajaran inklusif, Quizizz memiliki potensi besar untuk mendukung kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus. Tampilan visual yang sederhana, penggunaan warna dan ikon, serta penyajian soal yang singkat membantu siswa memahami instruksi dengan lebih mudah. Guru dapat menyesuaikan tingkat kesulitan soal sesuai dengan kemampuan siswa, sehingga pembelajaran menjadi lebih personal dan adaptif. Fleksibilitas ini sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang menekankan pentingnya penyesuaian pembelajaran terhadap kebutuhan individu.

Pembelajaran bahasa Inggris bagi siswa berkebutuhan khusus juga menuntut penerapan pendekatan multisensori. Pendekatan ini melibatkan berbagai indera dalam proses belajar, seperti penglihatan, pendengaran, dan gerakan.

Teknologi digital memungkinkan integrasi pendekatan multisensori melalui penggunaan teks, gambar, dan interaksi langsung. Dengan demikian, siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terlibat aktif dalam proses pembelajaran yang lebih bermakna. Selain mendukung aspek kognitif, inovasi pembelajaran digital juga berperan dalam pengembangan aspek sosial dan emosional siswa berkebutuhan khusus. Melalui aktivitas pembelajaran yang interaktif, siswa dapat merasa lebih percaya diri dan termotivasi untuk berpartisipasi. Dalam pembelajaran bahasa Inggris, rasa percaya diri sangat berpengaruh terhadap keberanian siswa untuk mencoba menggunakan bahasa asing. Lingkungan belajar yang suportif membantu siswa mengatasi rasa takut dan kecemasan dalam proses belajar.

Pemanfaatan teknologi digital dalam pembelajaran bahasa Inggris juga berkontribusi pada pengembangan literasi digital siswa. Literasi digital menjadi keterampilan penting di era modern, termasuk bagi siswa berkebutuhan khusus. Melalui penggunaan aplikasi pembelajaran digital, siswa belajar mengenal teknologi secara bertanggung jawab dan produktif. Keterampilan ini tidak hanya bermanfaat dalam konteks pembelajaran di sekolah, tetapi juga mendukung kesiapan siswa menghadapi kehidupan sehari-hari.

Meskipun demikian, penerapan inovasi pembelajaran digital dalam pendidikan inklusif tidak terlepas dari berbagai tantangan. Keterbatasan sarana dan prasarana, kesiapan guru dalam memanfaatkan teknologi, serta dukungan lingkungan sekolah menjadi faktor yang memengaruhi keberhasilan implementasi. Oleh karena itu, kolaborasi antara guru, sekolah, dan pemangku kepentingan lainnya menjadi kunci dalam menciptakan ekosistem pembelajaran digital yang berkelanjutan.

Secara keseluruhan, inovasi pembelajaran digital melalui

pemanfaatan aplikasi seperti Quizizz menawarkan peluang besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran bahasa Inggris bagi siswa berkebutuhan khusus.

Dalam praktik pembelajaran di kelas inklusif, peran guru tetap menjadi faktor kunci dalam keberhasilan pemanfaatan teknologi digital. Aplikasi pembelajaran tidak dapat berdiri sendiri tanpa adanya perencanaan pembelajaran yang matang dan pemahaman guru terhadap karakteristik siswa. Guru perlu memiliki kemampuan pedagogis dan literasi digital yang memadai agar teknologi benar-benar berfungsi sebagai sarana pendukung pembelajaran, bukan sekadar variasi metode. Dengan perencanaan yang tepat, Quizizz dapat diintegrasikan secara harmonis ke dalam pembelajaran bahasa Inggris tanpa menghilangkan esensi interaksi antara guru dan siswa. Selain kesiapan guru, dukungan lingkungan sekolah juga berpengaruh terhadap optimalisasi pembelajaran digital. Ketersediaan perangkat, akses internet yang memadai, serta kebijakan sekolah yang mendukung inovasi pembelajaran menjadi prasyarat penting dalam penerapan teknologi digital. Sekolah inklusif yang mampu menyediakan ekosistem pembelajaran digital secara berkelanjutan akan lebih siap dalam menjawab kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus. Dukungan ini juga mencerminkan komitmen lembaga pendidikan dalam mewujudkan prinsip keadilan dan kesetaraan dalam pembelajaran.

Pemanfaatan Quizizz dalam pembelajaran bahasa Inggris juga membuka peluang bagi penguatan kolaborasi antara sekolah dan orang tua. Melalui aktivitas pembelajaran berbasis digital, orang tua dapat memantau perkembangan belajar anak secara lebih mudah dan memberikan dukungan tambahan di rumah. Kolaborasi ini menjadi penting terutama bagi siswa berkebutuhan khusus, karena kesinambungan antara pembelajaran di sekolah dan di rumah dapat membantu

memperkuat pemahaman serta keterampilan bahasa Inggris yang dipelajari. Dengan keterlibatan berbagai pihak, pembelajaran inklusif dapat berjalan secara lebih optimal dan berkelanjutan. Dengan pendekatan yang tepat, teknologi digital dapat menjadi sarana untuk mewujudkan pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan bermakna. Pembelajaran bahasa Inggris tidak lagi dipandang sebagai hambatan, melainkan sebagai ruang pengembangan potensi dan keterampilan siswa secara optimal.

### **Daftar Pustaka**

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2020). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education*, 21(2), 97–110.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2020). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- OECD. (2023). *Education for Inclusive Societies: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Slavin, R. E. (2021). Cooperative learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 56(1), 34–50.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria: ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. Paris: UNESCO Publishing.

# ***Students' Perceptions of the Use of Chatgpt in Learning English for Sharia Law***

***Mutia Hafifah, S.Pd., M.Hum<sup>19</sup>***  
***Institut Syekh Abdul Halim Hasan Binjai***

*“ChatGPT supports Sharia Law students in understanding legal English and enhances independent learning when used critically and ethically”*

**T**he ability to understand and use English has become an essential competence for students in higher education, including those studying Sharia Law. English is not only used as a medium for international communication but also as a primary language for accessing global legal references, academic journals, and comparative legal studies. For students of Sharia Law, English plays a crucial role in understanding international Islamic legal discourse and developments in contemporary Islamic law. However, learning English for Sharia Law presents

---

<sup>19</sup> Mutia Hafifah lahir di Tanjung Mulia, 17 Juli 1991, merupakan dosen Bahasa Inggris pada Program Studi Hukum Ekonomi Syariah Fakultas Syariah dan Hukum. Institut Syekh Abdul Halim Hasan Binjai. Minat kajiannya meliputi pembelajaran Bahasa Inggris dan English for Specific Purposes (ESP).

unique challenges because it combines legal language with specific religious and cultural concepts (Hyland, 2019). English for Sharia Law is categorized under English for Specific Purposes (ESP), which focuses on teaching English based on learners' academic or professional needs. Unlike general English, ESP requires learners to master specialized vocabulary, formal sentence structures, and context-specific meanings. Many students find it difficult to understand legal English texts because of complex terminology, long sentences, and unfamiliar legal concepts. These difficulties often reduce students' motivation and confidence in learning English.

Alongside these challenges, technological advancement has significantly influenced the learning process in higher education. One of the most notable developments is the emergence of artificial intelligence (AI) in education. AI-based technologies offer various benefits, such as flexible access to learning resources, personalized feedback, and support for independent learning (Baker, 2023). These technologies are increasingly used by students to complement classroom instruction and overcome learning difficulties.

One AI-based tool that has gained widespread popularity among students is ChatGPT. ChatGPT is an AI-powered chatbot developed by OpenAI that is capable of generating human-like responses based on user input. Students commonly use ChatGPT to explain concepts, translate texts, generate ideas, and improve their writing skills (OpenAI, 2023). In the context of English learning, ChatGPT serves as a digital assistant that provides instant explanations and examples, making it attractive for students who struggle with language learning.

In learning English for Sharia Law, ChatGPT is often used by students to help them understand legal terminology related to Islamic law, such as contracts, marriage, inheritance, and criminal law. Students also use ChatGPT to translate Sharia-

related texts from Indonesian or Arabic into English and to generate examples of legal sentences. Previous studies have shown that students generally perceive ChatGPT as a helpful tool that increases learning efficiency and motivation (Huang & Chen, 2024).

Based on students' experiences, ChatGPT provides several advantages in learning English for Sharia Law. First, it helps students understand difficult vocabulary and legal terms more easily.

Legal English texts often contain abstract concepts and formal expressions that are difficult to understand without explanation. ChatGPT can provide simplified explanations and examples, which help students comprehend the material better. Second, ChatGPT supports students in improving their writing skills. By generating sample sentences and correcting grammatical errors, ChatGPT helps students gain confidence in writing English texts related to Sharia law. Another important benefit of ChatGPT is its accessibility. Students can use ChatGPT anytime and anywhere, making it a flexible learning tool that supports autonomous learning outside the classroom. This flexibility is particularly beneficial for students who need additional practice or explanation beyond limited classroom hours. As a result, students feel more motivated and independent in learning English.

Despite these positive perceptions, students also express several concerns regarding the use of ChatGPT. One major concern is the accuracy of information provided by ChatGPT, especially in relation to specific Sharia legal concepts. Sharia law is based on authoritative sources such as the Qur'an, Hadith, and classical Islamic jurisprudence. ChatGPT, however, generates responses based on general data patterns and may not always provide accurate or contextually appropriate explanations. Therefore, students need to verify the information generated by

ChatGPT using reliable academic sources (Kasneci et al., 2023).

Another concern is the potential dependency on ChatGPT. Some students worry that excessive reliance on AI tools may reduce their critical thinking skills and independent learning abilities. Instead of actively analyzing texts and constructing arguments, students may become passive learners who depend on AI-generated answers. This issue highlights the importance of balancing the use of technology with active learning strategies.

Ethical issues also arise in the use of ChatGPT for academic purposes. Students acknowledge that using ChatGPT to complete assignments without proper effort or acknowledgment may lead to plagiarism and academic dishonesty. This concern aligns with previous research that emphasizes the need for ethical guidelines in using AI tools in education (Kasneci et al., 2023). Therefore, lecturers play a crucial role in guiding students to use ChatGPT responsibly and ethically.

In the context of Sharia Law education, the role of lecturers is particularly important. Lecturers should guide students in critically evaluating AI-generated content and encourage them to use ChatGPT as a supplementary tool rather than a replacement for learning. By integrating ChatGPT into learning activities with clear guidelines, lecturers can help students develop digital literacy and critical thinking skills.

Overall, students' perceptions of ChatGPT in learning English for Sharia Law tend to be positive. Students recognize ChatGPT as a useful tool that supports vocabulary development, writing skills, and learning motivation. However, they also realize the limitations and risks associated with AI use. This awareness indicates that students are capable of using ChatGPT critically when provided with proper guidance.

In conclusion, ChatGPT has the potential to support the learning of English for Sharia Law when used appropriately. It offers practical assistance in understanding legal English and promotes independent learning. Nevertheless, challenges related to accuracy, dependency, and ethical use must be addressed. Therefore, the integration of ChatGPT in Sharia Law education should be accompanied by academic supervision, critical evaluation, and ethical guidelines to ensure its effective and responsible use.

### **Daftar Pustaka**

- Baker, Jack. 2023. *Artificial Intelligence in Language Education*. London: Routledge.
- Huang, Y., and Chen, X. 2024. Students' Perceptions of ChatGPT in EFL Learning. *Journal of Educational Technology*, Vol. 15 No. 2.
- Hyland, Ken. 2019. *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasneci, E., et al. 2023. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*, Vol. 103.
- OpenAI. 2023. *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*.

# Pembelajaran dalam Pemerolehan Bahasa Kedua pada Program Studi Tadris Bahasa Inggris

*Hasan Ayuba, M.Pd.<sup>20</sup>*  
*IAIN Sultan Amai Gorontalo*

*"Pemerolehan bahasa kedua yang efektif terjadi ketika input yang dipahami diintegrasikan dengan interaksi bermakna dan output produktif dalam konteks pembelajaran yang mendukung"*

Pendidikan tinggi keagamaan Islam melalui Program Studi Tadris Bahasa Inggris (TBI) memiliki peran strategis dalam menyiapkan calon guru bahasa Inggris yang profesional, berkarakter, dan memiliki daya saing global. Mahasiswa TBI tidak hanya dituntut untuk menguasai keterampilan berbahasa Inggris secara komunikatif dan akademik, tetapi juga memahami secara mendalam landasan teoretis pembelajaran bahasa, strategi pedagogik, serta internalisasi nilai-nilai keislaman yang terintegrasi dalam praktik pendidikan. Dalam konteks tersebut, pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition/SLA*) menjadi salah satu fondasi utama dalam membangun kompetensi akademik dan profesional mahasiswa TBI. Pemerolehan bahasa kedua merujuk pada proses individu

---

<sup>20</sup> Penulis lahir di Gorontalo, 04 Februari 1987, merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, IAIN Sultan Amai Gorontalo, menyelesaikan studi S1 di Prodi Tadris Bahasa Inggris IAIN Sultan Amai Gorontalo tahun 2011, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta tahun 2014.

mempelajari bahasa selain bahasa ibu, baik dalam konteks formal maupun informal. Krashen (1985) menegaskan pentingnya *comprehensible input* sebagai prasyarat utama terjadinya pemerolehan bahasa. Hipotesis input menyatakan bahwa pembelajar memperoleh bahasa ketika mereka menerima input linguistik yang sedikit di atas level kompetensi mereka saat ini, yang dikenal dengan formula  $i+1$  (Krashen, 1985: 2).

Melengkapi hipotesis input, Long (1996) mengembangkan *Interaction Hypothesis* yang menekankan peran negosiasi makna dalam mempercepat perkembangan kompetensi berbahasa. Menurut Long, negosiasi makna memfasilitasi pemerolehan bahasa karena menghubungkan input, kapabilitas internal pembelajar, terutama atensi selektif, dan output secara produktif. Ketika terjadi hambatan komunikasi, pembelajar dan lawan bicara akan melakukan negosiasi makna melalui *clarification requests*, *confirmation checks*, dan *comprehension checks* yang mendorong modifikasi linguistik dan pemrosesan kognitif yang lebih dalam. Swain (1985, 1995) mengemukakan *Comprehensible Output Hypothesis* yang menegaskan bahwa produksi bahasa memiliki peran yang bersifat mandiri dan tidak dapat digantikan dalam pengembangan kompetensi komunikatif pembelajar. Menurut hipotesis ini, output menjalankan tiga fungsi utama, yaitu *noticing function*, yang membantu pembelajar menyadari kesenjangan antara maksud komunikatif dan kemampuan produksi bahasa yang dimiliki; *hypothesis-testing function*, yang memungkinkan pembelajar menguji dan merevisi asumsi linguistik mereka; serta *metalinguistic function*, yang mendorong refleksi sadar terhadap bentuk dan penggunaan bahasa. Integrasi ketiga hipotesis utama dalam pemerolehan bahasa kedua—input, interaksi, dan output—menyediakan kerangka teoretis yang komprehensif bagi pengembangan pembelajaran bahasa di Program Studi Tadris Bahasa Inggris (TBI).

Mahasiswa Program Studi TBI umumnya memiliki motivasi instrumental dan integratif yang kuat, antara lain terkait kebutuhan profesional sebagai calon guru serta tuntutan komunikasi global. Latar belakang kebahasaan mereka relatif beragam, dengan pengalaman bilingual. Selain itu, kemampuan berpikir abstrak yang telah berkembang memungkinkan mahasiswa memahami konsep linguistik dan pedagogik secara lebih mendalam. Sejalan dengan tuntutan profesionalisme keguruan, calon pendidik dituntut memiliki kesiapan pedagogis sekaligus kemampuan menjadi model bahasa yang baik bagi peserta didik. Dalam hal ini, Li (2022) menegaskan bahwa guru sebagai unsur kunci dalam pendidikan perlu terus melakukan pengembangan profesional guna meningkatkan kualitas pedagogi dan praktik pembelajaran.

Strategi pembelajaran mahasiswa TBI mencakup dimensi kognitif, metakognitif, sosial, dan afektif. Pada dimensi kognitif, mahasiswa dilatih untuk melakukan analisis teks akademik, parafrase dan ringkasan, serta latihan produksi bahasa yang intensif. Pada dimensi metakognitif, mahasiswa mengembangkan perencanaan belajar mandiri, evaluasi diri, dan portofolio pembelajaran. Oxford (1990) menyatakan bahwa strategi pembelajaran bahasa merupakan faktor utama yang membantu menentukan bagaimana dan seberapa baik siswa mempelajari bahasa kedua atau bahasa asing.

Pada dimensi sosial dan afektif, mahasiswa terlibat dalam diskusi kelompok, *peer teaching*, dan manajemen kecemasan berbahasa. Krashen (1982) melalui *Affective Filter Hypothesis* menjelaskan bahwa emosi seperti kecemasan, keraguan diri, dan kebosanan dapat mengganggu proses pemerolehan bahasa kedua dengan berfungsi sebagai filter antara pembicara dan pendengar yang mengurangi jumlah input bahasa yang dapat dipahami pembelajar. Oleh karena itu, penciptaan lingkungan belajar yang rendah kecemasan dan peningkatan kepercayaan

diri pembelajar menjadi sangat penting dalam proses pembelajaran SLA.

