

Pendekatan Holistik dan Terintegrasi dalam Mengembangkan Keterampilan Bahasa dan Sastra Indonesia

Salam

Universitas Negeri Makassar
salam@unm.ac.id

Abstrak

Pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia melibatkan strategi beragam untuk mengasah keterampilan berbicara, membaca, menulis, menyimak, serta penguasaan tata bahasa dan kosa kata siswa. Strategi tersebut mencakup kegiatan percakapan, berbicara estetik, berbicara bertujuan, drama, serta pendekatan proses dalam membaca dan menulis. Tata bahasa dan kosa kata terintegrasi dalam pembelajaran bahasa secara menyeluruh. Pelaksanaan strategi ini memfasilitasi interaksi aktif siswa dengan bahasa dan sastra Indonesia, mendukung penguasaan bahasa yang lebih baik dan penghargaan terhadap sastra Indonesia. Strategi pembelajaran ini mengajukan pendekatan holistik dan terintegrasi untuk pengembangan keterampilan siswa dengan peran guru sebagai kolaborator dan fasilitator, membantu siswa menjadi kompeten dalam berbahasa Indonesia dan menghargai warisan sastra budaya mereka.

Kata Kunci: Strategi Pembelajaran, Bahasa dan Sastra Indonesia, Keterampilan Berbahasa

Pendahuluan

Pada hakikatnya tujuan pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia di sekolah adalah untuk mengembangkan keterampilan berbahasa baik secara lisan maupun tertulis. Keterampilan berbahasa yang dimaksud tidak lain adalah keterampilan mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Dengan kata lain, pembelajaran bahasa lebih diarahkan pada pembinaan keterampilan berkomunikasi dalam berbagai situasi.

Namun kenyataan menunjukkan, bahwa tujuan pembelajaran tersebut sangat sulit direalisasikan di lapangan-kalau tidak mau dikatakan bahwa pembelajaran bahasa dan sastra telah gagal. Menurut Waluyo (Suara Merdeka, 19 Oktober 2002) pembelajaran bahasa Indonesia masih sering diberikan secara teoritis yang mengakibatkan *performance* bahasa siswa kurang. Teori-teori kebahasaan dan kesastraan lebih banyak diceramahkan guru di depan kelas. Hal ini nampaknya, lebih jauh dinyatakan Waluyo, disebabkan oleh model evaluasi yang juga bersifat teoritis.

Senada dengan pendapat itu, Suwandi dalam penelitiannya (<http://www.pdk.go.id/Journal/32>) dengan tegas juga menyimpulkan bahwa sebagian besar pembelajaran bahasa Indonesia belum mampu mewujudkan siswa yang mahir berbahasa Indonesia. Ada beberapa alasan yang menyebabkan hal tersebut terjadi, di antaranya adalah

(1) KBM belum sepenuhnya menekankan pada kemampuan berbahasa, tetapi lebih pada penguasaan materi, dan (2) sebagian besar guru berpendapat bahwa keberhasilan siswa lebih banyak dilihat dari nilai yang diraih.

Dalam pembelajaran menulis, misalnya, Syamsi (2000) menengarai bahwa pembelajaran masih dilakukan secara tradisional dengan menekankan pada hasil tulisan siswa, bukan pada proses yang seharusnya dilakukan. Pendekatan tradisional dalam pembelajaran menulis ditekankan pada hasil berupa tulisan yang telah jadi, tidak pada yang dikerjakan siswa ketika menulis (Zuchdi, 1996). Para siswa langsung berpraktik menulis tanpa belajar bagaimana caranya menulis. Guru biasanya menyediakan beberapa macam judul/topik karangan dan meminta siswa untuk memilih salah satunya. Para siswa kemudian diminta untuk secara langsung menulis. Setelah selesai, hasil karangan dikumpulkan, dikoreksi, dan dinilai oleh guru. Kegiatan-kegiatan ini terus-menerus terjadi yang mengakibatkan para siswa merasa jenuh dan kurang menyenangkan pembelajaran menulis. Mereka akhirnya berpendapat bahwa kegiatan pembelajaran menulis merupakan suatu beban yang memberatkan. Sebagai akibatnya, wajarlah jika keterampilan menulis para siswa sangat rendah.

Demikian pula halnya dalam pembelajaran membaca, Syamsi (2000) menengarai bahwa pembelajaran membaca pun masih dilakukan secara tradisional. Langkah-langkah yang biasa dilakukan oleh guru adalah sebagai berikut. **Pertama**, guru meminta siswa untuk membaca (nyaring atau dalam hati). **Kedua**, guru memberi penjelasan katakata sulit yang terdapat dalam bacaan, dan **ketiga** guru mengakhiri kegiatan pembelajaran dengan meminta siswa menjawab beberapa pertanyaan tentang isi bacaan atau menceritakan isi bacaan secara lisan/tulisan. Kegiatan ini terus-menerus dilakukan yang mengakibatkan para siswa nerasa jenuh dengan kegiatan membaca. Oleh karena itu, wajarlah jika keterampilan membaca para siswa tidak memadai.

Kalau pembelajaran membaca dan menulis saja masih dilakukan secara tradisional (sedikit sekali ada upaya inovasi pembelajaran), apalagi keterampilan mendengarkan dan berbicara. Guru jarang sekali melakukan kegiatan pembelajaran menyimak. Keterampilan menyimak dianggap keterampilan pasif yang semua siswa bisa melakukannya. Demikian pula halnya dengan keterampilan berbicara. Pembelajaran keterampilan berbicara hanya dilakukan sepiintas lalu. Para guru umumnya berpendapat untuk apa melatih siswa untuk berpidato, berceramah, bercerita atau bertelepon, hanya membuang-buang waktu saja, padahal evaluasi pembelajaran baik itu, tes sumatif, EBTA, dan maupun EBTANAS (UAN atau UN) tidak pernah melakukan evaluasi keterampilan berbicara siswa.

Pembelajaran apresiasi sastra dapat dikatakan lebih parah lagi. Siswa lebih banyak diberikan nama-nama pengarang dan karyanya tanpa pernah mendapat kesempatan untuk mengenal, menikmati, dan menghayati karya sastra. Paling-paling siswa cukup diperkenalkan dengan ringkasan isi novel. Oleh karena itu, wajarlah jika sastra benar-benar sangat asing bagi siswa.

Sehubungan dengan itu, perlu dicari alternatif model atau metode pembelajaran bahasa yang sesuai. Apalagi dengan berlakunya Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) atau sekarang disebut Kurikulum 2006 yang jelas-jelas menuntut agar dalam pembelajaran lebih ditekankan pada pengembangan keterampilan berbahasa dan bersastra siswa.

