

Hairus Salikin

**MEMAHAMI PEMIKIRAN PASTY M. LIGHTBOWN
DAN NINA SPADA TENTANG
BAGAIMANA BAHASA DIPELAJARI**



*Membangun Generasi
Menuju Insan Berprestasi*

**MEMAHAMI PEMIKIRAN
PASTY M. LIGHTBOWN DAN
NINA SPADA TENTANG
BAGAIMANA BAHASA
DIPELAJARI**

Hairus Salikin

MEMAHAMI PEMIKIRAN PASTY M. LIGHTBOWN DAN NINA SPADA TENTANG BAGAIMANA BAHASA DIPELAJARI

Diterbitkan oleh
UPT Penerbitan UNEJ
Jl. Kalimantan 37 Jember 68121
Telp. 0331-330224, Psw. 0319, Fax. 0331-339029
E-mail: upt-penerbitan@unej.ac.id

Hak Cipta @ 2014

Cover/layout: Noerkoentjoro W.D.

Perpustakaan Nasional RI – Katalog Dalam Terbitan

401.4

SA

m

SALIKIN, Hairus

Memahami Pemikiran Pasty M. Lightbown dan
Nina Spada Tentang Bagaimana Bahasa
Dipelajari.--Jember: Jember University Press,
2014

viii, 84 hlm. ; 23 cm.

ISBN: 978-602-9030-56-3

1. Bahasa dan Komunikasi

I. Judul

Hak Cipta dilindungi Undang-Undang. Dilarang memperbanyak tanpa
ijin tertulis dari penerbit, sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun,
baik cetak, *photoprint*, maupun *microfilm*.

PRAKATA

Buku yang berjudul *How Languages Are Learned* karya Pasty M Lightbown dan Nina Spada adalah buku berisi tentang teori-teori bagaimana bahasa dipelajari oleh manusia. Buku ini dimulai dari pembahasan tentang “Mempelajari Bahasa Ibu”, yang berisi teori-teori mengenai proses pemerolehan bahasa bagi anak-anak. Disamping itu buku ini juga membahas dengan jelas bagaimana orang mempelajari bahasa kedua atau bahasa asing serta menerangkan faktor-faktor yang mempengaruhi proses-proses tersebut. Bahasan selanjutnya buku ini adalah bagaimana bahasa yang dihasilkan oleh pembelajar bahasa dalam proses belajar bahasa lain setelah mereka menguasai bahasa pertama mereka. Sebagai pelengkap, buku ini membahas pengajaran bahasa kedua atau asing di dalam kelas.

Secara umum buku ini sangat dibutuhkan oleh orang yang sedang belajar bahasa kedua atau bahasa asing untuk meningkatkan pemahaman mereka tentang teori-teori bagaimana bahasa dipelajari. Namun karena buku aslinya berbahasa Inggris, tidak semua kalangan punya kesempatan untuk memahami buku ini. Kendala untuk membaca buku aslinya terletak pada setidaknya dua hal yaitu ketidakmampuan memahami Bahasa Inggris atau tidak tersedianya buku dalam versi Bahasa Indonesia. Buku ini tidak diterjemahkan mengingat banyak hal-hal yang sulit dialih-pesankan ke dalam Bahasa Indonesia. Oleh karena itu buku ini disadur yaitu dipahami sesuai dengan kemampuan penulis yang berlatar belakang linguistik dan ditulis dengan bahasa yang sederhana dan mudah dipahami.

Semoga buku saduran ini dapat mempermudah para peminat ilmu linguistik terapan dan para pembelajar bahasa kedua atau bahasa asing untuk memperoleh informasi tentang bagaimana bahasa itu dipelajari.

Dr. Hairus Salikin, M.Ed.

KATA PENGANTAR

Buku yang berjudul *Memahami Pemikiran Pasty M. Lightbown dan Nina Spada tentang Bagaimana Bahasa Dipelajari* ini adalah sebuah buku saduran oleh Dr. Hairus Salikin, M.Ed. – disadur dari sebuah buku yang berjudul *How Languages are Learned* yang ditulis oleh Lightbown dan Spada. Buku ini adalah sebuah buku Ilmu Bahasa Terapan dengan konsentrasi pada pengajaran dan pembelajaran bahasa ke dua. Tujuh capter dalam buku ini telah disadur ke dalam bahasa Indonesia yang mudah untuk dimengerti dan dipahami. Capter 1 menyajikan tiga pendekatan teoritis dalam proses pemerolehan bahasa pertama, yaitu pendekatan dengan menggunakan teori behavioris, innatis, dan interaksionis. Lima capter selanjutnya (2 – 5) berfokus pada proses pengajaran dan pembelajaran bahasa ke dua, yang berawal dari pendekatan teoritisnya, faktor-faktor yang mempengaruhi proses belajar pada pebelajarnya, kondisi bahasa pebelajar, model atau sistem pengajarannya, dan lima model pengajaran bahasa ke dua di kelas. Buku ini ditutup dengan capter 7 tentang fakta dan opini dalam gagasan-gagasan besar mengenai pembelajaran bahasa ke dua. Informasi akademik dalam buku saduran ini cukup penting utamanya bagi mereka yang ingin mendalami Ilmu Bahasa Terapan. Saya percaya bahwa buku ini akan memperkaya khazanah keilmuan dalam bidang Ilmu Bahasa Terapan khususnya bidang pengajaran dan pembelajaran bahasa asing atau bahasa ke dua.

Secara keseluruhan buku ini dikembangkan di atas dua dasar teori tata bahasa, yakni teori tata bahasa mental (Chomskyan) dan teori bahasa preskriptif. Dr. Hairus Salikin, M.Ed. telah berupaya membuat pemahaman buku ini lebih mudah terutama bagi mereka yang masih berkendala dalam bahasa Inggris. Buku ini tidak dikembangkan di atas dasar teori tata bahasa fungsional (Hallidayan) yang mendasari berkembangnya teori pengajaran dan pembelajaran bahasa model “*genre approach*” yang relatif masih baru berkembang di negeri kita.

Oleh karena itu buku saduran ini akan sangat bermanfaat bagi mereka yang berkecimpung dalam dunia pengajaran dan pembelajaran bahasa asing atau bahasa ke dua dengan landasan tata bahasa mental dan tata bahasa preskriptif. Bagi mereka yang langsung berkecimpung dalam dunia pengajaran dan pembelajaran bahasa model “*genre approach*” dan belum mengenal model pengajaran dan pembelajaran bahasa yang lain dapat memanfaatkan buku saduran ini sebagai pembanding guna memperkaya dan memantapkan cakrawala keilmuannya.

Perlu saya sampaikan sebuah opini yang cukup penting bagi ahli Ilmu Bahasa Terapan yang disampaikan oleh Allen and Corder dalam prakata mereka dalam buku *Readings for Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 1, Oxford University Press, 1980)*.

The Applied Linguist is a ‘consumer’ of theories, in that he attempts to make use of the explanations they provide about the nature of language in order to plan and execute language teaching programmes. He is not a creator of theories – that is the role of the theoretician. However, the Applied Linguist must be a *discriminating* consumer; that is, he must be able to decide what is or is not a relevant theoretical approach for his purposes. In order to make this decision he must not only be familiar with a wide range of possible theories about language; he must also understand what phenomena the theorists attempt to explain, the methods they adopt and the philosophical presuppositions which lie behind their theories. These are matters which, though rarely made explicit in introductory textbooks in linguistics, are important to Applied Linguists.

Ahli Ilmu Bahasa Terapan itu adalah seorang ‘konsumen’ teori, dalam arti dia mencoba untuk memanfaatkan penjelasan-penjelasan yang diberikan oleh teori-teori tentang sifat bahasa dalam rangka merencanakan dan melaksanakan program-program pengajaran bahasa. Dia bukan pencipta teori bahasa – menciptakan teori bahasa merupakan tugas para ahli teori bahasa. Namun, seorang Ahli Ilmu Bahasa Terapan itu harus mampu menjadi konsumen yang *diskriminatif*, yaitu dia harus mampu memutuskan mana teori yang relevan dan mana teori yang tidak relevan untuk tujuan-tujuan yang dia ingin capai. Untuk membuat keputusan ini, dia tidak hanya harus akrab dengan berbagai teori yang memungkinkan tentang bahasa, namun dia juga harus memahami fenomena apa yang dijelaskan oleh teori itu, metode apa yang mereka adopsi dan landasan filosofis apa yang melatar belakangi atau mendasari teori itu. Ini merupakan hal yang, meskipun jarang dieksplisitkan dalam buku teks pengantar ilmu bahasa, adalah penting bagi para Ahli Ilmu Bahasa Terapan.

Hal penting bagi para Ahli Ilmu Bahasa Terapan yang seyogyanya mereka perhatikan berdasarkan opini Allen dan Corder adalah: mereka harus mampu menjadi konsumen teori yang *diskriminatif*, yang meliputi 5 butir penting, yaitu:

1. mereka harus mampu memutuskan mana teori yang relevan dan mana teori yang tidak relevan untuk tujuan-tujuan yang dia inginkan,
2. mereka harus akrab dengan berbagai teori tentang bahasa,
3. mereka juga harus memahami fenomena apa yang dijelaskan oleh teori-teori itu,

4. mereka juga harus paham dengan metode yang diadopsi oleh teori-teori itu, dan
5. landasan filosofis apa yang melatar belakangi atau mendasari teori itu juga harus mereka pahami.

Mudah-mudahan buku saduran ini bermanfaat bagi para pembaca yang tertarik dalam dunia Ilmu Bahasa Terapan khususnya bagi mereka yang berkecimpung dalam dunia pengajaran dan pembelajaran bahasa asing atau bahasa ke dua.

Prof. Dr. Samudji, M.A.
Guru besar pada Fakultas Sastra
Universitas Jember.

DAFTAR ISI

| | Halaman |
|--|---------|
| Prakata | iii |
| Kata Pengantar | iv |
| Daftar Isi | vii |
| Daftar Tabel | viii |
| | |
| BAB 1 BELAJAR BAHASA PERTAMA | 1 |
| | |
| BAB 2 PENDEKATAN TEORITIS UNTUK MENJELASKAN PROSES BELAJAR BAHASA KEDUA | 13 |
| | |
| BAB 3 FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI PROSES BELAJAR BAHASA KEDUA | 21 |
| | |
| BAB 4 BAHASA PEBELAJAR | 27 |
| | |
| BAB 5 MENGAMATI PENGAJARAN BAHASA KEDUA | 33 |
| | |
| BAB 6 BELAJAR BAHASA KEDUA DI KELAS | 41 |
| | |
| BAB 7 GAGASAN-GAGASAN BESAR TENTANG PEMBELAJARAN BAHASA: FAKTA DAN OPINI | 59 |
| | |
| DAFTAR PUSTAKA | 65 |
| GLOSARIUM | 83 |

DAFTAR TABEL

| | Halaman |
|--|---------|
| Tabel 4.1 Tahap-tahap Perkembangan Untuk Pembentukan Pertanyaan | 30 |
| Tabel 4.2 Hirarki Aksesibilitas untuk Klausa Relatif dalam Bahasa Inggris | 31 |

BAB I

BELAJAR BAHASA PERTAMA

Pemerolehan bahasa adalah salah satu aspek paling mengesankan dan mengagumkan dalam perkembangan manusia. Mempelajari sebuah bahasa adalah salah satu aspek yang menarik perhatian pakar bahasa dan psikolog selama berabad-abad. Bagaimana anak bisa mempelajari bahasa? Apa yang membuat anak tidak hanya mempelajari bahasa, tetapi juga menyatukan kata-kata sehingga bisa menjadi kalimat yang bermakna? Apa yang mendorong anak untuk terus mengembangkan bahasa dengan tata bahasa yang kompleks walaupun komunikasi sederhana yang mereka lakukan sudah bisa mencapai tujuan yang diharapkan.

Tonggak Penting dan Pola dalam Perkembangan

Salah satu aspek luar biasa dalam pemerolehan bahasa pertama adalah tingginya tingkat kesamaan yang kita lihat pada bahasa awal yang diucapkan oleh anak-anak diseluruh dunia. Vokalisasi paling awal hanyalah suara tangisan ketika anak merasa lapar. Dalam penelitian yang dirancang secara cermat, ilmuwan bisa menunjukkan bahwa bayi bisa mendengarkan perbedaan antara “pa” dan “ba”. Dan itu terjadi jauh sebelum vokalisasi bayi mulai menunjukkan karakteristik bahasa-bahasa yang mereka pelajari.

Menjelang akhir tahun pertama usia sang bayi; sebagian besar bisa memahami sedikit kata-kata yang diucapkan berulang-ulang. Mereka akan melambaikan tangan ketika orang mengatakan “bye-bye”. Pada usia 12 bulan, bayi akan mulai memproduksi satu atau dua kata yang bisa dipahami orang lain. Menjelang usia 2 tahun, sebagian besar anak bisa menghasilkan paling tidak lima puluh kata yang berbeda dan beberapa lainnya menghasilkan bahkan lebih banyak. Pada saat itu, bayi mulai menggabungkan kata-kata menjadi kalimat sederhana misalnya “Mommy juice”. Kalimat itu disebut “telegrafis” karena tidak menggunakan hal-hal seperti artikel, preposisi dan kata kerja bantu.

Menjelang usia tiga setengah atau empat tahun, sebagian besar anak sudah bisa mengajukan pertanyaan, memberikan perintah, melaporkan peristiwa dan menciptakan cerita tentang khayalan mereka – dan itu dilengkapi dengan morfem gramatikal yang benar. Faktanya, sudah diketahui secara luas bahwa menjelang usia empat tahun, anak sudah menguasai struktur dasar bahasa yang mereka gunakan di tahun-tahun awal usia mereka.

Kemampuan anak untuk memahami bahasa dan menggunakannya untuk mengekspresikan diri berkembang dengan cepat ketika mereka memasuki usia pra sekolah. *Kesadaran metalinguistik (metalinguistic awareness)* – yaitu kemampuan untuk memperlakukan bahasa sebagai obyek, terpisah dari makna yang dikandungnya – berkembang secara lebih lambat. Perkembangan pesat untuk kesadaran metalinguistik terjadi ketika anak mulai belajar membaca. Walaupun kesadaran metalinguistik berkembang bagus sebelum saat itu, tetapi melihat kata-kata yang direpresentasikan oleh huruf pada halaman buku akan membawa anak masuk ke level kesadaran bahasa yang baru dan itu tetap terpisah dengan makna yang dikandungnya.

Bilingualisme Tahap Awal Anak-anak

Banyak anak yang mendengarkan lebih dari satu bahasa ketika dia kecil. Anak yang mendengarkan lebih dari satu bahasa sejak lahir disebut dengan “bilingual simultan”, sedangkan anak yang mulai mempelajari bahasa kedua disebut dengan “bilingual sekuensial”. Bukti empiris menunjukkan bahwa, ketika bilingual simultan bersentuhan dengan dua bahasa pertama dan kedua dalam berbagai setting berbeda, bisa diduga bahwa perkembangan kedua bahasa tersebut akan berjalan dengan kecepatan dan pola yang tidak berbeda dengan anak monolingual. Namun ada aspek yang perlu diperhatikan tentang situasi di mana anak-anak yang terlepas dari bahasa keluarga mereka dan mereka “tenggelam” ke dalam situasi bahasa kedua dalam waktu yang lama. Dalam kasus semacam itu, anak akan mulai kehilangan bahasa keluarga sebelum mereka menguasai bahasa yang baru. Ini disebut dengan *bilingualism substraktif* dan itu bisa membawa dampak negatif bagi anak-anak yang berasal dari kelompok minoritas. Sayangnya, solusi yang ditawarkan oleh para pendidik adalah bahwa mereka tidak boleh menggunakan bahasa keluarga di rumah dan berkonsentrasi pada bahasa mayoritas dengan anak mereka. Bukti empiris menunjukkan yang sebaliknya. Orang tua yang juga pebelajar bahasa mayoritas harus terus menggunakan bahasa itu yang dirasa paling nyaman bagi mereka. Anak akan memilih menjawab dengan menggunakan bahasa mayoritas, tetapi paling tidak mereka bisa mempertahankan pemahaman akan bahasa keluarga mereka. Tidak ada data yang menunjukkan bahwa otak anak memiliki kapasitas terbatas untuk bahasa sehingga pengetahuan tentang satu bahasa akan menurun ketika pengetahuan tentang bahasa lainnya meningkat. Anak yang memiliki kesempatan untuk mempelajari berbagai macam bahasa sejak kecil dan terus menggunakannya sampai mereka dewasa adalah anak-anak yang beruntung.

Tahapan Perkembangan

Ketika anak-anak mengembangkan penguasaan bahasa, ada pola yang bisa diprediksi untuk kemunculan dan perkembangan berbagai jenis bahasa yang mereka pelajari. Pola-pola itu disebut dengan *tahapan perkembangan*. Pada beberapa hal, tahap-tahap tersebut terkait dengan perkembangan kognitif anak. Misalnya, anak tidak menggunakan kata keterangan waktu misalnya “besuk” atau minggu lalu” secara benar sampai mereka mengembangkan pemahaman waktu yang benar.

Morfem Gramatikal

Banyak penelitian yang terfokus pada bagaimana anak mengembangkan morfem gramatikal dalam Bahasa Inggris. Salah satu penelitian paling penting tentang perkembangan bahasa pertama anak dilakukan oleh Roger Brown dan koleganya di tahun 1960-an. Dia mempelajari perkembangan bahasa tiga anak (yang ia sebut Adam, Eva dan Sarah) yang bahasa ibunya adalah Bahasa Inggris. Salah satu aspek penelitian tersebut adalah bagaimana anak memperoleh 14 morfem gramatikal. Penelitian itu menunjukkan bahwa anak memperolehnya dengan urutan yang hampir sama (Brown, 1973). Berikut ini adalah sedikit daftar tentang morfem gramatikal yang dipelajari oleh Roger Brown

Present progressif – *ing* (mommy running)

Plural – *s* (two books)

Bentuk lampau tak teratur ((baby went)

Kepemilikan (daddy’s hat)

Copula (annis is a nice girl)

Artikel “the” dan a”

Bentuk lampau teratur –ed (she walked)

Waktu sekarang tunggal orang ketiga – *s* (she runs)

Kata kerja bantu “be” (he is coming)

Dalam penelitian bahasa pertama lain tentang pemerolehan morfem, Jill dan Peter de Villiers melakukan sebuah *penelitian penampang (cross sectional studies) (1973)*. Mereka mempelajari 21 anak dengan usia dan tahap perkembangan yang berbeda. Mereka menemukan bahwa anak yang menggunakan morfem seperti yang diperoleh Saram, dan Adam secara benar juga bisa menggunakan morfem yang belakangan dikuasai Adam, Eva dan Sarah.

Negasi

Anak mempelajari fungsi negasi sejak dini. Yaitu bahwa mereka belajar menyangkal, menolak dan tidak setuju dengan dan menolak

sesuatu. Tetapi, walaupun mereka memiliki kesadaran tentang fungsi negasi, mereka butuh waktu sebelum mereka mempelajari aturan gramatikal untuk mengekspresikan fungsi-fungsi negasi tersebut (lihat Bloom dan Lahey, 1978). Diketahui ada tahap-tahap perkembangan seperti berikut

- **Tahap 1**
Kalimat negatif pertama yang diucapkan anak biasanya diucapkan dengan kata “tidak” secara terpisah atau sebagai kata pertama dalam sebuah tuturan.
- **Tahap 2**
Ketika tuturan menjadi semakin panjang, dan subyek kalimat dimasukkan di dalamnya, maka kalimat negatif biasanya muncul sebelum kata kerja.
- **Tahap 3**
Pada tahap ini, elemen negatif dimasukkan ke dalam kalimat yang lebih kompleks.
- **Tahap 4**
Kemudian, anak mulai melekatkan elemen negatif ke bentuk kata kerja yang benar

Pertanyaan

Ditemukan adanya konsistensi selama anak belajar membentuk pertanyaan dalam Bahasa Inggris. Disatu sisi ada tatanan di mana kata Tanya berawalan *wh* muncul.

“Wh” pertama kali diucapkan. “where” dan “who” digunakan kemudian dan itu menunjukkan bahwa anak bisa mengajukan pertanyaan yang sebenarnya bisa mereka jawab. “Why” muncul menjelang akhir tahun kedua dan menjadi kata Tanya favorit ketika anak berusia tahun kedua. Terakhir, ketika anak mulai memahami pola dan waktu, “how” dan “when” mulai digunakan.

Karena kemampuan untuk menggunakan kata Tanya tersebut terkait dengan perkembangan kognitif anak, maka tidaklah mengejutkan jika ada konsisten dalam hal pemerolehan urutan kata dalam pertanyaan. Perkembangan ini tidak didasarkan pada pemahaman akan makna baru tetapi bagaimana mempelajari bentuk-bentuk linguistik yang berbeda untuk mengekspresikan makna yang sebenarnya sudah jelas.

- Tahap 1
Pertanyaan paling awal yang diajukan oleh anak adalah pertanyaan yang terdiri dari satu kata, dua atau tiga kata dengan intonasi naik.

- Tahap 2
Ketika kalimat yang mereka buat semakin panjang, dan mereka mulai mengajukan lebih banyak pertanyaan, maka anak menggunakan tatanan kata yang membentuk kalimat deklaratif. Dengan pertanyaan ya/tidak mereka hanya menaikkan intonasi. Dengan pertanyaan yang menggunakan kata Tanya, mereka meletakkan kata Tanya di awal kalimat.
- Tahap 3
Perlahan lahan, mereka memperhatikan bahwa struktur pertanyaan adalah berbeda dan mereka mulai membuat pertanyaan lain. Tetapi pada tahap ini mereka mulai menggeneralisasi bahwa semua pertanyaan dibentuk dengan meletakkan kata kerja di awal kalimat. Selain itu, pada tahap ini, pertanyaan dengan kata Tanya (wh-question) mempertahankan tatanan kata deklaratif.
- Tahap 4
Anak mulai menggunakan inverse subyek-kata kerja bantu dan bisa menambahkan “do” dalam kalimat di mana tidak ada kata kerja bantu dalam versi deklaratif dari kalimat tersebut.
- Tahap 5
Akhirnya anak bisa menggabungkan kedua jenis kalimat di atas.
- Tahap 6
Ketika pertanyaan yang diawali kata Tanya (wh question) muncul dalam klausa subordinat, maka anak akan melakukan overgeneralisasi bentuk inverse dan menghasilkan kalimat seperti I don't know why can't he go out

Menjelang usia empat tahun, sebagian besar anak yang menggunakan Bahasa Inggris sudah melewati tahap perkembangan dan mengajukan pertanyaan yang sesuai dengan tata bahasa.