Integrasi teknologi dalam pembelajaran SLA di TBI mencakup pemanfaatan *Learning Management System*, *AI-assisted learning*, *corpus tools*, dan platform daring yang mendukung pembelajaran mandiri, kolaboratif, dan autentik. Zainuddin (2023) dalam tinjauan sistematisnya menunjukkan bahwa *technology-enhanced language learning* (TELL) telah menjadi sorotan utama karena teknologi mendorong baik instruktur maupun siswa untuk berperan aktif dalam proses pembelajaran bahasa.

Tantangan yang dihadapi dalam pembelajaran SLA di Prodi TBI meliputi perbedaan latar kemampuan mahasiswa yang cukup signifikan, keterbatasan literasi akademik, dan kesenjangan teknologi. Pentingnya pengembangan profesional berkelanjutan bagi calon guru bahasa Inggris, maka solusi yang dapat diterapkan meliputi *differentiated instruction* untuk mengakomodasi keberagaman kemampuan, pelatihan literasi akademik yang terstruktur, dan penguatan ekosistem digital kampus untuk mengatasi kesenjangan teknologi.

Implikasi kurikuler bagi Prodi Tadris Bahasa Inggris mencakup integrasi SLA lintas mata kuliah yang memungkinkan mahasiswa melihat keterkaitan antara teori pemerolehan bahasa dengan berbagai aspek pembelajaran bahasa. Penguatan *microteaching* berbasis teori menjadi penting agar mahasiswa dapat menerapkan prinsip-prinsip SLA dalam praktik mengajar. Gao dan Yang (2022) menekankan bahwa pengembangan profesional guru melibatkan kognisi guru mengenai perubahan positif dalam perjalanan profesional mereka dan faktor-faktor yang memfasilitasi peningkatan dan kemajuan tersebut. Kurikulum berbasis *Outcome-Based Education* (OBE) yang selaras dengan Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL), Outcome Program (OP), dan *Program Learning Outcome* (PLO) perlu

dikembangkan untuk memastikan relevansi pembelajaran dengan kebutuhan dunia kerja.

Pembelajaran pemerolehan bahasa kedua pada Program Studi Tadris Bahasa Inggris menuntut pendekatan akademik yang integratif, reflektif, dan kontekstual, yang mengaitkan secara sinergis antara landasan teoretis, praktik pedagogik, serta tuntutan profesional calon pendidik. Mahasiswa tidak hanya diposisikan sebagai pembelajar bahasa, tetapi juga sebagai calon guru yang mampu mentransformasikan teori pemerolehan bahasa ke dalam praktik pembelajaran yang efektif, inovatif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Lebih lanjut, penguatan kompetensi linguistik, pedagogik, dan kepribadian melalui pembelajaran berbasis teori SLA berkontribusi terhadap peningkatan kualitas lulusan yang adaptif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan dinamika pendidikan global, tanpa mengabaikan nilai-nilai keislaman sebagai identitas institusional.

### Daftar Pustaka

- Brown, H. Douglas. 2014. *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). New York: Pearson Education.
- Gao, Li Xia and Yang, Jia Jia. 2022. From a Novice Teacher to a Teacher Leader: An English-As-a-Foreign-Language (EFL) Teacher's Cognitions About Her Professional Development. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, Article 921238. doi: 10.3389/fpsyg.2022.921238.
- Kong, Yunjun, Molnár, Edit Katalin, and Xu, Nan. 2022. Pre- and In-Service Teachers' Assessment and Feedback in EFL Writing: Changes and Challenges. *SAGE Open*. Vol. 12(3). doi: 10.1177/21582440221126672.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Li, Xiang. 2022. A Theoretical Review on EFL/ESL Teachers' Professional Development: Approaches, Applications, and Impacts, *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, Article 912365. doi: 10.3389/fpsyg.2022.912365.
- Long, Michael H. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, William C. and Bhatia, Tej K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In Gass, Susan and Madden, Carolyn (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, Merrill. 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. In Cook, Guy and Seidlhofer, Barbara (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zainuddin, Nurkhamimi. 2023. Technology Enhanced Language Learning Research Trends and Practices: A Systematic Review (2020-2022). *The Electronic Journal of e-Learning*. Vol. 21(2), pp. 69-79. doi: 10.34190/ejel.21.2.2882.





# **BAB III**

## **SARANA DAN INOVASI DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS**

# Humanisasi Pengajaran Bahasa Daring melalui Langkah-Langkah Instruksional dan Afektif

*Dr. Ratu Sarah Pujasari, M.Pd.<sup>21</sup>  
Universitas Siliwangi*

*“Humanisasi pengajaran bahasa dengan mode daring melalui langkah instruksional dan afektif menciptakan pengalaman pembelajaran yang holistik dimana siswa tidak hanya belajar bahasa tetapi juga akan merasa di dukung”*

**H**umanisasi pengajaran Bahasa dalam mode daring bertujuan untuk membuat proses belajar lebih manusiawi, empatik dan terhubung, meskipun dilakukan secara virtual. Ini melibatkan integrasi aspek instruksional dan afektif. Aspek instruksional yaitu fokus pada metode pengajaran dan materi sementara aspek afektif difokuskan pada emosi, motivasi dan hubungan interpersonal. Pendekatan ini bisa menjadi solusi untuk mengatasi tantangan pembelajaran daring seperti isolasi

---

<sup>21</sup> Penulis lahir di Tasikmalaya, 12 Maret 1985, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Siliwangi Tasikmalaya. Penulis juga seorang founder dari Edutech Siliwangi yaitu sebuah komunitas yang fokus melaksanakan pelatihan dan mengedukasi para guru terkait Edtech.

siswa, dengan mengadopsi Langkah-langkah yang memmanusiakan interaksi digital.

Penelitian terbaru menggarisbawahi perlunya memmanusiakan pendidikan daring di tengah pergeseran ke pembelajaran virtual akibat pandemi COVID-19. Studi-studi tersebut menyoroti tantangan seperti berkurangnya kehadiran sosial dan keterasingan emosional, tetapi juga peluang untuk pengajaran yang inovatif dan empatik. Borup dkk. (2020) dalam *Distance Education*, menganalisis kursus daring asinkron, menemukan bahwa elemen humanisasi seperti umpan balik yang dipersonalisasi meningkatkan kepuasan siswa sebesar 25%. Demikian pula, Trust dan Whalen (2020) dalam *Journal of Technology and Teacher Education* menekankan perancah afektif, menunjukkan korelasi antara empati guru dan pengurangan kecemasan pada siswa. Wang, Derakhshan dan Zhang (2021) menjelaskan langkah-langkahnya berdasarkan prinsip pedagogi modern seperti teori pembelajaran sosial dan humanistic.

### **Langkah-langkah Instruksional**

Langkah instruksional menekankan pada desain pembelajaran yang efektif, interaktif dan adaptif terutama dalam pembelajaran Bahasa dengan mode daring. Hal ini bertujuan untuk memastikan siswa dapat belajar bahasa seperti kosakata, tata bahasa dan keterampilan bahasa dengan cara yang terstruktur dan fleksible, seperti:

#### **1. Desain Materi yang Berbasis Siswa**

Hal pertama yang harus dipersiapkan adalah dengan menganalisis kebutuhan siswa, contohnya membuat materi yang relevan dengan konteks kehidupan mereka seperti menggunakan materi terkait budaya local dalam pembelajaran bahasa. Guru bisa menggunakan *learning managemen system* seperti google classroom, moodle

ataupun canvas untuk menyusun modul yang mudah di akses oleh siswa.

## 2. Penggunaan Teknologi Interaktif

Pengintegrasian alat seperti zoom video conference dan aplikasi pembelajaran seperti Duolingo dan Kahoot bisa digunakan sebagai pembelajaran gamifikasi yang interaktif.

## 3. Diferensiasi dan Umpan Balik Real-Time

Guru bisa menyesuaikan tingkat kesulitan materi pembelajaran berdasarkan kemampuan siswa dan berikan umpan balik secara langsung melalui komentar video atau chat box, bukan hanya nilai akhir. Hal ini mendorong untuk perbaikan yang berkelanjutan.

## 4. Evaluasi Berkala

Guru bisa melakukan kuis online atau proyek kolaboratif untuk mengukur pemahaman siswa. Pastikan melakukan evaluasi inklusif seperti adanya opsi yang diberikan sesuai kebutuhan siswa.

### Langkah-langkah Afektif

Langkah afektif fokus pada membangun koneksi emosional, motivasi dan kesejahteraan siswa, hal ini sering terabaikan dalam pembelajaran daring yang mana siswa merasa *burnout* dengan tugas. Koneksi ini juga berdampak pada meningkatnya partisipasi siswa.

#### 1. Membangun Komunitas Virtual

Guru bisa memulai sesi pembelajaran dengan icebreaking seperti berbagi cerita pribadi dengan

menggunakan bahasa target. Forum diskusi seperti WhatsApp untuk interaksi informal, sehingga siswa merasakan kebersamaan.

## **2. Pengakuan dan Dukungan Emosional**

Memberikan pujian spesifik dan dukungan saat siswa kesulitan, seperti “saya bangga dengan kemajuanmu dalam mempelajari materi ini..”. Guru juga bisa melakukan dorongan kepada siswa untuk saling mendukung melalui peer feedback.

## **3. Inklusi dan Empati**

Guru harus bisa mengakui keberagaman siswa seperti adanya latar belakang budaya yang berbeda ataupun tantangan yang dihadapi siswa Ketika proses pembelajaran daring seperti kesulitan dalam akses internet. Gunakan survey singkat untuk mengetahui keadaan siswa seperti suasana hati siswa dan guru bisa menyesuaikan dengan pendekatan yang relevan seperti memberikan jeda untuk relaksasi jika siswa terlihat lelah atau sudah kehilangan focus belajar.

## **4. Pengembangan motivasi Intrinsik**

Guru bisa mengintegrasikan elemen yang menyenangkan Ketika proses pembelajaran seperti tantangan kreatif seperti membuat video dalam bahasa target. Kegiatan seperti melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan juga bisa dijadikan strategi seperti memilih topik yang relevan dengan materi pembelajaran untuk meningkatkan rasa kepemilikan dan kebersamaan.

Humanisasi pengajaran bahasa dengan mode daring

melalui langkah instruksional dan afektif menciptakan pengalaman pembelajaran yang holistik dimana siswa tidak hanya belajar bahasa tetapi juga akan merasa di dukung. Pembiasaan ini perlu dilakukan sehingga guru bisa mengimplemntasikan tentang proses pembelajaran yang terintegrasi dengan teknologi dan empati digital. Penerapan kegiatan pembelajaran ini jika dilaksanakan secara konsisten, bisa menjadikan pembelajaran daring lebih efektif sehingga tidak ada ruang kosong yang selalu menjadi tantangan jika dibandingkan dengan kelas-kelas tradisional dalam aspek fleksibilitas.

### **Daftar Pustaka**

- Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Spring, K. J. (2020). Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning. *Educational Technology Research and Development, 68*(2), 807-832.
- He, X., & Liu, Z. (2022). Design of blended teaching model based on emotion recognition and language learning. *Frontiers in Psychology, 13*, 917517.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in psychology, 12*, 731721.
- Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of technology and teacher education, 28*(2), 189-199.

# ***Unveiling Language Perception in Psycholinguistics Study***

***Dr. Sholihatul Hamidah Daulay, M.Hum.<sup>22</sup>  
Universitas Islam Negeri Sumatera Utara***

*“Perception can be defined as the way consumers perceive and attach meaning to all input information that comes in everyday life. Each input information will be processed by consumers selectively choosing (the most important/relevant input), organizing, and interpreting or interpreting the input information so as to provide a picture of an object that has subjective truth (personal nature), has a certain meaning, and can be felt.”*

**L**inguistics which only sees language as the structural components of language, psycholinguistics sees language as a process which involves the comprehension, production, and acquisition of language. It discusses six major areas such as language processing, language storage and access,

---

<sup>1</sup> Penulis lahir di Surabaya, 22 Juni 1975, penulis adalah Dosen UIN Sumatera Utara dalam bidang ilmu Linguistik, penulis menyelesaikan gelar Sarjana Tadris Bahasa Inggris di IAIN Sumatera Utara (1999), gelar Magister Humaniora diselesaikan di Universitas Sumatera Utara Program Studi Linguistik (2002), dan akhirnya Doktor Ilmu Linguistik diselesaikan di Universitas Sumatera Utara Fakultas Ilmu Budaya Program Studi Linguistik (2014).

comprehension theory, language and the brain, language in exceptional circumstance, and first language acquisition. Generally, these topics can be simplified into four major areas: (1) language acquisition (how people acquire language), (2) language comprehension (how people process and comprehend language), (3) language production (how people produce language); and (4) second language acquisition (how people acquire second language).

Harley (2001: 2-3) adds that since psycholinguistics studies understanding, producing, and remembering language, it is concerned with listening, reading, speaking, writing, and memory for language. However, this research is only concerned with discussing language perception/comprehension. Psycholinguistics comes from two words, namely psycho (mind or thought) and linguistics (the study of language). Simply put, psycholinguistics can be defined as a field of study that examines the relationship between language and the human mind, particularly how language is acquired, produced, perceived, understood, and sometimes impaired. This field combines theories and methods from linguistics, psychology, neuroscience, and language education.

According to Manurung (2022), psycholinguistics focuses not only on the structure of language itself, but also on the mental processes that occur when a person uses language. This includes how the brain stores vocabulary, how sentences are formed, how language sounds are recognized, and how meaning is understood in a particular context. In other words, psycholinguistics attempts to answer questions such as: How do humans learn their first language? How do they learn a second language? How does the brain process the sounds and symbols of language?.

Carroll (2004) asserts that the goals of psycholinguistic research are to elucidate the linguistic knowledge required for

language use and to expose the cognitive processes involved in language use. The discussion in cognitive processes involves perception, memory, and thinking, which are taken into account automatically while the speaker or listener is communicating.

Language and the human mind have long been related together. Psycholinguistics is the term used by linguists. A linguist, however, does not discuss the connections between language and perception well. In actuality, linguistics also includes this study. Psycholinguistics is the study of the connection between language and the human mind. The study of psycholinguistics focuses on the cognitive processes that underlie language acquisition. The relationship between perception and language change occurs as a cognitive process, which is why this study belongs in the field of psycholinguistics.

### **Language Perception**

Language and perception are two central cognitive systems. Until relatively recently, however, the interaction between them has been examined only partially and not from an over-arching theoretical perspective (Miller and Johnson-Laird, 1976). Yet it has become clear that language and perception interactions are essential to understand both typical and atypical human behaviour. Recent work in 'embodied cognition' and 'cognitive linguistics' has shown that language processing involves the construction of situation models and early activation of perceptual representations (Barsalou, 2009).

Ansow (2022) explained that perception is an active process through standard sensations from the environment interpreted, use knowledge and understanding of the world, so they become meaningful experiences (Bernstein & et al, 1988). Perception is the process of organizing and interpreting information sensory to give meaning (Santrock, 1991). In short it can be said that perception is a process of interpreting information obtained through human sensory system. The

process of perception includes sensory recording, recognition pattern, and attention.

According to Wang (2007: 2) “perception is a set of internal sensational cognitive processes of the brain at the sub conscious cognitive function layer that detects, relates, interprets and searches internal cognitive information in the mind”. Our perceptions of people differ from the perception of inanimate objects like tables, chairs, books, pencil, etc. Mainly because we are prone to make inferences regarding the intention of people thus form judgment about them. The perception and judgments regarding a person’s actions are often significantly influenced by assumption we make about the person’s internal state.

A person speaks what comes to his mind. The mind plays a significant role in determining the techniques to be used, the appropriate intonation, and the intended meaning. There is something we refer to as perception in our minds. The examples of the relationship between perception and language is when someone uses a particular language as the effect of their perception that appears. Suppose that when we want to ask something to someone, and before that we have perception A about him, then when we meet the person, and suddenly our perception to that person turns into B then we will change our language into B, or C or D, and so on. This obviously happens to most people. Their perception is very influential in the choice of diction that they will use to communicate with their interlocutors.

Eventhough the perception is not always accurate in reality, its consequences are still regarded as a matter of right. For instance, if A believes B is B when B is actually C, A will modify or even change the language he used. The aspects of language that can change include intonation, language level, diction, and language style. When a person wants to speak with a friend in the appropriate intonation, but suddenly has a different

perception of the friend, he or she will abruptly change their intonation to one that is faster or slower, higher or lower. When a person, for the first time, meets B and perceives that B is from a better position in job or B is from higher social status than A, as the effect of his perception A will change his language.

### **The Stages of Language Perception**

Current accounts of language perception emphasize process and divide the process into a hierarchy of stages: auditory, phonetic, phonological, and so on. The distinction between phonetic and higher levels is commonly accepted in linguistic theory and is readily demonstrated in behavior. But the distinction between auditory and phonetic levels is less easily demonstrated and is not widely recognized. The auditory stage (or stages) refers to transformation of the acoustic waveform into a set of time-varying psychological dimensions (pitch, loudness, timbre, duration) roughly corresponding to dimension measurable in a spectrogram. The phonetic stage refers to transformation of psychological (auditory) dimensions into phonetic features. We have argued elsewhere (Studdert-Kennedy & Shankweiler, 1970) that, while the auditory transformation may be accomplished by the general auditory system common to both cerebral hemispheres, the phonetic transformation is accomplished largely, if not exclusively, by specialized mechanisms in the language dominant hemisphere.

