



TEORI PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

*Implikasinya dalam &
EFL*

Dr. Dewi Sari Wahyuni, SS, M. Pd
Dr. Gede Wira Bayu, S.Pd., M.Pd.
Dr. Mas'ud Muhammadiyah, M.Si.
Siti Saidatus Salamah, S.Pd., M. Pd.
Tira Nur Fitria S.Pd., M.Pd.



Teori pemerolehan bahasa kedua dan implikasinya dalam EFL

Dr. Dewi Sari Wahyuni, SS, M. Pd

Dr. Gede Wira Bayu, S.Pd., M.Pd.

Dr. Mas'ud Muhammadijah, M.Si.

Siti Saidatus Salamah, S.Pd., M. Pd

Tira Nur Fitria S.Pd., M.Pd

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah



Teori pemerolehan bahasa kedua dan implikasinya dalam EFL

Penulis:

Dr. Dewi Sari Wahyuni, SS, M. Pd

Dr. Gede Wira Bayu, S.Pd., M.Pd.

Dr. Mas'ud Muhammadiyah, M.Si.

Siti Saidatus Salamah, S.Pd., M. Pd

Tira Nur Fitria S.Pd., M.Pd

ISBN:

9786349659819

Editor:

Niswatin Nurul Hidayati, S.S., M.A.

Cover:

Maftuhul Ilma Wiratama

Penerbit:

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah

(Penerbit HN Publishing)

Redaksi:

Office I

Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari, Kec. Tuban, Kabupaten Tuban,
Jawa Timur 62314

Office II

Perumahan Menilo Garden, Tuban, Jawa Timur, 62372

Email: hn.publishing24@gmail.com

Cetakan Pertama

Desember, 2025

Ukuran:

15.5x23 cm

Hak pengarang dan penerbit dilindungi Undang-undang No. 28 Tahun 2014. Dilarang memproduksi Sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji syukur kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa karena berkat rahmat dan karunia-Nya, buku ini dapat diselesaikan sebagai upaya memberikan wawasan mendalam mengenai teori-teori pemerolehan bahasa kedua (Second Language Acquisition – SLA) serta implikasinya dalam pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL). Pemerolehan bahasa kedua merupakan bidang kajian yang sangat penting, karena memahami bagaimana individu mempelajari bahasa baru dapat menjadi dasar bagi pengembangan strategi pengajaran yang efektif dan adaptif.

Buku ini membahas berbagai pendekatan teoritis, mulai dari pandangan behavioristik yang menekankan pengulangan, latihan, dan reinforcement, hingga teori nativis yang menyoroti kapasitas bawaan manusia untuk memahami bahasa melalui Universal Grammar dan Language Acquisition Device. Selain itu, buku ini juga menyinggung aspek kognitif, sosial, dan komunikatif dalam pemerolehan bahasa, sehingga pembaca dapat memahami kompleksitas proses belajar bahasa dan faktor-faktor yang memengaruhinya.

Selain memberikan landasan teori, buku ini dirancang untuk memberikan implikasi praktis bagi pengajaran EFL. Strategi pembelajaran yang efektif, desain kurikulum, metode latihan, serta teknik evaluasi yang sesuai dengan kemampuan bawaan dan kebutuhan komunikatif siswa dijabarkan secara komprehensif. Dengan demikian, buku ini tidak hanya bermanfaat bagi mahasiswa dan akademisi, tetapi juga bagi guru, praktisi pendidikan, dan pembuat kebijakan yang ingin meningkatkan kualitas pengajaran bahasa Inggris di berbagai jenjang pendidikan.

Harapan kami, buku ini dapat menjadi sumber referensi yang relevan dan aplikatif dalam memahami SLA dan membantu pembaca menerapkan teori-teori tersebut secara bijaksana dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris. Ucapan terima kasih kami sampaikan kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan, masukan, dan inspirasi selama proses penyusunan buku ini. Semoga karya ini bermanfaat dan dapat memperkaya literatur serta praktik pengajaran bahasa di tanah air.

Salam,
Penulis

DAFTAR ISI

Sampul	i
Sampul Dalam	ii
Kata Pengantar	iii
Daftar Isi	iv
BAB 1 PENGANTAR PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA (SECOND LANGUAGE ACQUISITION)	1
A. Definisi Pemerolehan Bahasa Kedua (SLA)	1
B. Perbedaan Pemerolehan Bahasa Pertama dan Kedua	4
C. Ruang Lingkup Kajian SLA	8
D. Sejarah Perkembangan Studi SLA	13
E. Hubungan SLA dengan Pembelajaran Bahasa Asing (EFL)	17
F. Signifikansi SLA dalam Pendidikan Bahasa Inggris	21
BAB 2 FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA	26
A. Faktor Internal: Usia, Motivasi, Kepribadian, Bakat Bahasa	26
B. Faktor Eksternal: Lingkungan, Input Bahasa, Peran Guru	33
C. Perbedaan Individu dalam SLA	38
D. Pengaruh Latar Belakang Bahasa Pertama (L1 Transfer)	44
E. Faktor Sosial-Budaya dalam Pemerolehan Bahasa	50
F. Faktor Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Kedua	56
BAB 3 TEORI BEHAVIORISTIK DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA	63
A. Prinsip Dasar Behaviorisme (Stimulus-Respon)	63
B. Peran Pengulangan dan Latihan (Drill)	71

C. Konsep Reinforcement dalam SLA	79
D. Kritik terhadap Teori Behavioristik	87
E. Implikasi Behaviorisme dalam Pengajaran Bahasa EFL	88
 BAB 4 TEORI NATIVIS DAN PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA	 91
A. Konsep Language Acquisition Device (LAD) – Chomsky	91
B. Universal Grammar (UG) dalam SLA	93
C. Hipotesis Periodisasi Kritis (Critical Period Hypothesis)	96
D. Bukti Empiris Teori Nativis	98
E. Kritik terhadap Pandangan Nativis	101
F. Implikasi Teori Nativis dalam EFL	103
 BAB 5 TEORI KOGNITIF DAN INTERLANGUAGE DALAM SLA	 106
A. Pemerolehan Bahasa sebagai Proses Mental	106
B. Konsep Interlanguage – Selinker	108
C. Tahapan Perkembangan Interlanguage	110
D. Peran Kesalahan dalam SLA	111
E. Strategi Kognitif dalam SLA	113
F. Implikasi Kognitif dan Interlanguage	114
 BAB 6 TEORI SOSIAL-INTERAKSIONAL DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA	 118
A. Bahasa sebagai Alat Interaksi Sosial	119
B. Teori Vygotsky: Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)	120
C. Scaffolding dalam Proses Pembelajaran Bahasa	122
D. Input, Negotiation of Meaning, dan Interaction Hypothesis	124
E. Peran Interaksi Sosial dalam SLA	125
F. Implikasi Pendekatan Sosial-Interaksional	127

BAB 7 HIPOTESIS KRASHEN DAN APLIKASINYA DALAM EFL	129
A. Input Hypothesis (i+1)	129
B. Affective Filter Hypothesis	132
C. Natural Order Hypothesis	135
D. Monitor Hypothesis	138
E. Acquisition vs Learning Hypothesis	140
F. Kritik terhadap Hipotesis Krashen	142
G. Penerapan Hipotesis Krashen dalam Pembelajaran EFL	143
 BAB 8 PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA DAN IMPLIKASINYA TERHADAP EMPAT KETERAMPILAN BAHASA	 148
A. Pemerolehan Keterampilan Menyimak (Listening)	148
B. Pemerolehan Keterampilan Berbicara (Speaking)	150
C. Pemerolehan Keterampilan Membaca (Reading)	152
D. Pemerolehan Keterampilan Menulis (Writing)	154
E. Integrasi Empat Keterampilan dalam EFL	156
F. Evaluasi Keterampilan Bahasa dalam Konteks SLA	158
 BAB 9 STRATEGI DAN GAYA BELAJAR DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA	 160
A. Pemerolehan Bahasa Kedua	160
B. Strategi Belajar Bahasa dalam Pemerolehan Bahasa Kedua	161
C. Cara Pemerolehan Bahasa Kedua	174
D. Gaya Belajar Individu (Visual, Auditory, Kinesthetic) dalam Pemerolehan Bahasa Kedua	177

E. Peran Otonomi Belajar dalam Second Language Acquisition (SLA)	191
F. Strategi Self-Directed Learning (Belajar Mandiri)	196
G. Peran Motivasi dan Anxiety dalam Strategi Belajar dalam Pemerolehan Bahasa	198
H. Peran Lingkungan Belajar dalam Strategi Pemerolehan Bahasa	206
I. Implikasi Strategi & Gaya Belajar dalam English as a Foreign Language (EFL)	211
J. Strategi Lainnya dalam Pemerolehan Bahasa Kedua	214
K. Strategi Belajar dalam Konteks Akademik vs Non Akademik	219
L. Perbedaan Strategi Belajar Pemerolehan Bahasa Kedua antar Tingkat Usia	229
M. Peran Kepribadian dalam Pemilihan Strategi Belajar	230
N. Peran Guru dalam Membimbing Strategi Belajar Bahasa Kedua	233
 BAB 10 TANTANGAN DAN ARAH PENGEMBANGAN KAJIAN SLA DALAM EFL	 236
A. Isu Globalisasi dan Multilingualisme	236
B. Peran Teknologi dan Digitalisasi dalam Second Language Acquisition (SLA)	245
C. Tantangan dalam Penelitian SLA di Konteks EFL	247
D. Integrasi Pendekatan Interdisipliner dalam Second Language Acquisition (SLA)	249
E. Masa Depan Kajian SLA: Menuju Pendekatan Holistik	251
F. Implikasi bagi Guru, Peneliti, dan Praktisi EFL	253
G. Peran Faktor Sosial dan Budaya dalam Kajian dalam Second Language Acquisition (SLA)	257

H. SLA dalam Konteks Pendidikan Bilingual	259
I. SLA dan Pendidikan Bahasa untuk Tujuan Akademik (EAP)	260
J. SLA dan Pendidikan Bahasa untuk Tujuan Spesifik atau English for Specific Purposes (ESP)	261
K. Pemerolehan Bahasa Kedua (Second Language Acquisition/SLA) dalam Perspektif Psikolinguistik	263
L. Pemerolehan Bahasa Kedua (Second Language Acquisition/SLA) dalam Perspektif Sociolinguistik	266
DAFTAR PUSTAKA	268
PROFIL PENULIS	289

BAB 1

PENGANTAR PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA (SECOND LANGUAGE ACQUISITION)

A. Definisi Pemerolehan Bahasa Kedua (SLA)

Pemerolehan bahasa kedua (SLA) berfokus pada proses internal dan eksternal yang menjelaskan bagaimana individu memperoleh kompetensi dalam bahasa kedua (L2), yakni bahasa yang dipelajari setelah bahasa pertama (L1) diperoleh. Fokusnya tidak berhenti pada pertanyaan “seberapa baik” seorang pembelajar berbahasa, melainkan bagaimana sistem representasi kebahasaan terbentuk dan dimodifikasi, apa mekanisme yang menggerakkannya, kapan perubahan terjadi, dan mengapa hasilnya sangat bervariasi antarindividu dan antar-domain kebahasaan (Gass, dkk 2025; Van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Dalam kerangka ini, SLA berperan ganda, sebagai ilmu perkembangan yang memetakan dinamika interlanguage dan sebagai landasan konseptual untuk merancang intervensi pedagogis yang efektif karena selaras dengan mekanisme perubahan representasi (Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979).

SLA adalah proses bertahap dan berlapis di mana pembelajar membangun sistem bahasa kedua (interlanguage) melalui paparan (input), interaksi, dan penggunaan (output) yang dimediasi perhatian dan umpan balik, serta dipengaruhi oleh faktor kognitif dan sosial-interaksional. Proses ini menghasilkan restrukturisasi representasi kebahasaan menuju kompetensi komunikatif yang

relevan dengan konteks (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025; Izumi, 2002; Kanwit & Solon, 2022).