Ringkasan

Gambaran tentang tonggak penting dan tahapan pemerolehan morfem gramatikal, kalimat negatif dan pertanyaan menunjukkan bahwa kita memiliki pengetahuan tentang apa yang dipelajari anak dalam perkembangan bahasa. Yang lebih kontroversial adalah pertanyaan tentang bagaimana perkembangan semacam itu bisa terjadi.

Pendekatan Teoritis untuk Menjelaskan tentang Pembelajaran Bahasa Pertama

Behaviorisme: Katakan Apa yang Saya Katakan

Behaviorisme adalah teori psikologi belajar yang sangat berpengaruh di tahun 1940-an dan 1950-an, khususnya di Amerika Serikat. Kaum behaviorist tradisional percaya bahwa belajar bahasa adalah hasil imitasi, latihan, umpan balik dan pembentukan kebiasaan. Cara pandang kaum behaviorist tentang bagaimana bahasa dipelajari memiliki sebuah daya tarik intuitif. Dan ia bisa memberikan penjelasan parsial tentang beberapa aspek dalam pembelajaran bahasa oleh anak. Kaum behaviorist memandang imitasi dan praktik sebagai proses primer dalam perkembangan bahasa. Untuk memahami apa yang dimaksud dengan kedua istilah tersebut, pertimbangkan definisi dan contoh berikut:

- *Imitasi* : pengulangan kata demi kata dari semua atau sebagian tuturan seseorang.
- *Praktik* : manipulasi repetitive dari sebuah bentuk.

Innatisme: Semua Ada dalam Benak Anda

Pakar linguistik Noam Chomsky menyatakan bahwa anak secara biologis diprogram untuk menguasai bahasa dan bahwa bahasa berkembang pada diri anak sama seperti perkembangan fungsi biologis lainnya. Sebagai contoh, anak akan belajar berjalan selama ia memperoleh makanan yang sehat dan kebebasan bergerak. Sebagian besar anak belajar berjalan pada usia yang kurang lebih sama. Bagi Chomsky, pemerolehan bahasa adalah sama dengan itu. Lingkungan memberikan kontribusi dasar – dalam hal ini, ketersediaan orang yang akan berbicara dengan anak. Anak atau dukungan biologis anak yang akan melakukan fungsinya kemudian. Ini dikenal dengan nama posisi innatist. Chomsky mengajukan teori ini sebagai reaksi terhadap apa yang ia lihat sebagai kekurangan teori behaviorist untuk pembelajaran yang didasarkan pada imitasi dan pembentukan kebiasaan (Chomsky, 1959). Chomsky menyatakan bahwa teori behavioristik tidak bisa menjawab apa yang disebut dengan masalah logis dalam pemerolehan bahasa. Masalah tersebut mengacu pada fakta bahwa anak mulai mengetahui lebih banyak tentang struktur bahasa dari pada sampel bahasa yang mereka dengar. Menurut, Chomsky, bahasa yang didengar oleh anak dalam sebuah lingkungan adalah penuh dengan informasi yang membingungkan (misalnya, kalimat tidak lengkap, atau salah ucap) dan tidak menyediakan semua informasi yang dibutuhkan anak. Selain itu, ada bukti sangat kuat yang menunjukkan bahwa anak

sama sekali tidak dikoreksi kesalahannya pada bahasa secara sistematis. Koreksi dari orang tua untuk kesalahan berbahasa diketahui tidak konsisten atau bahkan tidak ditemukan pada anak-anak usia pra-sekolah. Ketika orang tua melakukan koreksi, mereka hanya terfokus pada makna dan bukan bentuk bahasa.

Menurut Chomsky, pikiran anak bukanlah papan tulis kosong yang harus diisi dengan meniru bahasa yang mereka dengar dalam lingkungan si anak. Alih-alih, ia menyatakan bahwa anak dilahirkan dengan memiliki kemampuan khusus untuk menemukan sendiri aturan-aturan dari sebuah sistem bahasa. Chomsky menyebut kemampuan khusus ini dengan *Language Acquisition devices (LAD)*. Sarana ini seringkali digambarkan dalam bentuk Kotak Hitam yang ada dalam otak. “kotak hitam” tersebut, yang dianggap mengandung prinsip-prinsip yang sifatnya universal untuk semua bahasa, akan mencegah anak untuk membuat terlalu banyak kesalahan ketika mencoba menemukan aturan baru dalam bahasa. Agar LAD bisa berfungsi, anak cukup mengakses sampel bahasa asli. Sampel-sampel bahasa tersebut akan menjadi pemicu untuk mengaktifkan sarana tersebut. Jika sudah diaktifkan, maka anak akan bisa menemukan struktur bahasa yang akan dipelajari dengan cara memasang pengetahuan bawaan tentang hubungan tata bahasa dasar dengan struktur bahasa tertentu di lingkungannya. Dalam tulisan-tulisan terakhirnya, Chomsky dan para pengikutnya tidak lagi menggunakan istilah LAD, tetapi menyebut kemampuan bawaan anak tersebut dengan nama *Universal Grammar (UG) (Tata Bahasa Universal)*. UG terdiri dari serangkaian pedoman yang bisa ditemukan di semua bahasa. Jika anak sudah memiliki UG, maka apa yang harus dipelajari hanyalah cara bagaimana bahasa mereka menggunakan prinsip-prinsip tersebut dan variasinya yang mungkin ada dalam bahasa tertentu yang didengar anak di sekeliling mereka (Chomsky, 1981, Cook, 1988, White, 1989).

Berikut ini adalah ringkasan bukti-bukti yang digunakan untuk mendukung pendapat kemampuan bawaan dari Chomsky:

1. Semua anak berhasil mempelajari bahasa ketika mereka tidak diharapkan untuk mempelajari kemampuan lain yang begitu rumit bagi mereka. Anak yang tidak bisa mendengar akan mempelajari bahasa isyarat jika mereka melihatnya sejak kecil dan kemajuan mereka dalam pemerolehan bahasa adalah sama dengan anak yang bisa mendengar.
2. Anak bisa menguasai struktur dasar bahasa asli atau dialek di berbagai kondisi; beberapa akan mampu meningkatkan kemampuan berbahasa mereka (misalnya, orang tua yang terfokus

pada kemampuan berbahasa anak) dan beberapa lainnya akan menemui hambatan (misalnya, jika orang tua tidak bisa mengarahkan anak). Anak akan mencapai level yang berbeda-beda untuk penguasaan kosakata, kreatifitas dan lainnya, tetapi semua anak akan menguasai struktur bahasa yang digunakan disekitar mereka.

3. Bahasa yang didengar oleh anak tidak mengandung contoh-contoh (atau, tidak ada banyak contoh) aturan linguistik dan pola-polanya.
4. Hewan – bahkan primate yang dilatih oleh manusia – tidak bisa belajar memanipulasi sistem simbol yang begitu rumit seperti bahasa manusia.
5. Anak bisa melakukan tugas-tugas yang sulit dalam pemerolehan bahasa tanpa ada orang yang terus menerus menunjukkan pada mereka kalimat mana yang “benar” dan mana yang tidak sesuai dengan “tata bahasa”.

Bukti-Bukti Biologis Pendapat tentang Kemampuan Bawaan

Gagasan Chomsky adalah sama dengan gagasan dari pakar Biologi Eric Lenneberg, yang juga membandingkan proses belajar bicara dengan belajar berjalan; anak yang karena alasan medis tidak bisa bergerak ketika mereka masih bayi, akan segera bisa berdiri dan berjalan jika masalah mereka diatasi pada usia satu tahun atau lebih. Selain itu, anak yang bisa mendengar tetapi tidak bisa berbicara tetap bisa mempelajari bahasa, memahami bahkan kalimat-kalimat kompleks.

Hipotesis Periode Kritis

Lenneberg menyatakan bahwa kemampuan untuk mengembangkan perilaku normal dan pengetahuan dalam berbagai macam lingkungan tidak akan terus berlanjut dan bahwa anak yang tidak pernah mempelajari bahasa (karena tuli atau terisolir) tidak akan bisa mempelajari bahasa jika isolasi tersebut terjadi terlalu lama. Dia menyatakan bahwa, sarana pemerolehan bahasa, seperti fungsi biologis lainnya, hanya bisa berfungsi jika ia dirangsang pada saat yang tepat – dan itu adalah saat yang disebut dengan “periode kritis”. Gagasan bahwa ada periode waktu khusus yang terbatas untuk pemerolehan bahasa dikenal dengan nama Hipotesis Periode Kritis (Critical Period Hypothesis).

Posisi Interaksionist

Pandangan teoritis ketiga tentang pemerolehan bahasa terfokus pada peran lingkungan linguistik dalam interaksinya dengan kapasitas

bawaan yang menentukan perkembangan bahasa. Kaum interaksionist menyatakan bahwa bahasa berkembang sebagai hasil dari proses saling mempengaruhi yang bersifat kompleks antara karakteristik manusia yang melekat pada diri si anak dan lingkungan di mana si anak berkembang. Interaksionist memberikan penekanan yang lebih besar pada lingkungan dari pada kaum innatist. Misalnya, berbeda dengan kaum innatist, sebagian besar kaum interaksionist menyatakan bahwa bahasa yang dimodifikasi dengan sedemikian rupa sehingga sesuai dengan kapabilitas pebelajar adalah sebuah elemen penting dalam proses pemerolehan bahasa. Mereka menekankan pentingnya *child-director speech* (tuturan yang ditujukan pada anak) – yaitu bahasa yang tidak hanya ditujukan pada anak, tetapi juga disesuaikan dengan sedemikian rupa sehingga mudah dipahami anak. Selain itu, kaum interaksionist cenderung memandang pemerolehan bahasa sebagai sebuah hal yang sama dan dipengaruhi oleh pemerolehan kemampuan dan pengetahuan lain dan bukan sebagai sebuah hal yang terpisah dari pengalaman dan perkembangan kognitif anak. Kaum interaksionist mendasarkan konsep mereka pada berbagai macam teori tentang kontribusi struktur bawaan dalam pemikiran manusia dan lingkungan yang menyediakan sampel bahasa yang akan dipelajari.

Di antara teori-teori yang dijadikan dasar oleh kaum interaksionist, yang menonjol adalah teori yang diajukan oleh psikolog/epistemolog Swiss, Jean Piaget (Lihat Ginsburg dan Opper, 1969). Piaget mengamati bayi dan anak ketika bermain dan ketika berinteraksi dengan orang dewasa. Dia bisa mengetahui perkembangan pemahaman kognitif anak untuk hal-hal seperti misalnya kondisi benda-benda (mengetahui bahwa benda yang tidak terlihat tetap ada ditempatnya), stabilitas kuantitas tanpa memandang perubahan dalam hal penampilan (mengetahui bahwa uang sepuluh pecahan sepuluh penny yang disusun membentuk garis panjang adalah sama nilainya dengan sepuluh penny yang disusun secara acak). Perkembangan kognitif anak sedikit banyak akan menentukan bagaimana mereka menggunakan bahasa. Perkembangan pemahaman kognitif didasarkan pada interaksi antara anak dan benda-benda yang bisa diamati, disentuh dan dimanipulasi.

Pakar lain yang mendukung kaum interaksionist adalah psikolog Lev Vygotsky. Dia menyimpulkan bahwa bahasa berkembang berdasarkan interaksi sosial. Dia menyatakan bahwa dalam lingkungan interaktif, anak bisa memunculkan level pengetahuan dan performansi dengan level lebih tinggi daripada jika anak ada dalam lingkungan yang berbeda. Vygotsky menyebut apa yang bisa dilakukan anak dalam interaksinya dengan orang lain sebagai zona perkembangan proksimal (*Zone of Proximal*

Development). Dia melihat pentingnya pembicaraan yang dilakukan anak dengan orang dewasa dan dengan anak lain dan melihat bahwa dalam pembicaraan tersebut ada asal mula bahasa dan pemikiran. Pandangan Piaget berbeda dengan Vygotsky. Piaget mengajukan hipotesis bahwa bahasa berkembang sebagai sebuah sistem simbol untuk mengekspresikan pengetahuan yang diperoleh melalui interaksi dengan dunia fisik. Bagi Vygotsky, pikiran pada dasarnya adalah tuturan yang terinternalisasikan, dan tuturan muncul dalam interaksi sosial.

Tuturan yang Ditujukan kepada Anak

Kita semua sudah tahu bagaimana orang dewasa seringkali merubah cara berbicara ketika berinteraksi dengan anak kecil. Dalam Bahasa Inggris, tuturan yang ditujukan kepada anak mencakup aspek-aspek seperti pengucapan yang diperlambat, nada yang lebih tinggi, pengulangan, intonasi yang lebih bervariasi, pola kalimat yang lebih pendek dan sederhana. Peneliti yang meneliti interaksi antara anak dan orang tua yang berasal dari berbagai kelompok budaya yang berbeda menemukan bahwa tuturan untuk anak yang dijabarkan dengan berdasarkan pada penelitian terhadap keluarga-keluarga kelas menengah Amerika bukanlah sebuah hal yang universal sifatnya. Di beberapa kelompok masyarakat, orang dewasa tidak terlibat dalam percakapan atau permainan verbal dengan anak kecil. Jadi, sulit untuk menilai pentingnya modifikasi oleh orang dewasa pada tuturan yang mereka tujukan kepada anak-anak.

Ringkasan

Kami sudah menyajikan tiga pendekatan teoritis untuk menjelaskan proses pemerolehan bahasa pertama, dan masing-masing didukung dengan bukti. Anak benar-benar meniru dan mempraktikkan dan praktik bisa menjelaskan bagaimana beberapa macam aspek bahasa seperti misalnya makna kata dan beberapa rutinitas bahasa tetap dipelajari. Pemerolehan bahasa yang sifatnya kompleks tampaknya bergantung pada kepemilikan pengetahuan oleh anak yang memungkinkan mereka untuk memproses bahasa yang mereka dengar dan membuat generalisasi sederhana. Diskusi tentang posisi interaksionist menunjukkan bahwa anak yang mendengarkan bahasa dan absen dalam interaksi satu lawan satu tidak mampu mengembangkan bahasa secara normal.

Salah satu cara untuk menyatukan teori behavioris, innatist dan interaksionist adalah dengan melihat bahwa masing-masing berusaha menjelaskan aspek-aspek yang berbeda dalam perkembangan bahasa anak.

Penjelasan dari kaum behaviorist dan koneksionist bisa menjelaskan pemerolehan kosa kata dan morfem gramatikal. Penjelasan kaum innatist tampaknya paling bisa menjelaskan pemerolehan tata bahasa kompleks. Penjelasan kaum interaksionist berguna untuk menjelaskan bagaimana anak mengaitkan bentuk dan makna dalam bahasa, bagaimana mereka berinteraksi dalam pembicaraan, dan bagaimana mereka belajar menggunakan bahasa dengan benar.

BAB II

PENDEKATAN TEORITIS UNTUK MENJELASKAN PROSES BELAJAR BAHASA KEDUA

Di sini kita akan membahas beberapa teori yang diajukan untuk menjelaskan pemerolehan bahasa kedua (*second language acquisition/SLA*). Beberapa teori menekankan pada pentingnya karakteristik bawaan anak; dan beberapa lainnya menekankan pentingnya peran lingkungan dalam proses belajar bahasa. Selain itu, kita juga tahu bahwa proses belajar bahasa kedua anak dan orang dewasa adalah berbeda, oleh karena itu, kita perlu mempertimbangkan pertanyaan-pertanyaan berikut:

1. Apakah pebelajar sudah mengenal bahasa?
2. Apakah pebelajar sudah dewasa secara kognitif, yaitu apakah pebelajar sudah bisa melakukan aktifitas pemecahan masalah, deduksi dan tugas-tugas yang kompleks?
3. Seberapa bagus perkembangan kesadaran metalinguistik pebelajar?
4. Seberapa ekstensif pengetahuan pebelajar tentang dunia?
5. Apakah pebelajar takut melakukan kesalahan dan terdengar “bodoh” ketika berbicara?
6. Apakah lingkungan belajar memungkinkan pebelajar untuk diam di tahap awal belajar, atau apakah ia diharapkan untuk berbicara sejak awal?
7. Apakah ada tersedia banyak waktu untuk belajar bahasa, ada banyak kontak dengan penutur bahasa tersebut?
8. Apakah pebelajar menerima *umpan balik korektif* ketika dia membuat kesalahan dalam hal tata bahasa atau pelafalan?
9. Apakah pebelajar menerima umpan balik korektif ketika dia menggunakan kata yang salah, atau apakah pebelajar biasanya mencoba menebak makna kata?
10. Apakah pebelajar mendengar bahasa yang dimodifikasi, dalam hal kecepatan pengucapan, kompleksitas struktur tata bahasa, dan kosa kata sehingga sesuai dengan kemampuan pebelajar untuk memahaminya?

Karakteristik Pebelajar

Semua pebelajar bahasa kedua, berapapun usianya, biasanya sudah mempelajari paling tidak satu bahasa. Pengetahuan ini akan sangat menguntungkan karena pebelajar sudah tahu bagaimana bahasa berfungsi.

Di sisi lain, pengetahuan tentang bahasa lain juga bisa membuat pebelajar membuat tebakan yang salah tentang bagaimana bahasa kedua berfungsi dan ini bisa menyebabkan kesalahan yang tidak akan dilakukan oleh pebelajar bahasa pertama.

Pebelajar bahasa pertama tidak memiliki kematangan kognitif, kesadaran metalinguistik, atau pengetahuan tentang dunia yang sama dengan pebelajar bahasa kedua. Walaupun pebelajar bahasa kedua mulai mengembangkan kematangan kognitif dan kesadaran metalinguistik, tetapi mereka tetap harus mengembangkan bidang-bidang tersebut, seperti juga bidang pengetahuan tentang dunia sebelum mereka masuk ke level yang sama seperti yang dicapai oleh remaja dan orang dewasa.

Kondisi Belajar

Dalam lingkungan belajar bahasa kedua yang sifatnya informal, anak biasanya diperbolehkan untuk diam sampai mereka siap berbicara dan itu berbeda dengan pebelajar dewasa yang seringkali dituntut untuk terus berbicara. Tetapi ada kondisi yang bisa ditemukan pada semua pebelajar, yaitu akses ke input yang sudah dimodifikasi. Gaya tutur yang sudah diubah ini, yang disebut tuturan yang ditujukan (*child directed speech*) kepada anak untuk bahasa pertama kadang-kadang juga disebut dengan *obrolan orang asing (foreigner talk)* atau obrolan guru (*teacher talk*) untuk bahasa kedua. Banyak orang yang berinteraksi secara regular dengan pebelajar bahasa memiliki pemahaman intuitif tentang penyesuaian apa yang harus dilakukan untuk membantu pebelajar menjadi paham.

Kita tahu bahwa koreksi kesalahan dalam pemerolehan bahasa pertama cenderung sangat terbatas dalam hal koreksi makna – termasuk kesalahan dalam hal pilihan kosa kata. Dalam pemerolehan bahasa kedua informal, kesalahan yang tidak mempengaruhi makna biasanya diabaikan. Banyak orang yang merasa bahwa mereka bersikap tidak sopan jika mereka menginterupsi orang lain yang mencoba berbicara dengan mereka. Namun, mereka bisa bereaksi terhadap sebuah kesalahan jika mereka tidak bisa memahami apa yang diucapkan oleh penutur.

Teori pemerolehan bahasa kedua perlu menjelaskan pemerolehan bahasa oleh pebelajar dengan berbagai karakteristik berbeda, dan yang belajar dalam berbagai macam konteks yang berbeda. Di sini akan dibahas tentang teori-teori yang diajukan untuk menjelaskan mekanisme belajar yang dialami oleh pebelajar bahasa kedua.

Behaviorisme

Kaum behaviorist menjelaskan proses belajar dengan menekankan pada imitasi, praktik, penguatan (atau umpan balik untuk keberhasilan) dan pembentukan kebiasaan. Kaum behaviorist yakin bahwa belajar, apakah itu verbal atau non verbal, terjadi melalui proses yang sama. Pebelajar menerima input linguistik dari penutur di lingkungan mereka dan mereka akan menciptakan “asosiasi” antar kata dan obyek atau peristiwa. Asosiasi itu akan menjadi semakin kuat ketika pengalaman muncul berulang-ulang. Pebelajar menerima dorongan positif untuk imitasi yang mereka lakukan secara benar dan umpan balik korektif untuk kesalahan yang mereka buat. Karena perkembangan bahasa dianggap sebagai pembentukan kebiasaan, maka diasumsikan bahwa orang yang mempelajari bahasa kedua mulai dengan kebiasaan yang terbentuk dalam bahasa pertama dan kebiasaan-kebiasaan tersebut pasti akan berbenturan dengan kebiasaan baru yang dibutuhkan untuk mempelajari bahasa kedua (Lado, 1964). Kaum behaviorist seringkali dikaitkan dengan *Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)* (*Hipotesis Analisis Kontrastif*) yang dikembangkan oleh linguist structural di Eropa dan Amerika Utara. CAH menyatakan bahwa jika ada kemiripan antara bahasa pertama dan bahasa target, maka pebelajar akan lebih mudah menguasai struktur bahasa target dan jika ada perbedaan, maka pebelajar akan menemukan kesulitan.