### **Conclusion**

Perception is one of the important psychological aspects for humans in responding to the presence of various aspects and symptoms in the body surroundings. In addition, it can be observations about objects, events or relationships obtained by inferring information and interpreting messages. The ability of the brain to translate stimuli or processes to translate incoming stimuli into the human senses. In human perception there are different points of view in sensing. There is who perceives

something is good or positive perceptions or negative perceptions that will affect visible or real human actions.

## References

- Altmann, G. T. (2001). *The language machine: Psycholinguistics in review*. *British Journal of Psychology*, 92(1), 129–170.
- Ansow, Desy F, Sanerita T. Oliy, Tirza Kumayas. (2022). A Study on Students' Perception Toward English Learning at SMP Katolik St. Theresta Tanawangko. *Journal of Teaching English, Linguistics, and Literature*. Vol. 1 No. 3, pp. 375-385.
- Daulay, S. H. (2011). *Introduction to General Linguistics*. Medan: La-Tansa Press.
- Dwinata, Erna. (2017). Language and Perception. *Bright, Journal of English Language Teaching, Linguistic and Literature*. STKIP Tulungagung. Vol.1 No.1, July.
- Indah, Rohmani Nur., & Abdurrahman. (2008). *Psikolinguistik Konsep dan Isu Umum*. Malang: UIN Press.
- Irham, N. R., Daulay, S. H., & Purnomo, M. D. (2024). Exploring of Linguistic Knowledge in Elementary Learners: Challenges and Barriers. *TELL-US JOURNAL*, 9(4), 1013-1022.
- MacDonald, J., & McGurk, H. (1978). *Visual influences on speech perception processes*. *Perception and Psychophysics*, 24, 253–257. <https://doi.org/10.3758/BF03206096>.
- Ylvisaker, Mar. (2008). *What is language comprehension?* Retrieved on 12th September 2022.

# Tetap Eksis di Tengah Keterbatasan: Cerita Pengajaran EFL di Daerah Terpencil

*Dr. Salasiah, M.Ed.<sup>23</sup>*  
*Universitas Muhammadiyah Parepare*

*“Kreatifitas dan bertekad adalah kunci tetap eksis ditengah keterbatasan termasuk di bidang pendidikan terutama menjadi pengajaran bahasa Inggris di sekolah terpencil”*

**M**enjadi guru Bahasa Inggris di daerah terpencil pastinya tidak mudah dan penuh tantangan. Diperlukan banyak strategi untuk tetap berdaya di tengah keterbatasan (Daflizar et al., 2022). Tulisan ini adalah narasi perjuangan salah seorang guru bahasa Inggris (kita sebut saja Bu gurur Her) di daerah terpencil, Besoangin, provinsi Sulawesi Barat. **Besoangin** adalah sebuah desa yang terletak di Kecamatan Tutar, Kabupaten Polewali Mandar, Provinsi Sulawesi Barat. Di desa ini terletak satu SMP negeri, SMPN Satap Besoangin, yang membutuhkan perjuangan bagi guru dan peserta didiknya untuk mencapai lokasi karena berada di puncak gunung. Sekolah ini ditempuh dengan melewati beberapa gunung,

---

<sup>23</sup> Penulis lahir di Parepare, 7 Februari 1976, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Parepare, menyelesaikan studi S1 di FKIP IKIP Ujungpandang tahun 1999, menyelesaikan S2 di Monash University, TESOL International tahun 2004 dan menyelesaikan S3 pendidikan Bahasa Inggris, di UNniversitas Negeri makassar. Tahun 2019.

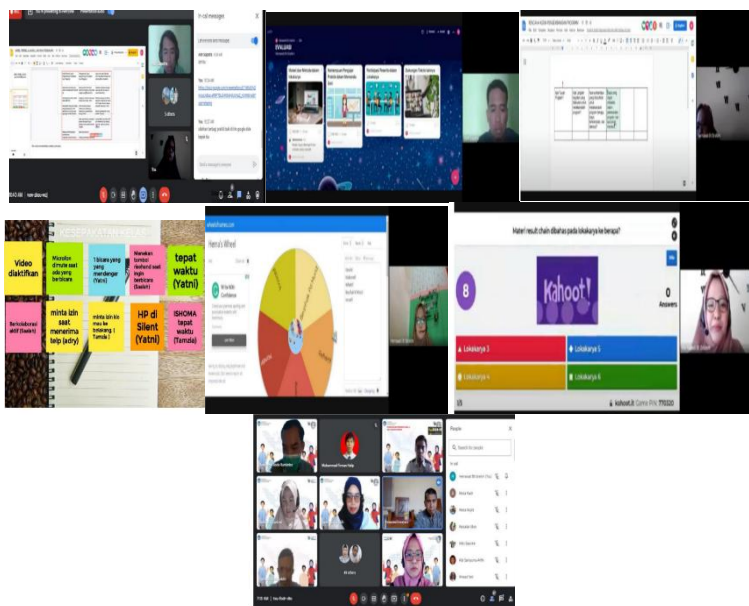
melintasi sungai, dan jalan berlumpur parah bila kondisi hujan. Sekolah ini bisa disebut dengan 'sekolah negeri di atas awan', karena kondisi yang jauh dan kelihatannya dekat dengan awan karena berada diketinggian.

Salah satu program pengajaran bahasa Inggris yang dikelola oleh pihak sekolah untuk tetap memberdayakan siswa dan guru SMPN Besoangin untuk aktif dalam pembelajaran adalah program "GULING'\_Guru Keliling. Program ini adalah ide kreatif guru-guru untuk tetap membelajarkan siswa setelah jam belajar di sekolah. Kegiatan post-pembelajaran ini dilakukan di rumah warga secara bergiliran, dan di adakan setelah bersepakat dengan warga sekitar. Pendekatan, model, strategi dan teknok mengajar dalam program ini tidak jauh berbeda dengan di sekolah, namun manajemen kelas berbeda karena dilakukan diluar kelas dan jumlah siswa sedikit saat berkegiatan. di sekolah.

Hal positif dari program GULING ini adalah kesempatan untuk lebih fokus megikuti kemajuan belajar siswa, karena jumlah siswa yang diajar lebih sedikit dibandingkan tatap muka di kelas, sehingga distraksi pemebeleajaran juga lebih minim. Selain itu keterikatan siswa dan guru lebih erat, dan interaksi menjadi lebih aktif. Ini membuat keterikatan emosional terkjaln, yang embuat proses pembelajaranlebih terbuka dan aktif.

Selain program "GULING" yang dibuat tim sekolah untuk mengatasi tantangan pengajaran Bahasa Inggris (EFL), program lainnya adalah "Upgrading Skills". Program ini bertujuan untuk meningkatkan keterampilan guru dalam pengajaran, terutama literasi digital guru (Bawden, 2008; Silvhiany et al., 2021) . Dalam kegiatan ini, guru bahasa Inggris, ibu guru Her mengembangkan keterampilan digital melalui berbagai platform daring seperti webinar/workshop pengajaran (Buck, 2012). Keterampilan digital yang dikembangkan adalah

penggunaan platform G-Meet, atau Zoom untuk pilihan moda pembelajaran daring (Rahmawati et al., 2021). Untuk penggunaan media pembelajaran digunakan aplikasi seperti Jamborad, Padlet, Mentimeter, Google Document, Google Sheet, Google Slide, Lucky Wheels, Kahoot, dan Quizziz (Hakim, 2021). Kombinasi beberapa aplikasi ini mampu menghasilkan media yang menarik minat dan motivasi belajar siswa (Istiningsih, 2022).



Gambar 1. Jenis aplikasi yang digunakan guru: google docs, padlet, google slides, jamborad, lucky wheels, kahoot, google meet.

Aplikasi pembelajaran ini sangat bermanfaat saat pembelajaran daring ketika masa pandemi melanda. Namun ketika post pandemi, aplikasi ini masih digunakan guru yang disesuaikan dengan kebutuhan pembelajaran, dan di

tambahkan dengan aplikasi offline lainnya. Salah satu yang digunakan guru bahasa Inggris di SMPN Besoangin ini adalah QR Code. QR Code merupakan salah satu jenis barcode yang merupakan aplikasi serbaguna karena kita dapat memasukkan teks, menautkan URL, pesan otomatis, dan semua jenis informasi kedalam QR Code. QR code adalah bentuk batang 2D, yang bisa di akses melalui ponsel yang dilengkapki dengan kamera dan pemindai QR (QR code scanner). Ponsel yang mempunyai fitur ini dapat membaca informasi yang terkandung didalam QR code seperti informasi tentang URL, sms, informasi kontak, dan teks biasa.

Penerapan QR code di dalam pembelajaran dilakukan melalui beberapa pertimbangan yaitu apakah media QR code sesuai digunakan untuk materi yang akan disampaikan dikelas, apakah materi bisa dikemas dalam QR code, apakah aplikasi QR code bisa terinstal sempurna. Pertimbangan ini di lakukan oleh bu guru Her di Besoangian ini untuk memastikan proses pembelajaran bahasa Inggris bisa tetap berjalan. Selain itu, tantangan implementasi QR code ini masih dihadapi oleh guru antara lain siswa tidak memiliki akses internet atau tidak memiliki kuota internet. Solusi yang diberikan guru EFL dalam mengatasi tantangan ini adalah '*sharing access*'. Guru membagikan aplikasi melalui *Bluetooth* atau '*share it*'.



Gambar 2. Siswa menggunakan QR code untuk belajar

Selain pengembangan kompetensi TPACK: teknologi, pedagogi, dan konten materi melalui penerapan media *QR code* dalam pembelajaran, sang guru EFL ini juga memanfaatkan video-video edukatif dari website *youtube*. Sang guru mencari video edukatif yang diperlukan dan mengunduh materinya sebagai nahan ajar di kelas nantinya. Selain itu sang guru melengkapi pembelajaran dengan menyiapkan *flash card* atau gambar materi supaya pembelajaran lebih kontekstual. Dengan bervariasinya materi yang digunakan, ternyata membuat siswa betah belajar lebih lama karena tidak monoton (Sandy et al., 2023). Selain itu sang guru juga menggunakan *ice breaking* untuk membangkitkan keterikatan sosial emosional siswa.



Gambar 3. Ice breaking dalam pembelajaran

Salah satu bentuk kreativitas guru EFL lainnya adalah mengintegrasikan pembelajaran bahasa Inggris di sekolah terpencil ini dengan kesenian seperti melukis, mewarnai, dan membuat kerajinan tangan dengan mode pembelajaran di luar keals (*outdoor learning*) dan berbasis pembelajaran proyek. Sebagai kesimpulan, seorang guru harus mampu beradaptasi degan segala perubahan situasi karena guru memiliki andil yang sangat besar dalam menentukan wajah pendidikan di masa

depan.

### Daftar Pustaka

- Bawden, D. (2008). Lankshear, Knobel - 2008 - Digital literacies Concepts, policies and practices. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*.
- Buck, A. (2012). Examining Digital Literacy Practices on Social Network Sites Digital Literacy and Ecologies of Practice. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 9–38.
- Daflizar, Sulistiyo, U., & Kamil, D. (2022). Language Learning Strategies and Learner Autonomy: The Case of Indonesian Tertiary EFL Students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 257–281.
- Hakim, B. (2021). Role of ICT in the process of EFL teaching and learning in an Arab context. *Humanities and Social Sciences Letters*, 9(1), 58–71. <https://doi.org/10.18488/JOURNAL.73.2021.91.58.71>
- Istiningsih, I. (2022). Impact of ICT integration on the development of vocational high school teacher TPACK in the digital age 4.0. *World Journal on Educational Technology: Current ...* <https://unpub.eu/ojs/index.php/wjet/article/view/6642>
- Rahmawati, N. K., Kusuma, A. P., Ahmad, A., Ma'ruf, A. H., & ... (2021). Peningkatan Kompetensi Guru Menggunakan Media Pembelajaran Jarak Jauh Menggunakan Google Classroom, Zoom, Google Form dan Kahoot. *Kanigara*. <http://jurnal.unipasby.ac.id/index.php/kanigara/article/view/3991>
- Sandy, T. A., Sandy, T. A., Ismaniati, C., Abbas, S., & Dalu, Z. C. A. (2023). Research Trends based on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Indonesia: A Systematic Review. *Epistema*, 4(1).

Silvhiany, S., Sofendi, S., & Vianty, M. (2021). Digital Literacy Training For Teachers of English to Support 21st Century Learning. ... *Bahasa Dan Sastra*. <http://ejournal.fkip.unsri.ac.id/index.php/senabrata/article/view/355>

# Strategi Transformatif dalam Meningkatkan Motivasi Pembelajaran *Intensive Reading*: Integrasi Otonomi Pembelajar, Visualisasi Kemajuan, dan Keterlibatan Aktif

*Dr. Melisa Sri, M.Pd<sup>24</sup>*  
*Universitas Siliwangi*

*“Motivasi sejati dalam membaca lahir dari kebebasan memilih, kejelasan tujuan, dan kehangatan berbagi pemahaman bersama”*

*I*ntensive reading atau membaca intensif merupakan salah satu metode pembelajaran bahasa yang telah lama diterapkan dalam dunia pendidikan. Metode ini menekankan pada pemahaman mendalam terhadap teks dengan fokus pada analisis struktur bahasa, kosakata, dan tata bahasa (Celik, 2019). Namun, dalam praktiknya, intensive reading sering kali dirasakan sebagai kegiatan yang sulit dan terlalu dikontrol oleh

---

<sup>24</sup> Penulis lahir di Tasikmalaya, 2 Januari 1982, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Siliwangi. menyelesaikan studi S1 di Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Siliwangi tahun 2004, menyelesaikan S2 di Prodi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Sebelas Maret tahun 2014, dan menyelesaikan S3 di Prodi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Pendidikan Indonesia tahun 2026.

guru. Banyak siswa yang menganggap metode ini monoton, membosankan, dan kurang menarik karena lebih banyak diisi dengan latihan-latihan yang bersifat mekanis (Kruk, 2021). Padahal, penelitian menunjukkan bahwa motivasi dalam membaca dapat meningkat secara signifikan ketika peserta didik merasakan otonomi, kemajuan yang jelas, dan keterlibatan yang bermakna dalam proses pembelajaran (Engler & Westphal, 2024). Oleh karena itu, diperlukan strategi-strategi inovatif untuk mengubah *intensive reading* dari aktivitas yang terasa berat menjadi pengalaman belajar yang memotivasi dan menyenangkan.

### **Membangun Otonomi dan Relevansi dalam Intensive Reading**

Salah satu kunci utama untuk meningkatkan motivasi dalam *intensive reading* adalah dengan memberikan otonomi kepada siswa. Otonomi di sini tidak berarti melepaskan kendali sepenuhnya, melainkan memberikan kesempatan kepada siswa untuk membuat pilihan-pilihan dalam proses belajar mereka (Bleukx et al., 2025). Bahkan pilihan-pilihan kecil seperti memilih teks mana yang akan dibaca, menentukan urutan tugas yang akan dikerjakan terlebih dahulu, atau memilih teman untuk bekerja sama, ternyata dapat meningkatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan siswa secara signifikan. Penggunaan teks-teks autentik dan bermakna juga menjadi faktor penting dalam membangun relevansi. Teks autentik yang berkaitan dengan tujuan, minat, atau bidang studi siswa terbukti lebih efektif meningkatkan keterlibatan dan motivasi jangka panjang dibandingkan dengan hanya menggunakan teks-teks dari buku pelajaran yang cenderung generik (Ryandani et al., 2018). Hal ini terbukti dalam berbagai konteks, seperti klub membaca intensif online dan pembelajaran *intensive reading* dalam program *English for Specific Purposes* (ESP) yang menggunakan teks berbasis konten. Ketika siswa membaca materi yang relevan dengan kehidupan mereka, mereka lebih mudah memahami

nilai dan manfaat dari kegiatan membaca tersebut.

Lebih lanjut, menghubungkan teks dengan latar belakang dan tujuan siswa seperti kesuksesan akademik atau karier masa depan mereka dapat memperkuat persepsi nilai dari aktivitas membaca (Guthrie & Klauda, 2014). Ketika siswa memahami bahwa keterampilan membaca intensif yang mereka pelajari akan berguna untuk mencapai tujuan pribadi mereka, motivasi intrinsik mereka akan meningkat. Hal ini menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan berdampak jangka panjang.