Definisi ini memiliki implikasi penting. Pertama, mekanisme, misalnya perhatian, pemrosesan input, dan umpan balik, ditempatkan sebagai inti, sehingga evaluasi efektivitas praktik pembelajaran semestinya ditautkan pada dampaknya terhadap mekanisme tersebut, bukan semata-mata pada preferensi metodologis. Kedua, kompetensi komunikatif yang meliputi aspek bentuk, fungsi, dan wacana, menjadi tujuan akhir yang harus dioperasionalkan dalam indikator keberhasilan (Kanwit & Solon, 2022).

Konsep interlanguage dalam SLA juga menandai pergeseran paradigma dari melihat kesalahan sebagai kegagalan menuju memahami kesalahan sebagai bukti adanya sistem yang tengah berkembang. Kesalahan tidak dianggap sebagai kekeliruan, tetapi sebagai cerminan sistem sementara yang telah menyandikan dimensi temporal, namun belum menyelaraskan aturan morfologi (Selinker & Lamendella, 1979). Interlanguage memiliki dua sifat yang penting bagi definisi SLA, koherensi internal dan dinamika temporal. Mendeskripsikan SLA berarti menelaah bagaimana input, interaksi, output, dan umpan balik menggeser batas-batas koherensi internal ini dari waktu ke waktu.

Paparan kebahasaan (input) merupakan prasyarat pemerolehan. Tanpa input, tidak ada material yang dapat diproses. Namun, input tidak secara otomatis berubah menjadi intake dan mengubah representasi. Mekanisme kunci di sini adalah perhatian tetapi pembelajar perlu menyadari keberadaan fitur bentuk-makna tertentu agar sistem internalnya mengunci pola baru (Izumi, 2002). Implikasi langsungnya adalah pentingnya peningkatan input untuk mendorong deteksi fitur target (Izumi, 2002). Di samping itu, kualitas input dan relevansi kontekstual, berkaitan erat dengan kapan dan bagaimana pembelajar memperbarui representasinya (Shimanskaya, 2018). Dengan demikian, input harus dipahami bukan sebagai paparan pasif, melainkan sebagai sinyal terstruktur yang berinteraksi dengan perhatian dan memicu perubahan sistemik.

Selain input, interaksi dan output memainkan peran sentral dalam mendorong restrukturisasi interlanguage. Interaksi memungkinkan negosiasi makna dan memunculkan modifikasi wacana yang memperjelas bentuk linguistik relevan. Pada saat yang sama, output memaksa pembelajar mengartikulasikan hipotesis kebahasaan yang dipegangnya (Izumi, 2002). Umpan balik, berfungsi sebagai sinyal koreksi yang memberi informasi tentang ketidaksesuaian antara hipotesis internal dan konvensi kebahasaan target (Selinker & Lamendella, 1979). Rangkaian ini, input yang ditingkatkan, perhatian yang terfokus, interaksi yang luas, output yang mendorong, dan umpan balik yang tepat, membentuk lingkaran mekanistik yang diakui dalam definisi kontemporer SLA.

Definisi SLA mengakui bahwa bahasa adalah sistem mental sekaligus praktik sosial. Penelitian kompetensi komunikatif menegaskan bahwa kemampuan berbahasa bukan hanya persoalan kemahiran gramatikal, tetapi juga kecakapan memilih strategi pragmatis, mengelola giliran bicara, dan menyesuaikan bentuk dengan fungsi komunikasi dalam komunitas praktik tertentu (Kanwit & Solon, 2022). Definisi SLA harus mengintegrasikan kognitif-neurolinguistik dan sosial-interaksional. Integrasi inilah yang memungkinkan kita memahami perbedaan lintasan antar individu. Dua pembelajar dengan paparan yang sama dapat menunjukkan perkembangan yang berbeda karena identitas dan tujuan komunikatifnya berbeda, sehingga alokasi perhatian ke fitur tertentu juga berbeda.

Pemerolehan L2 pada orang dewasa cenderung mengandalkan pengetahuan eksplisit, berupa aturan yang dapat dinyatakan pada tahap awal, sementara pengetahuan implisit berbentuk otomatis, sukar diartikulasikan, dan ini terbentuk melalui paparan dan praktik yang berulang, khususnya melalui interaksi dan output (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Kedua jenis pengetahuan ini tidak dipertentangkan, melainkan dipandang komplementer dan domain-spesifik. Definisi SLA mampu menampung jalur implisit-eksplisit yang saling menguatkan, tanpa mereduksi kompleksitas proses pemerolehan.

Memperjelas batasan membantu menghindari reduksionisme. SLA bukan sinonim dari metode pengajaran. SLA adalah ilmu perkembangan yang menjelaskan perubahan representasi kebahasaan. Nilai suatu metode ditentukan oleh efeknya pada mekanisme, bukan oleh label pedagogisnya. SLA juga bukan sekadar praktik latihan performatif jangka pendek jika latihan tersebut tidak menghasilkan perubahan yang terukur pada representasi internal. SLA menyelidiki lintasan perkembangan, menilai kemajuan sebagai fungsi waktu dan paparan, dan bukan hanya memotret kemampuan pada waktu tertentu (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025).

B. Perbedaan Pemerolehan Bahasa Pertama dan Kedua

Kajian perbandingan antara pemerolehan bahasa pertama (L1) dan bahasa kedua (L2) menempati posisi sentral dalam studi pemerolehan bahasa karena membuka cara pandang yang lebih tepat terhadap lintasan perkembangan, mekanisme, serta hasil akhir pemerolehan. Walaupun pada tataran konsep terdapat sejumlah prinsip umum yang mengikat kedua proses, penelitian terbaru menunjukkan perbedaan yang konsisten dan substantif pada usia onset, kualitas-kuantitas input, jalur kognitif implisit-eksplisit, transfer lintasbahasa, potensi fosilisasi, serta perbedaan domain yang pada akhirnya berdampak pada capaian akhir (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

Salah satu perbedaan paling konsisten adalah pengaruh usia. Pemerolehan L1 berlangsung sejak dini dalam konteks interaksi sosial yang intens, dan bukti neurolinguistik menunjukkan keberadaan periode sensitif untuk pondasi L1, deprivasi input pada masa awal menghasilkan konsekuensi jangka panjang yang signifikan terhadap struktur dan fungsi bahasa (Friedmann & Rusou, 2015). Untuk L2, walaupun pemerolehan dapat terjadi pada rentang usia yang lebih luas, hubungan usia–capaian bukan linear. Pola yang dilaporkan lebih tepat digambarkan sebagai geometri yang kompleks, semakin terlambat onset, semakin kecil peluang untuk mencapai performa penutur asli pada sejumlah domain, terutama fonologi, namun variasi antarpersonal tetap besar (Han & Bao, 2023; Mayberry & Kluender, 2018). Perbedaan

esensial antara L1 dan L2 pada aspek usia bukan sekadar cut-off kategoris, melainkan pergeseran sensitivitas domain tertentu terhadap waktu.

L1 diperoleh dalam ekologi input yang luas; paparan berkelanjutan, multimodal, dan terkait erat pada praktik sosial keluarga. L2, sebaliknya, memperlihatkan variabilitas besar dalam kuantitas, misalnya hanya dua pertemuan kelas per minggu vs imersi penuh dan kualitas keterprediksian dan saliens hubungan bentuk-makna, kesempatan untuk melihat bahasa digunakan sebagai alat tindakan sosial. Agar input menghasilkan perubahan representasi, input perlu menjadi intake. Proses ini dimediasi oleh perhatian dan sering kali membutuhkan peningkatan input (Izumi, 2002). Keterprediksian dan saliens bentuk-makna menentukan waktu dan arah restrukturisasi sistem L2 (Shimanskaya, 2018). Perbedaan L1-L2 tidak hanya pada jumlah paparan, tetapi juga pada kualitas isyarat linguistik yang tersedia dan terpindai oleh perhatian. Pemerolehan L1 pada anak berlangsung dominan melalui mekanisme implisit, pemetaan statistik terhadap pola input yang padat dan berulang. Jalur ini bertopang pada maturasi neurokognitif yang sinkron dengan rentang usia awal. Pada L2, khususnya untuk pembelajar remaja-dewasa, koeksistensi pengetahuan eksplisit dan implisit memiliki kontribusi yang berbeda lintas domain (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Pada tahap awal L2, pembelajar kerap mengandalkan aturan eksplisit untuk menopang produksi. Konsolidasi menuju otomatisasi terjadi melalui latihan bermakna, interaksi, dan umpan balik. Perbedaan L1-L2 pada dimensi ini bukan dikotomi, melainkan pergeseran proporsi dan fungsi kedua jalur, di mana pada L2 jalur eksplisit memainkan peran scaffolding yang tidak ditemukan pada L1.

Berbeda dari L1 yang tidak memiliki “bahasa sebelumnya”, pemerolehan L2 senantiasa berada di bawah bayang-bayang transfer L1. Transfer dapat positif memudahkan pemetaan bentuk-makna ketika struktur L1 dan L2 sejalan, atau negative, yang mengganggu ketika ada ketidakcocokan struktural atau pragmatik (Özçelik & Sprouse, 2017; Stefanowitsch, 2024). Transfer tampak pada fonologi, morfosintaksis, hingga pragmatik. Karena itu, variasi antarpemutaran L2 dengan latar L1 berbeda sering kali dapat

diprediksi oleh peta kesamaan-perbedaan struktural antara L1 dan L2. Transfer yang menetap tanpa koreksi dapat berkontribusi pada fosilisasi elemen tertentu dari interlanguage, terutama ketika input tidak menonjolkan koreksi, interaksi minim, atau umpan balik tidak spesifik terhadap bentuk.

Lintasan perkembangan L1 relatif seragam lintas anak dan komunitas bahasa. Walaupun ada variasi, tetapi jarang berujung pada pola yang menyimpang secara permanen. L2, sebaliknya, menunjukkan rentang variasi yang luas dalam hal laju, urutan mikro, dan hasil akhir. Konsep interlanguage menjelaskan fenomena ini sebagai sistem yang dapat stabil dalam waktu lama pada bentuk yang tidak target dan bahkan terfosilisasi ketika kondisi tidak mendukung perubahan lebih lanjut (Selinker & Lamendella, 1979). Riset interaksi dan umpan balik menunjukkan bahwa mekanisme koreksi, eksplisit maupun implisit, dapat mencegah atau memutus stabilisasi ini dengan menyediakan sinyal kesalahan yang kuat dan berkonteks. Perbedaan mendasar L1-L2, karenanya, tampak pada kerentanan L2 terhadap stabilisasi yang menuntut desain intervensi lebih sadar bentuk.

Bukti lintas studi mengindikasikan bahwa fonologi/ prosodi merupakan domain yang paling sensitif terhadap usia; aksentasi dan ritme mendekati natif relatif jarang dicapai bila onset L2 terjadi lewat dari periode sensitif (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Morfosintaksis memperlihatkan profil campuran. Sejumlah fitur, cukup mudah ditata ulang, namun fitur lainnya sering lambat dan rentan variasi, tergantung pada kualitas input, frekuensi, dan dukungan pemrosesan (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). Perbedaan L1-L2 pada domain ini menguatkan pentingnya fokus pada bentuk yang bersifat selektif dan diferensial. Sesuai dengan perbedaan fitur.