Namun, para peneliti menemukan bahwa tidak semua kesalahan yang diprediksi oleh CAH benar-benar terjadi. Selain itu, banyak kesalahan yang dibuat oleh pebelajar tidak bisa diprediksi dengan berdasarkan pada CAH. Misalnya, pebelajar pemula menggunakan struktur sederhana dalam bahasa target seperti halnya anak-anak; misalnya, “No Understand” (seharusnya Not Understand) atau “Yesterday, I meet my teacher” (seharusnya yesterday, I met my teacher). Kalimat seperti itu lebih mirip dengan kalimat dari bahasa pertama yang diucapkan oleh anak-anak daripada terjemahan dari bahasa lainnya. Banyak kalimat-kalimat yang dihasilkan oleh pebelajar bahasa kedua di tahap awal perkembangan akan sangat tidak gramatikal jika dilihat dari bahasa pertama. Selain itu, beberapa karakteristik dari kalimat-kalimat sederhana tersebut bisa dijumpai di hampir semua pebelajar yang berasal dari berbagai macam latar belakang yang berbeda, bahkan walaupun struktur bahasa pertama mereka sangat berbeda satu sama lain dan juga berbeda dengan bahasa target.

Innatisme

Gramatika Universal

Seperti yang kita ketahui, teori pemerolehan bahasa dari Chomsky didasarkan pada hipotesis yang menyatakan bahwa pengetahuan bawaan yang menjadi prinsip dari Gramatika Universal (UG) memungkinkan semua anak memperoleh bahasa yang digunakan di lingkungan mereka, selama periode kritis dalam perkembangan mereka. Chomsky tidak memberikan pernyataan khusus tentang implikasi teori ini untuk proses belajar bahasa kedua. Namun, beberapa linguist yang menggunakan teori ini menyatakan bahwa Gramatika Universal menawarkan sudut pandang terbaik untuk bisa memahami pemerolehan bahasa kedua. Lainnya, menyatakan bahwa walaupun UG bisa menjadi kerangka yang bagus untuk memahami perolehan bahasa pertama, tetapi ia tidak bisa lagi menjadi panduan untuk pemerolehan bahasa kedua dari pebelajar yang sudah melewati periode kritis untuk pemerolehan bahasa. Bahkan mereka yang percaya bahwa UG memiliki peran penting dalam pemerolehan bahasa kedua tidak setuju tentang bagaimana peran UG dalam perkembangan bahasa kedua.

Peneliti yang menggunakan kerangka UG juga berbeda dalam hal hipotesis yang diajukan tentang bagaimana pembelajaran formal atau koreksi kesalahan akan mempengaruhi pengetahuan pebelajar akan bahasa kedua. Seperti halnya anak kecil, pebelajar dewasa bahasa kedua tidak butuh dan tidak memperoleh manfaat dari koreksi kesalahan dan informasi metalinguistik yang ada. Mereka menyimpulkan bahwa kedua hal itu hanya akan merubah penampilan superfisial dari performa bahasa, tidak mempengaruhi pengetahuan sistematis dari bahasa baru. Peneliti yang mempelajari pemerolehan bahasa kedua dengan menggunakan sudut pandang UG biasanya tertarik dengan kompetensi bahasa (pengetahuan) dari pebelajar bahasa tingkat lanjut dan tidak tertarik dengan bahasa sederhana dari pebelajar tahap awal. Mereka menyatakan bahwa, jika berbagai macam teori lainnya sudah memadai untuk menjelaskan tentang performa bahasa awal, tetapi teori seperti UG adalah penting untuk menjelaskan pengetahuan pebelajar tentang bahasa kompleks. Mereka tertarik dengan apakah kompetensi yang mendasari performa bahasa dari pebelajar bahasa kedua menyerupai kompetensi yang mendasari performa bahasa dari penutur asli.

Monitor Model Krashen

Stephen Krashen (1982) mengajukan teori pemerolehan bahasa kedua yang sangat berpengaruh dalam pengajaran bahasa kedua. Dia

mengajukan lima “hipotesis” yang membentuk apa yang oleh Krashen dinyatakan sebagai “monitor model”. Hipotesis-hipotesis tersebut adalah sebagai berikut

1. Acquisition-learning Hypothesis

Menurut Krashen, ada dua cara yang digunakan oleh pebelajar dewasa untuk mengembangkan pengetahuan bahasa kedua yaitu “pemerolehan dan belajar. Kita “memperoleh” bahasa ketika kita mendengarkan sampel bahasa kedua sama seperti anak kecil yang belajar bahasa pertama mereka. Sebaliknya, *belajar* terjadi melalui proses belajar formal dan penuh perhatian untuk membentuk pengetahuan. Krashen juga menegaskan bahwa belajar (*learning*) tidak bisa berubah menjadi pemerolehan (*acquisition*).

2. Monitor Hypothesis

Krashen menyatakan bahwa sistem yang sudah diperoleh berfungsi untuk memicu munculnya tuturan dari penutur dan mempengaruhi kelancaran dan penilaian terhadap benar tidaknya kalimat yang diucapkan. Sebaliknya, sistem yang sudah dipelajari hanya akan berfungsi sebagai editor atau “monitor” yang hanya akan menimbulkan sedikit perubahan dan memoles apa yang sudah dihasilkan oleh sistem yang diperoleh (*acquired*). Krashen juga menyatakan bahwa pebelajar menggunakan monitor hanya jika mereka terfokus pada “benar” dan bukan pada apa yang harus dikatakan, jika mereka memiliki cukup waktu untuk mencari aturan yang relevan dalam memori mereka. Tetapi sulit untuk memperoleh bukti tentang penggunaan “monitor”. Sulit untuk menentukan mana yang sudah dihasilkan oleh sistem yang diperoleh dan mana yang menjadi hasil dari penggunaan monitor.

3. Natural Order Hypothesis

Dasar untuk hipotesis ini adalah pengamatan bahwa seperti halnya pebelajar bahasa pertama, pebelajar bahasa kedua memperoleh fitur bahasa target dalam pola yang bisa diprediksi.

4. Input Hypothesis

Krashen menegaskan bahwa seseorang memperoleh bahasa hanya dengan satu cara – yaitu dengan eksposur terhadap *input* yang bisa dipahami. Jika input berisi bentuk dan struktur di atas level kompetensi bahasa pebelajar (apa yang oleh Krashen disebut dengan “*i+1*”), maka komprehensi dan pemerolehan akan terjadi.

5. Affective Filter Hypothesis

“filter afektif” adalah hambatan imajiner yang membuat pebelajar tidak bisa memperoleh bahasa dari input yang tersedia. “*affect*”

mengacu pada hal-hal seperti motif, kebutuhan, sikap, dan kondisi emosional. Seorang pebelajar yang sedang tegang, marah, khawatir atau bosan akan “menyingkirkan” output, sehingga tidak terjadi pemerolehan. Jadi, dengan memperhatikan kondisi kondisi pikiran atau disposisi pebelajar, maka filter tersebut akan membatasi apa yang diperhatikan dan apa yang diperoleh.

Yang membuat hipotesis ini menarik bagi para praktisi adalah bahwa itu memiliki implikasi langsung terhadap praktik di kelas. Guru bisa memahami mengapa beberapa pebelajar berhasil sementara lainnya tidak. Tetapi masalah yang muncul dari hipotesis ini adalah sulit untuk memastikan bahwa faktor-faktor afektiflah yang menyebabkan perbedaan dalam hal pemerolehan bahasa.

Teori Psikologis Terbaru

Pemrosesan Informasi

Oleh para psikolog kognitif, pemerolehan bahasa kedua cenderung dipandang sebagai pembentukan sistem pengetahuan yang bisa secara otomatis diaktifkan untuk berbicara dan memahami. Pada awalnya, pebelajar hanya memperhatikan aspek-aspek bahasa yang mereka coba pahami atau produksi dan ada batasan untuk jumlah informasi yang bisa diperhatikan pada satu waktu. Secara perlahan-lahan, seiring dengan bertambahnya pengalaman dan latihan, pebelajar bisa menggunakan bagian-bagian pengetahuan tersebut dengan cepat.

Beberapa psikolog juga menyatakan bahwa terjadi perubahan dalam hal kemampuan dan pengetahuan yang disebabkan oleh “restrukturisasi”. Gagasan ini penting untuk menjelaskan adanya fakta di mana kadang-kadang hal-hal yang kita ketahui dan gunakan secara otomatis tidak bisa dijelaskan dengan berdasarkan pada proses otomatisitas melalui praktik. Hal itu disebabkan oleh adanya interaksi pengetahuan atau pemerolehan pengetahuan baru yang bisa masuk ke dalam sistem pengetahuan yang sudah ada dan menyebabkan terjadinya “restrukturisasi”.

Koneksionisme

Kaum koneksionist memberikan penekanan yang lebih besar pada peran lingkungan dibanding pengetahuan bawaan dalam diri pebelajar, dengan asumsi bahwa apa yang dibawa sejak lahir hanyalah kemampuan untuk belajar, bukan struktur linguistik tertentu. Koneksionis menyatakan bahwa pebelajar membentuk pengetahuan tentang bahasa melalui eksposur terhadap ribuan fitur linguistik. Jika kaum innatist menganggap bahwa

input bahasa dalam lingkungan hanya menjadi “pemicu” untuk mengaktifkan pengetahuan bawaan, maka kaum koneksionis memandang input bahasa sebagai sumber utama untuk pengetahuan linguistik. Setelah mendengar fitur-fitur linguistik dalam konteks situasi atau linguistik tertentu, maka pembelajar akan mengembangkan “koneksi” mental yang semakin kuat diantara elemen-elemen tersebut. Sebagai contoh, pembelajar mungkin akan bisa menyusun kalimat dengan benar bukan karena mereka tahu aturan susunan kalimat, tetapi karena mereka seringkali mendengar contoh-contoh kalimat semacam itu.

Posisi Kaum Interaksionist

Beberapa teoritikus interaksionist, seperti Hatch (1992), Teresa Pica (1994) dan Michael Long (1983) menyatakan bahwa sebagian besar proses pemerolehan bahasa kedua terjadi melalui interaksi percakapan. Ini sama dengan teori bahasa pertama yang sangat menekankan pada tuturan yang ditujukan pada anak. Kaum interaksionist setuju dengan Krashen bahwa input yang bisa dipahami adalah penting untuk pemerolehan bahasa, walaupun mereka juga memberikan penekanan pada pertanyaan tentang bagaimana input bisa mudah dipahami. Long menyatakan bahwa apa yang dibutuhkan pembelajar bukan hanya penyederhanaan bentuk-bentuk linguistik tetapi peluang untuk berinteraksi dengan penutur lain, sampai pembelajar memahaminya.

Long menyimpulkan bahwa interaksi yang dimodifikasi terkait erat dengan pemerolehan bahasa karena:

1. Modifikasi interaksional membuat input menjadi lebih bisa dipahami.
2. Input yang bisa dipahami akan meningkatkan pemerolehan.
3. Modifikasi interaksional meningkatkan pemerolehan.

Sudut pandang lain tentang peran interaksi dalam pemerolehan bahasa kedua adalah teori sosiobudaya untuk pemrosesan mental manusia yang diajukan oleh Vygotsky. Vygotsky menyatakan bahwa semua perkembangan kognitif, termasuk perkembangan bahasa, muncul sebagai akibat dari interaksi sosial antar individu. Berdasarkan teori Vygotsky tersebut, Jim Lantolf dan lainnya menyatakan bahwa pembelajar bahasa kedua bisa naik ke level yang lebih tinggi ketika mereka berkolaborasi dan berinteraksi dengan pembelajar bahasa kedua yang lebih pandai dari mereka. Yang penting dari teori Vygotsky adalah gagasan tentang zona perkembangan proksimal, yaitu level performa yang bisa ditunjukkan oleh pembelajar ketika ada dukungan yang berasal dari interaksi dengan interlokutor yang lebih dewasa.

Singkatnya, semua teori pemerolehan bahasa berusaha menjelaskan cara kerja pikiran manusia. Sebagian besar linguist dan psikolog mendasarkan bukti-bukti mereka dari riset neurologis. Perkembangan terakhir menunjukkan perlunya dipertimbangkan untuk menggunakan bukti-bukti lainnya.

BAB III

FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI PROSES BELAJAR BAHASA KEDUA

Seringkali kita yakin bahwa agar berhasil dalam proses belajar bahasa, pebelajar haruslah memiliki karakteristik tertentu. Keyakinan seperti itu biasanya didasarkan pada bukti yang bersifat anekdot dari pengalaman kita atau orang lain. Faktor lain yang juga dianggap berpengaruh pada proses belajar bahasa adalah kecerdasan, bakat, motivasi dan sikap. Mari kita lihat apakah bukti-bukti yang bersifat anekdot tersebut didukung oleh temuan-temuan penelitian.

Karakteristik Pebelajar Bahasa yang Baik

Kecepatan perkembangan pebelajar bahasa berbeda satu dengan lainnya. Namun, pada akhirnya mereka pasti menguasai bahasa pertama mereka. Dalam proses belajar bahasa kedua, diketahui bahwa di kelas yang sama, beberapa siswa bisa belajar dengan cepat sementara lainnya lambat. Bahkan, beberapa pebelajar bisa mencapai level seperti penutur asli. Jika itu yang terjadi, apakah ada karakteristik personal yang membedakan antara pebelajar bahasa satu dengan lainnya.

Angket berikut ini akan membantu mengetahui karakteristik personal apa yang penting untuk proses belajar bahasa kedua:

| | | | |
|-----------------|---|---|---------------------------|
| Skala penilaian | 1 | = | sangat penting |
| | 2 | = | cukup penting |
| | 3 | = | penting |
| | 4 | = | tidak cukup penting |
| | 5 | = | sama sekali tidak penting |

Pebelajar bahasa yang baik adalah:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Memiliki kemauan dan penebak akurat | | | | | |
| b. Mencoba menyampaikan pesan walaupun tidak punya pengetahuan bahasa khusus | | | | | |
| c. Berani membuat kesalahan | | | | | |
| d. Terus mencoba menemukan pola bahasa | | | | | |
| e. Praktik sesering mungkin | | | | | |
| f. Menganalisis tuturannya dan orang lain | | | | | |
| g. Meneliti apakah performanya sudah memenuhi standar atau tidak | | | | | |
| h. Menikmati mengerjakan latihan tata bahasa | | | | | |
| i. Mulai belajar sejak dini | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| j. Memiliki IQ di atas rata-rata | | | | | |
| k. Memiliki kemampuan akademis yang baik | | | | | |
| l. Memiliki citra diri yang bagus dan percaya diri | | | | | |

Semua karakteristik di atas bisa diklasifikasikan menjadi lima kategori: motivasi, bakat, kepribadian, kecerdasan dan preferensi pebelajar.

Penelitian tentang Karakteristik Pebelajar

Biasanya untuk mengetahui pengaruh karakteristik pebelajar pada proses belajar bahasa kedua, peneliti akan memilih sekelompok orang, memberi mereka angket untuk mengukur jenis dan tingkat motivasi mereka. Kemudian, mereka diberi test untuk mengukur kemampuan bahasa mereka. prosedur ini tampaknya sudah bagus, tetapi ada beberapa masalah yang melekat di dalamnya. Pertama, kita tidak mungkin untuk bisa secara langsung mengamati dan mengukur kualitas seperti misalnya motivasi, ekstroversi atau bahkan kecerdasan. Itu hanyalah label untuk menggambarkan seluruh perilaku dan karakteristik seseorang. Karena karakteristik semacam itu bukan entitas yang berbeda satu sama lain, maka seringkali peneliti menggunakan label yang sama untuk menggambarkan ciri perilaku yang berbeda. Masalah lain yang menyulitkan kita untuk menyimpulkan hubungan antara karakteristik pebelajar individu dan belajar bahasa kedua adalah bagaimana mendefinisikan dan mengukur kemahiran berbahasa. Penelitian menunjukkan bahwa pebelajar dengan motivasi tinggi cenderung lebih berhasil daripada yang bermotivasi rendah, sementara penelitian lain juga menunjukkan bahwa pebelajar dengan motivasi tinggi memperoleh nilai yang tidak lebih baik dari pebelajar dengan motivasi rendah pada test bahasa. Penjelasan untuk temuan yang bertentangan tersebut adalah bahwa test kemahiran bahasa yang digunakan dalam penelitian-penelitian tersebut tidak mengukur jenis pengetahuan yang sama. Dalam situasi belajar informal, pebelajar dengan motivasi tinggi akan lebih berhasil jika test kemahiran bahasa mengukur kemampuan komunikasi oral dan dalam test lainnya, mereka akan memperoleh nilai yang rendah karena yang diukur adalah pengetahuan metalinguistik.

Kecerdasan

Istilah “kecerdasan” biasanya digunakan untuk menyebut performa dalam test tertentu yang kemudian di rupakan dalam skor IQ. Penelitian menunjukkan bahwa skor IQ bisa menjadi sarana yang bagus

untuk memprediksi keberhasilan seorang pebelajar bahasa. Namun, penelitian juga menunjukkan bahwa test kecerdasan lebih terkait dengan kemampuan tertentu dalam proses belajar bahasa kedua daripada kemampuan lain. Misalnya, dalam sebuah penelitian terhadap siswa program *Immersion* di Perancis menunjukkan bahwa kecerdasan terkait dengan perkembangan kemampuan membaca, tata bahasa dan kosa kata dan tidak terkait dengan kemampuan produktif oral (Genesee, 1976). Kesimpulannya adalah bahwa, kecerdasan, yang diukur dengan test IQ bisa menjadi sebuah faktor kunci untuk proses belajar yang mencakup analisis bahasa dan memiliki peran yang kurang penting dalam praktik pembelajaran di kelas yang lebih terfokus pada komunikasi dan interaksi.

Bakat

Banyak penelitian yang menunjukkan bahwa ada banyak orang yang memiliki kecerdasan luar biasa dan jauh lebih bagus daripada orang lain. Salah satu ciri khas dari orang yang cerdas adalah bahwa ia bisa mempelajari sesuatu dengan cepat. Aspek “kecerdasan” ini banyak diteliti untuk dijadikan bahan dalam pengembangan test-test yang dipakai untuk memprediksi apakah seseorang akan bisa menjadi pebelajar bahasa asing yang efisien atau tidak. Salah satu contoh test semacam itu adalah Modern Language Aptitude TEST (MLAT) dan Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB). Kedua test tersebut didasarkan pada pandangan bahwa kecerdasan terdiri dari lima kemampuan yang berbeda yaitu

- Kemampuan untuk mengidentifikasi dan mengingat suara-suara baru.
- Kemampuan untuk memahami fungsi kata-kata tertentu dalam kalimat.
- Kemampuan untuk menemukan tata bahasa gramatikal dari sampel bahasa yang ada.
- Memori untuk mengingat kata-kata baru.

Munculnya pendekatan komunikatif untuk pengajaran bahasa mulai membuat para guru dan peneliti sampai pada kesimpulan bahwa kecerdasan tidak selalu terkait dengan proses pemerolehan bahasa. Pebelajar bahasa yang berhasil mungkin tidak memiliki kemampuan yang bagus pada semua komponen di atas. Beberapa orang mungkin memiliki memori yang kuat tetapi memiliki kemampuan rata-rata dalam komponen kecerdasan lainnya. Idealnya, test-test seperti di atas bisa digunakan untuk menentukan profil kelebihan dan kelemahan pebelajar sehingga guru bisa memasukkannya ke program pengajaran yang sesuai. Selain itu,

mengetahui kekuatan dan kelemahan pebelajar akan membantu guru untuk memilih aktifitas kelas yang sesuai bagi kelompok siswa tertentu.

Kepribadian

Kepribadian juga dianggap mempengaruhi proses belajar bahasa kedua. Namun sayangnya, kesimpulan tersebut tidak didukung oleh hasil-hasil penelitian. Studi-studi berbeda yang mengukur aspek kepribadian yang berbeda akan menghasilkan kesimpulan yang berbeda pula. Misalnya, beberapa penelitian menemukan bahwa kesuksesan dalam pembelajaran bahasa terkait dengan tingginya skor untuk aspek karakteristik yang terkait dengan ekstroversi misalnya ketegasan dan keberanian mengambil resiko, sementara penelitian lain menunjukkan bahwa pebelajar tidak memperoleh skor yang bagus untuk ukuran-ukuran yang terkait dengan ekstroversi. Ada beberapa aspek kepribadian lain yang juga diteliti misalnya harga diri, empati, dominasi, kesukaan untuk banyak bicara dan daya tanggap. Namun, secara umum penelitian tidak menunjukkan adanya hubungan yang jelas antara kepribadian dan pemerolehan bahasa kedua. Walaupun ada perbedaan seperti di atas, namun para peneliti tetap yakin bahwa kepribadian memiliki pengaruh penting pada keberhasilan belajar bahasa. Kaitan keduanya adalah sebuah hal yang kompleks, di mana bukan hanya kepribadian saja yang penting tetapi juga bagaimana ia bisa bergabung dengan faktor-faktor lain yang mempengaruhi keberhasilan proses belajar bahasa kedua.

Motivasi dan Sikap

Ada banyak penelitian yang menunjukkan bahwa sikap positif dan motivasi terkait erat dengan keberhasilan belajar bahasa kedua (Gardner, 1985). Sayangnya penelitian tidak bisa menunjukkan bagaimana motivasi terkait langsung dengan belajar. Seperti yang dinyatakan oleh Peter Skehan (1989) pertanyaannya adalah apakah pebelajar memiliki motivasi tinggi karena mereka berhasil atau mereka berhasil karena memiliki motivasi yang tinggi?

Motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua adalah sebuah fenomena kompleks yang bisa didefinisikan berdasarkan dua faktor: yaitu kebutuhan pebelajar untuk berkomunikasi dan sikap mereka terhadap komunitas bahasa kedua. Karena itulah, Robert Gardner dan Wallace Lambert (1972) menciptakan istilah *motivasi integrative* yang mengacu pada proses belajar bahasa untuk perkembangan personal dan pengayaan budaya dan *motivasi instrumental* yang menunjuk pada proses belajar bahasa untuk sasaran langsung dan praktis. Salah satu faktor yang

seringkali mempengaruhi motivasi adalah dinamika sosial atau hubungan kekuasaan diantara bahasa-bahasa yang ada. Yaitu bahwa kelompok minoritas yang mempelajari bahasa kelompok mayoritas akan memiliki sikap dan motivasi berbeda dengan kelompok mayoritas yang mempelajari bahasa kelompok minoritas.

Motivasi di Kelas

Menurut Graham Crookes dan Richard Schmidt (1991), ada beberapa aspek yang dianggap mampu meningkatkan level motivasi yaitu:

- Memotivasi siswa ketika akan memasuki pelajaran: apa yang dilakukan guru ketika akan masuk ke pelajaran bisa meningkatkan motivasi siswa.
- Menciptakan variasi kegiatan, tugas dan bahan.
- Menetapkan sasaran kooperatif dan bukannya sasaran kompetitif.

Preferensi dan Keyakinan Pebelajar

Reid (1995) menyatakan bahwa “gaya belajar” adalah cara alami dari seseorang untuk menyerap, mengolah dan mempertahankan informasi dan kemampuan baru. Ada sekelompok orang yang bisa dikategorikan ke dalam pebelajar “visual”, ‘aural” dan “kinestetik”. Selain gaya belajar berbasis perseptual di atas, mulai banyak penelitian yang memfokuskan diri pada dua gaya belajar yaitu *field independent* dan *field dependent*. Keduanya mengacu pada apakah individu cenderung untuk memisahkan detail dari latar belakang umum atau memandang hal-hal yang ada secara lebih holistik.

Ada sebuah area yang belum banyak diteliti yaitu kuat keyakinan pebelajar walaupun ada keyakinan bahwa keyakinan belajar bisa menjadi faktor penunjang yang kuat dalam pengalaman siswa di kelas. Keyakinan semacam itu biasanya di dasarkan pada pengalaman belajar sebelumnya dan asumsi bahwa ada satu jenis pembelajaran yang merupakan cara terbaik untuk mereka belajar.

Preferensi pebelajar untuk belajar, apakah itu disebabkan oleh gaya belajar atau keyakinan mereka tentang bagaimana bahasa dipelajari, akan mempengaruhi jenis strategi yang mereka pilih untuk mempelajari bahan yang baru. Guru bisa menggunakan informasi ini untuk membantu pebelajar menambah strategi belajarnya.

Usia Pemerolehan

Banyak fakta menunjukkan bahwa anak sebuah keluarga imigran akhirnya bisa berbicara dengan bahasa lokal secara sangat fasih sementara

orang tuanya tidak bisa mencapai level kefasihan semacam itu. Penjelasan tentang mengapa itu bisa terjadi adalah bahwa, seperti halnya dalam pemerolehan bahasa pertama, ada periode kritis untuk pemerolehan bahasa kedua. Hipotesis periode kritis menyatakan bahwa ada waktu dalam perkembangan manusia ketika kondisi otak menunjang keberhasilan proses pemerolehan bahasa. Perubahan-perubahan perkembangan di otak dianggap mempengaruhi karakteristik pemerolehan bahasa. Menurut pandangan ini, pembelajaran bahasa yang terjadi setelah berakhirnya periode kritis tidak akan didasarkan pada struktur biologis bawaan yang mendukung keberhasilan pemerolehan bahasa pertama. Selain itu, juga diketahui bahwa pembelajar dewasa akan lebih bergantung pada kemampuan belajar yang lebih umum sifatnya – sama seperti ketika mereka mempelajari kemampuan atau informasi lainnya.

Selama beberapa tahun terakhir, hipotesis periode kritis dikritik berdasarkan pada sudut pandang yang berbeda-beda. Beberapa studi yang meneliti perkembangan bahasa kedua dari pembelajar muda dan dewasa yang belajar di lingkungan yang sama menunjukkan bahwa paling tidak di tahap awal perkembangan bahasa kedua, pembelajar dewasa adalah lebih efisien daripada pembelajar yang masih berusia muda. Dalam riset pendidikan, diketahui bahwa pembelajar yang mulai mempelajari bahasa kedua pada level usia sekolah dasar tidak akan memperoleh kemajuan lebih besar daripada mereka yang belajar bahasa kedua ketika memasuki usia remaja.

BAB IV

BAHASA PEBELAJAR

Di sini kita akan membahas tentang bahasa yang diproduksi oleh pebelajar. Kita akan meneliti kesilapan-kesilapan yang dilakukan oleh pebelajar dan membahas apa yang bisa kita ketahui tentang pengetahuan bahasa dan kemampuan pebelajar untuk menggunakan bahasa tersebut dari kesilapan yang dibuat oleh mereka.

Konsep Bahasa Pebelajar

Anak belajar bahasa tidak hanya melalui imitasi dan latihan. Mereka juga memproduksi kalimat-kalimat yang tidak sama dengan yang mereka dengar dan itu tercipta berdasarkan pada beberapa proses internal dan pengetahuan yang berinteraksi dengan bahasa yang mereka dengar. Pengetahuan anak tentang sistem gramatikal terbentuk dalam sebuah urutan yang bisa diprediksi. Maka pertanyaan yang muncul adalah bagaimana dengan proses belajar bahasa kedua? Apakah itu terjadi dengan pola yang sama?

Dahulu orang mengira bahwa tuturan pebelajar bahasa kedua hanyalah versi yang salah dari bahasa target. Kesalahan itu diakibatkan oleh terjadinya transfer dari bahasa pertama. Analisis kontrastif adalah basis untuk mengidentifikasi perbedaan antara bahasa pertama dan kedua dan memprediksi area-area di mana kesilapan mungkin terjadi. Namun, dari pembahasan sebelumnya kita tahu bahwa kesilapan yang dilakukan oleh pebelajar bahasa kedua tidak bisa dijelaskan hanya berdasarkan pada aspek transfer bahasa pertama saja. Kesilapan itu juga terjadi karena pebelajar berusaha untuk menemukan struktur bahasa yang dipelajari dan bukannya usaha untuk memindahkan pola dari bahasa pertama mereka.

Selain itu, juga diketahui bahwa kesilapan tidak selalu bersifat “bi-direksional”. Hipotesis Analisis Kontrastif versi tradisional memprediksi bahwa jika ada perbedaan, maka kesilapannya akan bi-direksional. Misalnya, penutur Perancis yang mempelajari Bahasa Inggris dan penutur Bahasa Inggris yang mempelajari Bahasa Perancis akan melakukan kesilapan pada fitur linguistik yang sama. Faktanya, penelitian menunjukkan bahwa penutur Bahasa Inggris yang mempelajari Bahasa Perancis akan lebih mungkin melakukan kesilapan yang bisa diprediksi daripada penutur Bahasa Perancis yang mempelajari Bahasa Inggris. Itu disebabkan karena penutur Bahasa Inggris yang mempelajari Bahasa Perancis mendengarkan contoh-contoh kalimat dengan tatanan subyek-

kata kerja-objek, sehingga mereka membuat asumsi yang salah berdasarkan tatanan kata dari bahasa pertama mereka dan informasi dari bahasa kedua.

Karena banyak aspek dari bahasa pebelajar tidak bisa dijelaskan dengan Hipotesis Analisis Kontrastif, maka sejumlah peneliti mulai menggunakan pendekatan berbeda untuk menganalisis kesilapan pebelajar. Pendekatan ini dikenal dengan nama “analisis kesilapan” yang berkembang di tahun 1970-an. Tujuan dari pendekatan ini adalah untuk mengetahui apa yang sebenarnya diketahui oleh pebelajar tentang bahasa yang mereka pelajari. Analisis kesilapan berbeda dengan analisis kontrastif di mana analisis kesilapan tidak bertujuan untuk memprediksi kesilapan. Tetapi, ia berusaha untuk menemukan dan menggambarkan jenis-jenis kesilapan untuk memahami bagaimana pebelajar memproses data bahasa kedua. Analisis kesilapan didasarkan pada asumsi bahwa, seperti halnya bahasa anak-anak, bahasa dari pebelajar bahasa kedua adalah sebuah sistem yang berdiri sendiri – dan mempunyai aturan sendiri serta bisa diprediksi. Karena itulah, Lary Selinker memunculkan nama *interlanguage* (*bahasa antara*) untuk pebelajar yang mengembangkan pengetahuan bahasa kedua. Penelitian terhadap bahasa antara menunjukkan bahwa bahasa tersebut memiliki beberapa karakteristik yang dipengaruhi oleh bahasa yang sebelumnya dipelajari oleh pebelajar, dipengaruhi juga oleh beberapa karakteristik bahasa kedua dan beberapa karakteristik yang tampaknya bersifat sangat umum dan muncul di semua atau hampir semua bahasa antara.

Urutan Perkembangan

Proses belajar bahasa kedua juga melewati tahapan-tahapan tertentu. Dalam bahasa tertentu, tahapan perkembangan tersebut adalah sama antara bahasa pertama dan bahasa kedua. Berikut ini adalah tahap-tahap pemerolehan bahasa untuk fitur gramatikal tertentu.

Morfem Gramatikal

Dilakukan beberapa penelitian untuk meneliti perkembangan morfem gramatikal dengan subyek para pebelajar yang mempelajari Bahasa Inggris sebagai bahasa kedua di sebuah lingkungan yang alami. Penelitian ini dilakukan pada pebelajar dengan usia dan latar belakang yang berbeda. Hasil penelitian menunjukkan adanya tatanan yang hampir sama diantara pebelajar bahasa kedua yang berasal dari latar belakang bahasa pertama yang berbeda. Kajian terhadap semua penelitian tentang “pemerolehan morfem” menunjukkan bahwa bahasa pertama pebelajar

memiliki pengaruh yang lebih penting pada urutan perolehan daripada yang selama ini diprediksikan oleh peneliti. Berikut ini adalah contoh-contoh interaksi antara bahasa pertama dan kedua:

Negasi

Negasi adalah contoh interaksi antara urutan perkembangan dan pengaruh bahasa pertama dalam pemerolehan bahasa kedua. Pemerolehan kalimat negatif oleh pebelajar bahasa kedua hampir sama dengan tahapan dalam pemerolehan bahasa pertama. Yang berbeda adalah pebelajar bahasa kedua dengan latar belakang bahasa pertama menunjukkan perilaku berbeda dalam tahap-tahap tersebut.

Tahap 1

Elemen negatif (biasanya no atau not) biasanya diletakkan sebelum kata kerja atau elemen yang dinegasikan.

I not like it (seharusnya I don't like it)

Tahap 2

Pada tahap ini, "no" dan "not" bisa diganti dengan "don't. namun, don't digunakan tidak hanya untuk orang, angka, atau keterangan waktu dan bahkan juga digunakan sebelum modal seperti can dan could

He don't like it.

I don't can sing

Tahap 3

Pebelajar mulai menempatkan elemen negatif setelah kata kerja bantu seperti "are", "is" dan can

You cannot go there.

He was not happy

Tahap 4

"do" dipakai dengan mempertimbangkan kata keterangan waktu, orang dan jumlah dan sebagian besar bahasa antara kelihatan seperti bahasa target.

It doesn't work

Pertanyaan

Berikut ini adalah kerangka untuk menggambarkan tahap perkembangan pertanyaan bahasa kedua dari para pebelajar yang berasal dari berbagai macam latar belakang.

Tabel 4.1 Tahap-tahap perkembangan untuk pembentukan pertanyaan

| | | |
|---------|--|---|
| Tahap 1 | Kata-kata tunggal, rumus, atau potongan kalimat | “four children” “a dog” |
| Tahap 2 | Tatanan kata deklaratif | It’s the monster on the right corner?” The boys throw the shoes? |
| Tahap 3 | Fronting: Wh-fronting; tanpa inverse: Do fronting Other fronting | Where the little children are” Do you have a shoes on your picture? Is the picture has two planet on top? |
| Tahap 4 | Inversi dalam wh+copula dan pertanyaan dengan jawaban ya dan tidak | Where is the sun? |
| Tahap 5 | Inversi dalam pertanyaan wh Inversi dengan kata kerja bantu do Inversi dengan kata kerja bantu selain do | “how do you say? What’s the boy doing? |
| Tahap 6 | Pertanyaan kompleks: Question tag Pertanyaan negatif Pertanyaan bertingkat | “it’s better, isn’t it? |

Dari tabel di atas, tampak jelas bahwa pebelajar bahasa kedua belajar untuk membentuk pertanyaan-pertanyaan dalam sebuah urutan perkembangan yang sama dengan perkembangan pertanyaan bahasa pertama. Urutan perkembangan untuk pertanyaan juga dipengaruhi oleh bahasa pertama.

Klausa Relatif

Pebelajar bahasa kedua pertama-tama menguasai klausa relatif yang mengacu kepada kata benda di posisi subyek dan obyek langsung dan

kemudian baru belajar menggunakannya untuk memodifikasi kata benda dalam kalimat lainnya. Pola pemerolehan klausa relatif tersebut disajikan di tabel berikut:

Tabel 4.2 Hirarki aksesibilitas untuk klausa relatif dalam bahasa Inggris (diadaptasikan dari Doughty, 1991)

| Part of speech | Klausa Relatif |
|----------------------|--|
| Subyek | The girl who was sick went home |
| Obyek langsung | The story that I read was long |
| Obyek tidak langsung | The man whom I gave the present to was absent |
| Obyek preposisi | I found the book that John was talking about |
| Obyek preposisi | The person that Susan is taller than is marry. |

Riset menunjukkan bahwa jika pebelajar bisa menggunakan struktur dibagian bawah, maka diasumsikan ia bisa menggunakan struktur di atasnya.

Acuan ke Masa Lalu

Urutan perkembangan lain yang juga terjadi pada pebelajar adalah acuan ke masa lalu. Itu menggambarkan kemampuan pebelajar untuk mengekspresikan makna yang sama. Remaja dan pebelajar dewasa seringkali memiliki banyak hal penting untuk dikatakan, tetapi pengetahuan mereka tentang bahasa target tidak memadai. Terkait dengan hal ini, ada pola yang bisa ditemukan di hampir semua pebelajar bahasa kedua:

Pada awalnya, pebelajar akan menunjuk peristiwa dalam urutan sesuai dengan kapan peristiwa itu terjadi atau menyebutkan waktu atau tempat ketika peristiwa itu terjadi

My son come. We work in the restaurant
January. It's very cold

Kemudian, pebelajar mulai melekatkan sebuah morfem gramatikal yang menunjukkan bahwa kata kerja tersebut memang untuk masa lampau

The people worked in the field

Kemudian barulah mereka mulai menandai kata kerja dengan keterangan waktu lampau

She rided her bicycle

Juga diketahui bahwa pebelajar lebih cenderung memberikan tanpa keterangan waktu lampau pada beberapa kata kerja daripada kata kerja

lainnya. Itu disebabkan karena makna berbeda yang diekspresikan oleh kata-kata kerja yang berbeda.

Perkembangan Melalui Urutan-urutan Perkembangan

Dari bahasan di atas, kita bisa melihat bahwa dalam pemerolehan bahasa kedua, ada perkembangan pemerolehan yang terjadi secara sistematis dan bisa diprediksi. Namun, yang perlu diingat bahwa tahap-tahap perkembangan tersebut bukanlah sebuah ruangan tertutup. Pebelajar tidak melupakan apa yang sudah mereka pelajari sebelumnya ketika mereka mempelajari sebuah hal yang baru.

Cara Baru Memandang Pengaruh Bahasa Pertama

Analisis kontrastif bahasa yang menyatakan bahwa kesulitan yang ditemui oleh pebelajar adalah disebabkan karena “transfer atau interferensi” banyak ditolak oleh para peneliti karena analisis tersebut sangat terkait dengan pandangan behaviorist tentang pemerolehan bahasa. Namun, peneliti juga sepakat bahwa pebelajar akan berpijak pada pemahaman mereka akan bahasa pertama ketika menemui kompleksitas bahasa baru yang mereka pelajari. Bahasa pertama juga mempengaruhi bahasa antara yang dialami oleh pebelajar. Ini tampak dari fenomena “penghindaran” yang menurut Jacquiyne Schachter disebabkan oleh persepsi pebelajar bahwa fitur bahasa target sangatlah berbeda dengan bahasa pertama mereka, sehingga mereka memilih untuk menjauhinya (Schachter, 1974).

Pengaruh lain dari bahasa pertama dalam proses pemerolehan bahasa kedua adalah bahwa bahasa pertama memunculkan kesulitan bagi pebelajar untuk mengetahui bahwa yang mereka katakan adalah kalimat atau kata-kata yang tidak pernah dipakai dalam bahasa target ketika diucapkan oleh penutur yang lebih fasih. Lydia White (1989) memberikan penekanan pada kesulitan yang dialami pebelajar ketika beberapa fitur bahasa antara dan bahasa pertama mereka didasarkan pada pola yang sama tetapi tidak identik. Ketika bentuk bahasa antara pebelajar tidak memunculkan kesulitan dalam komunikasi makna, maka pebelajar akan sulit untuk menghilangkan bentuk bahasa antara tersebut.

Pandangan terbaru untuk pengaruh bahasa pertama menekankan bahwa ada interaksi penting yang melibatkan bahasa pertama (atau bahasa yang dipelajari sebelumnya), beberapa proses atau pengetahuan universal dan sampel bahasa target yang ditemui dalam input.

BAB V

MENGAMATI PENGAJARAN BAHASA KEDUA

Di bab ini kita akan membahas tentang apa yang sudah diamati dan dijelaskan oleh para peneliti tentang kelas-kelas bahasa kedua. Tetapi sebelumnya, mari kita melihat kembali perbedaan antara setting pembelajaran bahasa kedua yang natural dan instruksional. Semua orang setuju bahwa mempelajari bahasa kedua dalam sebuah konteks pemerolehan natural adalah berbeda dengan di kelas. Pebelajar bahasa kedua yang berhasil biasanya memiliki akses ke lingkungan bahasa di luar kelas. Lalu, apa kelebihan pembelajaran bahasa secara natural? Bisakah kita menciptakannya?

Setting Instruksional dan Natural

Konteks pemerolehan bahasa secara natural adalah sebuah kondisi di mana pebelajar terekspos pada bahasa di tempat kerja atau dalam interaksi sosial, atau jika pebelajar adalah anak-anak, di sekolah di mana anak-anak lainnya adalah penutur asli dari bahasa target tersebut. Lingkungan pembelajaran tradisional (misalnya, grammar translation dan audiolingual) adalah lingkungan di mana bahasa diajarkan ke sekelompok pebelajar bahasa kedua atau bahasa asing. Fokusnya adalah pada bahasa itu sendiri dan bukannya pada informasi yang dikandung dalam bahasa tersebut. Sasaran dari guru adalah siswa bisa mempelajari tata bahasa dan aturan gramatikal dari bahasa target.

Lingkungan pembelajaran berbasis-tugas, berbasis isi dan komunikatif juga bertujuan untuk membuat siswa bisa mempelajari bahasa itu sendiri, tetapi gaya pengajarannya menekankan pada interaksi, pembicaraan dan penggunaan bahasa dan tidak mengajar siswa untuk belajar tentang bahasa tersebut.

Karakteristik Pemerolehan Bahasa di Setting Natural dan Instruksional

Setting Natural

- Pebelajar jarang dikoreksi. Teman bicara akan merasa kurang sopan jika mengoreksi apa yang mereka katakan walaupun itu salah.
- Bahasa tidak disajikan tahap demi tahap tetapi pebelajar langsung mendengarkan berbagai jenis struktur dan kosa kata.
- Pebelajar dikelilingi oleh bahasa target sepanjang hari.

- Pebelajar biasanya berhubungan dengan sejumlah orang yang menggunakan bahasa target dengan lancar.
- Pebelajar mengambil bagian dalam berbagai jenis peristiwa bahasa.
- Pebelajar harus menggunakan kemampuan bahasa kedua mereka untuk memberikan respons terhadap pertanyaan atau memperoleh informasi.
- Input yang sudah dimodifikasi banyak ditemukan dalam pembicaraan orang per orang.

Setting Pembelajaran Tradisional

- Kesalahan dikoreksi dan akurasi menjadi penekanan utama.
- Input biasanya digradasikan, disederhanakan, dan diurutkan oleh guru dan juga dalam buku teks.
- Belajar dibatasi hanya beberapa jam per minggu.
- Guru adalah penutur asli bahasa pertama atau penutur bahasa yang sudah fasih.
- Siswa menemukan jenis-jenis wacana bahasa dalam jumlah terbatas.
- Siswa sering merasa tertekan untuk berbicara atau menulis dengan menggunakan bahasa kedua.
- Guru menggunakan bahasa asli untuk mengajar atau dalam kelas.

Kondisi-kondisi untuk belajar adalah berbeda sama lain. Perbedaan tersebut adalah dalam hal lingkungan fisik, usia dan motivasi siswa, dan jumlah waktu belajar yang tersedia. Perbedaan di kelas bahasa juga terkait dengan metode dan teknik yang digunakan oleh guru. Para pakar program pengajaran bahasa komunikatif berusaha untuk mengganti beberapa karakteristik pengajaran tradisional dengan kondisi yang mendekati konteks pemerolehan natural.

Dalam Setting Pembelajaran Komunikatif

- Koreksi kesalahan tidak banyak dilakukan dan ada penekanan yang lebih besar pada makna daripada bentuk.
- Input disederhanakan dengan menggunakan petunjuk-petunjuk kontekstual, dan bahasa tubuh dan tidak menggunakan *gradasi structural*.
- Biasanya, waktu belajar siswa terbatas.