### **Memperlihatkan Kemajuan dan Membangun Pengalaman Sukses Secara Berkala**

Aspek kedua yang tidak kalah penting menurut Lin (2025) adalah memastikan siswa dapat melihat perkembangan belajar mereka secara konkret dan merasakan keberhasilan secara rutin. Bagaimana caranya? Guru perlu memberikan umpan balik yang cepat dan personal kepada setiap siswa, serta menyajikan laporan kemajuan yang mudah dipahami. Contohnya, siswa bisa melihat skor yang mereka peroleh, level yang berhasil mereka capai, atau daftar keterampilan membaca yang sudah mereka kuasai. Informasi visual seperti ini sangat membantu siswa memahami sejauh mana mereka telah berkembang, sehingga motivasi mereka meningkat. Bahkan, sistem pelacakan kemajuan seperti ini dapat mendorong siswa untuk belajar secara mandiri dan mulai menikmati kegiatan membaca, bukan lagi menganggapnya sebagai beban. Selain itu, guru juga perlu merancang tugas-tugas yang tingkat kesulitannya pas, tidak terlalu mudah sehingga membosankan, tetapi juga tidak terlalu sulit sehingga membuat frustrasi. Tugas-tugas tersebut sebaiknya dibagi menjadi langkah-langkah kecil dengan target yang jelas. Ketika siswa berhasil menyelesaikan tugas yang cukup menantang namun masih bisa mereka kerjakan, mereka akan merasakan kepuasan. Pengalaman sukses ini akan memicu

motivasi untuk menghadapi tantangan berikutnya, menciptakan siklus positif: siswa termotivasi → mengerjakan tugas → berhasil → semakin termotivasi → dan seterusnya. Inilah yang disebut "siklus kebajikan" dalam pembelajaran.

Penelitian juga menunjukkan bahwa sesi intensive reading yang singkat namun dilakukan secara rutin, kemudian dikombinasikan dengan kegiatan membaca lain yang lebih santai dan luas, jauh lebih efektif meningkatkan motivasi dibandingkan metode tradisional yang hanya fokus pada latihan-latihan yang monoton. Variasi pendekatan ini membuat siswa tidak cepat bosan dan tetap bersemangat belajar dalam jangka panjang.

### **Meningkatkan Interaksi dan Keterlibatan Aktif**

Komponen ketiga yang krusial adalah meningkatkan interaksi dan keterlibatan aktif dalam *intensive reading*. Menurut Bermillo and Merto (2022), *Intensive reading* akan jauh lebih memotivasi ketika mencakup tugas-tugas kolaboratif, diskusi, dan pemecahan masalah, bukan hanya membaca dalam diam dan mendengarkan penjelasan guru. Pembelajaran yang interaktif memungkinkan siswa untuk berbagi pemahaman, bertanya, dan belajar dari perspektif teman-teman mereka.

Diskusi dengan teman sebaya dan lingkaran membaca (reading circles) terbukti dapat meningkatkan keterlibatan dan kepercayaan diri siswa. Namun, perlu diperhatikan bahwa dukungan khusus diperlukan untuk siswa yang cemas atau kurang percaya diri, misalnya dengan memberikan peran yang terstruktur dalam diskusi kelompok atau membentuk kelompok-kelompok kecil yang lebih nyaman. Dengan struktur yang tepat, semua siswa dapat berpartisipasi aktif dan merasakan manfaat dari pembelajaran kolaboratif. Integrasi alat-alat digital juga membuka peluang besar untuk meningkatkan motivasi dalam *intensive reading* (Noori, 2025). Platform online, kuis interaktif, dan aplikasi pembelajaran

digital terbukti secara signifikan meningkatkan motivasi serta keterlibatan behavioral, emosional, dan kognitif siswa dibandingkan dengan metode konvensional. Teknologi memungkinkan pembelajaran yang lebih personal, interaktif, dan menarik, yang semuanya berkontribusi pada peningkatan motivasi siswa.

## Kesimpulan

Intensive reading tidak harus menjadi pengalaman yang membosankan dan membebani siswa. Dengan menerapkan tiga strategi utama yaitu membangun otonomi dan relevansi, memperlihatkan kemajuan dan membangun pengalaman sukses secara berkala, serta meningkatkan interaksi dan keterlibatan aktif, guru dapat mengubah *intensive reading* menjadi aktivitas pembelajaran yang memotivasi dan bermakna. Memberikan pilihan kepada siswa, menggunakan teks autentik yang relevan, menyediakan umpan balik yang jelas, merancang tugas dengan tingkat tantangan yang sesuai, mendorong kolaborasi, dan mengintegrasikan teknologi digital adalah langkah-langkah konkret yang dapat diambil untuk meningkatkan motivasi dalam *intensive reading*. Ketika siswa merasa memiliki kontrol atas pembelajaran mereka, melihat kemajuan yang jelas, dan terlibat secara aktif dalam proses belajar, motivasi intrinsik mereka akan tumbuh, dan intensive reading dapat menjadi pengalaman yang tidak hanya efektif secara pedagogis tetapi juga menyenangkan dan berdampak jangka panjang bagi perkembangan keterampilan berbahasa mereka.

## Daftar Pustaka

Bermillo, J. E., & Merto, V. L. T. (2022). Collaborative strategic reading on students' comprehension and motivation. *European Journal of English Language Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4148>

- Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2025). Teachers' Autonomy Support in Reading: A Multilevel Latent Profile Analysis approach. *Reading Research Quarterly*, 60(3). <https://doi.org/10.1002/rrq.70015>
- Celik, B. (2019). The role of extensive reading in fostering the development of grammar and vocabulary knowledge. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p215>
- Engler, L., & Westphal, A. (2024). Teacher autonomy support counters declining trend in intrinsic reading motivation across secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4047–4065.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Kruk, M. (2021). Investigating the experience of boredom during reading sessions in the foreign language classroom. *Journal of Language and Education*, 7(3), 89–103. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12339>
- Lin, Y. (2025). A reflection of learners' motivation to read, self-assessment, critical thinking, and academic well-being in extensive and intensive reading offline instruction: A focus on self-determination theory. *Learning and Motivation*, 89, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102093>
- Noori, A. (2025). Enhancing EFL Reading Instruction with Digital Tools: Effects on Comprehension, Vocabulary, and Engagement. *Journal of Social Sciences-Kabul University*, 7(4), 289–313. <https://doi.org/10.62810/jss.v7i4.264>

Ryandani, V., Nurkamto, J., & Sarosa, T. (2018). The use of authentic materials on teaching reading and its effects on students' reading motivation. *English Education*, 6(3), 263. <https://doi.org/10.20961/eed.v6i3.35826>

# ***Natural Language Processing* dalam Pengembangan Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis AI**

***Inayah, M.Pd.<sup>25</sup>*  
*Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang***

*“Natural Language Processing, NLP, Pembelajaran Berbasis AI,  
Era digital, Pembelajaran Bahasa Arab, Perguruan Tinggi”*

**T**ransformasi digital dan kemajuan kecerdasan buatan (AI) telah membuka peluang baru bagi pendidikan bahasa melalui otomatisasi analisis teks, koreksi kesalahan, pelacakan perkembangan belajar, hingga adaptasi jalur pembelajaran personal. *Natural Language Processing* (NLP) adalah jantung

---

<sup>25</sup> Penulis lahir di Pati, 23 Desember 1985, Dosen Rumpun Keilmuan Pembelajaran Bahasa Arab pada Program Studi Pendidikan Bahasa Arab, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang. Saat ini sedang menempuh S3 Pendidikan Bahasa Arab pada Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang & Awardee BIB LPDP Kemenag RI tahun 2023. Menyelesaikan studi S1 di PBA IAIN Walisongo tahun 2009, menyelesaikan S2 di Pascasarjana Prodi Magister Pendidikan Bahasa Arab Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang tahun 2011.

teknologi tersebut, yang merupakan cabang AI yang mengubah bahasa alami menjadi objek komputasi. Untuk bahasa Arab, NLP menghadapi tantangan linguistik khas seperti skrip berarah kanan-ke-kiri, ketidakpastian vokalisasi (tanpa *harakat*), morfologi derivatif yang kaya, dan variasi dialektal. Namun kemajuan teknik pembelajaran representasi kontekstual (misalnya model Transformer yang dilatih khusus untuk bahasa Arab) telah menempatkan NLP sebagai komponen pragmatis untuk pengembangan pembelajaran bahasa Arab berbasis AI (Antoun et al., 2020).

Dua prinsip kognitif penting mendukung penggunaan NLP dalam pengajaran bahasa yaitu, 1. *noticing hypothesis*, pembelajaran efektif ketika pembelajar sadar akan kesalahan/konstruksi bahasa; 2. *multimodal cognitive processing*, integrasi teks, audio, dan visual membantu reduksi beban kognitif. NLP menyediakan fungsi praktis: identifikasi kesalahan leksikal, markup struktur sintaksis, penilaian otomatis tulisan, dan penyusunan umpan balik adaptif. Fase / Langkah NLP untuk pengembangan pembelajaran bahasa Arab berbasis AI, disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Ringkasan Fase NLP (dengan tujuan dan *output*)

No	Fase	Tujuan	Output
1	Penentuan tujuan dan kurikulum	Tetapkan apa yang ingin diautomasi / ditingkatkan (koreksi tulisan, latihan morfologi, ASR Pengucapan)	Spesifikasi kebutuhan fungsional
2	Pengumpulan dan pembersihan	Kumpulkan teks Arab relevan (esai mahasiswa, korpus	Korpus mentah terstruktur

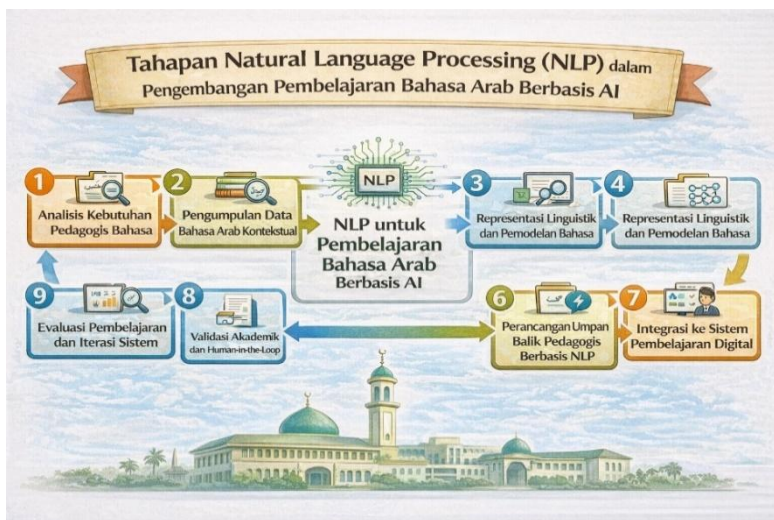
	data (corpus)	akademik, dialog)	
3	Preprocessing dan normalisasi	Normalisasi skrip, tokenisasi, penanganan diakritik ( <i>harakat</i> )	Teks siap model
4	Anotasi dan labeling	Tandai kesalahan linguistic, kategori (ortografi, morfologi, sintaksis)	Dataset berlabel untuk supervised learning
	Pemilihan dan pelatihan model	Fine-tune model (AraBERT, mT5, seg2seg)/ model ASR	Model adaptif terlatih
	Validasi dan evaluasi	Metode evaluasi: token/phrase F1, M <sup>2</sup> scorer, tingkat perbaikan mahasiswa	Hasil evaluasi dan metrik
	Integrasi dan deployment	Integrasikan ke LMS, dashboard dosen, API	Sistem produksi
	Monitoring dan iterasi	<i>Logging performance</i> , human review, update model	Perbaikan berkelanjutan

Pada Tabel 1, Fase 1. Penentuan tujuan & kurikulum, yaitu Kolaborasi dosen PBA, *instructional designer*, dan tim IT menentukan skenario (misalnya koreksi tulisan tugas mingguan, latihan morfologi adaptif, penilaian pidato lisan). Tujuan harus diukur (*learning gain*) dan terikat capaian pembelajaran mata kuliah. Fase 2. Pengumpulan & pembersihan data, melalui Korpus lokal seperti tulisan mahasiswa UIN Walisongo, transkrip kuliah, dan teks akademik Islamik.

Kebijakan etis harus mengatur penggunaan data (*consent, anonymization*). Fase 3. Preprocessing & normalisasi. Tugas krusial untuk bahasa Arab adalah menormalisasi huruf (ل/لّ/لّ), pemulihan harakat bila tersedia, tokenisasi kata majemuk, segmentasi clitics (ـ, ـل) serta pengelolaan kata serapan. Kesalahan di tahap ini merusak performa model *downstream*.

Fase 4. Anotasi & *labelling*. Anotator (dosen/mahasiswa tingkat lanjut) memberi label jenis kesalahan (contoh: *wrong case marking, incorrect verb form*). Dataset berlabel memungkinkan *supervised learning* model koreksi dan *diagnose*. Fase 5. Pemilihan & pelatihan model. Pra-latih model bahasa Arab (AraBERT, mT5, atau *multilingual models*) lalu *fine-tune* pada tugas GEC (*grammatical error correction*), *error classification*, atau ASR. Penelitian terbaru menunjukkan *fine-tuning* AraBERT pada korpus domain-spesifik meningkatkan performa untuk Arabic GEC dan pemahaman wacana. Fase 6. Validasi & evaluasi. Gunakan metrik GEC standar (M<sup>2</sup> scorer, ERRANT), F1 token-level, serta metrik pembelajaran (*effect size pre-post*). Selain itu, lakukan evaluasi pedagogis (apakah umpan balik menghasilkan revisi bermakna oleh mahasiswa) (Weng & Chiu, 2023).

Fase 7. Integrasi & *deployment*. Bangun API & plugin LMS (*Moodle*) untuk menampilkan umpan balik: highlight error, penjelasan singkat, link materi remedial. Pastikan GUI/UX ramah dosen & mahasiswa. Fase 8. *Monitoring & iteration*. Sistem harus merekam *false positives/negatives*, dan menyediakan antarmuka bagi dosen untuk memberi penilaian manual. Data ini digunakan untuk retraining model. Secara sederhana tahapan NLP dalam pengembangan pembelajaran bahasa Arab berbasis AI terdeskripsi pada Gambar 1.



Gambar 1. Tahapan NLP dalam Pengembangan Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis AI di lingkungan UIN Walisongo

Pada *mahārah istimā'*, tantangan utama mahasiswa adalah memahami ujaran Arab tanpa *harakat*, kecepatan tuturan penutur, serta variasi fonologis. NLP, khususnya melalui *Automatic Speech Recognition (ASR)* dan *speech processing*, memberikan kontribusi signifikan. Diantara manfaatnya adalah transkripsi otomatis, dimana ujaran lisan Arab dapat ditranskripsikan secara otomatis sehingga mahasiswa dapat mencocokkan bunyi dengan bentuk tulis. Manfaat lain adalah segmentasi ujaran. NLP membantu memecah tuturan panjang menjadi unit makna yang lebih kecil (kata/frasa). Juga manfaat mengenai penyesuaian tingkat kesulitan audio. Sistem dapat menyajikan audio bertingkat (lambat–normal–cepat) sesuai kemampuan mahasiswa. Terakhir manfaat umpan balik pemahaman, dimana sistem dapat mengajukan pertanyaan otomatis berbasis isi audio untuk mengukur pemahaman.

Pada *maharah kalam*, keterampilan berbicara sering menjadi aspek paling menantang karena melibatkan produksi bahasa secara *real time*. NLP memungkinkan pembelajaran berbicara yang lebih terukur dan reflektif. Manfaat NLP diantaranya adalah pengenalan ujaran mahasiswa. Sistem NLP dapat mengenali ucapan mahasiswa dan membandingkannya dengan pola bahasa Arab baku. Manfaat lain pada aspek deteksi kesalahan pelafalan, dimana kesalahan fonem atau tekanan kata dapat diidentifikasi secara otomatis. Di lain sisi, terdapat manfaat umpan balik instan. Mahasiswa memperoleh koreksi awal sebelum validasi dosen, dan terakhir latihan berbicara mandiri, yaitu mahasiswa dapat berlatih *kalām* di luar kelas tanpa selalu menunggu dosen.

Sedangkan di maharah *qira'ah*, keterampilan membaca dalam konteks akademik menuntut pemahaman struktur teks, kosakata, dan makna implisit. NLP berperan besar dalam mendukung pemahaman teks Arab kompleks. Diantara manfaatnya adalah untuk analisis kosakata otomatis. Kata sulit dapat dikenali dan diberi penjelasan kontekstual. Aspek lain, mengenai penandaan struktur kalimat. NLP membantu memvisualisasikan struktur sintaksis (*fi'il, fā'il, maf'ūl*). Juga manfaat untuk penyesuaian teks. Sistem dapat merekomendasikan teks bacaan sesuai tingkat kemampuan mahasiswa. Terakhir pertanyaan pemahaman adaptif, dimana soal bacaan disesuaikan dengan kesulitan teks dan performa pembaca.

Keterampilan bahasa lainnya, *mahārah kitābah* merupakan ranah NLP yang paling berkembang, terutama melalui analisis teks dan deteksi kesalahan bahasa. Manfaat NLP diantaranya adalah deteksi kesalahan otomatis. NLP mampu mengidentifikasi kesalahan morfologi, sintaksis, dan pilihan kata. Juga mengklasifikasikan kesalahan. Kesalahan dikelompokkan (*sarf, nahwu*, leksikal) untuk keperluan

remedial. Manfaat umpan balik pedagogis. Sistem memberikan saran perbaikan yang disertai penjelasan singkat, dan pemantauan perkembangan menulis, diman dosen dapat melihat pola kesalahan mahasiswa dari waktu ke waktu.