Pada L1, capaian akhir umumnya sebagai penutur asli, sejalan dengan maturasi kognitif dan ekologi input yang kaya. Pada L2, capaian akhir sangat bervariasi. dari kompetensi fungsional hingga performa mendekati penutur asli. Literatur menekankan bahwa near-nativeness dapat terjadi, tetapi relatif jarang dan sering kali bersifat domain-spesifik, misalnya, sintaks lebih baik daripada fonologi, atau sebaliknya (Abrahamsson & Bylund, 2021; Montrul,

2013). Di sini perbedaan L1-L2 tidak meniadakan potensi pencapaian tinggi pada L2, melainkan mengingatkan bahwa ekspektasi perlu dikalibrasi terhadap variabel usia, intensitas input, motivasi, dan domain target.

Distingsi bilingualisme simultan, dua bahasa dari usia dini, dan sekuensial, L2 setelah L1 diperoleh, relevan untuk memahami perbedaan L1-L2. Pada bilingual simultan, dua sistem berkembang secara paralel dalam ekologi input kaya, dengan potensi saling mempengaruhi pada tingkat pemetaan kategori bunyi, leksikon, dan strategi pragmatik. Pada bilingual sekuensial, yang merupakan mayoritas konteks EFL/ESL remaja-dewasa, L2 dibangun di atas pondasi L1, dengan segala konsekuensi transfer dan jalur eksplisit yang lebih menonjol. Bukti neurolinguistik dan perilaku mengindikasikan bahwa usia onset bilingual berhubungan dengan profil pemrosesan dan organisasi representasi yang berbeda (Yin & Pickering, 2025).

Walaupun input merupakan prasyarat pada L1 maupun L2, bobot relatif mekanisme mikro, perhatian, output yang mendorong, dan umpan balik korektif, lebih penting untuk ditekankan pada L2 karena risiko stabilisasi yang lebih tinggi. Literatur menunjukkan bahwa peningkatan input dan kesempatan interaksi memicu perhatian fitur target, sementara output memaksa pembelajar mengartikulasikan serta merevisi hipotesis kebahasaannya. Umpan balik berperan sebagai sinyal yang memfasilitasi restrukturisasi (Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979). Rangkaian ini menjelaskan mengapa intervensi L2 yang efektif jarang bergantung pada paparan pasif semata.

Perbedaan antara L1 dan L2 membawa implikasi langsung bagi desain pembelajaran. Pertama, karena jalur eksplisit relatif menonjol pada L2 dan sejumlah fitur morfosintaksis menunjukkan saliens rendah, dibutuhkan strategi fokus pada bentuk yang terintegrasi dalam tugas komunikatif untuk mendorong perhatian dan mengaitkan bentuk dengan fungsi (Izumi, 2002; Ionin et al., 2024). Kedua, mengingat kerentanan terhadap stabilisasi, umpan balik perlu didesain diferensial. Diperlukan recasts untuk menjaga kelancaran dan umpan balik metalinguistik untuk menegaskan aturan eksplisit pada fitur yang sulit. Ketiga, karena

fonologi/prosodi sangat sensitif terhadap usia, intervensi untuk domain ini perlu memberikan latihan produksi terarah, di samping strategi perseptual yang menajamkan kategori bunyi L2 (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Keempat, karena transfer bersifat sistematis, analisis kontrasif yang cermat dan selektif tetap bermanfaat sebagai alat diagnostik untuk memetakan risiko kesalahan yang persisten (Özçelik & Sprouse, 2017; Stefanowitsch, 2024). Secara keseluruhan, pedagogi L2 yang efektif adalah pedagogi yang selaras dengan mekanisme berbeda antara L1 dan L2, bukan sekadar duplikasi kondisi L1 pada pembelajar dewasa.

C. Ruang Lingkup Kajian SLA

Ruang lingkup kajian pemerolehan bahasa kedua (SLA) mencakup spektrum yang luas, dari representasi mikro hingga praktik makro, dari mekanisme kognitif-neurolinguistik sampai dinamika sosial-interaksional, dari teori generatif hingga usage-based, dari riset laboratorium berinstrumen hingga studi kelas berorientasi tugas, serta dari ekologi analog sampai lingkungan digital. Ruang lingkup tersebut dipaparkan secara sistematis, dengan menautkan pilar konsep pada domain fenomena dan metodologi yang berbeda (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

Kajian fonetik-fonologi L2 menyoal bagaimana pembelajar memetakan kategori bunyi baru, menyesuaikan isyarat akustik, dan mengembangkan prosodi/intonasi dalam bahasa target. Literatur menunjukkan bahwa domain ini sangat peka terhadap usia onset, dan performa mendekati penutur asli relatif jarang ketika onset L2 terjadi terlambat (Mayberry & Kluender, 2018). Studi pemrosesan bilingual kontemporer menggambarkan bagaimana jejak kategori L1 tetap terlibat pada persepsi-produksi L2 dan bagaimana interaksi keduanya mempengaruhi akurasi segmental dan suprasegmental (Yin & Pickering, 2025). Penelitian fonologi L2 juga menelaah keteraturan transfer prinsip universal dan konstruksional pada sistem bunyi (Özçelik & Sprouse, 2017), serta dinamika entrenchment yang dapat menghambat re-kategorisasi (Stefanowitsch, 2024). Pada tataran pedagogik, implikasi utamanya adalah kebutuhan latihan perseptual-

produksional yang terencana dan dukungan prosodik yang eksplisit.

Riset morfologi–sintaks menelaah urutan perolehan, batas pemrosesan, dan interface antara sintaks–semantik–pragmatik. Beragam pendekatan teoretik menjelaskan fragmen fenomena yang berbeda, mulai dari representasi abstrak fitur, kemampuan proseding on-line, hingga dampak frekuensi dan skema konstruksi. Tinjauan menyeluruh mutakhir menegaskan bahwa sejumlah fitur morfologis cenderung bersaliens rendah di input dan karena itu susah pada L2. Perubahan berlangsung lambat dan amat sensitif terhadap kualitas paparan dan dukungan perhatian (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). Di sisi lain, konfigurasi urutan kata atau konstruksi yang lebih salien dapat lebih cepat distabilkan. Dimensi ini menunjukkan pentingnya menggabungkan kerangka teoretik yang kompatibel untuk menjelaskan variasi jalur perolehan.

Bidang leksikon–semantik berfokus pada pertumbuhan ukuran dan kedalaman kosakata, akuisisi kolokasi dan formulaic sequences, serta pemetaan bentuk–makna yang andal di berbagai konteks. Pengalaman paparan multimodal meningkatkan retensi dan penguatan jalur semantik, sementara frekuensi dan keterprediksian input membantu konsolidasi representasi (Shimanskaya, 2018). Pada pembelajar dewasa, pengetahuan eksplisit sering menopang akses leksikal pada tahap awal. Dengan praktik bermakna dan umpan balik, koneksi ini bertransisi ke kemahiran prosedural yang lebih cepat dan stabil (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Penelitian leksikon juga menautkan dimensi semantik pada performa wacana yang berimplikasi bagi kompetensi akademik.

Ruang lingkup pragmatik–wacana mencakup penguasaan tindak tutur, strategi kesantunan, manajemen giliran dalam interaksi, serta pengembangan genre akademik. Kompetensi komunikatif menggabungkan bentuk–fungsi–wacana, sehingga pengajaran yang hanya menarget bentuk di luar konteks cenderung kurang efektif (Kanwit & Solon, 2022). Penelitian bidang ini kerap memanfaatkan analisis percakapan, studi korpus, dan tugas komunikatif untuk memeriksa bagaimana pembelajar memilih

perangkat pragmatis dan menyelaraskannya dengan norma komunitas praktik. Secara pedagogis, temuan ini menjustifikasi *focus on form* yang terintegrasi dengan tujuan komunikatif tugas.

Dimensi psikolinguistik–neurolinguistik menelusuri bagaimana L2 diproses secara *real-time* dan bagaimana jalur implisit–eksplisit berkontribusi pada pengambilan keputusan selama persepsi dan produksi. Studi *eye-tracking*, ERP, dan eksperimen *timed judgments* menguji kecepatan, akurasi, serta strategi kompensasi pada pembelajar L2. Literatur metodologis terbaru membandingkan pengambilan data laboratorium versus daring, membuka akses skala sampel yang lebih besar tanpa mengorbankan reliabilitas instrument (McManus, Kerschen, dkk., 2025). Pada level konseptual, bidang ini menyediakan bukti kapan pengetahuan eksplisit berperan sebagai *scaffold* dan kapan otomatisasi implisit tercapai.

Pendekatan sosial–interaksional memosisikan pemerolehan sebagai buah partisipasi dalam praktik sosial dan investasi identitas. Bahasa dipandang bukan semata aturan di kepala, melainkan alat keikutsertaan dalam komunitas yang memiliki norma, nilai, dan tujuan. Kanwit & Solon, (2022) menyoroti hubungan tepat-guna antara pilihan bentuk dan fungsi sosial dan pilihan leksiko-gramatik yang menegosiasikan kekuatan atau kedekatan. Spektrum ini menetapkan ruang lingkup makro SLA dan peluang interaksi berkualitas memoderasi laju dan lintasan perkembangan.

Poros paling produktif dalam SLA kontemporer adalah rantai *input–interaksi–output–umpan balik* yang menjustifikasi desain *Focus on Form (FoF)*. Input menyediakan data bentuk–makna. Interaksi membuka negosiasi makna dan memunculkan sinyal gap. Output memaksa artikulasi hipotesis, dan umpan balik menyuplai informasi korektif yang mengarahkan restrukturisasi (Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979). Literasi empiris pada FoF dan TBLT menunjukkan bahwa peningkatan input dan *consciousness-raising* mempercepat perhatian pada fitur bersaliens rendah, sementara pengaturan kompleksitas tugas memoderasi beban pemrosesan dan lokasi perhatian (Ziegler, 2016). Rantai ini menjadi pengikat antarbidang, karena semua

domain bergantung pada cara perhatian didistribusikan dan sinyal kesalahan diproses.

SLA secara sistematis menelaah perbedaan individu sebagai moderator jalur dan laju pemerolehan. Aptitude dan memori kerja berkaitan dengan daya tampung dan kecepatan integrasi informasi. Motivasi, self-efficacy, anxiety, dan grit mempengaruhi intensitas keterlibatan, willingness to communicate (WTC) memediasi frekuensi praktik lisan dan kapan output bermakna terjadi (Gass et al., 2025). Di ruang lingkup kelas, faktor-faktor ini berinteraksi dengan desain tugas dan ekologi social.

Ruang lingkup SLA juga meliputi pemerolehan bahasa ketiga (L3) dan bilingual warisan. Pada L3, transfer bersifat multisumber, sehingga model prediksi perlu menimbang kedekatan tipologis, status dominansi, dan recency aktivasi sistem bahasa yang berbeda. Pada bilingual warisan, representasi L1/L2 berkembang dalam kondisi input yang asimetris, menghasilkan profil kompetensi yang unik pada domain fonologi, morfosintaksis, dan pragmatik (Ionin et al., 2024; Kim & Kim, 2025). Membawa L3/heritage ke pusat wacana SLA memperluas ruang lingkup dari L2 klasik pada ekologi multibahasa yang kini menjadi norma global.

Ruang lingkup terapan SLA tampak pada tiga simpul; pengajaran berbasis tugas (TBLT), integrasi konten–bahasa (CLIL/CBI/EMI), dan asesmen. TBLT merancang tugas dengan tujuan komunikatif dan memanfaatkan manipulasi kompleksitas untuk mendorong noticing dan pushed output sambil menjaga kebermaknaan (Ziegler, 2016). CLIL/CBI/EMI meningkatkan kuantitas–kualitas input dengan menempatkan bahasa sebagai medium konten, menuntut scaffolding leksiko–gramatik dan rubrik yang menyelaraskan capaian konten–bahasa. Asesmen formatif dan sumatif, bila disejajarkan dengan outcomes dan indikator mekanistik, menghasilkan washback positif, sementara pendekatan pengukuran seperti Rasch/IRT meningkatkan keandalan inferensi (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025).