- Kontak dengan penutur asli atau penutur bahasa yang sudah fasih adalah terbatas.
- Berbagai jenis wacana diperkenalkan melalui cerita, permainan peran dan penggunaan bahan-bahan “nyata” seperti Koran, iklan televisi, dan perjalanan lapangan.
- Hanya ada sedikit tekanan untuk menunjukkan performa bagus pada level akurasi yang tinggi dan diberikan penekanan lebih besar pada komprehensi daripada produksi, khususnya di tahap awal belajar.
- Input yang dimodifikasi adalah fitur khusus dari pendekatan pembelajaran ini. Guru berusaha untuk berbicara pada siswa pada level yang bisa dipahami oleh siswa.

Perbandingan Kelas: Interaksi Guru-Siswa

Berikut ini akan disajikan sebuah tabel untuk membandingkan pendekatan berbasis struktur untuk pembelajaran dan pendekatan komunikatif. Disajikan juga enam kriteria yang dipakai untuk membandingkan kedua jenis pendekatan tersebut. Keenam kriteria tersebut adalah sebagai berikut:

1. Kesilapan : apakah terjadi kesilapan pada bahasa baik guru atau siswa?
2. Umpan balik kesilapan : kapan kesilapan terjadi, apakah siswa menerima umpan balik? Dari siapa?
3. Pertanyaan alami : apakah guru dan siswa mengajukan pertanyaan yang tidak mereka ketahui jawabannya sejak dini?
4. Pertanyaan tampilan : apakah guru mengajukan pertanyaan untuk memahami apa yang dikatakan oleh penutur lain? Usaha apa yang dilakukan oleh guru? Siswa?
5. Negosiasi makna : apakah guru dan siswa berusaha memahami apa yang dikatakan oleh penutur lain? Usaha apa yang dilakukan oleh guru? Siswa?
6. Komentar Metalinguistik : apakah guru dan siswa membicarakan tentang bahasa dan juga menggunakannya untuk mengirimkan informasi?

Tabel Perbandingan

| | Guru | Siswa |
|-----------------------------|------|-------|
| Kesilapan | | |
| Umpan balik untuk kesilapan | | |
| Pertanyaan alami | | |
| Pertanyaan tampilan | | |
| Negosiasi makna | | |
| Komentar metalinguistik | | |

Skema Pengamatan Kelas

Bahasa kedua merepresentasikan beberapa fitur utama yang digunakan untuk menemukan perbedaan dalam pengajaran bahasa kedua. Ada banyak kategori lain dan itu semua digabungkan dan membentuk *skema pengamatan kelas* yang bisa digunakan untuk menggambarkan berbagai macam perilaku guru dan pebelajar. Salah satu contoh skema yang dikembangkan untuk kelas bahasa kedua adalah Communicative Orientation of Language Teaching (COLT). Skema ini memiliki 70 kategori yang dibagi menjadi dua bagian. Bagian A menggambarkan praktik mengajar yang terkait dengan isi, fokus dan organisasi dari jenis-jenis aktifitas yang ada dan bagian B menggambarkan aspek-aspek bahasa yang dihasilkan oleh guru dan siswa.

Umpan Balik dalam Kelas

Skema pengamatan mencakup berbagai macam praktik dan prosedur pembelajaran dan ada juga yang terfokus pada interaksi kelas. Sebagai contoh adalah Roy Lyster dan Leila Lanta (1997) yang mengembangkan sebuah instrumen untuk meneliti deskripsi berbagai jenis umpan balik untuk kesilapan dan umpan balik itu berasal dari respons langsung dari guru dan siswa terhadap kesilapan tersebut. Model pengamatan tersebut dikembangkan berdasarkan pengamatan terhadap berbagai jenis umpan balik korektif yang diperoleh dari interaksi kelas selama kira-kira 20 jam dalam sebuah program immersi Bahasa Perancis. Setelah beberapa lama dihasilkan identifikasi enam jenis umpan balik korektif. Definisi berikut berasal dari model Lyster dan Ranta (1997:46-8)

1. *Koreksi eksplisit*: mengacu pada ketetapan eksplisit untuk bentuk yang dianggap benar. Ketika guru memberikan bentuk yang benar, maka dia menunjukkan bahwa yang dikatakan siswa adalah salah.

2. *Recast* adalah reformulasi semua bagian atau sebagian tuturan siswa minus kesalahan yang terjadi. *Recast* biasanya bersifat implisit karena tidak diawali oleh "seharusnya anda mengatakan....." dsb.
3. *Permohonan akan klarifikasi* menunjukkan pada siswa bahwa tuturan mereka disalahpahami oleh guru atau bahwa tuturan mereka tidak memiliki bentuk kalimat yang baik dan dibutuhkan pengulangan atau reformulasi. *Permohonan akan klarifikasi* bisa berupa misalnya, "maaf...? Dsb
4. *Umpan balik metalinguistik* berisi komentar, informasi, atau permintaan yang terkait dengan bentuk tuturan siswa, tanpa secara eksplisit memberikan bentuk yang benar. Jika umpan balik ini diberikan, biasanya ada kesalahan yang terjadi. Selain itu, informasi metalinguistik umumnya memberikan beberapa metabahasa gramatikal yang mengacu pada karakteristik kesalahan.
5. *Elisitasi* mengacu pada paling tidak tiga teknik yang digunakan siswa untuk secara langsung meminta bentuk kalimat yang benar dari siswa. Pertama, guru meminta siswa untuk menyelesaikan tuturan mereka (misalnya, itu adalah sebuah.....). kedua, guru menggunakan pertanyaan untuk meminta bentuk kalimat yang benar dari siswa(, misalnya 'bagaimana kita menyebutkan X dalam Bahasa Inggris?). ketiga, guru kadang-kadang meminta siswa untuk merumuskan kembali pertanyaannya.
6. *Repetisi* mengacu pada pengulangan yang dilakukan oleh guru, secara terpisah dari tuturan siswa yang salah. Biasanya, guru menaikkan intonasi suara untuk memberikan penekanan pada kesalahan yang terjadi.

Dalam penelitiannya, Lyster dan Ranta menemukan bahwa semua guru dalam kelas imersi Bahasa Perancis yang mereka amati menggunakan *recast* lebih sering daripada umpan balik jenis lainnya. Ketika meneliti perilaku bahasa siswa, mereka menemukan bahwa pemahaman siswa diperoleh setelah *recast* lebih sering daripada setelah koreksi kesalahan lainnya karena *recast* membuat siswa berasumsi bahwa guru memberikan respons terhadap isi dan bukannya pada bentuk tuturan mereka (lihat, Lyster, 1998). Di bagian berikutnya, kita akan meneliti beberapa pandangan tentang bagaimana cara terbaik untuk mempelajari bahasa di kelas dan meneliti beberapa penelitian yang terkait.

Panduan Pengamatan Kelas

Menganalisis Interaksi Kelas

Berikut ini adalah panduan untuk menganalisis interaksi dalam kelas:

1. *Fokus pembelajaran secara keseluruhan*
Apakah pembelajaran bisa disebut
 - *Berbasis struktur* di mana pelajaran atau segmen pelajaran disusun berdasarkan fitur khusus bahasa dan koreksi kesalahan sering diberikan.
 - *Berbasis komunikasi* di mana pelajaran terfokus pada makna dan komunikasi pesan. Koreksi kesalahan diberikan tetapi biasanya singkat dan diberikan di tengah-tengah aktifitas.
2. *Input*
Input apa yang diberikan di kelas?
 - Input yang bisa dipahami, di mana makna menjadi prioritas dalam interaksi dan tidak ada aspek bahasa khusus yang menjadi target.
 - Input terstruktur di mana perhatian pebelajar secara khusus didasarkan pada fitur khusus bahasa yang kadang-kadang diiringi dengan terminologi dan penjelasan metalinguistik.
3. *Umpan balik*
Umpan balik apa yang diberikan di kelas
 - Permintaan akan klarifikasi di mana guru menunjukkan kepada pebelajar bahwa guru tidak memahami tuturan mereka atau bahwa ada kesalahan dalam tuturan mereka dan butuh adanya pengulangan atau reformulasi.
 - Recast di mana guru mengulang tuturan siswa, dengan menggunakan bentuk yang benar dan mempertahankan fokus pada makna.
 - Elisitasi di mana guru menggunakan pertanyaan untuk meminta siswa menyelesaikan tuturan, mengajukan pertanyaan agar siswa membuat kalimat dengan bentuk yang benar atau meminta siswa untuk memformulasikan kembali tuturan mereka.
 - Umpan balik metalinguistik, di mana guru menunjukkan kesalahan dengan memberikan komentar atau memberikan informasi tentang bentuk sebuah tuturan yang baik.

Mengamati Bagaimana Anda Merespon Kesilapan Siswa

Seorang guru yang baik perlu untuk selalu meneliti apa yang ia lakukan di kelas karena ternyata seorang guru yang berpengalamanpun

masih mengakui bahwa apa yang mereka pikirkan dan lakukan masih berbeda. Yang juga penting diketahui oleh guru adalah bagaimana perilaku mereka ketika mengoreksi kesalahan siswa. Anda bisa meneliti perilaku koreksi kesalahan anda dengan mengikuti instruksi di bawah ini

Di kelas yang anda ajar

1. Memilih sebuah aktifitas yang terpusat pada guru tetapi siswa memiliki peluang untuk sering berbicara.
2. Merekam aktifitas anda dengan video selama 20 menit.
3. Dengarkan atau lihat rekaman tersebut. Fokuskan pada bagaimana anda memberikan umpan balik pada siswa. Seberapa sering anda melakukannya?
4. Apakah ada kesalahan khusus yang selalu anda koreksi (misalnya apakah kesalahan lain yang tidak anda koreksi – karena anda memilih untuk tidak melakukannya atau karena anda tidak tahu?)
5. Apakah anda cenderung bereaksi pada kesalahan berbeda dengan cara yang berbeda?

Bagaimana anda membuat pebelajar memperhatikan kesalahan yang mereka buat? Apakah anda memberikan bentuk yang benar, misalnya recast? Atau apakah anda menciptakan peluang bagi siswa untuk melakukan koreksi diri, melalui elisitasi, permohonan akan klarifikasi atau hanya bahasa isyarat atau ekspresi wajah?

BAB VI

BELAJAR BAHASA KEDUA DI KELAS

Lima Usulan untuk Pengajaran di Kelas

Ada banyak teori yang diusulkan untuk peningkatan proses pengajaran di kelas dan dikembangkan banyak metode untuk menerapkan teori-teori tersebut. Tetapi satu-satunya jawaban untuk pertanyaan “proposal teoritis mana yang memiliki potensi terbesar untuk memperbaiki proses belajar bahasa di kelas” adalah melalui riset yang secara khusus meneliti hubungan antara belajar dan mengajar.

Ada dua jenis penelitian yang biasanya dilakukan yaitu formal dan informal. Penelitian formal mencakup adanya kontrol secara cermat terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi belajar. Ia juga melibatkan banyak guru dan siswa dengan tujuan untuk meminimalisir kemungkinan di mana perilaku tidak biasa dari satu atau dua orang akan menciptakan kesan yang salah. Penelitian informal melibatkan sedikit orang dan penekanannya bukan pada aspek umum tetapi pada aspek khusus dari kelompok tertentu dan gurunya.

Di sini kita akan meneliti lima usulan untuk pengajaran di kelas, berikut contoh interaksi kelas untuk mengilustrasikan bagaimana usulan di atas diterjemahkan kedalam praktik di kelas dan membahas bagaimana temuan dari beberapa penelitian bisa sesuai dengan itu. Kelima pedoman tersebut kami labeli sebagai berikut

1. Benarlah dari awal
2. Katakan apa yang anda maksudkan dan seriuslah dengan apa yang anda katakan.
3. Cukup dengarkan... dan baca
4. Ajarkan apa yang bisa diajarkan.
5. Benarlah sampai akhir.

1. Benarlah dari Awal

Pedoman pertama ini adalah apa yang banyak kita lakukan di kelas di mana di dalamnya kita menggunakan pendekatan-pendekatan tradisional seperti misalnya penerjemahan tata bahasa dan pendekatan audiolingual. Penekanannya adalah pada bahasa oral, tetapi siswa jarang menggunakan bahasa secara spontan. Guru berusaha agar siswa tidak berbicara bebas karena itu akan membuat siswa melakukan kesalahan.

Temuan Penelitian

Dulu, pendekatan audiolingual berhasil diterapkan pada pebelajar dewasa yang memiliki motivasi tinggi dalam program training untuk pegawai pemerintah di Amerika Serikat. Namun, tidak ada banyak penelitian tentang penerapan pendekatan ini pada siswa di sekolah. Bahkan, pendekatan audiolingual terbukti gagal untuk membuat siswa menjadi fasih berbicara dalam bahasa kedua. Oleh karena itu munculah apa yang dinamakan dengan pengajaran bahasa secara komunikatif. Pendekatan ini yakin bahwa kesilapan adalah bersifat natural dan merupakan bagian dari proses belajar.

Namun, baru-baru ini peneliti dan pendidik mulai mengkritik pengajaran bahasa secara komunikatif. Kritikan tersebut terkait dengan terlalu besarnya kebebasan siswa dalam belajar tanpa ada koreksi dan instruksi eksplisit. Itu akan menyebabkan terjadinya fosilisasi kesilapan sejak dini. Sekali lagi, muncul dorongan untuk *benar sejak awal*. Namun, hanya sedikit penelitian yang dilakukan untuk menguji hipotesis bahwa penekanan pada bentuk sejak tahap awal belajar akan lebih bisa meningkatkan performa linguistik dan pengetahuan daripada yang dicapai ketika penekanan utamanya pada makna sejak tahap awal. Berikut ini akan kami sajikan penelitian tentang perkembangan bahasa antara dari pebelajar bahasa kedua dalam program audiolingual dan penelitian pengembangan kefasihan bahasa kedua dalam kelas di mana pebelajar menerima pembelajaran berbasis bentuk dan makna dalam jumlah yang berbeda.

Drill Pola Audiolingual

Patsy Lightbown dan koleganya di Quebec di tahun 1970an, melakukan serangkaian penelitian longitudinal dan lintas bidang untuk mengetahui efek pembelajaran audiolingual pada perkembangan bahasa antara bahasa kedua dari para pebelajar berusia 11-16. Penelitian tersebut membandingkan aspek-aspek pemerolehan morfem gramatikal (seperti misalnya penambahan s untuk jamak) dengan urutan “natural” pemerolehan dari para pebelajar bahasa kedua yang tidak mengikuti pembelajaran di kelas. Hasil penelitian menunjukkan adanya beberapa perbedaan antara “urutan natural” dan urutan pemerolehan yang dicapai oleh pebelajar di kelas. Temuan itu menunjukkan bahwa jenis pembelajaran yang diberikan berpengaruh terhadap perubahan yang terjadi dalam perkembangan bahasa antara natural pebelajar. Temuan-temuan itu juga memberikan bukti bahwa fokus pada akurasi dan praktik tentang bentuk-bentuk gramatikal tertentu tidak berarti bahwa pebelajar akan bisa menggunakan bentuk-bentuk tersebut secara benar di luar kelas.

Tata Bahasa Plus Praktik Komunikatif Sandra Savignon

Pada tahun 1972, Sandra Savignon meneliti kemampuan linguistik dan komunikatif dari 48 siswa yang mengikuti kursus Bahasa Perancis. Siswa dibagi menjadi tiga kelompok dengan jumlah pembelajaran audiolingual yang sama di mana fokusnya adalah pada praktik dan manipulasi bentuk-bentuk gramatikal. “kelompok komunikatif” diberi tambahan satu jam per minggu untuk melakukan tugas-tugas komunikatif dalam usaha agar mereka bisa menggunakan Bahasa Perancis dengan kreatif, spontan dan bermakna. Test untuk mengukur kemampuan linguistik dan komunikatif pebelajar diberikan sebelum dan setelah pembelajaran untuk melihat apakah ada perbedaan signifikan diantara kelompok-kelompok tersebut. Hasilnya menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan signifikan antara kelompok-kelompok tersebut dalam hal kemampuan linguistik mereka. Namun, kelompok komunikatif memperoleh skor yang jauh lebih tinggi daripada dua kelompok lain untuk empat test kemampuan komunikatif yang dikembangkan untuk penelitian tersebut. Savignon menafsirkan hasil-hasil tersebut sebagai dukungan untuk argumen yang menyatakan bahwa program bahasa kedua yang hanya terfokus pada akurasi dan bentuk tidak bisa memberi cukup peluang pada siswa untuk mengembangkan kemampuan komunikasi dalam bahasa kedua.

Tata Bahasa Plus Praktik Komunikatif Meriam Einstein

Carol Montgomery dan Miriam Einstein (1985) meneliti sekelompok pebelajar dewasa yang mengikuti pembelajaran berbasis tata bahasa dengan tambahan komponen komunikatif. Kelompok tersebut dibandingkan dengan kelompok lain yang hanya diajari tata bahasa. Hasilnya menunjukkan bahwa pebelajar bahasa kedua tingkat awal dan menengah yang melakukan aktifitas komunikatif selain pembelajaran tata bahasa regular menunjukkan peningkatan pesat dalam hal aksen, tata bahasa, dan pemahaman daripada pebelajar yang hanya mempelajari tata bahasa saja.

Penafsiran Terhadap Hasil

Dari penelitian di atas, kita bisa menyimpulkan bahwa pembelajaran yang berbasis prinsip “benarlah sejak awal” memiliki batasan signifikan. Pebelajar yang menerima pembelajaran audiolingual atau pembelajaran berbasis gramatikal seringkali tidak bisa mengkomunikasikan pesan dan tujuan mereka secara efektif dalam bahasa kedua. Pengalaman juga menunjukkan pendekatan yang hanya berbasis

tata bahasa tidak menjamin bahwa siswa akan mengembangkan pengetahuan tingkat tinggi tentang akurasi dan kemampuan linguistik. Tetapi kadang-kadang sulit untuk menentukan apa yang diketahui pebelajar tentang bahasa target; penekanan pada akurasi di kelas biasanya menghasilkan pebelajar yang penakut dan tidak berani “mengambil resiko” ketika menggunakan pengetahuan mereka dalam komunikasi.

2. Katakan Apa yang Anda Maksudkan dan Seriuslah dengan Apa yang Anda Katakan

Prinsip ini didasarkan pada hipotesis interaksionist dan pendukung prinsip “Katakan apa yang anda maksudkan dan seriuslah dengan apa yang anda katakan” menekankan pada pentingnya keharusan bagi pebelajar untuk memperoleh akses kepada input yang bermakna dan bisa dipahami melalui interaksi pembicaraan dengan guru dan siswa lain. Mereka juga menyatakan bahwa ketika pebelajar diberi peluang untuk terlibat dalam aktifitas yang bermakna, maka mereka akan terdorong untuk “menegosiasikan makna”, yaitu mengekspresikan dan mengklarifikasikan tujuan, pemikiran, opini dsb dalam sebuah pola yang memungkinkan mereka untuk mencapai pemahaman bersama. Negosiasi makna dilakukan melalui berbagai macam modifikasi yang biasanya muncul dalam interaksi. Sebagai contoh, pebelajar akan saling bertanya atau bertanya kepada guru untuk memperoleh klarifikasi, konfirmasi, pengulangan dan jenis-jenis lain ketika mereka berusaha untuk menegosiasikan makna.

Hasil Penelitian

Penelitian yang meneliti pembelajaran dengan prinsip “Katakan apa yang anda maksudkan dan seriuslah dengan apa yang anda katakan” adalah penelitian deskriptif dan hanya terfokus pada gagasan-gagasan seperti misalnya bagaimana negosiasi yang terjadi di kelas berbeda dengan yang diamati dalam sebuah seting natural? Bagaimana organisasi kelas yang terpusat pada guru versus yang terpusat pada siswa berpengaruh terhadap interaksi pembicaraan? Apakah jenis tugas juga berpengaruh pada modifikasi interaksi? Berikut ini akan disajikan beberapa penelitian yang sudah dilakukan

Kerja Kelompok dan Bahasa Pebelajar

Michael Long dan koleganya (1976) dalam penelitiannya terhadap pebelajar Bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Meksiko, meneliti perbedaan kualitas dan kuantitas bahasa siswa dalam kerja kelompok dan dibandingkan dengan aktifitas yang terpusat pada guru. Hasil penelitian

menunjukkan bahwa siswa menghasilkan tidak hanya bahasa dalam kuantitas yang lebih tinggi tetapi juga tuturan yang lebih bervariasi dalam kerja kelompok daripada dalam aktifitas yang terpusat pada guru. Selain itu, aktifitas yang terpusat pada pebelajar juga menghasilkan fungsi bahasa yang lebih bervariasi (misalnya, bagaimana menyatakan ketidaksetujuan, memberikan hipotesa, mengklarifikasi dan mendefinisikan sesuatu).

Pebelajar Berbicara pada Pebelajar

Patricia Porter meneliti bahasa yang dihasilkan oleh pebelajar dewasa yang sedang melakukan tugas secara berkelompok. Ada 18 subyek dalam penelitian ini; 12 bukan penutur asli Bahasa Inggris dan bahasa pertamanya adalah Bahasa Spanyol dan 6 penutur asli Bahasa Inggris. Penutur non asli tersebut termasuk dalam level menengah dan lanjut dalam Bahasa Inggris. Masing-masing subyek diminta untuk ambil bagian dalam diskusi dengan penutur dari masing-masing level. Tujuan penelitian ini adalah untuk membandingkan tuturan penutur asli dan non asli dalam pembicaraan dan juga membandingkan perbedaan level kemahiran dalam pembicaraan yang dilakukan secara berpasangan tersebut.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pebelajar berbicara lebih banyak dengan pebelajar lain daripada dengan penutur asli. Selain itu, pebelajar juga menghasilkan lebih banyak tuturan dengan partner mereka yang sudah mencapai tingkat lanjut daripada dengan yang tingkat menengah, karena pembicaraan dengan penutur tingkat lanjut berlangsung lebih lama. Dalam penelitian itu, juga diteliti jumlah kesalahan gramatikal dan kosa kata dan awalan yang salah dan diketahui bahwa tidak ada perbedaan diantara tuturan pebelajar dalam konteks apapun. Secara keseluruhan, disimpulkan bahwa walaupun pebelajar tidak selalu memberikan input gramatikal yang akurat, tetapi pebelajar bisa menawarkan praktik komunikatif natural yang mencakup negosiasi makna.