NLP dan AI membawa peluang transformatif bagi pengajaran bahasa Arab dari aspek skalabilitas umpan balik, personalisasi pembelajaran, dan analitik perkembangan. Namun kekuatan teknis harus dipasangkan dengan kehati-hatian pedagogis, seperti validasi *human-in-the-loop*, korpus lokal, dan kebijakan etis. Untuk institusi seperti UIN Walisongo Semarang, strategi pragmatis adalah pilot bertahap dengan membangun korpus lokal, mengadopsi model pra-latih (seperti AraBERT) untuk tugas spesifik, lalu mengintegrasikan ke LMS sambil menjaga peran dosen sebagai validator akhir. Dengan pendekatan ini, NLP tidak hanya menjadi teknologi canggih tetapi alat pedagogis yang memperkuat pengajaran bahasa Arab yang bermutu dan kontekstual.

### **Daftar Pustaka**

- Antoun, W., Baly, F., & Hajj, H. (2020). AraBERT: Transformer-based Model for Arabic Language Understanding. *Proceedings Ofthe 4th Workshop on Open-Source Arabic Corpora and Processing Tools, May, 9–15*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.00104>
- Weng, X., & Chiu, T. K. F. (2023). Instructional Design and Learning Outcomes of Intelligent Computer Assisted Language Learning: Systematic Review in the Field. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*(January), 100117. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100117>

# Morfologi dalam Pembentukan Kata pada Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris

*Lilik Yulianingsih, S.Pd., M.Hum<sup>26</sup>  
Politeknik Pelayaran Sorong*

*“Kajian ini membahas proses pembentukan kata*

*Dalam Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris melalui perspektif morfologi”*

Bahasa dapat dipahami sebagai suatu sistem yang terorganisasi, yang mencakup aspek bunyi, makna, dan struktur, serta berfungsi tidak hanya sebagai sarana penyampaian pesan, tetapi juga sebagai wahana pembentukan relasi sosial, peneguhan identitas, dan pewarisan pengetahuan serta budaya antargenerasi. Dalam sistem tersebut, kata menempati posisi penting sebagai satuan leksikal dasar yang menjadi fondasi bagi pembentukan struktur gramatikal yang lebih kompleks.

---

<sup>26</sup> Lilik Yulianingsih, S.Pd., M.Hum merupakan Dosen Tetap di Program Studi Manajemen Transportasi Laut Politeknik Pelayaran Sorong. Pendidikan S2 Linguistik Terapan di Univ. Negeri Yogyakarta, dan Pendidikan S1 Pendidikan Bahasa Inggris di Univ. Negeri Cenderawasih.

Bertolak dari kedudukan kata yang fundamental tersebut, kajian linguistik yang memfokuskan perhatian pada proses pembentukan kata, interaksi antar elemen pembentuknya, serta pengaruh perubahan bentuk terhadap makna dan fungsi gramatikal dikenal sebagai morfologi. Morfologi memiliki peran sentral dalam linguistik karena menjembatani kajian fonologi yang membahas bunyi bahasa, sintaksis yang mengkaji hubungan antarkata dalam kalimat, dan semantik yang berfokus pada makna. Dalam konteks pembelajaran bahasa, pemahaman terhadap morfologi membantu peserta didik mengenali pola pembentukan kata, seperti proses afiksasi, reduplikasi, dan pemajemukan, sehingga mereka mampu memperluas kosakata secara mandiri serta meningkatkan kemampuan memahami teks secara lebih efektif. Kesadaran morfologis juga berperan penting dalam keterampilan menulis dan menerjemahkan, karena memungkinkan penutur memilih bentuk kata yang tepat, akurat, dan sesuai dengan konteks semantis serta fungsi komunikatif yang diinginkan.

Bahasa Indonesia dan bahasa Inggris memiliki karakteristik morfologis yang berbeda. Bahasa Indonesia cenderung bersifat aglutinatif dengan sistem afiksasi yang produktif dan relatif konsisten, sedangkan bahasa Inggris memiliki sistem morfologi yang lebih bervariasi dengan sejumlah ketakteraturan yang dipengaruhi oleh sejarah perkembangan bahasanya.

## **1. Konsep Dasar Morfologi**

### **a. Morfem**

Morfem merupakan satuan bahasa terkecil yang memiliki makna leksikal atau fungsi gramatikal. Sebagai unsur dasar pembentuk kata, morfem tidak dapat diuraikan lagi menjadi satuan yang lebih kecil tanpa menghilangkan makna atau fungsi kebahasaannya (Bauer, 2003).

Berdasarkan kemandiriannya, morfem dibedakan menjadi morfem bebas dan morfem terikat. Morfem bebas dapat berdiri sendiri sebagai kata, seperti *buku*, *table*, dan *run*, sedangkan morfem terikat harus melekat pada morfem lain untuk membentuk satuan bermakna, misalnya prefiks *me-*, sufiks *-kan*, dan penanda jamak *-s* dalam bahasa Inggris.

Analisis morfem berperan penting dalam memahami struktur internal kata serta hubungan antarkomponen pembentuknya. Melalui analisis morfemis, penutur dan pembelajar bahasa dapat mengidentifikasi asal-usul pembentukan kata, fungsi gramatikal yang dikandungnya, serta perubahan makna yang mungkin terjadi akibat proses morfologis tertentu.

## **b. Derivasi dan Infleksi**

Derivasi merupakan proses morfologis yang menghasilkan pembentukan kata baru atau perubahan kelas kata. Proses ini biasanya melibatkan penambahan afiks atau perubahan bentuk dasar yang berdampak pada makna dan kategori gramatikal, misalnya *ajar* → *pengajar* dalam bahasa Indonesia dan *happy* → *happiness* dalam bahasa Inggris. Melalui derivasi, kosakata suatu bahasa dapat berkembang secara produktif (Plag, 2003). Sebaliknya, infleksi tidak membentuk kata baru, melainkan berfungsi menandai hubungan gramatikal seperti jumlah, waktu, aspek, atau kesesuaian subjek-predikat, misalnya *book* → *books* dan *walk* → *walked* dalam bahasa Inggris. Bahasa Indonesia memiliki sistem infleksi yang relatif terbatas dibandingkan bahasa Inggris, tetapi sangat produktif dalam proses derivasi melalui berbagai jenis afiksasi.

Pemahaman terhadap perbedaan derivasi dan infleksi sangat penting dalam analisis struktur kata, terutama

dalam pembelajaran bahasa dan penerjemahan, karena kesalahan dalam mengidentifikasi kedua proses ini dapat berdampak pada ketepatan makna dan fungsi gramatikal.

## 2. Pembentukan Kata dalam Bahasa Indonesia

### a. Afiksasi

Bahasa Indonesia mengenal beberapa jenis afiks, yaitu prefiks (misalnya *me-*, *di-*, *ber-*, *ter-*), sufiks (misalnya *-kan*, *-i*), infiks (misalnya *-el-*, *-em-*), dan konfiks (misalnya *ke-...-an*, *per-...-an*). Proses afiksasi berfungsi membentuk kata turunan, mengubah makna dasar, serta mengalihkan kelas kata, misalnya dari verba menjadi nomina atau sebaliknya. Afiksasi merupakan salah satu ciri utama produktivitas morfologis bahasa Indonesia.

### b. Reduplikasi

Reduplikasi merupakan proses pengulangan sebagian atau seluruh bentuk dasar yang bertujuan menyatakan makna gramatikal tertentu, seperti jamak, intensitas, variasi, atau makna kolektif. Contohnya dapat dilihat pada bentuk *buku-buku* yang menyatakan jamak dan *berjalan-jalan* yang menunjukkan aktivitas santai atau tidak berorientasi tujuan tertentu. Reduplikasi merupakan ciri khas bahasa Indonesia yang tidak banyak ditemukan dalam bahasa Inggris.

### c. Pemajemukan

Pemajemukan adalah proses penggabungan dua atau lebih kata dasar untuk membentuk satu kesatuan makna baru yang bersifat idiomatis atau semi-idiomatis. Contoh pemajemukan dalam bahasa Indonesia antara lain *rumah sakit*, *kereta api*, dan *meja tulis*. Makna kata majemuk tidak

selalu dapat ditafsirkan secara langsung dari makna masing-masing unsur pembentuknya.

#### **d. Perubahan Morfofonemik**

Dalam proses pembentukan kata, pertemuan antar morfem sering menimbulkan perubahan bunyi yang disebut perubahan morfofonemik. Perubahan ini terjadi sebagai bentuk penyesuaian fonologis agar pengucapan menjadi lebih mudah dan sesuai dengan kaidah fonotaktik bahasa. Contohnya dapat dilihat pada perubahan bentuk *tulis* menjadi *menulis*, di mana fonem /t/ mengalami peluluhan akibat proses nasal pada prefiks *meN-*.

### **3. Pembentukan Kata dalam Bahasa Inggris**

#### **a. Afiksasi**

Dalam bahasa Inggris, proses afiksasi melibatkan penggunaan prefiks seperti *un-*, *re-*, dan *dis-* serta sufiks seperti *-er*, *-ness*, dan *-tion*. Prefiks umumnya berfungsi memodifikasi makna dasar, misalnya *happy* → *unhappy* atau *agree* → *disagree*, sedangkan sufiks berperan dalam pembentukan kelas kata, misalnya *teach* → *teacher* dan *happy* → *happiness*. Afiksasi dalam bahasa Inggris relatif kurang produktif dibandingkan bahasa Indonesia, namun tetap berkontribusi signifikan dalam memperkaya kosakata dan memperluas variasi makna leksikal.

#### **b. Pemajemukan**

Pemajemukan merupakan proses penggabungan dua atau lebih kata dasar untuk membentuk satuan makna baru. Contoh pemajemukan dalam bahasa Inggris antara lain *notebook*, *blackboard*, dan *airport*. Kata majemuk dapat ditulis dalam bentuk satu kata (*notebook*), dua kata terpisah (*ice cream*), atau bentuk berhipen (*well-being*), tergantung pada konvensi ortografis dan tingkat

leksikalisasinya. Makna kata majemuk tidak selalu merupakan gabungan langsung dari makna unsur pembentuknya, sehingga memerlukan pemahaman konteks.

### **c. Konversi**

Konversi adalah proses perubahan kelas kata tanpa perubahan bentuk morfologis. Proses ini sangat produktif dalam bahasa Inggris, misalnya *email* yang dapat berfungsi sebagai nomina (“send an email”) maupun sebagai verba (“to email someone”), atau *text* yang dapat digunakan sebagai nomina dan verba. Konversi memungkinkan fleksibilitas leksikal yang tinggi dan menjadi salah satu ciri khas morfologi bahasa Inggris modern.

### **d. Peminjaman**

Bahasa Inggris banyak menyerap kosakata dari bahasa lain seperti Latin, Prancis, Yunani, dan bahasa-bahasa modern, misalnya *information*, *restaurant*, dan *phenomenon*. Proses peminjaman (borrowing) ini memperkaya sistem morfologi dan leksikon bahasa Inggris, sekaligus menyebabkan munculnya variasi bentuk dan ketakteraturan ejaan maupun pengucapan. Keberagaman sumber leksikal ini menjadikan bahasa Inggris memiliki sistem morfologi yang lebih kompleks dibandingkan bahasa dengan sejarah peminjaman yang lebih terbatas. Bahasa Inggris banyak menyerap kosakata asing, memperkaya sistem morfologinya.

## **4. Implikasi bagi Pembelajaran dan Penerjemahan**

Pemahaman morfologi meningkatkan kemampuan analisis kata, memperluas kosakata, dan mengurangi kesalahan dalam penerjemahan. Dalam pendidikan bahasa, morfologi mendukung pengembangan kompetensi

linguistik dan literasi akademik.

Morfologi merupakan kunci utama dalam memahami pembentukan kata dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Perbedaan karakteristik morfologis kedua bahasa, baik dari sisi tipologi, produktivitas afiksasi, maupun keteraturan sistem memberikan wawasan linguistik yang komprehensif sekaligus manfaat praktis bagi pembelajaran bahasa dan penerjemahan. Dengan pemahaman morfologi yang baik, pembelajar dan penerjemah dapat meningkatkan akurasi penggunaan bahasa, memperkaya kosakata, serta mengembangkan kompetensi linguistik secara berkelanjutan.

### Daftar Pustaka

- Bauer, L. (2003). *Introducing Linguistic Morphology* (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lieber, R. (2010). *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sneddon, J. N. (2010). *Indonesian Reference Grammar*. Sydney: Allen & Unwin.
- O'Grady, W., et al. (2017). *Contemporary Linguistics*. Boston: Bedford/St. Martin's.

# Optimalisasi Standar Penilaian Kompetensi Orasi Bahasa Inggris Di MAN 1 Aceh Barat Daya: Sebuah Pendekatan Evaluasi Otentik

*Nuzulul Isna, S.Pd.I., M.S., Ph.D.<sup>27</sup>*  
*Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan*  
*(STKIP) Muhammadiyah Aceh Barat Daya*

*“Public Speaking sejatinya lahir dari pemahaman, bukan sekedar hapalan. Sehingga penilaiannya menekankan pada integrasi kemampuan menyampaikan serta memahami, materi”*

Dalam era globalisasi yang semakin kompetitif, kemampuan berbahasa Inggris kini bukan hanya sekadar tambahan dalam kurikulum, tetapi menjadi dasar penting bagi siswa untuk bisa berkontribusi di panggung internasional. Salah satu aspek utama dalam penguasaan bahasa Inggris adalah kemampuan berpidato, atau yang lebih dikenal dengan istilah orasi atau *public speaking*. Public Speaking memiliki pengaruh yang sangat penting, terutama dalam mengembangkan kemampuan komunikasi peserta didik (Sulistiana: 2022). Selain itu, pidato

---

<sup>27</sup> Penulis lahir di Banda Aceh, 28 Juni 1983, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan (STKIP) Muhammadiyah Aceh Barat Daya, menyelesaikan studi S1 di Tadris Inggris UIN Ar-Raniry, tahun 2006, menyelesaikan S2 di Texas A&M University, Amerika Serikat, tahun 2010, dan menyelesaikan S3 Educational Human Resource Development, Texas A&M University, Amerika Serikat, tahun 2021.

Bahasa Inggris juga dapat meningkatkan kepercayaan diri siswa dalam berbicara menggunakan Bahasa Inggris (Inayah & Albar:2021). Oleh karena itu, perlombaan pidato Bahasa Inggris sering dijadikan sebagai upaya penilaian kemampuan *public speaking* peserta didik. Penilaian terhadap keterampilan *Public Speaking* bahasa Inggris sangat penting bagi peserta didik untuk membantu mengembangkan kemampuan komunikasi global mereka (Yudhaputri:2020). Sayangnya, penilaian yang diberikan belum sepenuhnya akurat, dimana penilaian hanya menyentuh permukaan luar dari penampilan, seperti penekanan pada gaya berbicara dan kelancaran menghafal (Aziz:2023). Sehingga, menunjukkan adanya perbedaan antara kemampuan presentasi siswa dan pemahaman linguistik mereka yang sebenarnya. Selain itu, seringkali siswa tidak menerima umpan balik yang memadai dan terarah setelah mereka berpidato. Oleh karena itu, diperlukan sebuah tinjauan mendalam mengenai bagaimana standar penilaian bisa dioptimalkan agar siswa tidak hanya terampil dalam menghafal, tetapi juga terampil dalam berpikir logis dan berkomunikasi secara spontan.

### **Tantangan Penilaian di Tingkat Sekolah**

Kondisi pendidikan di Kabupaten Aceh Barat Daya, khususnya di sekolah menengah pertama (SMP) atau sederajat, menunjukkan antusiasme yang tinggi terhadap kompetisi pidato Bahasa Inggris. Hal ini terlihat dari partisipasi siswa dalam kegiatan seperti AESCO (Annual Education and Sport Competition) di MAN 1 Aceh Barat Daya. Meskipun minat tinggi, metode penilaian yang umumnya digunakan sering kali kurang memperhitungkan berbagai faktor seperti aksentuasi, intonasi, kejelasan, kosakata, dan pemahaman materi yang disampaikan (Hartatik et al.: 2021). Permasalahan mendasar yang teridentifikasi adalah adopsi mekanisme penilaian pidato bahasa Indonesia ke dalam kompetisi bahasa Inggris tanpa

modifikasi yang memadai. Padahal, proses pemahaman dan penyampaian (*delivery*) dalam bahasa Inggris memiliki karakteristik yang sangat berbeda. Siswa cenderung mengandalkan kemampuan menghafal materi pidato yang sering kali diunduh dari internet agar terlihat menguasai panggung, namun sebenarnya tidak sepenuhnya memahami substansi yang dibicarakan. Praktik penilaian seperti ini meninggalkan kesan bahwa pidato bahasa Inggris hanyalah proses penghapalan (*memorization*), bukan pemahaman (*comprehension*). Ketidakakuratan dalam metode penilaian konvensional menjadi alasan utama mengapa optimalisasi standar penilaian menjadi sangat penting. Penilaian yang tidak menyentuh aspek pemahaman berisiko menghasilkan output yang semu. Siswa mungkin terlihat fasih, namun gagal ketika dihadapkan pada situasi komunikasi nyata yang menuntut respons spontan. Selain itu, sering kali siswa tidak menerima umpan balik yang memadai dan terarah setelah mereka tampil.