Pendekatan Pembelajaran Bahasa

Dewasa ini, kegiatan pembelajaran yang berorientasi pada potensi dan kebutuhan siswa menjadi perhatian utama ahli pendidikan (Talbert, J.E. & McLaughlin, M.E., 1999). Pendekatan pengajaran yang menempatkan guru sebagai sentral kegiatan belajar-mengajar sedikit-demi sedikit mulai ditinggalkan. Selanjutnya kegiatan pembelajaran lebih berpihak pada suatu sistem pendidikan yang menempatkan siswa pada posisi 'diberdayakan' secara maksimal yaitu mendidik mereka berdasarkan potensi dan kemampuan yang dimilikinya. Filosofi itulah salah satunya yang mendasari pengembangan Kurikulum Berbasis Kompetensi (*Kurikulum Berbasis Kompetensi - Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*).

Beberapa kecenderungan pemikiran dalam teori belajar yang mendasari filosofi pembelajaran berbasis kompetensi antara lain berikut ini (Depdiknas, 2006).

1. Belajar tidak hanya sekedar menghafal, tetapi siswa harus mengkonstruksikan pengetahuan dan kemampuan di benak mereka sendiri.
2. Anak belajar dari mengalami, yaitu anak mencatat sendiri pola-pola bermakna dari pengetahuan baru, dan bukan diberi begitu saja oleh guru.
3. Para ahli sepakat bahwa pengetahuan yang dimiliki seseorang itu terorganisasi dan mencerminkan pemahaman yang mendalam tentang sesuatu persoalan (*subject matter*).
4. Pengetahuan tidak dapat dipisah-dipisahkan menjadi fakta-fakta atau proposisi yang terpisah, tetapi mencerminkan keterampilan yang dapat diterapkan.
5. Siswa perlu dibiasakan memecahkan masalah, menemukan sesuatu yang berguna bagi dirinya, dan bergelut dengan ide-ide.
6. Keterampilan dan pengetahuan itu diperluas dari konteks yang terbatas (sempit), sedikit demi sedikit.
7. Penting bagi siswa tahu 'untuk apa' ia belajar, dan 'bagaimana' ia menggunakan pengetahuan dan keterampilan itu.
8. Tugas guru memfasilitasi agar informasi baru bermakna, memberi kesempatan kepada siswa untuk menemukan dan menerapkan ide mereka sendiri, dan menyadarkan siswa untuk menerapkan strategi mereka sendiri.
9. Proses belajar dapat mengubah struktur otak. Perubahan struktur itu berjalan terus seiring dengan perkembangan organisasi pengetahuan dan keterampilan seseorang. Untuk itu perlu dipahami, strategi belajar yang salah dan terus-menerus dipajankan akan mempengaruhi struktur otak, yang pada akhirnya mempengaruhi cara seseorang berperilaku.

Dalam kelas KBK-KTSP, tugas guru adalah membantu siswa mencapai tujuannya. Maksudnya, guru lebih banyak berurusan dengan strategi daripada memberi informasi. Tugas guru mengelola kelas sebagai sebuah tim yang bekerja bersama untuk menemukan sesuatu yang baru bagi anggota kelas (siswa). Sesuatu yang baru (baca: pengetahuan dan keterampilan) datang dari 'menemukan sendiri', bukan dari 'apa kata guru'. Filsafat belajar yang mendasari pemikiran itu adalah konstruktivisme. Begitulah peran guru di kelas yang berbasis konstruktivisme.

Pendekatan belajar yang berasaskan konstruktivisme antara lain:

1. pendekatan kontekstual,

2. *life-skills education*,
3. pendekatan CBSA,
4. pendekatan inkuiri,
5. pendekatan pemecahan masalah
6. pendekatan proses,
7. pendekatan kuantum (*Quantum Teaching and Learning*),
8. *authentic instruction*,
9. pendekatan kooperatif, dan
10. *work-based learning* (Depdiknas, 2004).

Adapun ciri-ciri pembelajaran yang konstruktivistik antara lain berikut ini (Depdiknas, 2004).

1. Perilaku dibangun atas kesadaran diri.
2. Keterampilan dikembangkan atas dasar pemahaman.
3. Hadiah untuk perilaku baik adalah kepuasan diri, berdasarkan motivasi intrinsik.
4. Seseorang berperilaku baik, karena dia yakin itulah yang terbaik dan bermanfaat bagi dirinya.
5. Pembelajaran bahasa dilakukan dengan pendekatan komunikatif, yaitu siswa diajak menggunakan bahasa untuk berkomunikasi dalam konteks nyata.
6. Siswa menggunakan kemampuan berpikir kritis, terlibat penuh dalam mengupayakan terjadinya proses pembelajaran yang efektif, ikut bertanggung jawab atas terjadinya proses pembelajaran yang efektif, membawa skemata masing-masing ke dalam proses pembelajaran.
7. Pengetahuan yang dimiliki manusia dikembangkan oleh manusia itu sendiri, dengan cara memberi makna pada pengalamannya. Oleh karena ilmu pengetahuan itu dikembangkan (dikonstruksi) oleh manusia sendiri, sementara manusia selalu mengalami peristiwa baru, maka pengetahuan itu tidak pernah stabil, selalu berkembang (*tentative & incomplete*)
8. Siswa belajar dari teman melalui kerja kelompok, diskusi, saling mengoreksi.
9. Hasil belajar diukur dengan berbagai cara dan dari berbagai sumber.
10. Pembelajaran terjadi di berbagai konteks dan setting (Zahorik, 1995).

Menurut teori konstruktivistik, pengetahuan dibangun oleh manusia sedikit demi sedikit, yang hasilnya diperluas melalui konteks yang terbatas dan tidak sekonyong-konyong. Pengetahuan bukanlah seperangkat fakta-fakta, konsep, atau kaidah yang siap untuk diambil dan diingat. Manusia harus mengkonstruksi pengetahuan itu dan memberi makna melalui pengalaman nyata. Siswa perlu dibiasakan untuk memecahkan masalah, menemukan sesuatu yang berguna bagi dirinya, dan bergelut dengan ide-ide. Guru tidak akan mampu memberikan semua pengetahuan kepada siswa. Siswa harus mengkonstruksikan pengetahuan di benak mereka sendiri. Esensi dari teori konstruktivis adalah ide bahwa siswa harus menemukan dan mentransformasikan suatu informasi kompleks ke situasi lain, dan apabila dikehendaki, informasi itu menjadi milik mereka sendiri.

Dengan dasar itu, pembelajaran harus dikemas menjadi proses 'mengkonstruksi' bukan 'menerima' pengetahuan. Dalam proses pembelajaran, siswa membangun sendiri

pengetahuan mereka melalui keterlibatan aktif dalam proses belajar dan mengajar. Siswa menjadi pusat kegiatan, bukan guru.