Bahasa Pebelajar dan Tingkat Kemahiran

Dua orang peneliti yaitu George Yule dan Doris McDonald (1990) meneliti apakah peran yang dilakukan oleh pebelajar dengan level berbeda dalam komunikasi dua arah bisa menghasilkan perbedaan dalam perilaku interaktif mereka. Untuk melakukan itu, mereka menciptakan sebuah tugas yang mengharuskan dua pebelajar untuk mengkomunikasikan informasi tentang lokasi bangunan-bangunan berbeda di atas peta dan rute untuk menuju ke sana. Pebelajar dengan tipe-tipe berbeda dipasangkan dengan tujuan untuk menentukan apakah ada perbedaan dalam hal karakteristik interaksi menurut kemahiran dari 40 partisipan dewasa. Satu kelompok

yang terdiri dari pebelajar dengan kemahiran tingkat tinggi melakukan peran sebagai “pengirim” dan pebelajar dengan kemahiran rendah melakukan peran sebagai “penerima” dan kelompok lain dengan “pengirim” kemahiran tinggi dipasangkan dengan “penerima” dengan tingkat kemahiran tinggi.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa jika pebelajar dengan tingkat kemahiran rendah melakukan peran sebagai “pengirim”, maka interaksi menjadi lebih lama dan lebih bervariasi daripada ketika pebelajar dengan kemahiran tinggi menjadi “pengirim”. Penjelasan untuk itu adalah bahwa “pengirim” dengan kemahiran tinggi cenderung bertindak seakan-akan “penerima” dengan kemahiran rendah hanya memberikan sedikit kontribusi dalam pelaksanaan tugas. Sebagai akibatnya, “penerima” level rendah dipaksa untuk memainkan peran pasif dan hanya sedikit berperan dalam penyelesaian tugas. Berdasarkan penelitian itu, peneliti menyatakan bahwa guru kadang-kadang perlu menugaskan siswa tingkat lanjut untuk melakukan peran-peran yang kurang dominan dalam aktifitas pasangan dengan pebelajar level rendah.

Interaksi dan Perkembangan Bahasa Kedua

Alison Mackey (1999) melakukan beberapa penelitian yang secara langsung berusaha meneliti jenis-jenis perilaku interaksi pada proses belajar bahasa kedua. Dalam penelitian ini, pebelajar dewasa terlibat dalam tugas-tugas komunikatif berbeda dengan penutur asli dari bahasa target. Tugas-tugas tersebut dirancang untuk menciptakan konteks bagi siswa sehingga mereka bisa menghasilkan bentuk-bentuk pertanyaan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pebelajar yang terlibat dalam interaksi pembicaraan bisa menghasilkan lebih banyak bentuk kalimat tanya daripada pebelajar di dua kelompok lainnya.

Menginterpretasikan Hasil Penelitian

Di atas adalah penelitian yang berusaha untuk meneliti faktor-faktor yang mempengaruhi kualitas dan kuantitas interaksi antara pebelajar bahasa kedua dan itu bisa memberikan informasi yang sangat berguna untuk pembelajaran. Beberapa peneliti menyatakan bahwa walaupun recast bisa memberikan pengaruh positif untuk produksi bahasa secara langsung oleh pebelajar dalam situasi kerja pasangan, tetapi recast juga tidak efektif jika diterapkan dalam ruang kelas bahasa kedua. Selain itu, jika fokus pembelajaran adalah pada bagaimana mengekspresikan makna melalui pembelajaran berbasis pelajaran, maka recast oleh guru tidak akan

dipahami sebagai usaha untuk mengoreksi bahasa siswa tetapi cara berbeda untuk mengatakan hal yang sama.

3. Cukup Dengarkan.....dan Bacalah

“Cukup dengarkan dan bacalah” adalah salah satu pendekatan paling berpengaruh sekaligus kontroversial untuk pengajaran bahasa kedua karena pendekatan itu tidak hanya menunjukkan bahwa pembelajar bahasa kedua tidak perlu latihan dan praktik bahasa untuk mempelajarinya, tetapi pembelajar juga tidak perlu berbicara sama sekali, tetapi cukup membuat penutur yang lebih dewasa berbicara pada mereka. Menurut pandangan ini, siswa cukup mendengarkan dan memahami bahasa target.

Hasil-hasil Penelitian

Beberapa penelitian yang terkait dengan pedoman ini mencakup: (1) penelitian pada program berbasis-komprehensi di Kanada; (2) penelitian yang meneliti efek metode “total physical response” untuk pengajaran bahasa kedua dan (3) riset dalam program imersi di Kanada dan (4) penelitian tentang perbaikan dan pengolahan input.

Pembelajaran Berbasis Pemahaman untuk Anak

Patsy Lightbown dan Randall Halter meneliti perkembangan bahasa kedua pada anak-anak di kelas pelajaran bahasa kedua di Kanada dan membandingkan temuan-temuan tersebut dengan perkembangan bahasa kedua dari para siswa yang mengikuti program ESL reguler. Hasilnya menunjukkan bahwa pembelajar yang mengikuti program berbasis pemahaman mempelajari Bahasa Inggris sama baiknya (dan dalam beberapa kasus lebih baik) daripada pembelajar yang mengikuti program reguler sampai kelas 5. Ini berlaku bukan hanya untuk kemampuan pemahaman tetapi juga untuk kemampuan berbicara.

Total Physical Response (TPR)

TPR dikembangkan oleh James Asher (1972), yang risetnya menunjukkan bahwa siswa bisa mengembangkan pemahaman level tinggi dalam bahasa tanpa melakukan praktik oral. Ketika siswa mulai berbicara, mereka mengambil alih peran guru dan memberikan perintah dan juga menjalankannya. Namun, penelitian Asher menunjukkan bahwa, bagi pemula, jenis aktifitas menyimak aktif ini memberikan awal yang bagus bagi mereka. Itu memungkinkan pembelajar untuk membangun pengetahuan bahasa tanpa harus merasa khawatir.

Program Imersi Bahasa Perancis di Kanada

Penelitian lain yang juga dianggap relevan dengan prinsip “cukup dengarkan... dan bacalah” adalah program imersi Bahasa Perancis di Kanada yang oleh Krashen disebut dengan pengajaran bahasa komunikatif. Alasannya adalah karena fokus dalam program imersi tersebut adalah pada makna melalui pengajaran mata pelajaran. Apa yang bisa dipelajari dari program tersebut adalah bahwa itu adalah program pengajaran bahasa kedua skala besar yang paling sukses. Pebelajar mengembangkan kemahiran, kemampuan fungsional dan konfidensi dalam penggunaan bahasa kedua. Namun, kemudian diketahui bahwa pebelajar dalam program imersi tidak bisa mencapai level performa yang tinggi dalam beberapa aspek tata Bahasa Perancis bahkan setelah mengikuti program tersebut selama beberapa tahun.

Itu membuktikan bahwa input yang bisa dipahami saja tidak cukup. Mereka yakin bahwa pebelajar terlibat dalam produksi bahasa dalam jumlah yang terlalu sedikit karena kelas sangat terpusat pada guru. Siswa bisa saling memahami apa yang dikatakan oleh siswa lain karena mereka memiliki level bahasa antara yang sama. Guru juga sangat bisa memahami siswa. Sehingga tidak ada kebutuhan untuk negosiasi makna.

Input Flood (banjir input)

Martha Trahey dan Lydia White (1993) melakukan sebuah penelitian pada pebelajar usia muda (usia 10-12) dalam kelas ESL di Quebec. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menentukan apakah eksposur frekuensi tinggi untuk bentuk tertentu dalam input pembelajaran akan menciptakan pengetahuan yang lebih baik dan juga penggunaan bentuk tersebut secara lebih baik. Bentuk linguistik yang diteliti adalah penempatan kata keterangan dalam Bahasa Inggris. Selama kira-kira 10 jam dalam waktu dua minggu, pebelajar membaca teks-teks singkat dimana mereka tereskspos secara literal pada ratusan contoh kata keterangan dalam Bahasa Inggris – begitu banyak sehingga peneliti menyebutnya sebagai “input flood (banjir input)”. Tidak ada pengajaran tentang penempatan kata keterangan, siswa hanya membaca dan melakukan berbagai macam aktifitas yang terkait dengan itu. Hasilnya menunjukkan bahwa walaupun pebelajar memperoleh manfaat dari program tersebut, tetapi pengetahuan mereka tidak lengkap.

Input yang Diperbaiki

Joanna White (1988) meneliti pemerolehan siswa di kelas bahasa kedua yang juga melalui input flood. Perbedaan utama antara penelitian ini

dengan yang dilakukan oleh Trahey dan White adalah bahwa teks bacaan didesain dengan sedemikian rupa sehingga bisa menarik perhatian pebelajar pada determiner posesif yang ada dalam teks tersebut. Ini dilakukan melalui perbaikan tipografis. Yaitu bahwa tiap kali determiner tersebut muncul dalam teks, maka ia akan muncul dalam bentuk tebal, bergaris bawah, bergaris miring atau ditulis dengan huruf besar. Perbandingan antara pebelajar yang sudah membaca teks dengan tipografis yang sudah diperbaiki dan yang tidak menunjukkan bahwa hanya ada sedikit perbedaan dalam hal pengetahuan dan penggunaan bentuk-bentuk kalimat.

Pemrosesan Input

Bill Van Patten dan koleganya meneliti apakah eksposur terbimbing untuk bentuk-bentuk bahasa dalam input bisa membuat pebelajar mencapai level pengetahuan dan performa yang tinggi. Dalam penelitian ini, pebelajar dewasa untuk Bahasa Spanyol sebagai bahasa kedua menerima pembelajaran tentang berbagai jenis bentuk-bentuk linguistik. Satu kelompok pebelajar menerima penjelasan eksplisit tentang kata ganti obyek, dan praktik berbasis pemahaman. Melalui berbagai jenis aktifitas menyimak dan membaca, pebelajar diwajibkan untuk memperhatikan bagaimana bentuk-bentuk target digunakan untuk mengirimkan pesan. Setelah pembelajaran, siswa yang menerima pembelajaran pemrosesan berbasis pemahaman tidak hanya mencapai performa yang lebih tinggi untuk tugas-tugas komprehensi tetapi mereka juga menunjukkan performa yang baik untuk tugas-tugas produksi bahasa.

Menafsirkan Hasil Penelitian

Program imersi Bahasa Perancis menunjukkan bahwa input yang bisa dipahami adalah efektif untuk pembelajaran bahasa kedua. Siswa mengembangkan bukan hanya pemahaman yang baik (dalam membaca dan menyimak) tetapi juga keyakinan diri dan kemahiran dalam Bahasa Perancis. Namun, penelitian tidak mendukung argumen yang menyatakan bahwa fokus pada makna dalam input yang bisa dipahami sudah cukup untuk membuat pebelajar bisa mencapai level akurasi tinggi dalam bahasa kedua mereka. Hasil penelitian tentang program bahasa kedua berbasis pemahaman di Kanada juga memberikan dukungan untuk hipotesis input dari Krashen. Namun, penting untuk diingat bahwa pebelajar yang ambil bagian dalam penelitian berbasis pemahaman tersebut adalah pebelajar level awal dan penelitian lanjutan menunjukkan bahwa dibutuhkan

panduan dari guru untuk memastikan bahwa kemampuan bahasa kedua mereka terus berkembang.

TPR juga sangat bermanfaat bagi pebelajar di tahap awal perkembangan. Krashen menyatakan bahwa TPR mempersiapkan siswa untuk bisa masuk ke dalam komunitas bahasa target dengan tujuan untuk memperoleh lebih banyak input. Penelitian tentang input flood dan perbaikan input memberikan bukti bahwa pebelajar bahasa kedua mungkin tidak bisa menemukan apa yang tidak gramatikal dalam bahasa antara mereka jika fokusnya selalu pada makna, bahkan jika frekuensi kemunculan model yang benar ditingkatkan. Ringkasnya, program berbasis pemahaman tampaknya menguntungkan dalam perkembangan pemahaman dasar dan kinerja komunikatif di tahap awal belajar (khususnya dalam situasi di mana pebelajar tidak memiliki kontak dengan bahasa target selain di kelas).

4. Ajarkan Apa yang Bisa Diajarkan

Peneliti yang paling terkait dengan pandangan ini adalah Manfred Pienemann yang bersama dengan rekannya mencoba untuk menjelaskan mengapa beberapa hal bisa berhasil diajarkan sementara beberapa lainnya tidak. Hasil penelitian mereka menunjukkan bahwa beberapa struktur linguistik, misalnya tatanan kata dalam kalimat dasar akan berkembang sesuai dengan jalur perkembangan. Struktur tersebut dikenal dengan nama *fitur perkembangan*. Peneliti yang mendukung pandangan ini juga menyatakan bahwa aspek-aspek lain dari bahasa – misalnya kosa kata bisa diajarkan kapan saja. Keberhasilan mempelajari *fitur-fitur variasional* ini sangat bergantung pada faktor-faktor seperti misalnya motivasi, kecerdasan dan kualitas pengajaran. Walaupun penelitian ini memiliki potensi untuk memberikan informasi kepada guru tentang fitur bahasa mana yang bersifat “developmental” (dan oleh karenanya hanya bisa diajarkan secara berurutan) dan mana yang bersifat “variasional” (dan oleh karena itu, bisa diajarkan kapan saja dalam proses perkembangan bahasa pebelajar), tetapi ada banyak hal yang harus dilakukan sebelum temuan penelitian tersebut bisa memberikan rekomendasi tentang apakah bentuk tertentu perlu diajarkan dan kapan diajarkan.

Hasil Penelitian

Pandangan “ajarkan, apa yang bisa diajarkan” menyatakan bahwa walaupun beberapa fitur bahasa bisa berhasil diajarkan di berbagai titik waktu dalam rentang perkembangan pebelajar, tetapi fitur lainnya berkembang sesuai dengan jadwal internal pebelajar. Pandangan ini juga

menyatakan bahwa walaupun pebelajar bisa memproduksi bentuk-bentuk dengan tingkat lebih lanjut pada test atau dalam latihan pedagogis, tetapi pembelajaran tidak bisa merubah alur perkembangan alami. Berikut ini akan kami sajikan hasil-hasil penelitian yang terkait dengan pandangan ini.

Siap Belajar

Manfred Pienneman (1988) meneliti apakah pembelajaran memungkinkan pebelajar untuk “melompati” sebuah tahap tertentu dalam urutan perkembangan alami. Dua kelompok mahasiswa Universitas di Australia yang berada di tahap 2 dari proses pemerolehan Bahasa Jerman diajari aturan yang terkait dengan tahap 3 dan 4. Pembelajaran berlangsung selama 2 minggu dan selama waktu itu, pebelajar diajari aturan-aturan tata bahasa untuk pembelajaran tahap 4. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pebelajar yang menerima pembelajaran tentang aturan tahap 3 bisa masuk dengan mudah ke tahap ini dari tahap 2. Namun, pebelajar yang menerima pembelajaran tentang aturan tahap 4 tidak bisa masuk ke tahap 4. Artinya bahwa mereka tidak bisa “melompati” sebuah tahap dalam urutan perkembangan.

Mengajar Jika Waktunya Sudah Tepat

Dilakukan penelitian pada dua puluh mahasiswa jurusan Bahasa Inggris untuk mengetahui apakah aspek-aspek tertentu dari pembentukan klausa relatif akan terbantu oleh pembelajaran ketika pebelajar “siap” untuk belajar. Mereka dibagi menjadi tiga kelompok: dua kelompok eksperimental dan satu kelompok kontrol. Dari hasil test penempatan, Catherine Doughtry (1991) menyimpulkan bahwa semua pebelajar siap untuk mempelajari klausa relatif. Hasil penelitian menunjukkan adanya manfaat lebih besar yang didapat oleh kelompok eksperimen daripada kelompok kontrol. Pebelajar yang menerima pembelajaran tambahan tentang pembentukan klausa – tanpa memandang apakah itu terfokus pada makna atau aturan – menunjukkan kinerja yang lebih baik daripada kelompok kontrol.

Apakah Bentuk Pertanyaan Bisa Diajarkan?

Rod Ellis (1984) meneliti efek pembelajaran pada pemerolehan bentuk-bentuk pertanyaan ketika siswa “secara perkembangan” sudah dianggap siap untuk memahami aturan tentang inverse pertanyaan berawalan wh (who, whom, whose, when, where). Kesiapan mereka dinilai dari pengamatan kelas yang menunjukkan bahwa mereka mulai mengajukan pertanyaan tetapi mereka belum menguasai aturan untuk

inverse. Hasil penelitian menunjukkan bahwa hanya sedikit efek pembelajaran pada perkembangan bentuk-bentuk pertanyaan, walaupun beberapa pebelajar individu memang menunjukkan kinerja yang baik.

Tahap Perkembangan dan Pengaruhnya pada Bahasa Pertama

Juga dilakukan penelitian tentang pemerolehan pertanyaan dalam kaitannya dengan “kesiapan” siswa (Spada dan Lightbown, 1999). Dalam penelitian ini, siswa di kelas intensif Bahasa Inggris melihat dan menyimak bentuk-bentuk pertanyaan yang ada dua tahap di atas tahap perkembangan mereka. Pebelajar dinilai dari pre test oral dengan pertanyaan tahap 2 atau 3. Performa pebelajar pada post test oral tidak menunjukkan adanya manfaat bagi pebelajar di tahap 3. Malah, hanya ada sedikit perkembangan yang terjadi pada kelompok-kelompok tersebut. Kesimpulan dari performa pebelajar menunjukkan bahwa siswa cenderung untuk menerima pertanyaan tahap 4 dan 5 ketika subyek kalimat berupa kata ganti benda. Seluruh hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran yang dirancang sedemikian rupa sehingga sesuai dengan kesiapan pebelajar bisa mendorong siswa untuk masuk ke tahap yang lebih tinggi tetapi performa mereka masih dipengaruhi oleh faktor lain.

Penafsiran Hasil Penelitian

Hasil-hasil penelitian tersebut memunculkan masalah ketika kita akan meneliti pandangan “Ajarkan apa yang bisa diajarkan”. Masalah prosedural dalam penelitian ini akan memunculkan penelitian yang kontradiktif. Sebagai contoh, tiga jam dalam penelitian Ellys tidak cukup untuk menyebabkan adanya perubahan alam sistem bahasa antara pebelajar. Ada juga kemungkinan bahwa jenis pembelajaran yang digunakan tidak terfokus pada bentuk. Penelitian yang dilakukan oleh Spada dan Lightbown juga tidak memasukkan pembelajaran secara eksplisit tentang pembentukan pertanyaan. Pebelajar hanya terekspos pertanyaan-pertanyaan dari tahap yang lebih tinggi dengan frekuensi yang lebih tinggi pula. Kita juga bisa menyimpulkan bahwa dalam penelitian oleh Doughty dan Pienneman, karena pembelajaran yang diberikan pada kelompok eksperimental adalah lebih eksplisit, maka penelitian mereka bisa menjadi test yang lebih sahih untuk pandangan “Ajarkan apa yang bisa diajarkan”

Oleh karena itu penting diingat bahwa ada penelitian lain yang dikatakan bisa memberikan bukti pembanding untuk klaim yang menyatakan bahwa akan sangat menguntungkan jika kita mengajarkan materi yang sesuai dengan tahap perkembangan siswa selanjutnya. Ini

bertentangan dengan pernyataan Pienneman bahwa pebelajar harus diajari apa yang akan mereka pahami “kemudian”. Jelas, bahwa pendapat “ajarkan apa yang bisa diajarkan” sangatlah menarik baik bagi perencana silabus dan juga guru. Penelitian di masa mendatang akan sangat membantu menentukan sejauh mana urutan perkembangan harus dipertimbangkan dalam perencanaan pelajaran dan materi untuk proses belajar bahasa kedua.

5. Benarlah di Akhir

Pandangan ini menyatakan bahwa pembelajaran yang terfokus pada bentuk memang penting, tetapi tidak semua harus diajarkan. Mereka juga yakin bahwa banyak fitur bahasa – mulai dari pelafalan sampai kosa kata dan tata bahasa akan diperoleh secara alami jika pebelajar terekspos pada bahasa dan memiliki motivasi untuk belajar. Pendukung pandangan ini juga setuju dengan pandangan bahwa beberapa hal tidak bisa diajarkan jika pengajaran tidak mempertimbangkan kesiapan siswa (tahap perkembangan). Namun, prinsip ini berbeda dengan prinsip “ajarkan apa yang bisa diajarkan” karena ia menekankan pada gagasan bahwa beberapa aspek bahasa harus diajarkan dan perlu diajarkan secara eksplisit. Prinsip ini juga berbeda dengan prinsip “cukup dengarkan dan baca” di mana diasumsikan bahwa pebelajar membutuhkan bimbingan ketika mempelajari beberapa fitur bahasa target. Selain itu, juga diasumsikan bahwa apa yang dipelajari pebelajar ketika mereka memfokuskan diri pada bahasa pada akhirnya bisa menghasilkan perubahan dalam sistem bahasa antara mereka. Namun, pendukung pandangan ini tidak menyatakan bahwa pengajaran bahasa tidak mencegah pebelajar untuk tidak melakukan kesalahan. Juga tidak diasumsikan bahwa pebelajar akan menggunakan sebuah bentuk atau struktur segera setelah itu diajarkan. Selain itu, para pendukung pedoman ini juga tidak menyatakan bahwa pengajaran yang terfokus harus selalu dilakukan dan di dalamnya harus ada penjelasan eksplisit. Sebaliknya, mereka menyatakan bahwa perhatian pebelajar haruslah terfokus pada bagaimana bahasa mereka berbeda dengan bahasa yang digunakan oleh penutur yang lebih mahir. Mereka juga yakin bahwa penting bagi guru untuk menarik perhatian pebelajar pada kesilapan dan memfokuskan diri pada beberapa aspek linguistik tertentu (kosa kata atau tata bahasa). Berikut ini akan disajikan penelitian yang relevan dengan pedoman di atas.