### **Optimalisasi Standar Penilaian Public Speaking**

Kegiatan optimalisasi ini dilakukan melalui metode pendampingan langsung yang melibatkan juri dari STKIP Muhammadiyah Aceh Barat Daya. Proses pelaksanaan dibagi menjadi tiga fase utama yang dirancang untuk menjamin objektivitas dan kualitas evaluasi. Fase pertama adalah tahap perencanaan, dimana tim penilai merumuskan kembali aspek-aspek penilaian agar lebih relevan dengan konteks bahasa Inggris. Pada tahap ini, diputuskan untuk menambah parameter "kesesuaian materi dengan tema" untuk memastikan siswa melakukan riset mandiri terhadap pidato mereka. Fase kedua adalah implementasi penilaian di lapangan. Selain merujuk pada empat parameter utama yaitu isi (*content*), pengucapan (*pronunciation*), penampilan (*appearance*), serta kelancaran dan tata bahasa (*fluency and grammar*), tim juri memperkenalkan elemen baru berupa sesi tanya jawab (Q&A)

dan pemberian umpan balik langsung (*direct feedback*). Sesi Q&A ini berfungsi sebagai instrumen untuk membedakan antara siswa yang sekadar menghafal dengan siswa yang benar-benar memahami makna dari kata-kata yang mereka ucapkan. Fase ketiga adalah evaluasi dan refleksi, dimana tim penilai mengolah informasi hasil penjurian untuk menentukan tingkat efektivitas modifikasi instrumen tersebut dan merumuskan rekomendasi keberlanjutan. Penyesuaian mekanisme penilaian dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Tabel Penilaian Pidato Bahasa Inggris

<b>Parameter Penilaian</b>	<b>Temuan Awal (Sebelum Modifikasi)</b>	<b>Hasil setelah Modifikasi (PKM)</b>	<b>Dampak Terhadap Siswa</b>
Metode Penyampaian	Berfokus pada hafalan teks	Berfokus pada penyampaian alami dan pemahaman	Meningkatkan kemampuan berpikir spontan
Instrumen Penilaian	Hanya merujuk pada gaya dan kelancaran berbicara	Penambahan sesi Tanya jawab (Q&A) dan pemberian feedback	Penilaian menjadi lebih objektif dan terarah
Umpan Balik	Jarang diberikan secara spesifik	Umpan balik langsung diberikan oleh juri di akhir sesi	Meningkatkan motivasi dan percaya diri
Tingkat	Target awal	30 peserta	Antusiasme

partisipasi	32 peserta	(hampir 100 persen)	peserta cukup tinggi
-------------	------------	---------------------	----------------------

Berdasarkan pengamatan terhadap 30 peserta dari berbagai sekolah menengah pertama dan sederajat di Aceh Barat Daya, muncul temuan yang menarik tentang profil kemampuan bahasa Inggris siswa. Secara keseluruhan, kemampuan berbicara peserta berada pada tingkat menengah, dengan kecenderungan yang masih sangat kuat pada aspek menghafal teks. Namun, dengan modifikasi penilaian yang mencakup sesi tanya jawab, terlihat perbedaan kompetensi yang jelas. Siswa yang memiliki kemampuan bahasa Inggris yang baik menunjukkan rasa percaya diri yang jauh lebih tinggi saat menjawab pertanyaan dari juri dibandingkan mereka yang hanya mengandalkan menghafal. Ini membuktikan bahwa memberikan pertanyaan atau berbincang-bincang merupakan aspek penting untuk mengevaluasi kemampuan *Public Speaking* yang sesungguhnya (Panjaitan:2010). Selain itu, pemberian umpan balik (feedback) konstruktif menjadi poin yang paling diapresiasi oleh peserta. Umpan balik ini sangat penting untuk memelihara dan meningkatkan kepercayaan diri siswa (Ibrahim & Shabani:2020). Dari target total 32 peserta, kehadiran 30 orang menunjukkan tingkat partisipasi yang hampir mencapai 100%, menandakan bahwa model kompetisi yang lebih interaktif ini diterima dengan baik oleh pihak sekolah mitra.

Optimalisasi penilaian ini memberikan dampak psikologis dan edukatif yang besar. Dengan adanya standar yang lebih ketat namun seimbang, siswa didorong untuk meninggalkan zona nyaman "menghafal" dan beralih ke zona "memahami". Pidato dalam bahasa Inggris tidak lagi dilihat sebagai beban untuk diingat, melainkan sebagai cara untuk menyampaikan pendapat pribadi tentang isu-isu yang penting. Keterlibatan civitas akademika dari STKIP Muhammadiyah Aceh Barat Daya dalam mendukung aktivitas di MAN 1 menunjukkan bahwa

sinergi antara perguruan tinggi dan sekolah menengah dapat menciptakan standar kualitas baru dalam pendidikan di wilayah tersebut. Melalui pendekatan ini, penilaian tidak lagi bersifat sepihak dan menghakimi, tetapi bertransformasi menjadi proses pembelajaran yang interaktif. Dari serangkaian kegiatan pengabdian yang telah dilaksanakan, dapat disimpulkan bahwa perubahan dalam mekanisme penilaian secara signifikan meningkatkan efektivitas evaluasi kemampuan public speaking siswa. Penambahan sesi tanya jawab terbukti menjadi alat yang efektif untuk mengukur pemahaman mendalam, sedangkan pemberian umpan balik berfungsi sebagai pendorong motivasi belajar siswa. Rekomendasi utama bagi penyelenggara pendidikan dan kompetisi bahasa di masa yang akan datang adalah menjadikan mekanisme penilaian berbasis pemahaman ini sebagai acuan tetap. Ini penting agar aspek-aspek yang dinilai benar-benar relevan dengan kebutuhan kompetensi berbicara di depan umum yang sesungguhnya.

### **Daftar Pustaka**

- Aziz, M. F. (2023). Berpartisipasi Sebagai Juri Lomba Pidato Bahasa Inggris dan Bahasa Indonesia.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. 2018. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education.
- Hartatik, S. F., Pusparini, I., Jasuli, J., & Rahmah, T. H. (2021, October). Tantangan Pembelajaran Public Speaking di Era Digital. In *Prosiding Seminar Nasional Sastra, Lingua, Dan Pembelajarannya (Salinga)* (Vol. 1, No. 1, pp. 161-165).
- Ibrahim, I. W., & Shahabani, N. S. (2020). The use of public speaking to promote confidence in learning English as a second language. *European Journal of English Language Teaching*, 6(1).

- Inayah, S. N., & Albar, M. K. (2021). Pelatihan pidato bahasa Inggris menggunakan metode CLT pada siswa SMP/MTS Desa Ciakar. *Connection: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 1(2), 58-68.
- Panjaitan, M. O. (2010). Penilaian mata pelajaran bahasa Inggris. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 16(3), 311-324.
- Sulistiana, E. (2022). Upaya Meningkatkan Soft Skill Santriwatiwati Melalui Pelatihan Pidato Bahasa Inggris. *AMMA: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(04), 181-185.
- Yudhaputri, E. A. (2020). Interpersonal skill: Upaya peningkatan SDM unggul dunia Pendidikan. *Jurnal Administrasi Profesional*, 1(02), 1-7.

# ***Deep Learning in English Language Teaching Under the Indonesia's Curriculum: a Conceptual Framework***

***Multi Efrini, M.Pd<sup>28</sup>***

***Universitas Islam Negeri Mahmud Yunus  
Batusangkar***

*"Deep Learning in Indonesian ELT transforms classrooms from places of memorization into vibrant spaces where English becomes a living tool for critical thinking, creativity, and authentic communication"*

**T**he integration of technology in education has become an undeniable reality, prompting educators to explore innovative methods to enhance teaching and learning. Within the Indonesian context, where the national curriculum

---

<sup>28</sup> Penulis lahir di Tanah Datar, 05 Februari 1991, merupakan Dosen di Program Studi Tadris Bahasa Inggris UIN Mahmud Yunus Batusangkar, menyelesaikan studi S1 di STAIN Batusangkar pada tahun 2013, dan kemudian menyelesaikan S2 di Pascasarjana Universitas Negeri Padang, tahun 2014 hingga tamat tahun 2017.

emphasizes meaningful learning outcomes, a significant opportunity arises to leverage advanced models. This article proposes a conceptual model for implementing Deep Learning (*pembelajaran mendalam*) in English Language Teaching (ELT) under the Indonesian Curriculum. Deep Learning here refers not only to the pedagogical concept of profound, conscious, and joyful learning but also strategically incorporates principles from the technological domain of Artificial Intelligence. The synergy of these two dimensions aims to create a more personalized, engaging, and effective English learning environment that aligns directly with the national framework for deep learning and its graduate profiles.

To establish a clear foundation, it is essential to distinguish between the two core interpretations of "deep learning" utilized in this approach. First, in the formal pedagogical sense as outlined in the national guidelines, deep learning is an approach that helps students learn in a way that is mindful, meaningful, and enjoyable by developing their thoughts, emotions, and physical well-being as a whole. This approach is systematically guided by a framework consisting of four pillars: Pedagogical Practices, Learning Partnerships, Learning Environments, and Digital Utilization. The ultimate goal is to cultivate the *8 Dimensi Profil Lulusan* (eight Dimensions of Graduate Profiles): critical and innovative thinkers; collaborative workers and team players; self-reliant and resilient individuals; faithful and pious individuals with noble character; global citizens with national spirit; effective communicators; digitally literate individuals; and lifelong learners. Second, in technology, deep learning is a type of artificial intelligence that learns from huge amounts of data to recognize complicated patterns. In English teaching, this technology can directly help us apply the teaching methods and achieve the learning goals. Combining smart teaching with smart technology is the best idea to apply. The conceptual design for integrating Deep Learning into ELT within the

Indonesian curriculum rests on aligning the four key pillars of deep learning pedagogy with specific technological enablers. The first pillar, Pedagogical Practices, focuses on teaching strategies that lead to authentic learning experiences, higher-order thinking, and collaboration. This aligns with the constructivist approach where knowledge is actively built by learners (Suyanto: 2017). In ELT, this means moving beyond grammar drills to project-based learning where students use English to solve real problems, conduct inquiries, or create collaborative presentations. The role of technology here is to facilitate these practices.

The second pillar, Learning Partnerships, forms dynamic collaborative relationships between teachers, students, parents, the community, and professional partners. This shifts control from the teacher to a shared endeavour. In ELT, partnerships can involve English-speaking professionals from industries or cultural ambassadors for authentic interaction. Digital platforms enable virtual exchanges with classrooms in other countries, connect students with global mentors, and allow parents to engage with learning portfolios online. As noted by researchers, such tools can "free teachers from routine tasks and allow them to focus more on inspiring students" (Dai: 2021), thereby enabling them to better manage and nurture these expanded partnerships. The third pillar, the Learning Environment, emphasizes the integration of physical space, virtual space, and learning culture to support deep learning. The physical ELT classroom can be arranged for collaborative discussion circles or project zones. More powerfully, the virtual environment is expanded through technology. Immersive virtual reality can place students in an English-speaking marketplace for practice, while collaborative online workspaces (like shared documents or digital whiteboards) support continuous collaboration.

The crucial fourth pillar, Digital Utilization, views technology as a catalyst for creating interactive, collaborative, and contextual learning. This is where technological deep learning finds its direct application. Tools powered by artificial intelligence, such as adaptive learning software that personalizes vocabulary exercises, intelligent tutoring systems for writing feedback, or speech recognition for pronunciation practice, serve as prime examples. These technologies provide the immediate feedback, differentiated pathways, and rich interactive content necessary for deep engagement. This pillar is the key bridge that connects the pedagogical goals of deep learning with the practical tools to achieve them at scale, fostering graduate profiles like digital literacy and effective communication. Implementing this integrated model offers transformative potential for English language instruction in Indonesia. Technology, as outlined in the Digital Utilization pillar, provides immediate feedback and personalization, directly supporting Pedagogical Practices aimed at higher-order thinking. It also enables and strengthens Learning Partnerships and Environments beyond classroom walls.

However, there are major challenges. The digital divide, where access to technology is unequal, threatens fairness because this method relies on digital tools. Comprehensive teacher professional development is critical; educators need training not only in using new technologies but, more importantly, in redesigning their Pedagogical Practices and managing new Learning Partnerships within this integrated model. Ethical concerns regarding data privacy within digital platforms must be proactively addressed. Therefore, this conceptual model must be accompanied by a robust ecosystem of support involving infrastructure investment, continuous and holistic teacher training, and the development of locally-informed digital content that respects Indonesian culture while providing global context.

In conclusion, the proposed conceptual synthesis for Deep Learning in English Language Teaching under the Indonesian curriculum represents a coherent integration of the national deep learning framework with intelligent technological assistance. By using the four pillars—Pedagogical Practices, Learning Partnerships, Learning Environments, and Digital Utilization—as the guiding structure, and aiming for the *Delapan Dimensi Profil Lulusan* as the outcome, a clear and actionable path for ELT emerges. Here, AI technology acts as a key tool within the "Digital Utilization" pillar, helping to realize effective deep learning. Success requires careful planning and collaboration from all parties. By ensuring fair access, using technology ethically, and empowering teachers, this strategy can transform English education in Indonesia. It will produce graduates who are skilled communicators, critical thinkers, collaborative, and digitally literate—fulfilling the complete graduate profile.

## References

- Chodidjah, I. (2023). Deep learning implementation in the Merdeka Curriculum: A perspective from Indonesian ELT practitioners. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa Inggris*, 10(2), 88-102.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hidayat, S. (2022). *Merancang pembelajaran bermakna: Teori dan praktik dalam Kurikulum Merdeka*. Bandung: Penerbit Alfabeta.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan penerapan Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kemdikbudristek.
- Nizam, N. (2021). *Deep learning dalam kurikulum Merdeka*:

*Konsep dan implementasi.* Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Kemendikbudristek.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rachmajanti, S., & Sulisty, G. H. (2023). Project-based learning in the Merdeka Curriculum: Opportunities for meaningful English use. *TEFLIN Journal*, 34(1), 1-18.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suyanto, S. (2019). *Pembelajaran bahasa Inggris yang efektif di era digital*. Jakarta: Erlangga.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# ***Teaching Pronunciation in the Digital Age: How AI Tools and Traditional Methods Work Together in High School English Learning***

***Donal Tampubolon, M.Pd<sup>29</sup>***  
***Universitas Jambi***

*"AI tools refine what traditional teaching builds—together, they form a complete pronunciation learning journey"*

Pronunciation instruction has undergone a dramatic transformation, shifting from exclusive reliance on teacher-led drilling to incorporating sophisticated artificial intelligence tools that offer personalized, on-demand practice (Levis & LeVelle, 2010). This evolution is particularly significant for English as a Foreign Language (EFL) learners in contexts like Indonesia, where limited exposure to native speakers creates substantial barriers to developing accurate pronunciation (Lamb & Coleman, 2008). The central question facing educators today is not whether to use AI tools or traditional methods, but rather how to strategically integrate both approaches to

---

<sup>29</sup> The writer was born in Jambi on 08 January 1982. He has been teaching English for over two decades in Jambi, ranging from kids' classes to adults' classes - teaching various English, not to mention TOEFL and IELTS. He is now taking his Master's Degree Program in the University of Jambi (UNJA), majoring in English Education. Recently, he has been conducting some research focusing on the use of AI tools for EFL learners' pronunciation.

maximize learning outcomes. In line with that, the writer of this essay has recently conducted pre-experimental research with 13 high school students at an English Club in Jambi, Indonesia, which provides compelling evidence that these approaches possess complementary strengths: traditional drilling excels at building foundational skills and teaching prosodic features, while AI tools offer unlimited practice opportunities and immediate, objective feedback (Liakin et al., 2015; McCrocklin, 2016; Tampubolon, D, 2025). This essay examines how traditional and AI-assisted pronunciation instruction can work synergistically to address the complex challenges EFL learners face in developing intelligible, confident English speech.

### **The Enduring Value of Traditional Drilling Methods**

Traditional pronunciation drilling remains pedagogically essential despite technological advances, particularly for establishing foundational phonological competence among beginning and intermediate learners (Celce-Murcia et al., 2010). The recent study conducted by the writer demonstrated that traditional methods produced substantial mean gains of 9.69 points (11.4% improvement), with lower-proficiency students showing average improvements of 14.72 points—evidence that structured, teacher-led practice effectively bridges fundamental skill gaps. This effectiveness stems from several interconnected pedagogical mechanisms. Traditional drilling provides the explicit instruction and systematic scaffolding that struggling learners require to establish accurate production of segmental and suprasegmental features (Derwing & Munro, 2015). When teachers model pronunciation, guide students through controlled repetition, and provide immediate corrective feedback, they create learning conditions aligned with behaviorist principles while offering the human interaction that sociocultural theory identifies as crucial for cognitive development (Lightbown & Spada, 2013).