Transformasi digital memperluas ruang lingkup SLA. Teknologi memungkinkan peningkatan input adaptif, interaksi sinkron–asinkron lintas batas, umpan balik otomatis pada fitur bentuk,

serta learning analytics untuk memantau lintasan antar-waktu. Tinjauan TBLT bermediakan teknologi menegaskan bahwa perangkat digital dapat bertindak sebagai pengganda paparan dan pengatur beban kognitif, asalkan rancangan tugas tetap menautkan bentuk-fungsi dalam konteks bermakna (Ziegler, 2016).

Ruang lingkup SLA mencakup pluralitas teori yang menyorot lapisan fenomena berbeda. Tinjauan sejarah menyoroti evolusi dari contrastive analysis pada interlanguage, menuju input-interaksi-output dan ekspansi menuju sistem dinamis (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024). Praktik replikasi, prapendaftaran, meta-analisis, dan perbandingan protokol laboratorium-daring memperketat standar bukti (McManus et al., 2025). Ruang lingkup metodologis yang matang ini memungkinkan triangulasi lintas-paradigma, serta memadukan pendekatan eksperimental, korpus, neurolinguistik, dan penelitian kelas.

Mengapa ruang lingkup SLA perlu seluas ini? Karena fenomena pemerolehan selalu multi-lapis. Peningkatan akurasi morfosintaksis tidak hanya soal aturan formal namun terkait dengan perhatian, interaksi, output, perbedaan individu, dan ekologi sosial. Teknologi dapat memperkuat atau melemahkan mata-rantai ini tergantung rancangan tugas. Teori yang berbeda menyediakan lensa komplementer. Ruang lingkup SLA, karenanya, adalah peta integratif yang menyatukan potongan-potongan bukti dalam kerangka mekanistik yang konsisten (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025).

Ekspansi ekologi multibahasa (L3/heritage), ketersediaan data berskala, serta kemampuan analitik memperluas horizon ruang lingkup SLA. Tantangan utama adalah menjaga validitas ekologis saat memanfaatkan data skala besar dan memastikan etika data pada penggunaan jejak digital pembelajar. Secara teoretik, dialog lintas-kerangka perlu tetap berlabuh pada mekanisme bersama agar akumulasi pengetahuan tidak terfragmentasi (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024; McManus et al., 2025).

D. Sejarah Perkembangan Studi SLA

Sejarah perkembangan studi SLA menunjukkan pergeseran epistemologis yang bertahap namun fundamental. Perbedaan antarbahasa menuju penjelasan mekanistik tentang bagaimana interlanguage terbentuk, distabilkan, dan direstrukturisasi melalui input, interaksi, output, dan umpan balik. Evolusi tersebut juga diiringi perubahan metodologi, dari analisis kesalahan berbasis korpus kecil ke eksperimen psikolinguistik on-line, studi neurolinguistik, dan lebih baru lagi, pengumpulan data jarak jauh yang terstandar. Dalam peta ini, SLA modern bertumpu pada prinsip bahwa perubahan representasi kebahasaan dalam L2 adalah hasil interaksi mekanisme kognitif dan sosial yang dapat diuji secara empiris (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

Penelitian awal yang bermuara pada SLA berakar pada tradisi perbandingan bahasa yang mengasumsikan bahwa kesulitan L2 dapat diprediksi dari jarak antara L1 dan L2. Pendekatan bandingan ini sering diasosiasikan dengan kerangka *contrastive analysis*, memberi hipotesis prediktif, tetapi terbatas karena tidak selalu memetakan kesalahan aktual pembelajar. Peralihan penting terjadi ketika penelitian mulai memusatkan perhatian pada data performa pembelajar itu sendiri melalui analisis kesalahan (*error analysis*). Fokus ini membuka fakta kunci, kesalahan L2 bukan sekadar produk gangguan L1. Sebagian kesalahan bersifat perkembangan, muncul bahkan ketika struktur L1 dan L2 sejalan. Temuan tersebut memunculkan kebutuhan kerangka yang mampu menjelaskan pola perkembangan internal dan bukan hanya memadankan perbedaan struktural antarbahasa (Ellis, 2021).

Lompatan konseptual yang menentukan terjadi ketika SLA memperkenalkan gagasan *interlanguage*. Bukannya menafsirkan deviasi sebagai cacat, *interlanguage* memandang deviasi sebagai jejak aturan internal yang sedang berevolusi. Yang lebih penting, *interlanguage* dapat stabil dalam jangka panjang pada bentuk non-target dan bahkan terfosilisasi, terutama ketika ekologi pembelajaran tidak menyediakan sinyal korektif yang cukup (Selinker & Lamendella, 1979). Konsep ini menggeser agenda riset

dari pemetaan kesalahan menuju penelusuran mekanisme yang mendorong perubahan mengenai apa saja yang membuat suatu bentuk naik kelas menjadi representasi stabil, kapan stabilisasi terjadi, dan kondisi apa yang memungkinkannya diubah.

Memasuki 1980–1990-an, fokus SLA beralih pada mekanisme penggerak perubahan representasi. Sejumlah hipotesis berpengaruh menegaskan peran input yang luas dan interaksi yang memunculkan negosiasi makna sebagai kondisi yang mendorong perhatian bentuk-bentuk target. Output dipahami bukan sebagai produk akhir, melainkan alat diagnostik internal. Saat memproduksi bahasa, pembelajar dipaksa menguji hipotesis keahsaannya, menemukan celah, dan membuka ruang untuk umpan balik yang mengarahkan restrukturisasi (Izumi, 2002). Bukti empiris mengenai peningkatan input menunjukkan bahwa kualitas dan saliensi input berperan penting dalam transformasi input menjadi intake, terutama untuk fitur bersaliensi rendah (Izumi, 2002). Di sisi lain, interaksi bermediakan teknologi dapat memperbanyak kesempatan negosiasi dan produksi, memunculkan efek pada unjuk kerja dan pengolahan (Ziegler, 2016). Rangkaian input–interaksi–output–umpan balik inilah yang kemudian menjadi tulang punggung penataan Focus on Form dan model-model instruksional bermakna lainnya.

Seiring konsolidasi bukti bahwa input pasif tidak mencukupi untuk mendorong perubahan representasi, lahirlah pendekatan Focus on Form (FoF) dan Task-Based Language Teaching (TBLT) yang mencoba memadukan kebermanaan komunikasi dengan perhatian pada bentuk. FoF berupaya mengangkat fitur keahasaan di dalam aliran interaksi berorientasi makna, bukan sebagai latihan terpisah, sehingga perhatian terjadi ketika fitur itu fungsional. TBLT, di sisi lain, merancang tugas dengan tujuan komunikatif dan memanipulasi kompleksitas untuk mengatur beban kognitif serta alokasi perhatian. Kajian yang menelaah TBLT bermediakan teknologi menunjukkan bahwa platform digital dapat bertindak sebagai pengganda paparan dan penyangga beban kognitif, selama desain tugas tetap menautkan bentuk–fungsi dalam konteks autentik (Ziegler, 2016). Secara historis, fase ini menandai institusionalisasi jembatan antara temuan mekanistik dan keputusan pedagogi yang dapat direplikasi di kelas.

Pada saat yang hampir bersamaan, agenda kajian meluas dari tata bahasa dan leksikon menuju pragmatik dan wacana, sejalan dengan perluasan konsep kompetensi komunikatif. SLA tidak lagi memadai bila hanya menjelaskan aturan di kepala. SLA harus menjelaskan bagaimana pembelajar memilih strategi tindak tutur, kesantunan, dan perangkat wacana yang sesuai dengan tujuan sosial dan norma komunitas praktik. Literatur mutakhir merangkum sejarah, konsep kunci, dan perkembangan kajian kompetensi komunikatif, menekankan bahwa intervensi efektif mengikat bentuk. (Kanwit & Solon, 2022). Pergeseran ini memperkaya kerangka SLA sekaligus memperluas instrumentasi riset, dari analisis percakapan hingga studi korpus dan eksperimen pragmatik.

Pematangan bidang SLA memunculkan pluralitas teori yang saling melengkapi. Pendekatan generatif menyoroti struktur representasional dan batas-batas kapasitas bawaan. Di sisi lain, pendekatan usage-based menekankan peran frekuensi, entrenchment, dan konstruksi dalam pembentukan skema. Perdebatan mengenai bagaimana dua kubu ini menjelaskan data L2 memunculkan kesadaran bahwa SLA adalah ekosistem teori, bukan monolit. (Granfeldt, 2025). Di sisi lain, gelombang Complex Dynamic Systems Theory (CDST) menekankan nonlinearitas, sensitivitas kondisi awal, dan pendulum perubahan pada lintasan L2, menantang model linear yang sebelumnya dominan (Behdarvandirad, 2024). Bersama-sama, perkembangan ini mengajak SLA membaca fenomena dengan lensa multipel yang disatukan oleh mekanisme input-noticing-interaksi-output-umpan balik.

Seiring pluralisasi teori, penelitian domain-spesifik berkembang pesat. Pada fonologi/prosodi, bukti neurolinguistik dan perilaku menegaskan sensitivitas usia serta jejak kategori L1 pada persepsi-produksi L2. Karena itu, aksen mendekati penutur asli relatif jarang pada onset terlambat (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Di morfologi-sintaks, tinjauan komprehensif menandai fitur bersaliens rendah sebagai hal yang sulit diubah pada L2, sangat bergantung pada kualitas input dan strategi noticing (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). Pada leksikon-semantik, pertumbuhan kedalaman kosakata dan akuisisi

kolokasi memperlihatkan manfaat paparan multimodal dan latihan bermakna yang mengikat bentuk–makna secara konsisten (Shimanskaya, 2018). Ruang lingkup modern juga merangkul L3 dan bilingual warisan, dengan bukti transfer multisumber dan profil kompetensi yang dibentuk oleh asimetri input rumah–sekolah (Ionin et al., 2024; Kim & Kim, 2025). Secara historis, ekspansi domain ini menggambarkan kedewasaan SLA, dari satu fokus struktural menuju peta fenomena yang berlapis.

Gagasan transfer lintasbahasa telah lama hadir, tetapi SLA kontemporer memetakannya secara sistematis dan prediktif. Bukti menunjukkan bagaimana pola transfer bisa positif atau negatif tergantung konfigurasi L1–L2 pada fonologi, morfosintaksis, dan pragmatic. Lebih jauh, entrenchment representasi L1 memediasi resistensi terhadap perubahan (Özçelik & Sprouse, 2017; Stefanowitsch, 2024). Sejarah konsep transfer di SLA menunjukkan loncatan dari deskripsi ad-hoc ke model yang menautkan jarak struktural, saliensi isyarat, dan status dominansi ke prediksi variasi antarkelompok. Di dalam kelas, fase ini beresonansi dengan praktik diagnostik kontrasif selektif untuk mengantisipasi kesulitan yang persisten.

Dimensi metodologi mengalami transformasi besar. Tuntutan replikasi, prapendaftaran, dan meta-analisis menguat, didorong oleh kebutuhan memperketat standar bukti dan mendorong akumulasi pengetahuan lintas studi (Ellis, 2021). Inovasi penting adalah perbandingan pengumpulan data laboratorium versus daring yang menunjukkan bahwa, dengan desain yang cermat, protokol jarak jauh dapat menghasilkan data andal sembari memperluas jangkauan partisipan dan kuasa statistik (McManus, Kerschen, dkk., 2025). Perkembangan ini menandai fase historis di mana SLA memasuki era skala besar tanpa mengorbankan ketelitian instrumentasi. Dampak langsungnya terlihat pada studi pemrosesan on-line, persepsi bunyi, dan eksperimen pragmatik yang kini lebih inklusif secara geografis.