Nina Spada: Perhatian pada Bentuk dalam ESL Komunikatif

Nina Spada (1987) meneliti efek perbedaan pembelajaran pada kemahiran bahasa dari 48 siswa dalam program Bahasa Inggris selama enam minggu. Semua pebelajar menerima pembelajaran komunikatif yang hanya terfokus pada praktik berbasis makna dan di dalamnya guru menciptakan peluang bagi siswa untuk menggunakan bahasa kedua secara kreatif dan spontan. Pebelajar diberi sejumlah test kemahiran berbahasa sebelum dan sesudah pembelajaran yang meliputi (1) test pemahaman menyimak, (2) test pemahaman membaca, (3) tugas interaksi/wawancara; (4) test tata bahasa pilihan ganda, (5) test wacana pilihan ganda dan (6) test sosiolinguistik.

Hasilnya menunjukkan bahwa pebelajar di kelas A (yang lebih banyak menerima pelajaran tata bahasa) menunjukkan hasil yang lebih baik pada test tata bahasa daripada pebelajar di kelas B dan C. Selain itu, hasil-hasil tersebut juga menunjukkan bahwa pebelajar di kelas A lebih berprestasi daripada kelas lain untuk test-test lainnya. Spada menyimpulkan bahwa pembelajaran yang hanya terfokus pada makna (misalnya berbasis komunikasi), tetapi juga memungkinkan terfokus pada bentuk dalam konteks yang bermakna adalah yang paling efektif.

Eksperimen dengan Fokus pada Bentuk dalam ESL

Kami melakukan penelitian di Quebec dengan tujuan untuk meneliti efek pembelajaran yang terfokus pada bentuk dan umpan balik korektif pada perkembangan struktur linguistik pada siswa yang ambil bagian dalam program ESL intensif selama lima bulan. Dalam penelitian ini, pebelajar dibagi menjadi dua kelompok yaitu kelompok eksperimental dan kelompok perbandingan. Kedua kelompok tersebut diuji sebelum eksperimen dimulai (pre test) dan kedua kelompok tersebut ditest pagi ketika periode pembelajaran sudah berakhir (post test). Kelompok eksperimental belajar selama delapan jam sehari selama dua minggu. Di dalamnya ada pembelajaran khusus untuk aturan-aturan tata bahasa yang terkait dengan struktur. Guru di kelompok pembandingan diminta untuk mengajarkan struktur yang berbeda.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pebelajar yang diajari khusus tentang aturan tata bahasa tertentu menunjukkan prestasi belajar yang jauh lebih tinggi daripada siswa yang tidak diajari khusus. Namun, dalam test lanjutan yang dilakukan satu tahun kemudian, prestasi belajar yang didapat oleh pebelajar yang diajari khusus tentang sebuah aturan tata bahasa menurun dan menjadi sama dengan siswa lainnya.

Birgit Harley: Fokus pada Bentuk Lampau dalam Program Imersi Bahasa Perancis

Birgit Harley (1989) meneliti efek pendekatan fungsional untuk pengajaran tata bahasa khususnya area tata bahasa yang selama ini menyulitkan pebelajar Bahasa Perancis – yaitu tentang penggunaan perbedaan dua bentuk masa lampau. Siswa imersi kelas 6 (usia 11 – 12) diberi materi tentang penggunaan bentuk lampau melalui materi pengajaran yang mendorong mereka untuk menerapkan berbagai macam aktifitas praktik berbasis fungsi. Tidak ada aturan tata bahasa khusus yang disajikan dan juga tidak ada penekanan pada umpan balik korektif. Harley menemukan bahwa pebelajar di kelas eksperimental meraih prestasi belajar yang lebih tinggi dari pebelajar di kelas pembandingan. Tiga bulan kemudian, tidak lagi ada perbedaan signifikan diantara kedua kelompok tersebut. Namun, kedua kelompok tersebut terus berkembang dan Harley menemukan bahwa guru di kelas pembandingan menghabiskan banyak waktu untuk membahas bentuk lampau. Jadi penelitian ini mengkonfirmasi manfaat dari beberapa praktik pengajaran yang menekankan pada bentuk bahasa dalam program pembelajaran berbasis isi.

Penelitian Roy Lister (1994): Fokus pada Bentuk Sociolinguistik dalam Program Imersi Bahasa Perancis

Roy Lyster (1994) melakukan sebuah penelitian tentang efek pembelajaran yang terfokus bentuk pada pengetahuan dan penggunaan variasi gaya sociolinguistik di tiga kelas 8 dari program imersi Bahasa Perancis. Salah satu aspek utama yang diteliti adalah perbedaan antara penggunaan bentuk tunggal orang kedua *tu* dan *vous* dalam Bahasa Perancis. Pembelajaran berlangsung selama 12 jam per hari selama lima minggu. Selama proses pembelajaran tersebut, siswa di kelompok eksperimental memperoleh pengajaran eksplisit tentang variasi sosiostilistik dan melakukan aktifitas terbimbing yang mencakup permainan peran dengan berbagai macam konteks. Siswa di kelas pembandingan memperoleh pembelajaran seperti biasa tanpa ada pengajaran khusus tentang penggunaan bentuk-bentuk yang tepat secara sociolinguistik. Setelah dilakukan post test, diketahui bahwa pebelajar di kelas eksperimen meraih prestasi belajar yang lebih tinggi daripada siswa di kelas pembandingan baik dalam test tulis atau ketika melakukan tugas oral.

Penelitian yang Terfokus pada Bentuk Kata Kerja di Kelas Sains yang Berbasis Isi

Catherine Doughty dan Elizabeth Varela (1998) melakukan sebuah penelitian terhadap sekelompok pebelajar Bahasa Inggris sebagai bahasa kedua, yang menerima pembelajaran berbasis isi. Satu kelas yang terdiri dari siswa berusia 11-14 tahun dengan latar belakang bahasa pertama yang berbeda-beda menerima umpan balik korektif tentang bentuk lampau dan bentuk kalimat pengandaian dalam Bahasa Inggris di kelas sains mereka. Siswa di test untuk mengetahui pengetahuan mereka tentang bentuk-bentuk kata kerja sebelum dilakukannya eksperimen dan kemudian dilakukan post test enam minggu kemudian dan test dilakukan sekali lagi dua bulan kemudian. Performa mereka dibandingkan dengan performa kelompok siswa yang ada di kelas sains lainnya dan mengerjakan laporan sains yang sama tetapi tidak menerima umpan balik korektif. Hasilnya menunjukkan bahwa siswa yang menerima umpan balik korektif menunjukkan kemajuan yang lebih pesat dalam hal penggunaan bentuk lampau dan kalimat pengandaian daripada kelompok pembandingan.

Penelitian yang Terfokus pada Bentuk dalam Interaksi Pebelajar-pebelajar

Penelitian yang meneliti tentang manfaat fokus dari pebelajar terhadap bentuk-bentuk bahasa sudah dilakukan di kelas-kelas yang terfokus pada guru. Namun, ada juga beberapa penelitian yang meneliti apakah pebelajar bisa saling memberi informasi tentang bahasa (dan umpan balik korektif) ketika berinteraksi dalam kelompok. Sebagai contoh, baru-baru ini dilakukan penelitian untuk meneliti gagasan Vygotskian yang menyatakan bahwa pebelajar bisa memperoleh kemajuan dalam bahasa kedua melalui interaksi kolaboratif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa berhasil saling memberikan informasi tentang bentuk bahasa dan umpan balik korektif ketika terlibat dalam tugas-tugas komunikatif.

Menafsirkan Hasil Penelitian

Semua hasil penelitian di atas memberikan bukti untuk hipotesis yang menyatakan bahwa pembelajaran yang terfokus pada bentuk dan umpan balik korektif dalam program bahasa kedua komunikatif bisa meningkatkan penggunaan fitur-fitur gramatikal tertentu dari siswa. Namun, semua penelitian itu juga menunjukkan bahwa efek pembelajaran tidak selalu bertahan lama. Hasil-hasil penelitian tentang pembelajaran yang terfokus pada bentuk dalam program pengajaran bahasa komunikatif

juga menunjukkan bahwa pembelajaran yang terfokus pada bentuk akan lebih berhasil diterapkan pada beberapa fitur bahasa dan tidak berhasil dengan fitur bahasa lainnya.

Implikasi Penelitian Kelas untuk Pembelajaran

Beberapa siswa berbakat akan meraih keberhasilan dalam proses belajar bahasa apapun metode yang digunakan. Selama ini, metode yang paling banyak digunakan adalah grammar translation method walaupun bukan berarti metode lain tidak layak digunakan. Pendekatan audiolingual bisa menghasilkan beberapa pelajar bahasa yang mahir. Namun, kedua metode tersebut juga memiliki kelemahan. Karena tidak memberikan ruang untuk adanya interaksi yang bermakna, maka seringkali siswa merasa frustrasi dan tidak bisa berpartisipasi dalam percakapan sehari-hari. Semakin banyak bukti yang menunjukkan bahwa pembelajar menemui kesulitan dengan struktur dasar bahasa dalam program pembelajaran di mana fokus pada bentuk tidak ada di dalamnya. Karena itulah, prinsip “cukup dengarkan... dan baca” mulai dipertanyakan walaupun prinsip itu menyatakan bahwa tidak ada manfaat dari pembelajaran yang terfokus pada bentuk.

Masalah yang sama juga tampak pada prinsip “katakan apa yang kamu maksudkan dan katakan dengan sungguh-sungguh”. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang ikut dalam program pembelajaran dengan prinsip “katakan apa yang kamu maksudkan dan katakan dengan sungguh-sungguh”, di mana tidak ada pengajaran khusus untuk bentuk bahasa, mengalami kesulitan dengan akurasi. Karena pendekatan ini menekankan pada makna dan usaha untuk mensimulasikan komunikasi “alami” dalam interaksi pembicaraan, maka fokus siswa adalah pada apa yang mereka katakan dan bukan pada bagaimana mengatakannya. Ini menyebabkan munculnya situasi di mana siswa akan memberikan input yang seringkali salah dan tidak lengkap.

Yang perlu diingat adalah bahwa bukti yang mendukung dilakukannya pembelajaran yang terfokus pada bentuk dan umpan balik korektif tidak menyarankan untuk kembali ke pendekatan “benarlah sejak awal”. Penelitian lain menunjukkan bahwa siswa memperoleh manfaat dari interaksi dan pembelajaran komunikatif. Birgit Harley (1993) memberikan saran tentang bagaimana mengidentifikasi fitur bahasa untuk merancang pengajaran yang terfokus pada bentuk. Dia menyatakan bahwa pengajaran yang terfokus pada bentuk diperlukan untuk fitur-fitur bahasa yang (a) berbeda dengan bahasa pertama siswa; (b) tidak teratur, tidak sering muncul dan (c) tidak memiliki beban komunikatif yang tinggi. Sebaliknya,

Harley juga menyatakan bahwa banyak fitur lain bisa dipelajari tanpa pembelajaran yang terfokus pada bentuk. Fitur-fitur itu adalah kosa kata dengan frekuensi kemunculan yang tinggi, fitur yang secara fonologis penting, dan pola tata bahasa yang sesuai dengan bahasa pertama siswa. Hasil-hasil penelitian dalam program ESL memunculkan kebutuhan akan pembelajaran yang terfokus pada bentuk ketika fitur dalam bahasa kedua berbeda dengan bahasa pertama pembelajar, khususnya ketika informasi tentang perbedaan tersebut tidak ada dalam input.

Data dari berbagai penelitian memberikan dukungan untuk pandangan yang menyatakan bahwa pembelajaran yang terfokus pada bentuk dan umpan balik korektif yang diberikan dalam konteks program komunikatif adalah lebih efektif untuk perbaikan proses belajar bahasa kedua daripada program belajar yang hanya terbatas pada akurasi dan kefasihan saja. Namun, keputusan tentang kapan dan bagaimana memberikan pembelajaran yang terfokus pada bentuk haruslah mempertimbangkan perbedaan karakteristik siswa.

BAB VII

GAGASAN-GAGASAN BESAR TENTANG PEMBELAJARAN BAHASA: FAKTA DAN OPINI

Berikut ini akan disajikan beberapa gagasan dan teori tentang pembelajaran bahasa dan respons kami terhadap teori-teori dan gagasan tersebut.

Bahasa Hanya Bisa Dipelajari dengan Meniru

Pendapat yang menyatakan bahwa bahasa hanya bisa dipelajari dengan meniru tidak didukung oleh bukti yang memadai. Itu disebabkan karena pembelajar seringkali membuat kalimat-kalimat yang tidak pernah mereka dengar sebelumnya. Itu didasarkan pada perkembangan pemahaman anak tentang bagaimana sistem bahasa berfungsi. Namun, tidak berarti bahwa imitasi atau meniru tidak memiliki peran sama sekali dalam pembelajaran bahasa. Banyak sekali yang ditirukan oleh anak ketika mereka memperoleh bahasa. Namun, bahasa mereka tidak berkembang lebih cepat atau lebih baik dari anak yang jarang meniru. Selain itu, anak tidak meniru semua yang mereka dengar, tetapi mereka memilih menirukan kata-kata atau struktur yang mereka temui dalam proses belajar. Seperti halnya anak-anak, pembelajar bahasa kedua menghasilkan banyak kalimat yang tidak mereka dengarkan. Beberapa pembelajar bahasa kedua merasa bahwa ada manfaat besar yang mereka peroleh ketika mereka melakukan peniruan, seperti jika mereka ingin menyempurnakan kemampuan mereka dalam pelafalan kata.

Orang Tua Biasanya Melakukan Koreksi Ketika Anak-Anak Melakukan Kesilapan.

Orang tua memang selalu melakukan koreksi ketika anak melakukan kesilapan, tetapi koreksi itu didasarkan pada usia anak. Untuk anak-anak yang masih sangat kecil, orang tua jarang sekali memberikan koreksi gramatikal. Namun, pengamatan terhadap orang tua dan anak menunjukkan bahwa orang tua cenderung terfokus pada makna dan bukannya bentuk ketika mereka mengoreksi tuturan anak. Jadi, orang tua akan mengoreksi pilihan kata yang salah, pernyataan yang salah tentang sebuah fakta atau kalimat yang kasar, tetapi mereka tidak memperhatikan atau tidak bereaksi terhadap kesilapan yang tidak mengganggu proses komunikasi. Itu berarti bahwa anak-anak tidak bisa bergantung pada

umpan balik korektif untuk mempelajari struktur dasar (tatanan kata, morfem gramatikal, pola intonasi) dari bahasa mereka.

Orang dengan IQ Tinggi adalah Pebelajar Bahasa yang Baik

Kecerdasan yang didasarkan pada test IQ bisa dijadikan prediktor untuk keberhasilan pemerolehan bahasa kedua di mana penekanannya pada belajar tentang bahasa (misalnya aturan tata bahasa dan kosa kata). Namun, dalam seting bahasa natural dan di kelas di mana pemerolehan bahasa melalui penggunaan bahasa menjadi penekanan, maka penelitian menunjukkan bahwa pebelajar dengan berbagai macam kemampuan intelektual bisa menjadi pebelajar bahasa yang sukses.

Faktor Paling Penting untuk Keberhasilan Pemerolehan Bahasa Kedua adalah Motivasi

Motivasi memang berperan penting dalam keberhasilan proses belajar seseorang. Namun, kita tidak bisa menafsirkannya terlalu jauh karena pebelajar dengan motivasi tinggi sekalipun menemui kesulitan ketika akan meningkatkan kemahiran mereka dalam berbahasa. Kita tahu bahwa dalam sebuah kelompok yang di dalamnya terdiri dari pebelajar dengan motivasi tinggi, tetap saja ada satu atau dua pebelajar yang lebih sukses dari lainnya. Kadang-kadang ini disebabkan oleh perbedaan kecerdasan belajar bahasa dan juga disebabkan oleh bagaimana pembelajaran berinteraksi dengan gaya belajar dan preferensi pebelajar untuk belajar. Siswa juga memiliki latar belakang dan pengalaman hidup yang berbeda dan itu juga berkontribusi terhadap motivasi. Satu-satunya pengaruh yang bisa ditimbulkan oleh guru pada siswa adalah dengan membuat kelas menjadi sebuah lingkungan yang kondusif sehingga siswa bisa terdorong untuk terlibat dalam aktifitas sesuai dengan usia, minat dan latar belakang mereka. dengan itu, kesuksesan akan diperoleh.

Semakin Dini Bahasa Kedua Diperkenalkan dalam Program Sekolah, Maka Semakin Besar Kemungkinan Diperolehnya Keberhasilan dalam Belajar.

Aspek utama yang harus dipertimbangkan ketika akan merancang pembelajaran bahasa asing atau bahasa kedua adalah tujuan program bahasa yang ada di sekolah tersebut. Jika tujuannya adalah agar pebelajar mencapai level kemahiran seperti halnya penutur asli, maka program bahasa tersebut harus dimulai sejak dini. Namun begitu, program bahasa yang dilaksanakan sejak dini tetap memiliki kerugian, khususnya jika itu membuat anak-anak tidak memiliki kesempatan untuk mengembangkan

pengetahuan mereka akan bahasa pertama. Belum lagi jika kita melihat kasus yang terjadi pada anak-anak dari kelompok minoritas. Bagi mereka, program yang bisa meningkatkan kemampuan bahasa pertama mereka di rumah dan bahasa kedua di sekolah akan lebih penting untuk kesuksesan jangka panjang mereka daripada program bahasa kedua yang dimulai sejak dini. Penelitian menunjukkan bahwa fondasi yang baik dalam bahasa pertama anak, termasuk perkembangan literasinya adalah basis yang kuat untuk dijadikan pijakan mempelajari bahasa kedua. Anak yang mulai sekolah dengan bahasa yang sudah mereka ketahui akan lebih percaya diri dan mereka akan bisa belajar lebih efektif.

Sebagian Besar Kesilapan yang Dilakukan oleh Pebelajar Bahasa Kedua adalah Disebabkan oleh Interferensi dari Bahasa Pertama Mereka

Sebagian besar kesilapan yang dilakukan oleh pebelajar bahasa kedua adalah karena terjadinya transfer pola dari bahasa asli. Namun, ada juga sebab lain yaitu over generalisasi aturan bahasa target. Penelitian menunjukkan bahwa pebelajar bahasa kedua dengan latar belakang bahasa pertama yang berbeda sering melakukan kesilapan yang sama ketika mempelajari bahasa kedua. Kesalahan dalam bahasa kedua tersebut adalah bukti usaha pebelajar untuk menemukan struktur dari bahasa target dan bukan usaha untuk mentransfer pola dari bahasa pertama. Itu menunjukkan bahwa proses belajar bahasa kedua bukan hanya sebuah proses meletakkan kata-kata dari bahasa kedua ke dalam kalimat bahasa pertama. Penelitian juga menunjukkan bahwa aspek-aspek bahasa kedua yang berbeda dengan bahasa pertama tidak akan selalu diperoleh kemudian atau dengan lebih sulit daripada aspek-aspek lain yang sama.

Guru Harus Mengajarkan Aturan Gramatika Satu per Satu dan Pebelajar Harus Melatih Contoh Satu per Satu Sebelum Masuk ke Lainnya

Proses belajar bahasa bukanlah sebuah proses yang berkembang secara linier. Siswa bisa saja menggunakan sebuah bentuk secara akurat di tahap x, kemudian gagal di tahap y dan kemudian berhasil di tahap z. Penurunan akurasi menunjukkan bahwa pebelajar hanya menggabungkan informasi tentang bahasa ke dalam sistem aturan internal mereka. Ini membuktikan bahwa perkembangan bahasa bukan hanya penambahan aturan demi aturan dalam berbahasa, tetapi bagaimana mengintegrasikan aturan baru ke dalam sistem aturan yang sudah ada.

Guru Harus Mengajarkan Struktur Bahasa yang Sederhana Dulu Sebelum yang Kompleks.

Dalam pemerolehan bahasa, sebuah struktur bahasa diperoleh terlebih dulu sebelum struktur lainnya. Ini menunjukkan bahwa guru tidak boleh membatasi eksposur siswa terhadap struktur linguistik tertentu yang dalam linguistik dianggap “sederhana” – khususnya jika itu melibatkan presentasi yang terpisah, urutan dan praktik dari ‘sederhana” ke “kompleks”. Guru juga harus menyadari bahwa beberapa bentuk linguistik jarang ditemui dalam percakapan sehari-hari sehingga pebelajar tidak memiliki banyak peluang untuk mendengar, menggunakan dan mempelajarinya jika guru tidak menyajikannya.

Kesilapan Pebelajar Harus Dikoreksi Sesegera Mungkin untuk Mencegah Terbentuknya Kebiasaan yang Salah

Ketika mempelajari bahasa, kesilapan adalah sebuah hal yang wajar terjadi. Itu menunjukkan bahwa terjadi perkembangan dalam bahasa pertama dan juga bahasa kedua dari anak. Kesilapan yang muncul menunjukkan perkembangan sistem bahasa antara siswa. Namun, jika kesalahannya parah dan terjadi hampir pada semua siswa di kelas, maka guru harus memperhatikan itu dan melakukan koreksi. Jika kesilapan didasarkan pada pola perkembangan, maka koreksi hanya akan berguna jika pebelajar siap untuk itu. Guru bertanggung jawab untuk membantu pebelajar melakukan yang terbaik dan itu berarti guru harus menunjukkan kesalahan yang dibuat. Namun, koreksi yang berlebihan akan menurunkan motivasi siswa dan guru harus memahami betul bagaimana siswa bereaksi terhadap koreksi.

Guru Harus Menggunakan Materi yang Mengekspos Siswa Hanya pada Struktur Bahasa yang Sudah Diajarkan.