The study also revealed that traditional drilling produced a significant convergence effect, reducing score variability from a standard deviation of 8.73 at pre-test to 4.32 at post-test. This compression indicates that systematic, teacher-led practice helps standardize performance levels, bringing lower-achieving students closer to their higher-performing peers. Teachers can observe students' articulation in real-time, identify specific phonological transfer errors from their first language, and provide contextualized explanations (Swan & Smith, 2001). This human element proves particularly valuable for teaching prosodic features—the stress, rhythm, and intonation patterns that research consistently identifies as more critical to intelligibility than perfect articulation of individual phonemes (Field, 2005). The study found that traditional instruction proved more effective for suprasegmental features, with the teacher-led group showing 15% better performance compared to AI-assisted learners. Teachers can model natural speech melody, demonstrate how intonation conveys pragmatic meaning, and create collaborative learning environments—dimensions of pronunciation instruction that current AI technology inadequately replicates (Pennington & Rogerson-Revell, 2019).

### **AI Tools: Personalized Practice and Autonomous Learning**

AI-assisted pronunciation tools offer distinct advantages addressing classroom limitations, with research showing 2.62-point gains (2.8%) from elevated baselines, suggesting value in refining established skills (Golonka et al., 2014). AI affordances—unlimited practice, immediate feedback, visual speech representations, adaptive difficulty—create learning conditions impossible in time-constrained classrooms, with students accessing practice anywhere via smartphones (Neri et al., 2002). AI particularly benefited intermediate learners scoring 87-92 on pre-tests, optimizing learning for students

between foundational competence and advanced proficiency (Chun et al., 2016). Personalized feedback—identifying specific phonemes, tracking progress, creating individualized sequences—addresses unique needs that one-size-fits-all classroom drilling cannot accommodate, with speech recognition algorithms diagnosing errors based on L1 interference patterns (Blake, 2013). Student interviews revealed AI reduced anxiety by eliminating peer judgment, creating psychologically safe environments for mistakes (Krashen, 1982). However, students valued human teaching for contextual explanations, encouraging feedback, and natural prosodic modeling. High-proficiency learners noted AI remained "monotone," lacking melodic variation—limitations reflecting inadequate pragmatic context processing (Shadiev et al., 2017; Tampubolon, D, 2025).

### **Synergistic Integration: Toward Blended Learning Models**

The most significant finding concerns complementary strengths and optimal integration rather than superiority of either approach (Chapelle & Sauro, 2017). Students experiencing both methods demonstrated superior outcomes, with traditional instruction building foundational skills necessary to benefit from AI-assisted personalization, while AI supports consolidation and autonomous practice beyond classroom constraints (Hubbard, 2009). A practical blended model sequences teacher-led introduction during class, independent AI practice outside class, classroom application in communicative activities, and teacher-facilitated reflection on AI feedback (Graham, 2006). This leverages AI accessibility for routine practice while reserving classroom time for complex instruction and interpersonal interaction. Student proposals—50-50 distributions, domain-specific allocation, "humanizing" AI pronunciations—demonstrate metacognitive awareness aligning with findings that combined methods produce superior

outcomes (Ducate & Lomicka, 2009).

### **Challenges and Future Directions**

Implementation requires addressing infrastructure barriers—device availability, connectivity, and technical support—that create access inequities, necessitating strategies for resource-constrained settings like shared device use (Warschauer & Matuchniak, 2010). Teachers need professional development supporting technological competence and pedagogical integration (Hubbard & Levy, 2006). Current AI limitations—recognition failures, excessive formality, prosodic unnaturalness—reflect inadequate processing of accent variation and pragmatic context (Shadiev et al., 2017). These limitations necessitate developing students' critical digital literacy to evaluate technology's strengths, limitations, and appropriate applications (Kern, 2014). Teachers should discuss AI functioning, including training data biases, positioning themselves as expert validators helping students determine when to trust versus question AI feedback.

### **Conclusion**

AI pronunciation tools complement rather than replace traditional drilling in language learning. Research shows teacher-led drilling remains crucial for foundational skills, reducing learning gaps, and teaching context-dependent features, while AI tools excel at providing unlimited practice, immediate feedback, personalized pathways, and low-anxiety environments that address classroom time constraints.

### **References**

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., &

Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.

Tampubolon, D., Handayani, R., & Abrar, M. (2025). AI speaks your language: Revolutionary digital coaching for EFL learners' pronunciation. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 10(2), 229–245. <https://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v10.i2.1565>

# Dari Bernyanyi Hingga Mengajar: Tugas Video sebagai Sarana Peningkatan Kemampuan Berbicara Bahasa Inggris Mahasiswa PIAUD Universitas Uluwiyah Mojokerto

*Uji Nur Hidayati, M.Pd.<sup>30</sup>  
Universitas Uluwiyah Mojokerto*

*“Video kreatif menghadirkan pengalaman belajar bermakna  
untuk menguatkan kemampuan berbicara Bahasa Inggris  
mahasiswa PIAUD”*

## Pendahuluan

**B**erbicara merupakan keterampilan berbahasa yang memegang peran sentral dalam interaksi sosial dan proses belajar mengajar bahasa Inggris. Bagi mahasiswa Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD), kemampuan ini tidak hanya dibutuhkan untuk berkomunikasi antar-individu, tetapi juga sebagai *modal* utama ketika mereka kelak menghadapi situasi pembelajaran di kelas PAUD, misalnya menyampaikan instruksi sederhana, bernyanyi, bercerita, dan memimpin

---

<sup>30</sup> Penulis lahir di Mojokerto 13 Maret 1989, merupakan Dosen di Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD) dan Tadris Bahasa Inggris, Fakultas Tarbiyah Universitas Uluwiyah Mojokerto, Kesibukannya saat ini selain menjadi pengajar di prodi PIAUD, juga praktisi dan pemerhati Pendidikan Anak Usia Dini di Kabupaten Mojokerto.

aktivitas anak usia dini dalam bahasa Inggris.

Namun, realitas pembelajaran menunjukkan banyak mahasiswa mengalami hambatan dalam mengembangkan kemampuan berbicara dengan lancar dan percaya diri. Hambatan ini terutama berasal dari ketidakteraturan latihan berbicara, rasa gugup berbicara di depan umum atau kecemasan berkomunikasi (*speaking anxiety*), serta kurangnya kesempatan praktik yang relevan secara konteks profesional. Oleh sebab itu, diperlukan strategi pembelajaran yang tidak hanya menarik tetapi juga memberikan ruang berlatih secara mandiri dan berulang.

Seiring perkembangan teknologi pendidikan, keberadaan tugas video telah muncul sebagai strategi pembelajaran yang efektif dalam meningkatkan keterampilan berbicara. Tugas video memungkinkan mahasiswa untuk merefleksikan performa berbicara mereka secara mandiri, menampilkan ide secara kreatif, sekaligus mendapatkan umpan balik dari dosen pengajar. Penelitian menunjukkan bahwa tugas video dapat meningkatkan keterampilan berbicara, kepercayaan diri, dan keterlibatan mahasiswa dalam pembelajaran bahasa Inggris. Sebagai contoh, tugas video dinilai efektif dalam meningkatkan kemampuan bahasa dan kepercayaan diri mahasiswa pada mata kuliah Bahasa Inggris di tingkat universitas, meskipun terdapat tantangan teknis dan linguistik yang harus diatasi bersama dosen pembimbing (Naserly, 2024).

Hal ini juga diperkuat dengan pendapat yang menjelaskan bahwa perkembangan teknologi digital membuka peluang baru dalam pembelajaran bahasa, khususnya melalui pemanfaatan media video. Tugas video, seperti pembuatan vlog, simulasi mengajar, dialog tematik, dan presentasi berbasis rekaman, memberikan ruang bagi mahasiswa untuk mempraktikkan keterampilan berbicara secara mandiri dan reflektif. Manfaat tugas video mendorong mahasiswa untuk melakukan evaluasi

diri terhadap performa berbicara mereka, sekaligus meningkatkan kesadaran akan aspek elafalan, kelancaran, dan struktur bahasa (Tukan, 2024).

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pembuatan video kreatif seperti proyek video berbicara dapat meningkatkan kepercayaan diri (*self-confidence*) dan ketrampilan berbicara (*speaking skills*) pelajar. Hal ini juga menegaskan bahwa tugas proyek berbasis perekaman video dapat meningkatkan rasa percaya diri siswa dalam berbicara karena mereka terlibat dalam proses aktif merencanakan, memproduksi, dan merenungkan hasil video mereka sendiri (Qomaruddin, 2023).

Selain itu, studi lain menemukan bahwa video recording tasks mendorong mahasiswa untuk mereview, mengevaluasi kesalahan berbicara mereka, dan melakukan praktik berulang untuk memperbaiki performa. Tugas video tidak hanya berfungsi sebagai alat penilaian tetapi juga sebagai media refleksi dan pembelajaran antarpersonal. Implementasi tugas video seperti vlog, video proyek, atau rekaman diri memberikan pengalaman praktis yang lebih autentik dalam mengembangkan keterampilan oral, terutama dalam konteks perkuliahan yang minim kesempatan berbicara langsung (Khairuddin, 2024). Penerapan video kreatif dalam tugas akademik mahasiswa tidak hanya berpotensi meningkatkan keterampilan berbicara, tetapi juga memperkuat literasi digital, keterampilan penting di pembelajaran abad ke-21. Sebagai contoh, aktivitas pembuatan video mendorong mahasiswa untuk merancang naskah, menggunakan perangkat digital, dan mengomunikasikan ide secara efektif melalui audiovisual sebuah kompetensi yang esensial bagi calon pendidik masa depan. Oleh karena itu, artikel ini menelaah penting untuk mengeksplorasi bagaimana tugas pembuatan video kreatif tersebut mampu menjadi sarana penguatan keterampilan berbicara Bahasa Inggris mahasiswa PIAUD di Universitas Uluwiyah Mojokerto. Selain memberikan

kontribusi terhadap kemampuan bahasa, tugas ini juga memberikan dampak terhadap motivasi, literasi digital, dan kesiapan profesional mahasiswa dalam konteks pendidikan anak usia dini.

### **Video Sebagai Alat Pembelajaran Bahasa Inggris**

Media video dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris memiliki beragam bentuk dan peran. Secara umum, video dapat digunakan sebagai media pembelajaran pasif (misalnya menonton contoh percakapan atau modelling) maupun media tugas aktif, seperti tugas rekaman video. Dua bentuk ini memiliki kekuatan masing-masing:

1. **Video modelling:** memberikan contoh penggunaan bahasa yang tepat dan autentik sehingga peserta didik dapat meniru pengucapan dan intonasi.
2. **Video recording tasks:** memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berbicara dan mengamati diri sendiri serta memperbaiki kesalahan melalui refleksi rekaman tersebut (Hartatik et al., 2022).

### **Tugas Video dalam Konteks PIAUD**

Mahasiswa PIAUD memiliki kebutuhan khusus dalam praktik berbicara bahasa Inggris karena nantinya mereka akan menghadapi anak usia dini. Yang mana membutuhkan penggunaan bahasa sederhana, ekspresif, dan komunikatif sangat penting. Dalam konteks tugas video, dua model pembelajaran sangat relevan untuk mahasiswa PIAUD Universitas Uluwiyah Mojokerto:

1. Video bernyanyi lagu anak berbahasa Inggris, yang memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk berlatih kosakata, ritme, dan intonasi secara menyenangkan;
2. Video praktik mengajar berbahasa Inggris, yang mensimulasikan konteks nyata penggunaan bahasa Inggris

dalam situasi kelas PAUD, sehingga meningkatkan kemampuan komunikasi fungsional dan kesiapan profesional.

### **Metode Penelitian yang Relevan**

Dalam kajian ini, pendekatan penelitian yang sering digunakan adalah quasi-eksperimen, deskriptif kuantitatif, dan kualitatif persepsi mahasiswa. Contoh rancangan penelitian yang relevan misalnya dengan membandingkan skor *speaking* sebelum dan sesudah perlakuan tugas video dalam kelas eksperimen terhadap kelas kontrol. Hasil penelitian semacam ini menunjukkan bahwa perbedaan skor *speaking* secara signifikan lebih tinggi pada kelas yang menerapkan tugas video dibandingkan dengan yang tidak menerapkannya. (Sakina et al., 2024).

### **Hasil Temuan Penelitian: Refleksi dalam Konteks PIAUD**

Berdasarkan temuan-temuan dalam berbagai kajian yang relevan, beberapa poin penting dapat disimpulkan sebagai berikut:

#### **1. Peningkatan Skill Berbicara**

Penerapan tugas video secara konsisten dalam pembelajaran berbicara cenderung meningkatkan performa berbicara mahasiswa PIAUD baik aspek *fluency* maupun *confidence* menunjukkan peningkatan setelah mahasiswa terbiasa merekam dan meninjau hasil rekaman mereka sendiri. Ini penting untuk mahasiswa PIAUD yang perlu mengekspresikan diri secara tenang, jelas, dan lugas di depan anak-anak usia dini.

#### **2. Peningkatan Kepercayaan Diri**

Tugas video memberi ruang bagi mahasiswa PIAUD untuk mengulang rekaman sehingga mereka merasa lebih siap sebelum tampil nyata di depan kamera. Hal ini

berdampak pada meningkatnya kepercayaan diri, yang merupakan faktor penting dalam keterampilan berbicara.

### 3. Pengembangan Refleksi Diri

Mahasiswa dapat dengan mudah menonton kembali rekaman mereka untuk melihat aspek bahasa yang perlu diperbaiki, seperti pelafalan, intonasi, pilihan kata, dan susunan kalimat. Proses ini mendorong pembelajaran reflektif yang lebih mendalam.

### Rekomendasi

Berdasarkan kajian tugas video merupakan strategi pembelajaran yang efektif untuk meningkatkan kemampuan berbicara bahasa Inggris mahasiswa PIAUD. Disamping itu juga memberi mereka ruang berlatih, tetapi tugas video juga menumbuhkan keberanian, refleksi diri, serta keterampilan komunikasi yang relevan dalam konteks profesional sebagai calon pendidik anak usia dini.

### Daftar Pustaka

- Hartatik, S. F., Lestari, H. D., & Amalyasari, M. R. (2022). *Penggunaan Video Modelling untuk Meningkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Inggris*. 6(2), 294–298.
- Khairuddin. (2024). *PENUGASAN VLOG DALAM PEMBELAJARAN UNTUK*. 1(September), 160–168. <https://doi.org/10.1980/jurnalteknologikonseptualdesign.v1i1>
- Naserly, M. K. (2024). *Efektivitas Tugas Video dalam Pembelajaran Bahasa Inggris: Studi Kasus Mahasiswa Manajemen Universitas BSI*. 07(01), 2569–2577.
- Qomaruddin, A. (2023). *DIGITAL VIDEO RECORDED SPEECH TASK BASED PROJECTS TO ENHANCE EFL STUDENTS ' SELF -CONFIDENCE*. 3(2016), 1–11.

Sakina, R., Arifin, R. A., Mustika, R., & Mulyaningsih, D. U. (2024). *Journal of English Pedagogy and Applied Linguistics*. 4(2), 98–110.

Tukan, F. M. E. (2024). *Student ' s Perception of Improving Speaking Skills Through Video Recording Task*. *Journal of Linguistics, Culture and Communication*02(01), 18–29.

# Peran Kreatifitas dan Inovasi Guru dalam Pelaksanaan Pembelajaran pada Kondisi Pascabencana

*Naria Fitriani, S.Pd.I., M.Pd<sup>31</sup>  
Politeknik Aceh*

*“Dalam situasi pascabencana, kreativitas dan inovasi guru menjadi landasan penting untuk memastikan proses pembelajaran tetap berlangsung secara berkelanjutan”*

**M**eskipun teknologi saat ini berkembang dengan pesat bahkan dalam sektor pendidikan, guru tetap memiliki peranan terpenting dalam memajukan pendidikan negeri. Sebagai agent of change guru merupakan individu yang membimbing peserta didik untuk memiliki kemampuan akademis dan non akademis yang tinggi, berpikir kritis dan berkarakter serta dapat beradaptasi dengan perubahan zaman. Selain itu, guru memegang peranan yang sangat strategis dalam penyelenggaraan pendidikan, tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator, motivator, teladan,

---

<sup>31</sup> Penulis lahir di Banda Aceh, tahun 1987, telah berkiprah sebagai dosen di Politeknik Aceh selama lebih 10 tahun. Ia menyelesaikan studi magister Pendidikan Bahasa Inggris pada tahun 2016 dan terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan melalui kegiatan akademik dan pengajaran di perguruan tinggi.

evaluator, konselor, pengelola kelas, serta perancang pembelajaran. Oleh karena itu, seorang guru dituntut untuk memiliki kompetensi, pengetahuan, dan keterampilan yang memadai agar mampu menjalankan berbagai peran tersebut secara optimal dalam mengembangkan potensi belajar peserta didik (Sulistiani & Nugraheni, 2023).