SLA juga mengintegrasikan teknologi sebagai wahana dan objek kajian. Computer- and Mobile-Assisted Language Learning (CALL/MALL) memperluas kuantitas dan kualitas paparan melalui captioning, glosa adaptif, dan spaced practice mikro; AI dan

chatbots menghadirkan umpan balik otomatis atas fitur bentuk; AR/VR menyediakan konteks multimodal yang kaya untuk memetakan bentuk-makna; dan platform kolaboratif mengubah ekologi interaksi (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Sejarah integrasi ini memperlihatkan pergeseran dari sekadar alat bantu menjadi lingkungan pemerolehan yang memodifikasi distribusi perhatian dan beban kognitif. Di sinilah peta mekanistik. Teknologi bernilai selama memperkuat mata rantai input-noticing-interaksi-output-umpan balik.

Tinjauan sejarah oleh Ellis (2021) menandai pertanyaan mendasar, ke mana arah SLA selanjutnya? Sebagian ilmuwan mengusulkan visi teori payung yang menyatukan temuan lintas-kerangka pada tingkat mekanisme umum. Yang lain menekankan polisentrisitas teori yang kompatibel selama prediksi empirisnya konvergen (Granfeldt, 2025). Dalam praktiknya, SLA modern cenderung mengoperasikan pluralitas dalam kerangka kerja evidence-based. Kajian domain dan ekologi yang berbeda dipersatukan oleh pertanyaan bersama tentang bagaimana representasi L2 dibangun, kapan berubah, dan mengapa bervariasi. Kerangka complex dynamic systems mendukung nonlinearitas dan ketidakterdugaan lintasan (Behdarvandirad, 2024), sementara gerakan open science dan inovasi metodologis memperbesar reliabilitas dan generalitas temuan (McManus et al., 2025).

E. Hubungan SLA dengan Pembelajaran Bahasa Asing (EFL)

Secara epistemologis, SLA menyediakan kerangka penjelasan mekanistik tentang bagaimana kompetensi bahasa kedua terbentuk dan berubah, sedangkan pembelajaran bahasa asing (EFL) berurusan dengan bagaimana menciptakan kondisi dan rancangan instruksional yang konsisten dengan mekanisme tersebut. SLA memetakan prinsip perubahan representasi, sementara EFL menerjemahkan prinsip itu ke dalam keputusan kurikulum-pedagogi-asesmen yang operasional (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

SLA menegaskan bahwa pemerolehan terjadi ketika pembelajar membentuk pemetaan bentuk-makna yang stabil melalui paparan (input) yang bermakna, perhatian terhadap fitur target, produksi bahasa yang memaksa pengujian hipotesis (output), dan sinyal

korektif (feedback) yang mendorong restrukturisasi (Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979). EFL adalah capaian pembelajaran yang memadukan fungsi komunikatif dan fitur bentuk yang relevan, serta progresi yang berpijak pada saliensi, frekuensi, dan kompleksitas pemrosesan suatu fitur. Fitur bersaliensi rendah cenderung lambat diperoleh tanpa rekayasa saliensi, sementara beberapa pola urutan kata atau konstruksi sintaktis yang salien lebih cepat distabilkan (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). Pada saat yang sama, domain fonologi/prosodi sangat peka usia dan menuntut strategi perseptual-produksional yang lebih eksplisit untuk mengatasi jejak kategori L1 (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025).

Implikasinya bagi kurikulum adalah: (a) tetapkan learning outcomes yang menyatakan apa yang bisa dilakukan sekaligus fitur apa yang menjadi syarat bentuk; (b) jadwalkan siklus penguatan untuk fitur yang sulit diubah; (c) kaitkan setiap outcome dengan indikator mekanistik ketimbang hanya skor global (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Dengan demikian, kurikulum tidak sekadar daftar topik, melainkan peta perkembangan yang selaras dengan cara representasi L2 benar-benar berubah.

Sejak konsolidasi bukti bahwa input pasif tidak cukup untuk memicu perubahan representasi, riset SLA menggarisbawahi peran interaksi, output yang mendorong, dan umpan balik sebagai penghela restrukturisasi interlanguage (Izumi, 2002). Di wilayah EFL, temuan ini dituangkan dalam Task-Based Language Teaching (TBLT) dan strategi Focus on Form (FoF). Tugas dirancang dengan tujuan komunikatif yang autentik sekaligus menyisipkan momen penarikan perhatian terhadap bentuk tepat saat fitur itu dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas (Ziegler, 2016).

Secara praktis, desain tugas TBLT dapat memanipulasi kompleksitas untuk mengatur beban kognitif dan lokus perhatian. Sedangkan FoF dapat diatur sebagai pre-task priming, during-task, dan post-task. Peningkatan input membantu noticing fitur bersaliensi rendah, sedangkan komponen output memaksa pembelajar menguji hipotesis bentuk-makna yang baru teramati (Izumi, 2002). TBLT bermediakan teknologi memperluas peluang

interaksi dan produksi, dengan syarat rancangan tetap mengikat bentuk ke fungsi (Ziegler, 2016).

SLA memposisikan umpan balik sebagai sinyal koreksi yang menginformasikan perbedaan antara hipotesis internal dan norma target, sedangkan asesmen sebagai alat untuk memantau lintasan perubahan (Selinker & Lamendella, 1979; Gass et al., 2025). Dalam kerangka EFL, pengelolaan umpan balik yang diferensial menjadi krusial. Recasts menjaga kelancaran interaksi dan baik untuk kesalahan permukaan. Umpan balik metalinguistik atau eksplisit membantu akurasi pada fitur yang secara konsisten gagal terlihat.

Asesmen seharusnya disejajarkan dengan outcomes dan indikator mekanistik. Pada tataran formatif, rubrik analitik yang menilai aspek bentuk target, fungsi wacana, dan kelancaran memberi umpan balik granular tentang di mana restrukturisasi berlangsung atau macet. Pada tataran sumatif, butir penilaian perlu memotret kemampuan terintegrasi sembari tetap memberi jejak per fitur agar washback mengarah pada penguatan mekanisme yang benar (van Patten et al., 2025). Instrumen pengukuran modern meningkatkan keandalan inferensi dan koherensi vertikal tingkat kemampuan, yang pada gilirannya memperkuat akuntabilitas kurikulum berbasis mekanisme.

SLA mendokumentasikan perbedaan sensitivitas domain yang harus diterjemahkan ke dalam strategi instruksional khusus. Pembelajaran dewasa membutuhkan latihan perseptual dan latihan produksi yang konsisten, serta umpan balik auditif-visual untuk memperkecil jarak antarkategori (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Secara praktis, pengajaran fonologi perlu dose kecil namun rutin yang disisipkan dalam tugas komunikatif agar transfer ke performa terjadi.

Pada morfosintaksis, sejumlah fitur bersaliens rendah memerlukan rekayasa saliens yang lebih intensif (Ionin et al., 2024). FoF berbasis data tugas, input enhancement terarah, dan latihan produksi terkontrol yang mengikuti siklus tugas efektif untuk menangkap fitur tersebut tanpa mengorbankan makna. Implikasi EFL di sini adalah perlunya pemetaan mikro per fitur, kapan diperkenalkan, di mana disorot, bagaimana dilatihkan, dan

bagaimana feedback diformat agar sinyal korektif cukup kuat untuk memutus stabilisasi non-target.

Riset TBLT bermediakan teknologi menunjukkan bahwa perangkat digital dapat menjadi pengganda paparan dan orkestrator beban kognitif, selama desain tetap menautkan bentuk-fungsi (Ziegler, 2016). Dalam kerangka SLA, nilai teknologi bergantung pada sejauh mana teknologi ini memperkuat mata-rantai input-noticing-interaksi/output-umpan balik. CALL/MALL menghadirkan spaced practice mikro, captioning adaptif, dan glosa cerdas yang meningkatkan kualitas input. AI/chatbots menyediakan umpan balik otomatis pada fitur bentuk dan memungkinkan latihan dialog berulang yang memicu pushed output. AR/VR menambahkan imersi multimodal yang memperkaya pemetaan bentuk-makna, khususnya untuk leksikon dan pragmatik. Namun, perangkat bukan tujuan, tetapi nilainya sejauh memperbesar peluang noticing, menyediakan feedback yang tepat waktu, dan menambah frekuensi interaksi bermakna (Gass et al., 2025).

Kriteria seleksi teknologi EFL yang selaras SLA antara lain: (a) transparansi affordance untuk fitur target; (b) latensi rendah umpan balik agar sinyal korektif menempel pada jejak produksi; (c) instrumentasi data yang memudahkan monitoring lintasan antarsesi (McManus, Kerschen, dkk., 2025). Dengan protokol yang cermat, pengumpulan data daring terbukti mampu menghasilkan metrik andal dan memperluas jangkauan partisipan, sehingga evaluasi desain EFL dapat mengandalkan bukti yang lebih kuat.

SLA kontemporer menempatkan bahasa sebagai sistem mental sekaligus praktik sosial. Kajian kompetensi komunikatif menggarisbawahi bahwa performa L2 yang efektif menuntut integrasi bentuk-fungsi-wacana yang sesuai dengan tujuan sosial dan norma komunitas praktik (Kanwit & Solon, 2022). Di ruang EFL, implikasinya adalah: (a) tugas harus memungkinkan partisipasi yang bermakna agar perangkat pragmatis, terekspos dan dipraktikkan; (b) pengelolaan identitas pembelajar menjadi prasyarat agar willingness to communicate (WTC) memadai sehingga mekanisme interaksi dapat beroperasi. Dimensi ini juga menegaskan perlunya keadilan-inklusi, akses perangkat dan

konektivitas, adaptasi materi untuk kebutuhan khusus, serta ragam cara demonstrasi kompetensi (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025).

Karena guru adalah *variable pelaksana*, pengembangan guru harus bergerak melampaui resep metode menuju literasi mekanisme. Misalnya, apa itu *noticing*, kapan *recasts* bermanfaat, bagaimana *task complexity* memengaruhi alokasi perhatian, dan cara menyelaraskan asesmen dengan indikator mekanistik. Format *lesson study* dan *action research* memberi lintasan praktis, guru mengajukan hipotesis kelas berbasis SLA, mengimplementasikannya, lalu membaca data hasil (Gass et al., 2025). Pada level sistem, kebijakan yang baik memerlukan evaluasi program yang melampaui skor agregat, dengan memasukkan indikator yang memotret kemajuan per fitur dan kualitas peluang.

Arah masa depan EFL akan ditandai oleh ekologi multibahasa, data berskala, dan instrumen digital yang semakin presisi. Tantangannya adalah menjaga validitas ekologis sambil memanfaatkan analitik yang melacak fitur, episode umpan balik, dan lintasan performa pada tingkat mikro (McManus et al., 2025). Pada saat yang sama, pluralitas teori di SLA hendaknya dipersatukan melalui mekanisme bersama yang berfungsi sebagai *lingua franca* untuk pengambilan keputusan EFL (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024; Granfeldt, 2025). Dengan demikian, hubungan SLA–EFL bukan sekadar transfer teori, melainkan koevolusi. Riset mekanistik menginformasikan praktik; praktik yang terdokumenkan dengan baik menyediakan data balik untuk memurnikan teori.

E. Signifikansi SLA dalam Pendidikan Bahasa Inggris

Signifikansi SLA bagi Pendidikan Bahasa Inggris bertumpu pada satu gagasan bahwa proses pemerolehan adalah inti dari hasil belajar. Kurikulum, pedagogi, asesmen, dan kebijakan akan efektif sejauh mereka menyelaraskan diri dengan mekanisme yang benar-benar mengubah representasi kebahasaan pembelajar (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

SLA memberi kerangka untuk merumuskan learning outcomes yang tidak hanya menyebut apa yang bisa dilakukan, melainkan juga fitur bentuk yang menjadi syarat fungsi dan kondisi mekanistik yang harus disediakan pembelajaran. Misalnya, outcome menceritakan pengalaman masa lalu secara koheren harus dipasangkan dengan indikator morfosintaksis, indikator wacana, serta indikator proses, tersedia input enhancement untuk past reference, peluang pushed output dalam narasi, dan umpan balik yang memeriksa ketepatan pemetaan bentuk-makna (Izumi, 2002; Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). SLA menekankan bahwa fitur bersaliens rendah seperti agreement dan morfem terikat membutuhkan siklus paparan-produksi-umpan balik berulang agar beralih dari pengetahuan deklaratif ke otomatisasi (Gass et al., 2025; Van Patten et al., 2025). Kurikulum yang sejajar SLA adalah peta perkembangan yang mengorkestrasi mekanisme, bukan daftar topik yang berdiri sendiri.