Menurut Johnson (2001,132), ada delapan komponen utama dalam sistem pembelajaran yang ideal, seperti dalam rincian berikut.

1. Melakukan hubungan yang bermakna (*making meaningful connections*)
Siswa dapat mengatur diri sendiri sebagai orang yang belajar secara aktif dalam mengembangkan minatnya secara individual, orang yang dapat bekerja sendiri atau bekerja dalam kelompok, dan orang yang dapat belajar sambil berbuat (*learning by doing*).
2. Melakukan kegiatan-kegiatan yang signifikan (*doing significant work*)
Siswa membuat hubungan-hubungan antara sekolah dan berbagai konteks yang ada dalam kehidupan nyata sebagai pelaku bisnis dan sebagai anggota masyarakat.
3. Belajar yang diatur sendiri (*self-regulated learning*)
Siswa melakukan pekerjaan yang signifikan: ada tujuannya, ada urusannya dengan orang lain, ada hubungannya dengan penentuan pilihan, dan ada produknya/hasilnya yang sifatnya nyata.
4. Bekerja sama (*collaborating*)
Siswa dapat bekerja sama. Guru membantu siswa bekerja secara efektif dalam kelompok, membantu mereka memahami bagaimana mereka saling mempengaruhi dan saling berkomunikasi.
5. Berpikir kritis dan kreatif (*critical and creative thinking*)
Siswa dapat menggunakan tingkat berpikir yang lebih tinggi secara kritis dan kreatif: dapat menganalisis, membuat sintesis, memecahkan masalah, membuat keputusan, dan menggunakan logika dan bukti-bukti.
6. Mengasuh atau memelihara pribadi siswa (*nurturing the individual*)
Siswa memelihara pribadinya: mengetahui, memberi perhatian, memiliki harapan-harapan yang tinggi, memotivasi dan memperkuat diri sendiri. Siswa tidak dapat berhasil tanpa dukungan orang dewasa. Siswa menghormati temannya dan juga orang dewasa.
7. Mencapai standar yang tinggi (*reaching high standards*):
Siswa mengenal dan mencapai standar yang tinggi: mengidentifikasi tujuan dan memotivasi siswa untuk mencapainya. Guru memperlihatkan kepada siswa cara mencapai apa yang disebut "excellence".
8. Menggunakan penilaian otentik (*using authentic assessment*)
Siswa menggunakan pengetahuan akademis dalam konteks dunia nyata untuk suatu tujuan yang bermakna. Misalnya, siswa boleh menggambarkan informasi akademis yang telah mereka pelajari dalam pelajaran sains, kesehatan, pendidikan, matematika, dan pelajaran bahasa Inggris dengan mendesain sebuah mobil, merencanakan menu sekolah, atau membuat penyajian perihal emosi manusia.

Sementara itu, *The Northwest Regional Education Laboratory USA* (Dekdiknas, 2004) mengidentifikasi adanya enam kunci dasar dari pembelajaran yang ideal.

1. *Pembelajaran bermakna*: pemahaman, relevansi dan penilaian pribadi sangat terkait dengan kepentingan siswa di dalam mempelajari isi materi pelajaran. Pembelajaran dirasakan terkait dengan kehidupan nyata atau siswa mengerti manfaat isi pembelajaran,

jika mereka merasakan berkepentingan untuk belajar demi kehidupannya di masa mendatang. Prinsip ini sejalan dengan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) yang diajukan oleh Ausubel.

2. *Penerapan pengetahuan*: adalah kemampuan siswa untuk memahami apa yang dipelajari dan diterapkan dalam tatanan kehidupan dan fungsi di masa sekarang atau di masa depan.
3. *Berpikir tingkat tinggi*: siswa diwajibkan untuk memanfaatkan berpikir kritis dan berpikir kreatifnya dalam pengumpulan data, pemahaman suatu isu dan pemecahan suatu masalah.
4. *Kurikulum yang dikembangkan berdasarkan standar*: Isi pembelajaran harus dikaitkan dengan standar lokal, provinsi, nasional, perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi serta dunia kerja.
5. *Responsif terhadap budaya*: guru harus memahami dan menghargai nilai, kepercayaan, dan kebiasaan siswa, teman, pendidik dan masyarakat tempat ia mendidik. Ragam individu dan budaya suatu kelompok serta hubungan antar budaya tersebut akan mempengaruhi pembelajaran dan sekaligus akan berpengaruh terhadap cara mengajar guru. Setidaknya ada empat hal yang perlu diperhatikan di dalam pembelajaran kontekstual, yaitu individu siswa, kelompok siswa baik sebagai tim atau keseluruhan kelas, tatanan sekolah dan besarnya tatanan komunitas kelas.
6. *Penilaian autentik*: penggunaan berbagai strategi penilaian (misalnya penilaian proyek/tugas terstruktur, kegiatan siswa, penggunaan portofolio, rubrik, daftar cek, pedoman observasi, dan sebagainya) akan merefleksikan hasil belajar sesungguhnya.

Lalu, dalam konteks kecenderungan pemikiran seperti itu, bagaimanakah seharusnya pembelajaran bahasa Indonesia dikemas? Pendekatan pembelajaran yang bagaimanakah yang tepat untuk diterapkan?

Mengikuti pandangan di atas, pengajaran bahasa Indonesia seharusnya dikembalikan pada kedudukan yang sebenarnya, yaitu melatih siswa membaca, menulis, berbicara, mendengarkan, dan mengapresiasi sastra yang sesungguhnya (Depdiknas, 2004). Tugas guru adalah melatih siswa membaca sebanyak-banyaknya, menulis sebanyak-banyaknya, berdiskusi sebanyak-banyaknya. Artinya, guru harus menghindari pengajaran yang berisi pengetahuan tentang bahasa Indonesia (*using the language*, bukan *talk about the language*). Apa yang diajarkan seharusnya dekat dengan kebutuhan berbahasa Indonesia siswa.

Pengajaran bahasa Indonesia dijalankan melalui pendekatan komunikatif, pendekatan tematis, dan pendekatan terpadu (Depdiknas, 2004). **Pendekatan komunikatif** mengisyaratkan agar pembelajaran bahasa Indonesia diorientasikan pada penguasaan bahasa Indonesia sebagai alat komunikasi (bukan pembekalan pengetahuan kebahasaan saja). **Pendekatan tematis** menyarankan agar pembelajaran bahasa diikat oleh tema-tema yang dekat dengan kehidupan siswa, yang digunakan sebagai sarana berlatih membaca, mendengarkan, menulis, dan berbicara. **Pendekatan terpadu** menyarankan agar pengajaran bahasa Indonesia didasarkan pada wawasan *Whole Language*, yaitu wawasan belajar bahasa yang intinya menyarankan agar kegiatan pembelajaran bahasa Indonesia dilaksanakan terpadu antara membaca, mendengarkan, menulis, dan berbicara. Dengan konsep itu, dalam jangka panjang, target penguasaan kemahirwacanaan itu diharapkan bisa tercapai.