Dalam sebuah konteks yang bermakna, pebelajar bisa memahami makna umum dari berbagai macam yang belum mereka kuasai. Jadi, membatasi materi kelas program bahasa kedua hanya pada materi yang mengandung sedikit aspek baru atau bahkan tidak ada sama sekali akan menimbulkan konsekuensi negatif. Motivasi siswa akan menurun jika mereka merasa tidak ada tantangan. Siswa juga harus berhadapan dengan materi yang “nyata” atau “otentik” jika mereka dipersiapkan untuk bisa menggunakan bahasa di luar kelas.

Jika Pebelajar Dibiarkan Berinteraksi Secara Bebas (Misalnya dalam Aktifitas Kelompok atau Pasangan), Maka Mereka Akan Belajar dari Kesalahan Pebelajar Lain

Jika tugas dirancang dengan baik, maka pebelajar yang bekerja dalam kelompok akan memperoleh peluang lebih banyak untuk praktik daripada jika mereka berada dalam sebuah kondisi yang terpusat pada guru. Penelitian menunjukkan bahwa pebelajar tidak melakukan lebih banyak kesalahan dalam tuturan mereka ketika berbicara pada pebelajar dengan level kemahiran yang sama daripada jika mereka berbicara dengan pebelajar yang berada pada level kemahiran yang lebih tinggi atau penutur asli. Penelitian yang sama juga menunjukkan bahwa pebelajar yang berada pada level yang sama tidak bisa memberikan informasi yang akan membantu mereka mengoreksi kesalahan. Penelitian lain menunjukkan bahwa tugas bisa dimanfaatkan dengan sedemikian rupa sehingga pebelajar yang bekerja sama bisa menemukan informasi atau pengetahuan tentang bahasa kedua yang sebelumnya tidak mereka ketahui.

Siswa Mempelajari Apa yang Diajarkan

Siswa hanya akan mempelajari apa yang sudah diajarkan pada mereka. siswa juga tidak akan mempelajari semua yang sudah diajarkan. Beberapa metode pembelajaran memberikan peluang pada pebelajar hanya untuk mempelajari kata-kata dan kalimat dalam jumlah yang terbatas. Bahkan walaupun metode pengajaran sudah bisa memberikan input bahasa yang lebih kaya, tetapi tidak berarti bahwa siswa akan segera bisa memahaminya. Jadi, usaha untuk mengajarkan aspek-aspek bahasa yang terlalu jauh dari tahap perkembangan yang dicapai siswa akan sia-sia saja. Namun, ada beberapa aspek bahasa yang bisa diajarkan kapan saja, misalnya kosa kata, selama siswa tertarik untuk belajar dan metode pengajarannya sesuai dengan usia, minat dan gaya belajar siswa.

Kesimpulan

Tahu banyak hal tentang penelitian yang terkait dengan pemerolehan bahasa kedua tidak akan membuat anda tahu apa yang harus anda lakukan di kelas. Namun kami harap anda mengetahui informasi yang bisa mendorong anda untuk melakukan refleksi pada pengajaran yang anda lakukan. Seperti yang kita ketahui, belajar bahasa dipengaruhi oleh banyak faktor. Salah satunya adalah karakteristik pebelajar, struktur bahasa asli dan bahasa target, peluang untuk berinteraksi dengan penutur asli dari bahasa target dan akses untuk memperoleh pembelajaran yang terfokus pada bentuk. Jelas bahwa guru tidak bisa mengontrol semua faktor

tersebut. Namun, pemahaman akan faktor-faktor itu akan membuat guru dan pebelajar untuk bisa memanfaatkan waktu yang mereka habiskan dalam proses belajar mengajar.

DAFTAR PUSTAKA

- Allwright, R. L. 1988. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Arenberg, L. 1987. *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.
- Asher, J. 1972. 'Children's first language as a model for second language learning.' *Modern Language Journal* 56/3: 133-9.
- Baker, C. 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. and D. Reynolds. 1995. 'The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect.' *TESOL Quarterly* 29/1: 107-31.
- Baron, N: 1992. *Growing Up with Language*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Berko Gleason, J. 1989. *The Development of Language*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Bialystok, E. and E. Ryan. 1985. 'A metacognitive framework for the development of first and second language skills' in D. Forrest-Presley, G. Mackinnon, and T. Waller (eds.): *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, vol. 12. New York: Academic Press, pp. 207-52.
- Bloom, L., L. Hood, and P. M. Lightbown. 1974. 'Imitation in child language: If, when, and why.' *Cognitive Psychology* 6/3:380-420. Reprinted in L. Bloom and M. Lahey (eds.). 1978. *Readings in Language Development*. New York: John Wiley.
- Bloom, L. and M. Lahey. 1978. *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley.

- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Regents.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burstall, C. 1975. 'French in the primary school: The British experiment.' *Canadian Modern Language Review* 31/5: 388-402.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1959. Review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner. *Language* 35/1:26-58.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris. Chapter 1.
- Cook, V. 1988. *Chomsky's Universal Grammar*. London: Basil Blackwell.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. P. 1967. 'The significance of learners' errors.' *International Review of Applied Linguistics* 5/2-3: 161-69.
- Crago, M. 1992. 'Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit example.' *TESOL Quarterly* 26/3: 487-505.
- Crookes, G. and Schmidt, R. 1991. Motivation: 'Reopening the research Agenda.' *Language Learning* 41/4: 469-512.

- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.
- Curtiss, S. 1977. *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day 'Wild Child.'* New York: Academic Press.
- Day, E. and S. Shapson. 1991. 'Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach.' *Language Learning* 41/1: 25-58.
- Day, R. R. 1986. *Talking to Learn*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- De Villiers, J. G. and P. A. de Villiers. 1973. 'A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes.' *Journal of Psycholinguistic Research* 2/3: 267-78.
- De Villiers, J. G. and P. A. de Villiers. 1978. *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Donato, R. 1994. 'Collective scaffolding in second language learning' in Lantolf and G. Appel (eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Dopke, S. 1992. *One Parent One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Doughty, C. 1991. 'Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization.' *Studies in Second Language Acquisition* 13/4:431-69.
- Doughty, C. and J. Williams (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Doughty, C. and E. Varela. 1997. 'Communicative focus on form' in C. Doughty and J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckman, F., L. Bell, and D. Nelson. 1988. 'On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language.' *Applied Linguistics* 9/1:1-20.
- Eimas, P., E. R. Siqueland, P. Jusczyk, and J. Vigorito. 1971. 'Speech perception in infants.' *Science* 171/3968: 303-6.
- Ellis, N. C. and R. Schmidt. 1997. 'Morphology and longer distance dependencies.' *Studies in Second Language Acquisition* 19: 145-71.
- Ellis, R. 1984. 'Can syntax be taught' *Applied Linguistics* 5/2: 138-55.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elman, J. L., E. A. Bates, M. H. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi, and K. Plunkett. 1996. *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. 1982. 'From theory to practice' in M. Hines and W. Rutherford (eds.). *On TESOL '81*. Washington, D.C.: TESOL.
- Gass, S. and E. Varonis. 1985. 'Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning' in S. Gass and C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 149-61.
- Gass, S. and E. Varonis. 1994. 'Input, interaction and second language production.' *Studies in Second Language Acquisition* 16/3: 283-302.
- Gass, S., A. Mackey, and T. Pica. 1998. 'The role of input and interaction in second language acquisition: An introduction.' *Modern Language Journal* 82/3: 299-307.
- Gass, S. M. and J. Schachter (eds.). 1989. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gasser, M. 1990. 'Connectionism and universals of second language acquisition.' *Studies in Second Language Acquisition* 12: 179-99.
- Genesee, F. 1976. 'The role of intelligence in second language learning.' *Language Learning* 26/2: 267-80.
- Genesee, F. (ed.). 1995. *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ginsburg, H. and S. Opper. 1969. *Piaget's Theory of Intellectual Development: An Introduction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Guiora, A., B. Beit-Hallahami, R. Brannon, C. Dull, and T. Scovel. 1972. 'The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study.' *Comprehensive Psychiatry* 13/5: 421-8.
- Hamilton, R. 1994. 'Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language.' *Language Learning* 44/1: 123-57.
- Hammerly, H. 1987. 'The immersion approach: Litmus test of second-language acquisition through classroom communication.' *Modern Language Journal* 71/4: 395-401.
- Harley, B. 1989. 'Functional grammar in French immersion: A classroom experiment.' *Applied Linguistics* 10/3: 331-59.
- Harley, B. 1993. 'Instructional strategies and SLA in early French immersion.' *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 245-59.
- Harley, B. and M. Swain. 1984. 'The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching' in A. Davies, C. Cripe, and A. Howatt (eds.): *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 291-311.
- Hatch, E. 1978. 'Discourse analysis and second language acquisition' in E. Hatch (ed.): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 401-35.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heath, S.B. 1983. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgs, T. V. and R. Clifford. 1982. 'The push toward communication' in T. V. Higgs (ed.): *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Skokie, Ill.: National Textbook Co. pp. 57-79.
- Ingram, D. 1989. *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Itard, J.-M.-G. 1962. *The Wild Boy of Aveyron (L'Enfant sauvage)*. New York: Meredith.
- Johnson, J., and E. Newport. 1989. 'Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language.' *Cognitive Psychology* 21/1: 60-99.
- Keenan, E. and B. Comrie. 1977. 'Noun phrase accessibility and Universal Grammar.' *Linguistic Inquiry* 8/1: 63-99.
- Kellerman, E. 1986. 'An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon' in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kowal, M. and M. Swain. 1994. 'Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness.' *Language Awareness* 3 /2: 73-91.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Lado, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lantolf, J. P., and G. Appel. 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Larsen-Freeman, D., and M. H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York: Longman.
- Lenneberg, E. 1967. *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Lightbown, P. M. 1983. 'Acquiring English L2 in Quebec classrooms' in S. Felix and H. Wode (eds.): *Language Development at the Crossroads*. Tübingen: Gunter Narr. pp. 151-75.
- Lightbown, P. M. 1985. 'Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching.' *Applied Linguistics* 6/2: 173-89.
- Lightbown, P. M. 1987. 'Classroom language as input to second language acquisition' in C. Pfaff (ed.): *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House, pp. 169-87.
- Lightbown, P. M. 1991. 'What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition' in R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, and M. Swain (eds.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Farch*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M. 1992. 'Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children' in R. Courchene, J. Glidden, J. St. John, and C. Therien (eds.): *Comprehension-based Second Language Teaching/ L'Enseignement des langues secondes axe sur la*

- comprehension*. Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 353-70.
- Lightbown, P. M. 1998. 'The importance of timing in focus on form' in C. Doughty and J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom SLA*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M. and N. Spada. 1990. 'Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning.' *Studies in Second Language Acquisition* 12/4: 429-48.
- Lightbown, P. M. and N. Spada. 1994. 'An innovative program for primary ESL in Quebec.' *TESOL Quarterly* 28/3: 563-79.
- Long, M. 1980. 'Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning.' *Language Learning* 30/1: 1-42.
- Long, M. H. 1983. 'Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input.' *Applied Linguistics* 4: 126-41.
- Long, M. H. 1985. 'Input and second language acquisition theory' in S. Gass and C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House (pp. 377-93).
- Long, M. H. 1990. 'Maturational constraints on language development.' *Studies in Second Language Acquisition* 12/3: 251-85.
- Long, M. H. 1991. 'Focus on form: A design feature in language teaching methodology' in K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.): *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.

- Long, M. H., L. Adams, M. McLean, and F. Castanos. 1976. 'Doing things with words-verbal interaction in lockstep and small group classroom situations' in J. Faneslow and R. Crymes (eds.): *On TESOL 76*. Washington, D.C.:TESOL. pp. 137-53.
- Long, M. and G. Crookes. 1992. 'Three approaches to task-based syllabus design.' *TESOL Quarterly* 26/1: 27-56.
- Long, M. H. and P. Porter. 1985. 'Group work, interlanguage talk, and second language acquisition.' *TESOL Quarterly* 19/2: 207-28.
- Lyster, R. 1994. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence.' *Applied Linguistics* 15/3: 263-87.
- Lyster, R. 1998. 'Recasts, repetition and ambiguity.' *Studies in Second Language Acquisition* 20/1: 51-81.
- Lyster, R. and Ranta, L. 1997. 'Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms.' *Studies in Second Language Acquisition* 19/1,37-61.
- Mackey, A. 1999. 'Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL.' *Studies in Second Language Acquisition* 21/4, 557-87.
- Mackey, A. and J. Philp. 1998. 'Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and Red Herrings.' *Modern Language Journal* 82/3:338-56.
- Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Meisel, J. M. 1986. 'Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition' in C. Pfaff (ed.): *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Meisel, J. M., H. Clahsen, and M. Pienemann. 1981. 'On determining developmental stages in natural second language acquisition.' *Studies in Second Language Acquisition* 3/22: 109-35.
- Montgomery, C. and M. Eisenstein. 1985. 'Reality revisited: An experimental communicative course in ESL.' *TESOL Quarterly* 19/2: 317-34.
- Naiman, N., M. Frohlich, H. H. Stern, and A. Todesco. 1995. *The Good Language Learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Newport, E. 1990. 'Maturational constraints on language learning.' *Cognitive Science* 14/1: 11-28.
- Oblor, L. 1989. 'Exceptional second language learners' in S. Gass, C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (eds.): *Variation in Second Language Acquisition, Vol. II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon, Somerset/Philadelphia, Pa.: Multilingual Matters, pp. 141-59.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. and J. Shearin. 1994. 'Language learning motivation: Expanding the theoretical framework.' *Modern Language Journal* 78/1: 12-28.

- Patkowski, M. 1980. 'The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language.' *Language Learning* 30/2: 449-72.
- Pica, T. 1994. 'Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition?' *Language Learning* 44: 93-527.
- Pica, T., R. Young, and C. Doughty. 1987. 'The impact of interaction on comprehension.' *TESOL Quarterly* 21 /4: 737-59.
- Pienemann, M. 1985. 'Learnability and syllabus construction' in K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters, pp. 23-75.
- Pienemann, M. 1988. 'Determining the influence of instruction on L2 speech processing.' *AILA Review* 5/1: 40-72.
- Pienemann, M. 1989. 'Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses.' *Applied Linguistics* 10/1: 52-79.
- Pienemann, M., M. Johnston, and G. Brindley. 1988. 'Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment.' *Studies in Second Language Acquisition* 10/2: 217-43.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: William Morrow.
- Porter, P. 1986. 'How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions' in R. Day (ed.): *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Reid, J. 1987. 'The learning style preferences of ESL students.' *TESOL Quarterly* 21/1: 87-111.
- Reid, J. (ed.) 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle and Heinle.
- Richards, J. and T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. 1986. 'Crosslinguistic influence and the foreign language learning process' in E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Ritchie, W. C. and T. K. Bhatia (eds.). 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Cal.: Academic Press.
- Rutherford, W. 1987. 'The meaning of grammatical consciousness-raising.' *World Englishes* 6/3: 209-16.
- Rymer, R. 1993. *Genie: A Scientific Tragedy*. New York: Harper Collins.
- Sachs, J., B. Bard, and M. Johnson. 1981. 'Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents.' *Applied Psycholinguistics* 2/1: 33-54.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.
- Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-language Teaching*. Philadelphia, Pa.: Center for Curriculum Development.
- Schachter, J. 1974. 'An error in error analysis.' *Language Learning* 24/2: 205-14.

- Schieffelin, B. 1990. *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. and E. Ochs (eds.). 1986. *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. 'The role of consciousness in second language learning.' *Applied Linguistics* 11: 17-46.
- Schumann, J. 1979. 'The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature' in R. W. Andersen (ed.): *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, D.C.: TESOL.
- Schwartz, B. 1993. 'On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior.' *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147-163.
- Scovel, T. 1988. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L. 1972. 'Interlanguage.' *IRAL* 10/2: 209-31.
- Sharwood Smith, M. 1991. 'Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner.' *Second Language Research* 12: 118-32.
- Sharwood Smith, M. 1993. 'Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases.' *Studies in Second Language Acquisition*, 15/2: 165-79.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Skehan, P. 1991. 'Individual differences in second language learning.' *Studies in Second Language Acquisition* 13/2: 275-98.
- Snow, C. E. and A. Ferguson (eds.). 1977. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Hohle. 1978. 'The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning.' *Child Development* 49/4: 1114-28.
- Spada, N. 1987. 'Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching.' *Applied Linguistics* 8/2: 137-61.
- Spada, N. and M. Frohlich. 1995. *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Spada, N. and P. M. Lightbown. 1989. 'Intensive ESL programs in Quebec primary schools.' *TESL Canada Journal* 7/1: 11-32.
- Spada, N. and P. M. Lightbown. 1993. 'Instruction and the development of questions in L2 classrooms.' *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 205-24.
- Spada, N. and P. M. Lightbown. 1999. 'Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition.' *Modern Language Journal* 83/1.
- Swain, M. 1985. 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development' in S. Gass and C. Madden (eds.): *Input in*

- Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. 1988. 'Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning.' *TESL Canada Journal* 6/1: 68-83.
- Trahey, M. and L.White. 1993 'Positive evidence and preemption in the second language classroom.' *Studies in Second Language Acquisition* 15/2:181-204.
- Van Patten, B. and T. Cadierno. 1993. 'Explicit instruction and input processing.' *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 225-41.
- Van Patten, B. and C. Sanz.1995. 'From input to output: Processing instruction and communicative tasks' in F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham and R. Weber (eds.): *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wajnryb, R. 1992. *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wesche, M. B. 1981. 'Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems' in K. Diller (ed.): *Individual Differences and*

Universal in Language Learning Aptitude. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 119-39.

- White, J. 1998. 'Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study' in C. Doughty and J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. 1987. 'Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence.' *Applied Linguistics* 8/2: 95-110.
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, Pa.: John Benjamins.
- White, L. 1991. 'Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom.' *Second Language Research* 7/2: 133-61.
- White, L., N. Spada, P. M. Lightbown, and L. Ranta. 1991. 'Input enhancement and syntactic accuracy in L2 acquisition.' *Applied Linguistics* 12/4: 416-32.
- Wong-Fillmore, L. 1991. 'When learning a second language means losing the first.' *Early Childhood Research Quarterly* 6/3: 323-46.
- Yorio, C. 1986. 'Consumerism in second language learning and teaching.' *Canadian Modern Language Review* 42/3: 668-87.
- Yule, G. and D. Macdonald. 1990. 'Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role.' *Language Learning* 40/4: 539-56.
- Zobl, H. 1982. 'A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences.' *TESOL Quarterly* 16/2:169-83.

GLOSARIUM

| | |
|--------------------------|---|
| Acquisition | : proses memperoleh bahasa secara alami dengan menggunakan bahasa yang dipejari sebagai alat komunikasi. |
| Affective Filter | : hambatan imajiner yang membuat pebelajar tidak bisa memperoleh bahasa dari input yang tersedia. |
| Analisis kontrastif | : analisis yang memprediksikan kesilapan yang disebabkan oleh perbedaan antara bahasa pertama dan bahasa target (bahasa yang dipelajari). |
| Analisis kesilapan | : analisis yang berusaha memahami, serta menggambarkan jenis-jenis dan penyebab kesilapan yang terjadi pada pebelajar bahasa. |
| Audiolingual | : tehnik pengajaran bahasa kedua dengan menekankan pada latihan mendengarkan. |
| Bahasa target | : bahasa yang sedang dipelajari oleh pebelajar bahasa. |
| Behaviorisme | : adalah teori psikologi belajar yang mempercayai bahwa belajar bahasa adalah hasil imitasi, latihan, umpan balik dan pembentukan kebiasaan. |
| Hipotesis Periode Kritis | : saat terbaik untuk mempelajari bahasa. |
| Imitasi | : pengulangan kata demi kata dari semua atau sebagian tuturan seseorang. |
| Interaksionist | : para ahli yang menyatakan bahwa bahasa berkembang/dipelajari sebagai hasil proses saling mendukung antara pebelajar dan lingkungan dimana pebelajar berkembang. |
| Interlanguage | : bahasa antara yang dipakai oleh pebelajar bahasa ketika mereka mempelajari bahasa kedua. |
| L A D | : Language Acquisition Devices adalah kemampuan khusus yang dimiliki setiap anak untuk menemukan sendiri aturan-aturan dari sebuah sitem bahasa. |
| Learning | : proses mempelajari bahasa secara formal untuk membentuk pengetahuan. |

- Motivasi Integrative : motivasi pebelajar bahasa dengan tujuan menggunakan bahasa yang dipelajari sebagai alat komunikasi ke dalam masyarakat pengguna bahasa yang dipelajari.
- Motivasi Instrumental : motivasi pebelajar bahasa dengan tujuan tujuan praktis, misalnya untuk kenaikan pangkat dalam pekerjaan, tuntut tes tes tertentu.
- Pebelajar : orang yang sedang mempelajari sesuatu.
- Praktik : manipulasi repetitive dari sebuah bentuk.

BIOGRAFI PENULIS



Hairus Salikin

Lahir di Probolinggo 15 Oktober 1963, tenaga pendidik pada Jurusan Sastra Inggris Fakultas Sastra Universitas Jember. Memperoleh gelar sarjana S1 dari Fakultas Sastra, Jurusan Sastra Inggris Universitas Jember pada tahun 1987; memperoleh Master of Education (M.Ed.) dari University of South Australia, Adelaide, Australia pada tahun 1994. Pada tahun 2008 menyelesaikan program S3 di Universitas Negeri Malang dalam bidang pendidikan Bahasa Inggris. Sejumlah seminar dalam bidang linguistik dan pengajaran Bahasa Inggris baik di dalam maupun luar negeri sering diikutinya. Sebagian dari karyanya adalah: 1) Spoken Error Corrections in EFL; 2) Indonesian Learners Perceptions of Spoken Error Correction when Talking in English; 3) Pemahaman Lintas Budaya dalam Pengajaran Bahasa Inggris; 4) Pemahaman Multikultural dan Masa Depan Bhinneka Tunggal Ika; 5) The Problems of Teaching CCU in Indonesia : Possibilities Within Limitations; 6) The Relataion between Language and Culture : revisited.