Kontribusi praktikal paling terlihat dari SLA adalah legitimasi bagi FoF dan TBLT (Ziegler, 2016). Bukti input enhancement menunjukkan bahwa menyoroti fitur target meningkatkan kemungkinan noticing, terutama untuk fitur dengan saliens rendah (Izumi, 2002). Di tahap pelaksanaan, interaksi memunculkan negosiasi makna dan recasts; output memaksa pembelajar menguji hipotesis bentuk-makna; dan umpan balik memberi sinyal koreksi yang mengarah pada restrukturisasi (Selinker & Lamendella, 1979). Dengan kata lain, FoF/TBLT bukan metode tren melainkan derivasi langsung dari mekanisme SLA.

SLA juga menjelaskan kapan dan bagaimana FoF/TBLT dilaksanakan. Kompleksitas tugas dapat dimanipulasi untuk mengalihkan alokasi perhatian. Misalnya menaikkan jumlah elemen informasi untuk memicu kebutuhan struktur klausa bawahan, namun menurunkan tekanan waktu agar ruang kognitif cukup bagi noticing (Ziegler, 2016). Tahapan menjaga keseimbangan kelancaran-akurasi dan meminimalkan beban kognitif berlebih.

SLA menegaskan bahwa tidak semua domain linguistik mematuhi perlakuan pedagogis yang sama. Fonologi/prosodi sangat peka terhadap usia onset. Karena itu, pembelajaran dewasa

memerlukan latihan perseptual dan latihan produksi yang frekuentif, dengan umpan balik cepat (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Sementara itu, pada morfosintaksis, fitur tense-aspect, agreement, dan morfem terikat cenderung bersaliens rendah di input natural sehingga membutuhkan rekayasa saliens dan siklus produksi bertahap (Ionin et al., 2024). Kesadaran diferensiasi inilah yang membuat pengajaran menjadi presisi. Ini bukan sekadar lebih banyak latihan, melainkan latihan yang tepat untuk domain yang tepat.

SLA memandang pemerolehan sebagai lintasan. Konsekuensinya, asesmen yang selaras SLA harus memotret perubahan antar-waktu per fitur, bukan hanya skor total pada satu saat (van Patten et al., 2025; Gass et al., 2025). Praktiknya meliputi: (a) rubrik analitik yang memisahkan indikator bentuk target, fungsi wacana, kelancaran, dan strategi pragmatis; (b) tugas sumatif terintegrasi yang menilai fungsi-bentuk-wacana, namun tetap memberi rincian butir agar washback mendorong FoF yang tepat; (c) penggunaan model pengukuran untuk menjaga konsistensi inferensi dan mengkaitkan level kemampuan secara vertikal. Dengan cara ini, asesmen tidak lagi menjadi sekadar alat seleksi, tetapi instrumen pembuktian bahwa mekanisme telah bekerja.

SLA menggarisbawahi bahwa aptitude, memori kerja, motivasi, anxiety, grit, dan willingness to communicate (WTC) memoderasi efek desain pedagogis (Gass et al., 2025). Dari sudut praktik, ini berarti: (a) variasi jalur dalam tugas untuk mengakomodasi profil kognitif; (b) scaffolding sosial yang menurunkan risiko muka agar WTC cukup tinggi untuk memicu interaksi; (c) diferensiasi umpan balik, metalinguistik eksplisit untuk mereka yang siap memanfaatkan aturan. Lapisan identitas dan norma komunitas praktik membuat keputusan leksiko-gramatik dan wacana harus dibaca sebagai pilihan sosial, bukan sekadar benar-salah formal (Kanwit & Solon, 2022). Signifikansi SLA di sini adalah menyediakan kompas mekanistik agar personalisasi tidak jatuh pada preferensi estetis, melainkan tetap mengejar restrukturisasi representasi.

Integrasi CALL/MALL/AI/AR/VR bermakna bila diuji dengan metrik SLA. Perlu dites apakah teknologi meningkatkan kualitas

input, memicu noticing, memperbanyak interaksi dan pushed output, serta memberi umpan balik tepat waktu? TBLT bermediakan teknologi terbukti dapat bertindak sebagai pengganda paparan dan pengatur beban kognitif, sepanjang rancangan tugas tetap menautkan bentuk-fungsi (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025).

Di sisi metodologi, riset mutakhir menunjukkan bahwa pengumpulan data jarak jauh dapat reliabel jika protokol dirancang baik, membuka peluang evaluasi program berbasis bukti pada skala besar (McManus, Kerschen, dkk., 2025). Inilah signifikansi strategis SLA bagi institusi: pengayaan teknologi tidak lagi sekadar adopsi aplikasi, tetapi rekayasa lingkungan pemerolehan yang terukur dampaknya pada mekanisme.

Dalam English for Academic/Specific Purposes (EAP/ESP), SLA menyumbang kriteria penautan bentuk-fungsi yang presisi. Konstruksi yang menopang argumentasi akademik dan koordinasi wacana harus dilatihkan dalam tugas yang menuntut fungsi itu sendiri (Kanwit & Solon, 2022). Pada sisi leksikon-semantik, pertumbuhan kolokasi dan formulaic sequences dipercepat oleh paparan multimodal dan praktik bermakna yang mempertajam pemetaan bentuk-makna (Shimanskaya, 2018). Hasilnya adalah transfer realistik ke genre akademik/profesional, bukan hafalan semata.

Ekologi pendidikan semakin multibahasa. SLA memperkaya rancangan EFL dengan mempertimbangkan transfer multisumber pada L3 serta profil bilingual warisan (Ionin et al., 2024; Kim & Kim, 2025). Program yang peka terhadap ini akan: (a) memetakan jarak struktural bahasa peserta untuk memprediksi kesulitan; (b) menyediakan bukti kontrasif yang menonjolkan perbedaan penting; (c) menyiapkan lintasan alternatif bagi peserta yang membawa kompetensi parsial warisan. Manfaatnya adalah equity meningkat dan efektivitas instruksi terdongkrak karena desainnya informed by transfer.

SLA menggeser fokus pengembangan guru dari daftar metode ke literasi mekanisme. Guru yang paham noticing akan menata contoh kontras dan pre-task priming; yang paham pushed output akan merancang tugas yang secara halus memaksa penggunaan

bentuk target. Guru yang paham diferensiasi domain akan menempatkan latihan perseptual prosodi dan input enhancement morfosintaksis pada dosis yang tepat (Gass et al., 2025). Format lesson study dan action research menjadi wahana untuk menguji hipotesis kelas berbasis SLA, dengan asesmen lintasan sebagai alat pembaca dampak. Signifikansinya terletak pada kemandirian professional. Guru tidak bergantung pada aturan, melainkan pada penalaran mekanistik yang dapat diaudit.

Pada level institusi, SLA mengilhami indikator evaluasi yang lebih bermakna ketimbang angka kelulusan semata. Contohnya: kualitas peluang mekanisme, serta indikator lintasan fitur. Peralihan dari hasil agregat menuju jejak proses-fitur memungkinkan kebijakan berbasis bukti yang menarget mata rantai yang lemah, bukan sekadar menaikkan jam pelajaran. Dengan dukungan protokol daring yang andal (McManus et al., 2025), audit seperti ini dapat dilakukan pada skala program.

Literatur historis menunjukkan bahwa SLA adalah ekosistem teori—generatif, usage-based, sosiokultural, hingga complex dynamic systems (CDST), yang menyorot lapisan fenomena berbeda (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024; Granfeldt, 2025). Signifikansi strategis bagi pendidikan adalah memelihara koherensi mekanisme sebagai lingua franca lintas kerangka: apapun label teorinya, keputusan kurikulum-pedagogi-asesmen harus menjawab pertanyaan yang sama, apakah desain ini meningkatkan input yang bermakna, memicu noticing, memperbanyak interaksi dan pushed output, serta memberi umpan balik yang efektif tepat waktu? Kerangka ini mencegah fragmentasi sekaligus membuka ruang inovasi.

BAB 2

FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

A. Faktor Internal: Usia, Motivasi, Kepribadian, Bakat Bahasa

Penelitian SLA secara konsisten menempatkan faktor internal, yakni usia, motivasi, kepribadian, dan bakat bahasa, sebagai moderator kuat yang membentuk lintasan, laju, dan capaian akhir pembelajaran L2. Walaupun proses pemerolehan selalu bergantung pada ekologi input, interaksi, output, dan umpan balik, variabel internal menentukan bagaimana pembelajar mendistribusikan perhatian, memanfaatkan informasi linguistik, menoleransi ambiguitas, dan mengonsolidasikan representasi kebahasaan ke dalam pengetahuan yang lebih otomatis (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Bagian ini memaparkan landasan teoretik dan bukti empiris mengenai keempat faktor kunci tersebut, beserta interaksinya dan implikasi pedagogisnya.

1. Usia: Plastisitas, Periode Sensitif, dan Geometri Capaian

Usia merupakan variabel internal paling menonjol dalam literatur SLA, terutama melalui konsep periode sensitif. Kajian neurolinguistik tentang L1 menunjukkan bahwa deprivasi input pada masa awal berdampak jangka panjang terhadap pembentukan representasi kebahasaan, indikasi kuat bahwa terdapat jendela perkembangan yang sangat peka terhadap input linguistik (Friedmann & Rusou, 2015). Pada L2, bukti lintas domain memperlihatkan hubungan nonlinier antara usia onset

dan capaian. Domain fonologi/prosodi adalah yang paling peka terhadap usia, sedangkan morfosintaksis dan leksikon menunjukkan heterogenitas yang lebih besar (Mayberry & Kluender, 2018). Sintesis mutakhir menggambarkan hubungan usia–hasil sebagai geometri capaian, yakni kurva dan ambang berbeda lintas domain ketimbang satu batas keras universal (Han & Bao, 2023).

Interpretasi mekanistik temuan tersebut selaras dengan peta pemrosesan. Semakin terlambat onset L2, semakin besar ketergantungan pada jalur eksplisit untuk menopang performa awal. Kemajuan jangka panjang kemudian menuntut transisi menuju otomatisasi melalui praktik bermakna dan interaksi (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Implikasinya adalah: (a) untuk domain fonologi/prosodi, pembelajar dewasa membutuhkan latihan perseptual dan produksi yang terfokus untuk menajamkan kategori bunyi dan isyarat ritmis; (b) untuk morfosintaksis yang bersaliens rendah, perlu rekayasa saliens agar input benar-benar menjadi intake. Dengan kata lain, usia tidak menentukan pemerolehan, tetapi mengubah konfigurasi jalur serta dosis intervensi yang diperlukan.

2. Motivasi: Intensitas, Keterlibatan, dan Moderasi Kognitif

Motivasi merupakan penggerak intensitas dan keberlanjutan keterlibatan pembelajar. Dalam kerangka SLA, motivasi bekerja melalui dua kanal utama. Pertama, motivasi memengaruhi kuantitas dan kualitas paparan efektif. Pembelajar yang termotivasi secara aktif mencari kesempatan interaksi, meningkatkan frekuensi *pushed output*, dan lebih reseptif terhadap umpan balik. Kedua, motivasi memoderasi alokasi perhatian serta toleransi terhadap beban kognitif ketika memproses fitur bersaliens rendah (Gass et al., 2025). Hubungan ini terlihat dalam studi *focus on form*, di mana penarikan perhatian terhadap fitur target menjadi lebih efektif bila pembelajar memiliki tujuan yang dirasakan relevan (Izumi, 2002).