Prinsip yang mendasari guru mengajarkan bahasa Indonesia sebagai sebuah keterampilan, antara lain pengintegrasian antara bentuk dan makna, penekanan pada kemampuan berbahasa praktis, dan interaksi yang produktif antara guru dengan siswa. Prinsip pertama menyarankan agar pengetahuan dan keterampilan berbahasa yang diperoleh, berguna dalam komunikasi sehari-hari (*meaningful*). Dengan kata lain, agar dihindari penyajian materi (khususnya kebahasaan) yang tidak bermanfaat dalam komunikasi sehari-hari, misalnya, pengetahuan tata bahasa bahasa Indonesia yang sangat linguistik. Prinsip kedua menekankan bahwa melalui pengajaran bahasa Indonesia, siswa diharapkan mampu menangkap ide yang diungkapkan dalam bahasa Indonesia, baik lisan maupun tulis, serta mampu mengungkapkan gagasan dalam bahasa Indonesia, baik secara lisan maupun tertulis. Penilaian hanya sebagai sarana pembelajaran bahasa, bukan sebagai tujuan. Sedangkan prinsip ketiga mengharuskan agar di kelas bahasa tercipta masyarakat pemakai bahasa Indonesia yang produktif. Tidak ada peran guru yang dominan. Guru diharapkan sebagai 'pemicu' kegiatan berbahasa lisan dan tulis. Peran guru sebagai orang yang tahu atau pemberi informasi pengetahuan bahasa Indonesia agar dihindari.

Gambaran tujuan dan prinsip-prinsip pengembangan pembelajaran bahasa Indonesia di atas sejauh ini masih jauh terapannya di kelas riil sekolah (Salam, 2004). Harapan bahwa dengan pembelajaran bahasa Indonesia anak-anak dapat membaca dengan baik, menulis dengan lancar, dan berbicara dengan sopan, baik, dan berani, masih 'jauh panggang dari api'. Sebagian besar, guru masih berkuat pada penyampaian teori yang tak relevan dengan kebutuhan berkomunikasi. Permasalahan yang dihadapi pengajaran bahasa Indonesia masih kompleks dan perlu pembinaan terus-menerus. Masukan-masukan yang berupa laporan yang berasal dari keadaan nyata di sekolah akan sangat berarti bagi penentu kebijakan.

Saat ini, bahasa Indonesia sudah menjadi bahasa pertama bagi sebagian besar siswa di Indonesia. Artinya, ketika masuk sekolah, siswa telah terpajani oleh lingkungan berbahasa Indonesia. Tugas guru adalah meningkatkan kemampuan itu melalui kegiatan berbahasa Indonesia nyata, bukan mengajarkan ilmu tentang bahasa Indonesia. Hanya, yang terjadi kemudian adalah (1) guru lebih banyak menerangkan tentang bahasa (*form-focus*), (2) tata bahasa sebagai bahan yang diajarkan, (3) keterampilan berbahasa nyata kurang diperhatikan, (4) membaca dan menulis sebagai sesuatu yang diajarkan, bukan sebagai media berkomunikasi dan berekspresi.

Penekanan pembelajaran bahasa Indonesia hanya pada tata bahasa, yang relevansinya dengan kebutuhan berbahasa kurang. Siswa hanya menghafal jenis kata, pengertian kalimat, fungsi-fungsi awalan, dan beragam peribahasa usang. Lalu pertanyaannya, manakah kemampuan membaca dan menulis kreatif yang seharusnya dikuasai siswa melalui pengajaran bahasa Indonesia? Sebaiknya, pengajaran bahasa Indonesia dikembalikan pada kedudukan yang sebenarnya, yaitu melatih siswa membaca sebanyak-banyaknya, menulis sebanyak-banyaknya, berdiskusi sebanyak-banyaknya. Misalnya, membaca berita, membaca cerpen, membaca iklan, menulis surat, menulis iklan baris, membuat laporan, mendengarkan berita, membacakan pengumuman, dan sejenisnya. Dengan demikian, PBI akan menjadi pelajaran yang menarik dan 'berguna'. Jika tata bahasa harus diajarkan, sebenarnya hanya untuk menunjang kemampuan-kemampuan tersebut. Guru disarankan agar kembali

berpegang pada sasaran tujuan pengajaran bahasa Indonesia, yaitu melatih siswa menggunakan bahasa Indonesia dalam situasi berbahasa nyata. Materi-materi yang tingkat kebergunaannya rendah, seperti teori tata bahasa umum dan pengetahuan tentang tata bahasa sebaiknya dikurangi (Firman, 2022).

Strategi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia

Strategi Pembelajaran Berbicara

Ada beberapa model pembelajaran berbicara yang dilakukan, antara lain *percakapan*, *berbicara estetik*, *berbicara bertujuan*, dan *aktivitas drama* (Tompkins & Hosisson, 1995). Ada beberapa macam **percakapan** yang dapat dilakukan siswa di dalam kelas, seperti analisis propaganda iklan, membandingkan dua pelaku dalam dua cerita, atau topik-topik lain yang sesuai dengan situasi dan kondisi sekolah. Untuk memulai percakapan dapat meminta seorang siswa sebagai sukarelawan atau guru mengajukan pertanyaan. Agar percakapan tetap berlangsung, siswa diminta secara bergantian memberi komentar atau mengajukan pertanyaan atau mendukung pendapat orang lain. Untuk menutup percakapan dapat dilakukan dengan pencapaian konsensus atau kesimpulan yang disepakati bersama.

Berbicara estetik dapat berupa percakapan tentang sastra, bercerita, dan teater pembaca. Percakapan tentang sastra dapat dilakukan setelah siswa membaca atau mendengarkan karya sastra. Siswa dapat menyampaikan pendapat dan komentar mereka tentang karya sastra yang baru mereka baca/dengar. Bercerita (mendongeng) adalah kegiatan yang sangat bermanfaat. Kegiatan ini sangat menyenangkan dan sekaligus merangsang imajinasi anak. Langkah-langkah dapat bercerita adalah memilih cerita, mempersiapkan diri untuk bercerita, menambah peraga, dan menyampaikan cerita. Teater pembaca adalah presentasi pembacaan naskah drama oleh sekelompok siswa. Langkah-langkah kegiatannya, memilih naskah, latihan, dan presentasi.