Selain memiliki kemampuan akademis serta keahlian pada bidang tertentu, guru dituntut untuk menjadi kreatif dan inovatif dalam upaya peningkatan kualitas pembelajaran serta pengoptimalan capaian tujuan pendidikan. Seorang guru dapat dikatakan kreatif jika memiliki kompetensi dalam membangun lingkungan pembelajaran yang kondusif, menarik, dan beragam, serta mampu mendorong keterlibatan aktif peserta didik. Selain itu, guru juga dituntut memiliki kemampuan berpikir kreatif dalam merumuskan solusi inovatif terhadap berbagai permasalahan dalam proses pembelajaran. Tobing & Hasanah (2021) menguraikan tiga hal poin penting bagi guru untuk memiliki kreatifitas dalam pembelajaran yaitu (1) Kreativitas guru berperan penting dalam menyampaikan informasi pembelajaran secara lebih komprehensif dan bermakna, (2) Kreatifitas guru berguna dalam merangsang siswa untuk lebih berpikir secara ilmiah, (3) Produk kreatifitas guru akan merangsang kreatifitas siswa. Sementara itu, guru yang berinovatif yaitu jika dapat mengembangkan dan mengaplikasikan pendekatan konseptual, strategi pembelajaran, media, serta teknologi pembelajaran yang inovatif sebagai upaya peningkatan kualitas pembelajaran yang sejalan dengan kebutuhan serta karakteristik peserta didik kontemporer. Dengan bekal kreatif dan inovatif, para peserta didik dapat termotivasi dalam pengembangan kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotor secara optimal. Wulandari & Nisrina (2020) juga menambahkan bahwa kreativitas dan inovatif guru dalam pembelajaran berkaitan erat. Selain itu, kreativitas dan inovasi guru memiliki pengaruh yang signifikan

dalam meningkatkan motivasi dan minat belajar peserta didik.

Akhir-akhir ini Indonesia terus mengalami berbagai bencana alam seperti, banjir, cuaca ekstrim dan tanah longsor. Meskipun setiap negara beresiko mengalami bencana alam, dampaknya terhadap sektor pendidikan menjadi tantangan serius yang perlu diantisipasi melalui strategi pembelajaran yang adaptif. Pendidikan pasca bencana umumnya berfokus pada psikososial karena aspek para peserta didik dan pendidik berpotensi mengalami tekanan emosional, dampak trauma, serta gangguan dalam kehidupan sosial. Tentunya, kreativitas dan inovasi guru dalam pembelajaran, terutama dalam membuat lingkungan belajar yang aman dan mendukung, terkait erat dengan aspek psikososial. Oleh sebab itu, penerapan pembelajaran yang berorientasi pada aspek psikososial, termasuk peran guru dalam memberikan dukungan emosional dan membangun lingkungan belajar yang kondusif, menjadi hal yang penting guna mendukung proses pemulihan dan keberlanjutan pendidikan.

Untuk meminimalkan dampak pasca bencana terhadap sektor pendidikan di masa depan, Indonesia perlu Menyusun strategi perencanaan, kesiapsiagaan, dan pemulihan yang komprehensif. Kondisi pandemi covid-19 (bencana pada saat itu) tersebut menuntut guru untuk mengembangkan kreativitas serta menerapkan inovasi pembelajaran yang adaptif dan beragam (Iftiyah, 2021). Untari (2020) mengungkapkan melalui hasil penelitiannya bahwa kondisi kreativitas guru dalam menghadapi pembelajaran pada masa pandemi Covid-19 masih memerlukan perbaikan dan pembinaan yang lebih intensif. Upaya tersebut diperlukan untuk meningkatkan kapasitas setiap guru dengan mengacu pada rumusan indikator kreativitas guru dalam menyongsong pembelajaran di masa pandemi Covid-19 yang telah disusun oleh penulis.

Saat ini, Sumatera khususnya daerah Aceh yang mengalami

banjir bandang pada akhir November 2025, tentu mengharapkan guru yang kreatif dan inovatif. Dengan media dan fasilitas yang terbatas bahkan hampir tidak ada, pembelajaran dapat terus dilaksanakan dengan fleksibel melalui kreativitas dan inovasi guru dalam menyesuaikan metode, strategi, serta pemanfaatan sumber belajar yang sederhana dan mudah diakses seperti pemanfaatan barang bekas yang bersumber dari bantuan sosial seperti kardus, botol minuman, dan kaleng bekas sebagai media pembelajaran. Pada pembelajaran Bahasa Inggris, barang bekas seperti kardus dapat dimanfaatkan sebagai media ajar seperti papan huruf, ular tangga dan wayang mobil dapat diterapkan sebagai media pembelajaran kosa kata Bahasa Inggris (Rizkiani, Bhuana, & Rizqiya, 2019). Pendekatan ini memungkinkan proses pembelajaran tetap berlangsung secara efektif meskipun dalam kondisi darurat, sekaligus menjaga motivasi, keterlibatan, dan keberlanjutan belajar peserta didik.

Berdasarkan pembahasan tersebut dapat disimpulkan bahwa kreativitas dan inovasi guru menjadi faktor utama dalam memastikan keberlangsungan pembelajaran pada situasi pascabencana. Keterbatasan media dan fasilitas tidak menjadi penghalang utama ketika guru dapat menggunakan sumber belajar sederhana, seperti barang bekas yang ada di sekitarnya. Oleh karena itu, keberhasilan adaptasi pembelajaran peserta didik, baik secara akademik maupun psikososial, sangat bergantung pada peran guru yang inovatif dan kreatif dalam menangani pembelajaran pascabencana.

### **Daftar Pustaka**

Iftiyah, Mariatul. 2021. Membangun Kreativitas Guru dengan Inovasi Pembelajaran di Masa Pandemi Covid-19. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Program Pascasarjana Universitas PGRI Palembang 15-16 Januari 2021*.

Rizkiani, Siska., Bhuana, Gartika, Pandu., dan Rizqiya, Rissa, San.

2019. Pemanfaatan Barang Bekas sebagai Media Pembelajaran Kosakata Bahasa Inggris. *Jurnal Cemerlang: Pengabdian pada Masyarakat*, Vol.02 No.01. DOI: <https://doi.org/10.31540/jjpm.v2i1.728>
- Sulistiani, Irma., dan Nugraheni, Nursiwi. 2023. Makna Guru sebagai Peranan Penting dalam Dunia Pendidikan. *Jurnal Citra Pendidikan (JCP)*, Vol 3 No 3, ISSN 2775-1589.
- Tobing, Putri., dan Hasanah, Enung. 2021. Kepemimpinan Kepala Sekolah Dalam Mengembangkan Kreativitas Dan Inovasi Pembelajaran Guru Pada Masa Covid-19. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, Vol. 7. No. 2 April 2021 p-ISSN: 2442-9511 dan e-ISSN: 2656-5862.
- Untari, Sri, Kis. 2020. Kreatifitas Guru Dalam Menyongsong Pembelajaran Masa Pandemi Covid- 19. *Buana Pendidikan Spesial Issue*, Vol. 16 No. 30.
- Wulandari, Hayani., dan Nisrina, Dhena, Agniya, Zahra. Hubungan Kreativitas Dan Inovatif Guru Dalam Mengajar Di Kelas Terhadap Peningkatan Motivasi Dan Minat Belajar Peserta Didik. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, Vol. 9. No. 16, DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8242365>

# ***ESP Novice Teachers' Teaching Practices and Classroom Roles in Higher Education***

***Sitti Syakira, S.Pd., M.Pd.<sup>32</sup>***  
***Universitas Sulawesi Barat***

*"ESP teaching is a journey where novice teachers learn to connect language with real purposes"*

**E**nglish for Specific Purposes (ESP) is an approach to teaching English that focuses on meeting the academic and professional communication needs of students in specific fields. Unlike General English (GE), ESP emphasizes the relationship between language, context of use, and the specific goals of learners in accordance with the particular field they are studying. In many universities, ESP teaching is generally carried out by lecturers or teachers with a background in GE (Bayram & Canaran, 2020). This condition makes these teachers referred to as ESP novice teachers, especially when they do not yet have experience or specific training in a particular field of ESP.

In practice, studies on English for Specific Purposes (ESP)

---

<sup>32</sup> Penulis lahir di Kolaka Utara Sul-Tra, 05 Januari 1990, merupakan seorang dosen di Program Studi Pendidikan Teknologi Informasi, FKIP, Universitas Sulawesi Barat. Sebelumnya ia adalah seorang dosen di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, FKIP, Universitas Siliwangi. Ia menyelesaikan pendidikan S1 di UIN Alauddin Makassar pada tahun 2012, dan S2 di Universitas Negeri Makassar pada tahun 2018 dengan jurusan yang sama, yaitu Pendidikan Bahasa Inggris.

at the university level indicate that ESP novice teachers generally adopt adaptive and pragmatic teaching practices shaped by contextual demands rather than rigid pedagogical models. Because many novice teachers come from a General English background, they often adapt existing language-teaching approaches in their practice to suit the context of specific disciplines. Existing studies report that these teachers often adapt General English materials by inserting vocabulary, topics, and tasks that are communicative and relevant to learners' academic or professional fields (Fitria, 2023; Iswati & Triastuti, 2021). This adjustment allows teachers to respond to students' needs even if they have pedagogical limitations in certain fields. In addition, ESP novice teachers also use authentic materials related to students' fields of study (Kim, 2023) as teaching materials due to the lack or even absence of standard ESP textbooks and institutional guidelines that are accessible to ESP novice teachers. Textbooks, journal articles, manuals, workplace documents, and digital resources related to the students' field of study are used as materials for creating teaching materials and designing learning activities (Belcher, 2006; Sari et al., 2020). These materials are usually selected and simplified by the teacher themselves (Syakira, 2020) to ensure that students gain knowledge of English that is relevant to the context of their discipline. In addition, task-based and project-based activities are also often used by teachers to encourage students to communicate (Silvani et al., 2023) in realistic English, such as presentations, report writing, or role-playing. Therefore, the role of ESP novice teachers becomes more challenging as they must convey two different fields of study in context.

The teaching practices adopted by ESP novice teachers as described above cannot be separated from the professional roles they embody. In addition to their obligations to make instructional decisions, such as adapting materials, designing

tasks, and using authentic resources that reflect pedagogical choices, ESP teachers also embody broader role expectations (Huang et al., 2024). These expectations place novice teachers beyond the conventional role of language instructors, where they must facilitate the learning process with field-specific communication and support the academic and professional needs of students (Belcher, 2006; Huang et al., 2024). In this role, teachers guide learners in using English appropriately in academic or professional contexts specific to a particular field, such as presenting research results, understanding technical texts, or participating in professional interactions. As a result, ESP novice teachers as professionals take on dual and overlapping roles in their teaching contexts.

In addition to their instructional role, ESP novice teachers are often described as developers and adapters of materials. Given the limited availability of standardized ESP teaching materials that meet the diverse needs of learners in various disciplines, teachers often take on the responsibility of selecting, modifying, and designing learning resources (Iswati & Triastuti, 2021; Kim, 2023). This role requires novice teachers to be able to align language content with subject topics while ensuring that the material remains accessible to learners with varying levels of English proficiency (Syakira, 2025). Additionally, novice ESP instructors are often positioned as mediators between language content and academic disciplines to help students understand technical terminology and genre conventions without becoming subject matter experts themselves (Fitria, 2023; Sari et al., 2020). Overall, the role of ESP novice teachers is described as multifunctional practitioners who must go beyond traditional language teaching to accommodate the specific communication demands of the higher education ESP context.

The dual roles undertaken by ESP novice teachers are greatly influenced by the classroom context and learning

conditions in which ESP teaching takes place. Research shows that teachers' responsibilities as language teachers, material developers, and disciplinary communication mediators emerge in response to institutional structures, learner characteristics, and curriculum design (Jawahar, 2025; Luo & Garner, 2017). These roles are implemented in specific classroom realities, including class size, teaching time, and curriculum position, which influence how ESP teaching is organized and delivered. In many institutions, ESP is offered as a compulsory course designed to support students' academic and professional communication needs, resulting in large class sizes and limited teaching time. These conditions shape how ESP novice teachers organize classroom activities and manage teaching priorities.

In addition, studies describe ESP classes as operating within institutional structures that emphasize efficiency and standardization (Chaovanapricha & Champakaew, 2024; Doğan & Yaylı, 2025; Lebedev et al., 2020). ESP courses are often positioned as supporting courses that complement discipline-specific learning rather than as independent academic subjects (Prior, 2020). This positioning affects curriculum flexibility, assessment design, and resource availability. In this learning context, ESP novice teachers are required to navigate institutional expectations while responding to the discipline-specific language needs of students. Thus, the ESP classroom context in higher education is described as a complex environment, where teaching practices and the role of teachers are influenced by structural, curricular, and institutional factors.

## References

- Bayram, İ., & Canaran, Ö. (2020). Identifying the perceived professional development needs of english for specific purposes (ESP) teachers. *Elementary Education Online*, 19(3), 1647–1659.
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to

perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.

Chaovanapricha, T., & Champakaew, W. (2024). Exploring the multifaceted roles of English for specific purposes practitioners within the transformative paradigm in higher education. *Asian Journal of Education and Training*, 10(3). 131-140.

Doğan, N., & Yaylı, D. (2025). Exploring English For Specific (ESP) instruction realities: Teacher perspectives on challenges and strategies. *Journal of Qualitative Research in Education*, . <https://doi.org/10.14689/enad.44.2072>.

Fitria, T. N. (2023). English lecturers' difficulties in teaching English for Specific Purposes (ESP) in various higher education in Indonesia. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 6(1), 65–80.

Huang, Y., Lin, L.-C., & Tsou, W. (2024). Leveraging ESP teachers' roles: EMI university teachers' professional development in medical and healthcare fields. *English for Specific Purposes*, 74, 103–116.

Iswati, L., & Triastuti, A. (2021). Voicing the challenges of ESP teaching: Lessons from ESP in non-English departments. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 276–293.

Jawahar, G. (2025). Exploring the Role of ESP Teachers in the Modern ELT Classroom. *Journal of Educational Research and Policies*, 7(2). 25-

Kim, M. (2023). An English for Specific Purposes (ESP) teacher's identity transformation process. *English Teaching*, 78(4), 113–134.

Lebedev, A., Pinkovetskaia, I., Rozhkov, M., & Tsybina, L. (2020). Implementation and Peculiarities of English for Specific Purposes Course Design at Ogarev's Mordovia State

- University. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 178-182.
- Luo, J., & Garner, M. (2017). The Challenges and Opportunities for English Teachers in Teaching ESP in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 8, 81-86.
- Prior, J. (2020). Let's negotiate: Learner autonomy in action in a university ESAP course. In M. J. Ennis & J. Prior (Eds.), *Approaches to English for specific purposes: Perspective on teaching and assessing in tertiary and adult education* (pp. 15-38). Bozen-Bolzano University Press.
- Sari, W. S., Hasibuan, J. R., & Putri, C. A. (2020). Facilitating novice writers with creative writing workshop in poetry writing classroom (Indonesian EFL context). *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(2), 706-713.
- Silvani, D., Santiana, & Syakira, S. (2023). Project based learning in an ESP class: Voices from Indonesian EFL students. *Embracing Changes: Adapting New Technologies and Disruptive Situations to Empower English Language Teaching*, 3, 330-342.
- Syakira, S. (2020). English as medium of instruction at physics international class program: A study of students' perception. *Indonesian TESOL Journal*, 2(1), 15-28.
- Syakira, S. (2025). Dynamics of teaching English for Specific Purposes (ESP) in higher education: Challenges and opportunities for ESP novice teachers. In A. Wijayanto, N. Aryanti, N. Fadhillah, A. Syaifuddin, & P. Mayaratri (Eds.), *Dimensi Kreatif dalam Mengembangkan Bahasa Inggris Menuju Indonesia Emas 2045* (pp. 164-169). Akademia Pustaka.

*Orientasi Pembelajaran*  
**Bahasa Inggris**  
Berbasis Literasi


Buku ini disusun sebagai salah satu upaya untuk memberikan kontribusi dalam pengembangan pembelajaran Bahasa Inggris yang lebih bermakna, kontekstual, dan berorientasi pada penguatan literasi peserta didik. Di tengah perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan informasi yang semakin pesat, kemampuan literasi menjadi salah satu kompetensi penting yang harus dimiliki oleh peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Inggris tidak hanya diarahkan pada penguasaan aspek kebahasaan semata, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, memahami informasi, serta mengekspresikan gagasan secara efektif melalui berbagai aktivitas literasi.


Buku ini memuat beberapa pembahasan utama yang berkaitan dengan orientasi pembelajaran Bahasa Inggris berbasis literasi.


Pembahasan diawali dengan kajian mengenai pendekatan pembelajaran Bahasa Inggris yang relevan dengan kebutuhan pembelajaran, dilanjutkan dengan pembahasan tentang berbagai problematika yang sering muncul dalam proses pembelajaran Bahasa Inggris di lingkungan pendidikan. Selain itu, buku ini juga menguraikan berbagai solusi, strategi, serta pemanfaatan sarana dan inovasi pembelajaran yang dapat mendukung terciptanya proses pembelajaran yang lebih efektif, kreatif, dan menyenangkan bagi peserta didik.


**Akademia Pustaka**


Jl. Sumbergempol, Sumberdadi, Tulungagung

 <https://akademiapustaka.com/>

 [redaksi.akademia.pustaka@gmail.com](mailto:redaksi.akademia.pustaka@gmail.com)

 @redaksi.akademia.pustaka

 @akademiapustaka

 081216178398