Motivasi juga berinteraksi dengan *anxiety* dan *self-efficacy*. Tingkat kecemasan yang tinggi dapat menekan produksi lisan dan menghambat munculnya episode negosiasi makna; sebaliknya, keyakinan diri memfasilitasi *willingness to communicate* (WTC)

sehingga memperbanyak peluang input dan interaksi (van Patten et al., 2025). Pada konteks EFL dengan paparan terbatas, motivasi yang terarah pada tujuan (goal-oriented) berperan sebagai pengganda paparan dengan mendorong praktik ekstrakurikuler (misalnya konsumsi media berbahasa target dan keterlibatan komunitas daring) yang memperkaya data bagi pembelajaran implisit.

Implikasi instruksional: perlu penyelarasan tujuan komunikatif dengan fitur bentuk yang menjadi prasyarat tujuan tersebut, sehingga motivasi tidak hanya menggerakkan “lebih banyak” latihan, tetapi latihan yang tepat dan relevan. Penelitian TBLT bermediakan teknologi menunjukkan bahwa ketika tugas terasa bermakna dan memiliki feedback loop yang jelas, motivasi mendorong keterlibatan yang cukup untuk memicu noticing dan pushed output (Ziegler, 2016).

3. Kepribadian: Ekstroversi vs. Introversi, Toleransi Ambiguitas, dan Kontrol Afektif

Dimensi kepribadian tidak bekerja sebagai penentu tunggal, tetapi sebagai penyetel cara pembelajar menyerap input dan berpartisipasi dalam interaksi. Ekstroversi sering dikaitkan dengan frekuensi produksi lisan lebih tinggi, yang berpotensi memperbanyak pushed output dan peluang umpan balik. Namun, introversi dapat menguntungkan pada tugas yang menuntut pemrosesan teliti dan konsolidasi eksplisit; keunggulan domain-spesifik ini menegaskan bahwa kepribadian harus dibaca relatif terhadap jenis tugas (Gass et al., 2025).

Karakteristik lain yang relevan adalah toleransi ambiguitas. Dalam input L2 yang kaya variasi, ambiguitas sementara kerap tak terelakkan; pembelajar dengan toleransi ambiguitas tinggi lebih mampu mempertahankan keterlibatan saat representasi kebahasaannya belum stabil. Sebaliknya, pencari kepastian yang terlalu cepat mungkin menutup hipotesis terlalu dini, sehingga kurang peka terhadap bukti baru. Kontrol afektif – kemampuan mengelola kecemasan dan menjaga fokus – juga memediasi apakah umpan balik diterima sebagai sinyal korektif alih-alih ancaman terhadap harga diri, dengan konsekuensi langsung bagi restrukturisasi interlanguage (van Patten et al., 2025).

Konsekuensi pedagogis: diperlukan diferensiasi jalur partisipasi. Guru sebaiknya menyediakan opsi tugas yang setara kuatnya (misalnya lisan vs. tertulis, sinkron vs. asinkron) agar profil kepribadian berbeda sama-sama memperoleh peluang noticing dan output. Pada saat yang sama, desain umpan balik perlu dosis-sensitif terhadap profil afektif: misalnya, berikan recasts untuk menjaga aliran komunikasi bagi pembelajar dengan kecemasan tinggi, dan berikan umpan balik metalinguistik eksplisit bagi mereka yang siap memanfaatkannya.

4. Bakat Bahasa (Language Aptitude): Kapasitas Pemrosesan dan Kecepatan Integrasi

Bakat bahasa merujuk pada seperangkat kemampuan kognitif yang berkaitan dengan kecepatan dan ketepatan memetakan bentuk-makna serta mengintegrasikan informasi linguistik baru ke dalam sistem representasi. Komponen yang sering disorot meliputi sensitivitas fonemik, kemampuan pattern induction, memori berurutan, serta memori kerja untuk bahasa (Gass et al., 2025). Pada pembelajar remaja-dewasa, bakat berkorelasi kuat dengan kecepatan awal perolehan L2 dalam kondisi input yang setara; tetapi hubungan ini dimoderasi oleh desain instruksional. Rancangan yang mengorkestrasi input enhancement, interaksi, dan umpan balik dapat mengurangi ketimpangan hasil karena pembelajar dengan bakat lebih rendah masih memperoleh jalur eksplisit yang efektif (van Patten et al., 2025; Izumi, 2002).

Pada domain fonologi/prosodi, sensitivitas fonemik dan kemampuan melacak isyarat akustik berkontribusi pada pembentukan kategori bunyi L2. Karena domain ini sangat peka terhadap usia, bakat fonologis yang tinggi memberikan keunggulan relatif; namun latihan perseptual dan produksi tetap dibutuhkan untuk konsolidasi (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Dalam morfosintaksis yang bersaliens rendah, kapasitas memori kerja dan pattern induction memediasi efektivitas focus on form dan pemanfaatan umpan balik metalinguistik (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024).

5. Interaksi Antarfaktor: Usia & Bakat, Motivasi & Kepribadian, serta Dampak Domain

Faktor internal jarang beroperasi secara terisolasi. Usia × Bakat: pembelajar dewasa dengan bakat tinggi cenderung mampu menutup kesenjangan awal melalui jalur eksplisit yang efisien, khususnya pada domain morfosintaksis, meskipun pada fonologi/prosodi keunggulan ini lebih terbatas (Mayberry & Kluender, 2018). Motivasi × Kepribadian: motivasi yang terarah tujuan dapat mengimbangi profil introversi dengan menambah peluang partisipasi asinkron (misalnya forum tulis, voice thread) yang tetap menghasilkan noticing dan output. Bakat × Motivasi: kapasitas kognitif yang baik mempercepat pemrosesan, tetapi investasi waktu dan intensitas praktik yang dimediasi motivasi menentukan apakah keunggulan awal tersebut bertransformasi menjadi otomatisasi.

Interaksi ini bersifat domain-sensitif. Pada fonologi/prosodi, usia dan sensitivitas fonemik mendominasi; motivasi membantu melalui frekuensi latihan, tetapi efeknya dibatasi oleh plastisitas sensorimotor yang menurun. Pada morfosintaksis bersaliens rendah, bakat (memori kerja, induksi pola) dan motivasi (ketekunan menghadapi umpan balik berulang) berkontribusi besar; kepribadian mengatur bentuk partisipasi (lisan vs. tulis) yang pada gilirannya memengaruhi distribusi jenis umpan balik (van Patten et al., 2025).

6. Pengukuran dan Operasionalisasi: Dari Konstruk ke Indikator Intervensi

Agar temuan tentang faktor internal dapat diterjemahkan ke kebijakan dan praktik, setiap konstruk perlu dioperasionalkan melalui indikator yang reliabel. Untuk usia, indikator praktisnya adalah profil onset (awal vs. terlambat) dan pemetaan domain prioritas (fonologi vs. morfosintaksis). Untuk motivasi, dapat digunakan instrumen sikap dan log aktivitas belajar (misal frekuensi partisipasi, durasi keterlibatan) yang dipadukan dengan learning analytics dari tugas daring (McManus, Kerschen, et al., 2025). Kepribadian dapat diprosikan dengan preferensi partisipasi dan respons terhadap kondisi tugas (misalnya toleransi terhadap tekanan waktu dan tingkat ketidakpastian). Bakat bahasa dapat diukur melalui baterai tes singkat (misalnya

sensitivitas fonemik, memori berurutan, induksi pola) dan kinerja awal pada tugas yang menuntut pattern detection.

Lebih penting lagi, indikator tersebut harus terhubung dengan keputusan instruksional. Contoh: profil onset terlambat + bakat fonologis rendah → dosis latihan perseptual dan produksi yang lebih tinggi; profil motivasi tinggi + kecemasan tinggi → preferensi recasts dan pre-task priming untuk menjaga kelancaran; profil bakat memori kerja rendah → segmentasi tugas dan input enhancement yang lebih eksplisit (Izumi, 2002; Ziegler, 2016).

7. Implikasi Pedagogis: Diferensiasi Presisi Berbasis Mekanisme

Menjembatani faktor internal ke rancangan instruksional mengharuskan pendekatan diferensiasi presisi – bukan sekadar diferensiasi longgar berdasarkan preferensi gaya belajar, tetapi penyesuaian yang langsung menarget mata rantai mekanisme pemerolehan. Berikut beberapa prinsip utama untuk menjahit perlakuan terhadap faktor internal ke dalam desain pembelajaran:

Usia (onset terlambat): Perbanyak latihan perseptual dan produksi pada fonologi/prosodi; gunakan model akustik visual dan lakukan shadowing berulang; turunkan tekanan waktu pada awal pembelajaran untuk memberi ruang noticing (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025).

Motivasi sedang–rendah: Kaitkan tujuan tugas dengan fungsi nyata (misalnya proyek berbasis masalah), gunakan input enhancement pada fitur kebahasaan prasyarat fungsi tersebut, dan tampilkan jejak kemajuan yang terlihat untuk meningkatkan efikasi diri (Izumi, 2002; Ziegler, 2016).

Kepribadian dengan kecemasan tinggi: Optimalkan pemberian recasts selama interaksi untuk menjaga kelancaran komunikasi; pindahkan pemberian penjelasan eksplisit ke setelah tugas (post-task) dengan contoh minimal pasangan kontras; sediakan mode asinkron (misalnya melalui teks atau rekaman) untuk meningkatkan WTC pembelajar cemas (van Patten et al., 2025).

Bakat (memori kerja rendah): Segmentasikan materi menjadi unit kecil berfrekuensi tinggi; gunakan glosarium adaptif dan pre-task priming agar beban pemrosesan saat tugas utama berkurang;

rotasi latihan dari produksi terkontrol ke terbimbing lalu bebas (Gass et al., 2025; Ionin et al., 2024).

Dengan demikian, faktor internal tidak diromantisasi sebagai “bakat alamiah” atau “kepribadian bawaan” semata, melainkan diperlakukan sebagai parameter desain yang dapat ditangani melalui orkestrasi input, interaksi, output, dan umpan balik.

8. Perspektif Domain dan Keberlanjutan: Mengikat Faktor Internal ke Target Linguistik

Signifikansi praktis tertinggi muncul saat faktor internal diikat pada target linguistik konkret. Pada fonologi/prosodi, pembelajar dewasa – terutama dengan onset terlambat – membutuhkan kurikulum yang memadukan latihan persepsi terfokus (misalnya identifikasi pasangan minimal, manipulasi durasi dan pitch) dan latihan produksi terarah (misalnya imitasi bertahap, rhythm drilling), diikuti umpan balik cepat berbasis rekaman diri. Pada morfosintaksis yang bersaliens rendah, strategi efektif meliputi penyorotan tipografis atau intonasi pada input, penyajian contoh kontras untuk memancing noticing, dan siklus produksi (dari terkontrol ke terbimbing ke bebas) yang memaksa pemetaan bentuk-makna muncul sesuai kebutuhan (Izumi, 2002; Ionin et al., 2024).

Keberlanjutan perubahan bergantung pada jadwal latihan dan konsekuensi motivasional: spaced practice pendek-rutin lebih efektif daripada sesi panjang-jarang. Pelaporan kemajuan mikro (misalnya peningkatan akurasi past reference setiap dua pekan) memberikan penguatan intrinsik dan mempertahankan intensitas latihan (Ziegler, 2016; van Patten et al., 2025).