Kegiatan berbicara bertujuan dapat berupa laporan lisan, wawancara, atau debat. Dalam laporan lisan, siswa dapat diminta untuk memberikan informasi topik tertentu atau melaporkan hasil membaca buku. Langkah-langkah pembelajarannya adalah memilih topik, mencari dan menyusun informasi, membuat peraga, dan mempresentasikan. Wawancara juga dapat dilakukan oleh para siswa sekolah dasar. Langkah-langkahnya perencanaan, melakukan wawancara, dan berbagi pengalaman hasil wawancara. Debat juga dapat dilakukan jika ada isu kontradiktif yang menarik. Sebagian siswa mungkin setuju atau tidak setuju terhadap isu tersebut. Langkah-langkah pembelajarannya adalah tentukan isu/usul, mengelompokkan siswa yang setuju dan yang tidak setuju, dan melakukan debat. Untuk melaksanakannya dapat dilakukan prosedur: (1) pertanyaan pertama dan ketiga mendukung usul, (2) pertanyaan kedua dan keempat menolak, (3) pertanyaan sanggahan pertama dan ketiga disampaikan kelompok siswa setuju, dan (4) pertanyaan sanggahan kedua dan keempat dilakukan kelompok siswa tak setuju.

Aktivitas drama dapat dilakukan melalui model pembelajaran dengan metode bermain peran, bermain boneka, dan pementasan drama. Bermain peran dapat dilakukan baik dengan naskah yang sudah tersedia atau yang dibuat sendiri oleh siswa. Jika tersedia media boneka, di sekolah dapat dilakukan kegiatan sandiwara boneka. Sementara itu, pementasan drama

dapat juga dilakukan oleh siswa di kelas dengan segala kesederhanaan sesuai dengan situasi kelas.

Strategi Pembelajaran Membaca

Pembelajaran membaca dapat menggunakan pendekatan proses (Tomkins & Hoskisson, 1995). Proses yang dimaksud adalah proses membaca. Penelitian Syamsi (2000) menyimpulkan bahwa pembelajaran membaca dengan menggunakan pendekatan proses dapat meningkatkan keterampilan membaca siswa. Menurut hasil penelitian Palmer et.al. (1994) antara lain disebutkan bahwa siswa akan mendapatkan keuntungan jika proses, seperti proses membaca, diperagakan di hadapan siswa.

Adapun proses membaca meliputi: persiapan untuk membaca, membaca, merespon, mengeksplorasi teks, dan memperluas interpretasi.

Proses membaca tidak dimulai dengan membuka buku dan langsung membaca (Tomkins & Hoskisson, 1995), tetapi melalui persiapan. Adapun langkah-langkah yang dilakukan adalah (1) memilih buku/bacaan, (2) menghubungkan buku/bacaan dengan pengalaman pribadi dan pengalaman membaca sebelumnya, (3) memprediksi isi buku/bacaan, dan (4) mengadakan tinjauan pendahuluan terhadap buku/bacaan.

Pada tahap kedua dalam proses membaca, siswa membaca buku atau bacaan secara keseluruhan. Ada lima macam model membaca (Tomkins & Hoskisson, 1995), yakni 1) membaca nyaring (*reading aloud*), 2) membaca bersama (*shared reading*), 3) membaca berpasangan (*buddy reading*), 4) membaca terbimbing (*guided reading*), dan 5) membaca bebas (*independent reading*).

Pada tahap ketiga, merespon, siswa memberi respon terhadap kegiatan membaca mereka dan terus berusaha memahami isi. Ada dua langkah yang dapat dilakukan siswa untuk tahap ini (Tomkins & Hoskisson, 1995), yakni 1) membaca dalam format membaca, dan 2) berpartisipasi dalam percakapan klasikal.

Setelah memberi respon, para siswa kembali memperhatikan buku/bacaan untuk menggalisinya lebih dalam lagi. Para siswa dapat melakukan langkah-langkah: 1) membaca ulang buku/bacaan, 2) menguji keahlian khusus penulis (*the author's craft*), 3) mempelajari kosakata baru, dan 4) berpartisipasi dalam pengajaran singkat yang dilakukan guru.

Pada tahap terakhir dalam proses membaca, memperluas interpretasi. dapat dilakukan kegiatan-kegiatan: 1) memperluas interpretasi dan pemahaman, 2) merefleksikan pemahaman, dan 3) menilai pengalaman membaca (Tomkins & Hoskisson, 1995). Ketiga kegiatan itu dapat dilakukan dengan melibatkan keterampilan berbahasa yang lain, seperti berbicara dan menulis. Kegiatan seperti bermain peran/drama atau melakukan tugas/proyek khusus juga dapat dilakukan.

Jika dilihat kembali tahap-tahap membaca seperti disarankan dilakukan dalam pembelajaran membaca dengan pendekatan proses di atas, tampak bahwa terdapat begitu banyak kegiatan. Keterlibatan siswa dalam setiap kegiatan itu sangat berharga dan berguna untuk perkembangan keterampilan membaca.

Pada pembelajaran membaca dengan pendekatan proses, siswa benar-benar belajar bagaimana caranya membaca. Mereka tidak hanya belajar bagaimana membunyikan tulisan, tetapi mereka juga belajar bagaimana memilih bacaan yang menarik, melakukan kegiatan

membaca dengan berbagai bentuk, memberi respon, menggali bacaan secara lebih mendalam, serta melakukan kegiatan lanjutan untuk lebih dapat memahami bacaan. Setiap ada kesulitan akan selalu berusaha dipecahkan dengan bantuan orang-orang lain baik teman sekelompok, sekelas, maupun guru. Dengan demikian, sudah tiba waktunya untuk mengubah model pendekatan pembelajaran membaca secara tradisional yang sudah berlangsung selama ini dengan pendekatan proses yang secara teoritik dapat meningkatkan keterampilan siswa dalam membaca.

Selain dengan pendekatan proses, pembelajaran membaca dapat dilakukan dengan berbagai teknik atau strategi, seperti KWL, SQ3R, STUDY, PQRS, OK5R, EVOKER, dan sebagainya. Berbagai teknik tersebut dapat dilakukan secara bervariasi sehingga dapat mencegah kebosanan siswa dalam belajar membaca.

Strategi Pembelajaran Menulis

Penelitian Syamsi (2000) juga menyimpulkan bahwa pembelajaran menulis dengan pendekatan proses dapat meningkatkan keterampilan menulis siswa. Untuk itu, strategi ini kiranya dapat dilakukan sebagai salah satu alternatif kegiatan pembelajaran.

Pembelajaran menulis dengan pendekatan proses meliputi lima tahap, yakni pramenulis, menulis draf, merevisi, menyunting, dan mempublikasi (Tomkins & Hoskisson, 1995). Pramenulis adalah tahap persiapan untuk menulis. Tahap ini sangat penting dan menentukan dalam tahap-tahap menulis selanjutnya. Sebagian besar waktu menulis dihabiskan dalam tahap ini. Adapun hal-hal yang dilakukan siswa dalam tahap ini adalah: (1) memilih topik, (2) mempertimbangkan tujuan, bentuk, dan pembaca, dan (3) memperoleh dan menyusun ide-ide. Siswa dipersilakan untuk menentukan topik karangan sendiri. Jika ada siswa yang merasa kesulitan, guru dapat membantunya dengan mengadakan brainstorming (urun rembug) untuk menentukan beberapa macam topik kemudian meminta siswa yang merasa kesulitan memilih topik tersebut untuk memilih salah satu yang paling menarik di antara topik-topik itu. Melalui kegiatan pramenulis, siswa berbicara, menggambar, membaca dan bahkan menulis untuk mengembangkan informasi yang diperlukan untuk topik-topik mereka.

Ketika siswa menyiapkan diri untuk menulis, mereka perlu untuk berpikir tentang tujuan dari menulis yang akan mereka lakukan. Apakah mereka akan menulis untuk menghibur, menginformasikan sesuatu, atau mempersuasi? Selain itu mereka juga perlu merencanakan apakah mereka menulis untuk dirinya sendiri atau untuk orang lain yang bisa teman sekelas, orang tua, nenek, kakek, paman, atau yang lain. Para siswa juga harus mempertimbangkan bentuk tulisan yang akan mereka buat. Apakah cerita, surat, puisi, laporan atau jurnal. Dalam satu kegiatan menulis hendaknya ditentukan satu bentuk tulisan saja.

Para siswa melakukan berbagai kegiatan untuk berusaha memperoleh dan menyusun ide-ide untuk menulis. Graves (1983) menyebut penulis mempersiapkan diri untuk menulis sebagai kegiatan persiapan. Ada beberapa macam bentuk kegiatan yang dapat dilakukan, seperti (1) menggambar, (2) mengelompokkan, (3) berdiskusi, (4) membaca, (5) bermain peran, atau (6) menulis cepat.

Pada tahap menulis draf siswa diminta hanya mengekspresikan ide-ide mereka ke dalam tulisan kasar. Karena penulis tidak memulai menulis dengan komposisi yang siap seperti disusun dalam pikiran mereka, siswa memulai menulis draf ini dengan ide-ide yang sifatnya

tentatif. Pada tahap membuat draf ini, waktu lebih difokuskan pada mengeluarkan ide-ide dengan sedikit atau tidak sama sekali memperhatikan pada aspek-aspek teknis menulis seperti ejaan, penggunaan istilah, atau struktur.

Pada tahap merevisi siswa memperbaiki ide-ide mereka dalam karangan. Merevisi bukanlah membuat karangan menjadi lebih halus, tetapi kegiatan ini lebih berfokus pada penambahan, pengurangan, penghilangan, dan penyusunan kembali isi karangan sesuai dengan kebutuhan atau keinginan pembaca. Adapun kegiatan-kegiatan yang dilakukan siswa pada tahap ini adalah: (1) membaca ulang seluruh draf, (2) *sharing* atau berbagi pengalaman tentang draf kasar karangan dengan teman dalam kelompok, dan (3) mengubah atau merevisi tulisan dengan memperhatikan reaksi, komentar atau masukan dari teman atau guru.

Setelah menyelesaikan draf kasar, siswa memerlukan waktu untuk bersitirahat dan menjauhkan diri dari karangan mereka. Setelah itu, barulah siswa membaca kembali draf kasar mereka dengan pikiran yang segar. Ketika siswa membaca inilah, mereka membuat perubahan -menambah, mengurangi, menghilangkan atau memindahkan bagian-bagian tertentu dalam draf karangan. Bisa juga mereka menandai bagian-bagian yang akan diubah itu dengan memberinya tanda-tanda tertentu atau simbol, atau dengan menggaris bawahi.

Dalam kelompok, siswa mengadakan tukar pikiran dengan teman sekelompok atau sekelas. Kelompok-kelompok menulis ini sangat penting di mana guru dan siswa berbicara, atau memberi komentar tentang cara-cara untuk merevisi (Calkins, 1983). Kelompok ini dapat dibuat secara spontan atau kelompok yang sudah dibuat sebelumnya. Adapun kegiatan-kegiatan dalam kelompok ini adalah: (1) penulis membaca karangannya, (2) para pendengar (siswa lain) memberi komentar, (3) penulis membuat pertanyaan, (4) pendengar memberikan saran, (5) proses itu diulang (sampai semua tampil dalam kelompoknya untuk membacakan dan meminta respon temannya), dan (6) penulis merencanakan untuk merevisi. Dalam kegiatan ini, guru bisa membantu siswa dengan berkeliling dan memonitor setiap kelompok. Kadang-kadang siswa mendapatkan kesulitan yang tidak dapat dipecahkan dalam kelompok sehingga memerlukan uluran tangan guru.

Setelah bekerja dalam kelompok, yakni bertukar pikiran dengan teman sekelompok tentang draf tulisan dan mendapatkan masukan, siswa siap untuk merevisi. Mereka mungkin menambah, mengurangi, menghilangkan atau memindahkan bagian-bagian tertentu yang dirasa perlu untuk diubah.

Tahap berikutnya adalah menyunting. Fokus dari tahap menyunting ini adalah mengadakan perubahan-perubahan aspek mekanik karangan. Siswa memperbaiki karangan mereka dengan memperbaiki ejaan atau kesalahan mekanik yang lain. Tujuannya adalah untuk membuat karangan lebih mudah dibaca orang lain.

Adapun aspek-aspek mekanik yang diperbaiki adalah penggunaan huruf besar, ejaan, struktur kalimat, tanda baca, istilah dan kosakata serta format karangan. Waktu yang paling tepat untuk mengajarkan aspek-aspek mekanik ini ialah pada tahap menyunting bukannya melalui latihan-latihan pada buku kerja siswa.

Pada tahap menyunting ini, siswa melakukan kegiatan: (1) menjauhkan diri dari karangan, (2) membaca cepat untuk menentukan kesalahan, dan (3) memperbaiki kesalahan. Siswa akan menjadi penyunting yang baik jika mereka dijauhkan untuk sementara waktu dari

karangan yang akan disunting. Selama tahap-tahap menulis sebelumnya siswa begitu familiar dengan karangan mereka. Setelah cukup waktu, siswa dengan keadaan segar akan menyunting karangan dengan perspektif baru. Siswa mungkin melakukan penyuntingan untuk karangan sendiri atau membantu karangan milik temannya.

Dalam menyunting, siswa membaca cepat karangan untuk menentukan dan menandai kemungkinan bagian-bagian tulisan yang salah. Guru dapat menunjukkan cara membaca cepat ini misalnya dengan membaca karangan salah satu siswa. Guru membaca karangan itu dengan lambat dan menandai kemungkinan bagian-bagian karangan yang salah dengan pensil atau pulpen. Dalam kegiatan membaca dan menandai bagian yang mungkin salah, siswa dapat menggunakan daftar cek untuk menentukan tipe-tipe kesalahan. Setiap tingkatan kelas siswa, dapat menggunakan daftar cek yang berbeda tergantung tinggi rendahnya kelas siswa.

Setelah siswa membaca cepat dan menentukan kemungkinan kesalahan yang sebanyak mungkin ada dalam karangan mereka, siswa kemudian memperbaikinya secara individu atau dengan bantuan orang lain. Beberapa kesalahan mungkin ada yang mudah untuk dikoreksi, ada yang perlu dilihat pada kamus, atau ada yang perlu bantuan dari guru secara langsung. Di sinilah kebermaknaan pembelajaran tata tulis yang dapat meliputi ejaan, tanda baca, dan penggunaan struktur atau istilah. Siswa benar-benar meresapi keterangan dan perbaikan dari guru atau teman sekelas.

Pada tahap mempublikasi, tahap akhir menulis, siswa mempublikasikan tulisan mereka dalam bentuk yang sesuai atau berbagi tulisan dengan pembaca yang telah ditentukan. Pembaca bisa teman sekelas, guru, pegawai sekolah, atau bahkan kepala sekolah. Adapun bentuk-bentuk tulisan yang bisa digunakan adalah buku, jurnal, laporan, atau tulisan lain. Penentuan bentuk tulisan ini ditetapkan berdasarkan kesepakatan siswa.

Dalam tahap mempublikasi ini, dapat juga dilakukan dengan konsep *author chair* atau kursi penulis. Siswa yang telah selesai melakukan kegiatan menulis, maju ke depan dan duduk di kursi itu. Selanjutnya ia membaca hasil karyanya, sementara itu para siswa lain dan guru memberikan perhatian dan menyampaikan aplaus dengan bertepuk tangan setelah pembacaan selesai. Pembacaan hasil karya siswa itu dapat meliputi sebagian atau seluruh siswa.

Menurut Tomkins & Hoskisson (1995) tahap-tahap yang tercepat dalam proses menulis itu tidak merupakan kegiatan yang linier. Pada dasarnya proses menulis bersifat nonlinier, merupakan suatu putaran yang berulang. Ini berarti setelah penulis merevisi tulisannya mungkin ia melihat ke tahap sebelumnya, misalnya ke tahap pramenulis untuk melihat kesesuaian isi tulisan dengan tujuan menulis.

Di samping itu, dalam pelaksanaannya, setiap siswa mungkin akan berada pada tahap menulis yang tidak sama walaupun sebagian besar siswa mungkin ada pada tahap yang sama. Hal ini dimungkinkan karena karakteristik setiap siswa berbeda, ada yang cepat berpikir, ada yang lambat, ada yang selalu meminta bantuan orang lain, ada yang mandiri, dan sebagainya. Guru sebagai kolabolator, bukan pemimpin kelas, harus bisa mengakomodasi setiap karakteristik siswa. Guru hendaknya dapat menolong perkembangan keterampilan menulis setiap siswa semaksimal mungkin.

Setiap ada kesulitan yang dialami siswa, guru harus dapat menciptakan situasi agar kesulitan siswa itu dapat dipecahkan, baik dengan bantuan orang lain, teman sekelompok, sekelas, maupun guru. Ini berarti bahwa guru dituntut memiliki kemampuan pengelolaan pembelajaran menulis dengan baik. Ia bukanlah pemimpin kelas, tetapi merupakan kolaborator atau teman siswa dalam memecahkan berbagai persoalan yang muncul dan membantu setiap siswa yang memiliki kesulitan.

Jika dilihat kembali tahap-tahap menulis seperti yang disarankan dilakukan dalam pembelajaran menulis dengan pendekatan proses di atas, nampak bahwa terdapat begitu banyak kegiatan. Keterlibatan siswa dalam setiap kegiatan itu sangat berharga dan berguna untuk pengembangan keterampilan menulis mereka.

Strategi Pembelajaran Menyimak

Pembelajaran menyimak dapat dilakukan sendiri atau bersama-sama dengan pembelajaran berbicara atau membaca. Hal penting yang perlu dilakukan adalah perlunya perhatian terhadap proses menyimak itu sendiri. Proses menyimak meliputi menerima lambang lisan, memberi perhatian, dan menentukan makna. Ada berbagai macam menyimak yang dapat dilakukan, seperti menyimak estetik, menyimak kritis, menyimak komprehensif, dan sebagainya. Dalam menyimak estetik, misalnya, dapat dilakukan langkah-langkah: (a) memprediksi, (b) menyusun imajinasi mental, (c) menghubungkan dengan pengalaman pribadi, (d) menghubungkan dengan pengalaman literatur, (e) memperhatikan keindahan dan kekuatan bahasa, dan (f) menggunakan pengetahuan untuk pemahaman lebih lanjut.

Strategi Pembelajaran Tata Bahasa dan Kosakata

Pembelajaran tata bahasa yang meliputi tata bunyi, ejaan, tata kata, tata kalimat, paragraf, dan wacana akan sangat tepat jika dilakukan secara terpadu dan kontekstual dengan pembelajaran keterampilan berbahasa baik menyimak, membaca, menulis, maupun berbicara. Setelah siswa melakukan kegiatan menyimak, misalnya, kegiatan dapat dilanjutkan dengan diskusi tentang kalimat tunggal dan kalimat majemuk. Pada kesempatan itu, guru dapat mengambil beberapa contoh kalimat tunggal dan majemuk yang ada pada bahan simakan untuk dikaji atau dianalisis bersama-sama oleh siswa. Biarkan siswa menganalisis sendiri apakah kalimat itu termasuk kalimat tunggal atau majemuk sampai mereka dapat menyimpulkan sendiri apa itu kalimat tunggal dan kalimat majemuk. Yang penting adalah bahwa guru hendaknya tidak melakukan ceramah tentang tata bahasa itu.

Pembelajaran kosakata dapat menggunakan metode langsung atau tak langsung. Dengan metode langsung, guru dapat secara khusus mengajak siswa untuk mengkaji tentang sinonim, antonim, atau yang lain dengan menggunakan berbagai strategi seperti penggunaan kamus, semantik mapping, atau diagram pohon. Dengan metode taklangsung, guru dapat mengajak siswa untuk mengkaji penggunaan kosakata tertentu setelah mereka mengikuti kegiatan keterampilan berbahasa. Setelah membaca, misalnya, guru bisa mengajak siswa untuk mengkaji homonim atau homograf yang terdapat dalam bacaan. Pada hakekatnya, berbagai pengalaman kegiatan berbahasa dapat meningkatkan dan memperkaya penguasaan kosakata seseorang. Oleh karena itu, metode taklangsung ini sungguh sangat bermanfaat dalam peningkatan penguasaan kosakata siswa.

Strategi Pembelajaran Sastra

Salah satu model pembelajaran sastra yang apresiatif adalah pembelajaran sastra dengan pendekatan resepsi sastra. Dalam penelitiannya terhadap siswa SMP, Wiyatmi dan Syamsi (2002) menyimpulkan bahwa penerapan pendekatan resepsi sastra dapat meningkatkan tingkat apresiasi sastra siswa dan sikap siswa terhadap sastra. Oleh karena itu, strategi ini dipandang perlu untuk dapat dijadikan sebagai alternatif pembelajaran sastra.

Pembelajaran sastra dengan pendekatan resepsi sastra menghendaki siswa untuk lebih banyak berinteraksi dengan karya sastra. Tanpa banyak diberikan teori, siswa diminta langsung mengenal (dengan membaca atau mendengarkan), menikmati, dan menghayati karya sastra dimaksud. Dengan demikian, dengan model ini siswa banyak bergaul dengan karya sastra baik itu mendengarkan, berbicara, dan membaca, maupun menulis.

Kesimpulan

Pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia memerlukan strategi yang beragam untuk mengembangkan keterampilan berbicara, membaca, menulis, menyimak, serta pemahaman tata bahasa dan kosa kata siswa. Strategi pembelajaran berbicara melibatkan kegiatan percakapan, berbicara estetik, berbicara bertujuan, dan aktivitas drama. Pembelajaran membaca mengadopsi pendekatan proses dengan langkah-langkah persiapan membaca, membaca, merespon, mengeksplorasi teks, dan memperluas interpretasi. Pembelajaran menulis melibatkan tahap pramenulis, menulis draf, merevisi, menyunting, dan mempublikasi. Sementara itu, pembelajaran menyimak dapat dilakukan melalui pendekatan resepsi sastra, sementara pembelajaran tata bahasa dan kosa kata dapat terintegrasi dalam konteks pembelajaran bahasa secara menyeluruh.

Penerapan strategi-strategi tersebut memungkinkan siswa untuk berinteraksi secara aktif dengan bahasa dan sastra Indonesia. Melalui kegiatan berbicara, siswa dapat mengembangkan kemampuan berkomunikasi dan memahami nuansa sastra. Pembelajaran membaca mengajarkan siswa untuk memahami proses membaca dan merespons teks dengan baik, sedangkan pembelajaran menulis melibatkan langkah-langkah pramenulis, menulis draf, merevisi, menyunting, dan mempublikasi. Selain itu, pembelajaran menyimak memperluas pemahaman siswa terhadap karya sastra dan melatih keterampilan kritis. Integrasi tata bahasa dan kosa kata dalam konteks pembelajaran bahasa secara menyeluruh membantu siswa mengembangkan penguasaan bahasa yang lebih baik.

Secara keseluruhan, strategi-strategi pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia memberikan pendekatan yang holistik dan terintegrasi untuk mengembangkan keterampilan berbicara, membaca, menulis, menyimak, tata bahasa, dan kosa kata siswa. Dengan melibatkan siswa secara aktif dalam kegiatan-kegiatan tersebut, mereka dapat mengembangkan pemahaman yang lebih dalam, keterampilan berbahasa yang lebih baik, dan apresiasi terhadap sastra Indonesia. Dalam pembelajaran ini, peran guru sebagai kolaborator

dan fasilitator sangat penting dalam mengarahkan siswa menuju pencapaian tujuan pembelajaran bahasa dan sastra.

REFERENCE

- Anonim. 19 Februari 2002. "Pengajaran Bahasa Masih Teoritis", *Suara Merdeka*, Selasa 19 Februari 2002.
- Calkins, L. M. 1983. *Lesson from a Child: on the Teaching and Learning of Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Depdiknas. 2002. *Pendekatan Kontekstual (Contextual Teaching and Learning (CTL))*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Lanjutan Pertama, Dikdasmen, Depdiknas.
- Depdiknas. 2004. *Kurikulum 2004: Naskah Akademik Mata Pelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta: Depdiknas.
- DeStefano, Johanna S. 1984. Learning to Communicate in the Classroom. *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*.
- Firman, F. 2022. Need Analysis of Indonesian Teaching Materials at Islamic Religious Universities. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(01).
- Graves, D. H. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Norton, D. E. 1989. *The Effective Teaching of Language Arts. Third Edition*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Palmer, B.C., et. al. 1994. *Developing Cultural Literacy through the Writing Process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roe, B. D., Stoodt, B. D., and Burns, P. C. 1995. *Secondary School Instruction: The Content Areas. Fifth Edition*. Boston: The Houghton Mifflin Company.
- Syamsi, K. 2000. "Peningkatan Keterampilan Siswa Sekolah Dasar dalam Menulis (Penelitian Tindakan)", dalam *Jurnal Kependidikan (Terakreditasi)*, No. 2, Th. XXX, 2000.
- Syamsi, K. 2000. "Peningkatan Keterampilan Siswa Sekolah Dasar dalam Membaca (Penelitian Tindakan)", dalam *Cakrawala Pendidikan (Terakreditasi)*, November 2000, Th. XIX, No 4.
- Talbert, J.E. & McLaughlin, M.E. 1999. Understanding Teaching in Context. *Educational Leadership*, Volume 57 (3).
- Tim Pasca Sarjana UNY. 2003. *Pembelajaran Efektif (Pembelajaran Kontekstual dan Berpikir Kritis)*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Lanjutan Pertama, Dikdasmen, Depdiknas.
- Tomkins, G. E., and Hoskisson, K. 1995. *Language Arts: Content and Teaching Strategies. Third Edition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Wiyatmi dan Syamsi, K. 2002. "Peningkatan Apresiasi Sastra Siswa SLTP dengan Pendekatan Resepsi Sastra", dalam *Cakrawala Pendidikan (Terakreditasi)*, Februari 2002, Th. XXI, No. 1.
- Zuchdi, D. 1996. *Pembelajaran Menulis dengan Pendekatan Proses*. Pidato Ilmiah pada Sidang Senat FPBS IKIP Yogyakarta tanggal 15 November 1996.
[Http://www.pdk.go.id/Journal/32](http://www.pdk.go.id/Journal/32)

---Halaman ini sengaja dikosongkan---