9. Ringkasan: Faktor Internal sebagai Pengarah Jalur, Bukan Penentu Limit

Empat faktor internal – usia, motivasi, kepribadian, dan bakat bahasa – mengarahkan jalur pemerolehan tanpa secara deterministik menetapkan batas akhir hasil. Usia mengubah komposisi jalur (eksplisit vs. implisit) dan menuntut dosis intervensi berbeda antardomain; motivasi memperluas paparan efektif dan menstabilkan keberlanjutan praktik; kepribadian menyetel bentuk partisipasi dan respons terhadap umpan balik;

bakat bahasa mengatur kecepatan integrasi pola. Keempatnya saling berinteraksi dan bersifat domain-sensitif. Dengan mengoperasionalkan faktor-faktor ini ke dalam indikator yang dapat diintervensi, pendidikan bahasa Inggris dapat merancang pengalaman belajar yang selaras dengan mekanisme pemerolehan, dose-sensitive, dan adil – mengubah perbedaan bawaan menjadi peluang desain untuk pemerataan capaian.

B. Faktor Eksternal: Lingkungan, Input Bahasa, Peran Guru

Jika faktor internal (usia, motivasi, kepribadian, dan bakat) menentukan potensi dan jalur preferensial pemerolehan bahasa kedua (L2), maka faktor eksternal membentuk ekologi peluang, yakni seberapa sering, dalam konteks apa, dan dengan kualitas bagaimana pembelajar berinteraksi dengan bahasa sasaran. Dalam kajian Second Language Acquisition (SLA), terdapat tiga simpul eksternal utama yang saling menjalin: lingkungan (ekologi sosial, institusional, dan budaya), input bahasa (kuantitas, kualitas, saliens, keterjangkauan), dan peran guru (orquestrasi tugas, umpan balik, serta pengelolaan beban kognitif dan afektif). Bagian ini memaparkan bagaimana ketiga simpul tersebut mengkondisikan transformasi input menjadi intake dan akhirnya perubahan representasi kebahasaan, mengaitkannya dengan bukti mekanistik (noticing, interaksi, pushed output, dan umpan balik) serta konsekuensi desain pembelajaran (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025).

Lingkungan: Ekologi Peluang Pemerolehan

1. Konteks sosial dan komunitas praktik: Lingkungan sosial menentukan akses dan legitimasi partisipasi pembelajar di komunitas praktik berbahasa target. Pada konteks EFL, di mana penggunaan L2 jarang menjadi lingua franca sehari-hari, peluang interaksi autentik terbatas. Akibatnya, pemerolehan bergantung pada rekayasa ruang interaksi di kelas dan platform daring. Kajian kompetensi komunikatif menegaskan bahwa kemajuan L2 tidak cukup dijelaskan oleh daftar aturan, melainkan oleh kesesuaian bentuk, fungsi, dan wacana dalam tujuan sosial tertentu (Kanwit & Solon, 2022). Lingkungan yang mendorong kolaborasi, negosiasi makna, dan produksi bermakna memfasilitasi episode noticing

yang sulit muncul dalam interaksi yang terlalu terstruktur atau formulaik.

2. Kebijakan bahasa dan infrastruktur institusional: Kebijakan EMI/CLIL (English-Medium Instruction / Content and Language Integrated Learning) dimaksudkan menyediakan paparan bermakna pada L2 dalam skala makro, namun efektivitasnya bergantung pada scaffolding linguistik dan asesmen yang menyelaraskan capaian konten–bahasa. Infrastruktur (misalnya rasio guru–siswa, jam tatap muka, akses perangkat dan jaringan) memoderasi intensitas input dan kestabilan interaksi. Tanpa dukungan instruksional yang memadai, peningkatan “jam L2” tidak otomatis menghasilkan peningkatan intake; durasi paparan harus dikonversi menjadi kesempatan kerja mekanisme (Gass et al., 2025).

3. Teknologi sebagai bagian dari lingkungan: Ekologi modern memasukkan CALL/MALL/AI/AR/VR sebagai elemen lingkungan. Teknologi berpotensi menjadi pengganda paparan dan pengatur beban kognitif, asalkan tugas menautkan bentuk dengan fungsi dan menyediakan feedback loop yang tepat waktu (Ziegler, 2016). Dari sisi metodologi, pengumpulan data jarak jauh – jika dirancang secara hati-hati – terbukti reliabel untuk memantau lintasan belajar serta mengevaluasi intervensi pada skala besar (McManus, Kerschen, et al., 2025). Dengan demikian, teknologi tidak netral: ia dapat memperluas maupun memiskinkan peluang pemerolehan tergantung rancangan tugas dan kualitas umpan balik.

Input Bahasa: Kuantitas, Kualitas, Saliens, dan Transformasi menjadi Intake

1. Kuantitas vs. kualitas input: Secara klasik, input dianggap syarat perlu pemerolehan. Namun, literatur SLA menunjukkan bahwa kuantitas tanpa kualitas jarang memadai. Selain jumlah paparan, struktur input, keterprediksian pemetaan bentuk–makna, keutuhan konteks, dan kelimpahan evidensi untuk fitur target turut menentukan kemungkinan noticing dan laju restrukturisasi representasi (Shimanskaya, 2018). Pada fitur bersaliens rendah, input natural sering “tersembunyi” dalam arus makna. Oleh karena itu, input enhancement dibutuhkan agar

sinyal bentuk cukup kuat untuk ditangkap perhatian (Izumi, 2002).

2. Interaksi dan pushed output: Interaksi mengubah input menjadi data diagnostik: ketika makna dinegosiasikan, kesenjangan antara hipotesis pembelajar dan norma target muncul sebagai isyarat koreksi; pada saat yang sama, pushed output memaksa pembelajar mengartikulasikan bentuk yang sebelumnya samar (Izumi, 2002). Rangkaian input → interaksi → output yang menghasilkan umpan balik membentuk putaran mekanistik berulang hingga representasi stabil. Pada konteks EFL, rancangan tugas yang memantik pushed output sangat krusial untuk menebus keterbatasan paparan natural.

3. Modifikasi input dan timing: Selain saliens, ketepatan waktu (timing) penting: umpan balik yang datang terlalu lama setelah produksi gagal “menempel” pada jejak memori kerja; sebaliknya, recasts yang diberikan segera selama interaksi dapat mempertahankan kelancaran sambil menyuntikkan sinyal koreksi (Selinker & Lamendella, 1979). Pada tugas yang menuntut akurasi fitur bandel (persisten salah), penjelasan metalinguistik singkat serta contoh kalimat kontras setelah tugas menambah kekuatan koreksi tanpa menghentikan alur komunikasi. Dengan kata lain, kualitas input terkait erat dengan cara dan kapan sinyal koreksi dilekatkan pada produksi.

Peran Guru: Dirigen Mekanisme Pemerolehan

1. Orkestrasi Focus on Form (FoF) dalam TBLT: Guru adalah dirigen yang mengubah sumber daya lingkungan menjadi kesempatan kerja mekanisme. Penelitian mutakhir mengukuhkan Focus on Form (FoF) dan Task-Based Language Teaching (TBLT) sebagai strategi yang konsisten dengan mekanisme SLA (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Dalam praktiknya, guru mengatur pre-task priming, dukungan selama tugas, dan penjelasan pascatugas sehingga noticing muncul tepat saat fungsi komunikatif menuntut bentuk target.

2. Umpan balik diferensial dan pemeliharaan kelancaran: Tidak semua umpan balik setara fungsinya. Recasts efektif menjaga kelancaran interaksi dan cocok untuk kesalahan permukaan serta

kondisi afektif sensitif. Umpan balik eksplisit atau metalinguistik lebih tepat untuk fitur bandel yang berulang salah (Selinker & Lamendella, 1979). Keputusan guru perlu dosis-sensitif: ketika kefasihan (fluency) menjadi tujuan utama, porsi recasts diperbesar; saat akurasi pada fitur bersaliens rendah menjadi sasaran, eksplisitasi pascatugas diperkuat. Kepekaan ini mengubah umpan balik dari “reaksi umum” menjadi instrumen mekanistik.

3. Manajemen beban kognitif dan desain kompleksitas tugas: Pendekatan FoF/TBLT mengandaikan pengaturan kompleksitas tugas sebagai alat untuk mendistribusikan perhatian (Ziegler, 2016). Guru dapat menambah elemen informasi atau tingkat ketidakpastian untuk mendorong penggunaan struktur tertentu (misalnya memunculkan klausa bawahan), namun mengurangi tekanan waktu agar noticing tetap mungkin. Sequencing tugas dari produksi terkontrol ke terbimbing hingga akhirnya bebas akan memfasilitasi otomatisasi tanpa mengorbankan pemaknaan (van Patten et al., 2025). Di sini, guru menjembatani teori pemrosesan dengan keahlian didaktik.

4. Aklimatisasi afektif dan willingness to communicate: Peran guru juga bersifat ekologi-afektif: menciptakan keamanan psikologis yang meningkatkan willingness to communicate (WTC), terutama bagi pembelajar dengan kecemasan tinggi. Menyediakan jalur alternatif (misalnya interaksi lisan sinkron vs. tulisan asinkron) memungkinkan profil kepribadian berbeda tetap mendapatkan peluang output dan akses umpan balik (Gass et al., 2025). Dengan memodulasi medium dan risiko sosial, guru mengoptimalkan hasil kerja mekanisme bagi berbagai tipe peserta.

Titik Temu: Lingkungan, Input, dan Guru

1. Kualitas peluang mekanisme: Cara paling konkret membaca faktor eksternal adalah melalui indikator peluang mekanisme: berapa banyak episode FoF per jam pelajaran, intensitas captioning adaptif, rasio waktu bicara siswa, frekuensi recasts vs. umpan balik eksplisit, latensi umpan balik, dan jumlah pushed output per tugas. Indikator inilah yang memediasi efek lingkungan dan peran guru terhadap perubahan representasi (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Dengan learning analytics jarak jauh

yang andal (McManus et al., 2025), indikator tersebut dapat dipantau antarpekan untuk menajamkan keputusan pedagogis.

2. Domain-sensitivitas: Pada fonologi/prosodi, lingkungan perlu menyediakan latihan perseptual dan produksi yang sering dan singkat, misalnya shadowing terstruktur dengan umpan balik audio-visual, karena domain ini peka usia dan bergantung pada cue akustik yang sangat halus (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Pada morfosintaksis bersaliens rendah, guru harus menerapkan input enhancement dan siklus produksi bertahap; lingkungan tugas harus memaksa penggunaan bentuk secara bermakna (misalnya tugas narasi masa lalu untuk past reference, atau decision-making task untuk struktur klausa) (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024; Izumi, 2002).

3. Keadilan dan inklusi: Faktor eksternal juga menyangkut akses. Kesenjangan ketersediaan perangkat dan konektivitas mengurangi kuantitas dan kualitas input serta interaksi. Lingkungan yang adil menyediakan pilihan low-bandwidth, materi offline-ready, serta rubrik asesmen yang menerima ragam bukti performa tanpa mengorbankan indikator mekanisme inti (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Di sinilah kebijakan dan praktik kelas bertemu: akses teknologi yang merata menjadi prasyarat peluang pemerolehan yang setara.

4. Asesmen dan washback: Mengarahkan Lingkungan ke Mekanisme, Asesmen tidak sekadar memotret status; ia mengendalikan ekologi pembelajaran melalui washback. Ketika asesmen menuntut bentuk-fungsi-wacana secara terintegrasi dan memberikan umpan balik analitik pada fitur target, guru dan siswa terdorong meningkatkan episode mekanistik yang relevan (van Patten et al., 2025). Sebaliknya, asesmen yang hanya mengukur pemahaman global cenderung mendorong strategi test-wise tanpa restrukturisasi. Penggunaan kerangka pengukuran modern (mis. Rasch/IRT) membantu menjaga koherensi lintas level, sedangkan pengumpulan data daring memperluas pemantauan lintasan pada skala program (McManus et al., 2025).

5. Arah Ke Depan: Ekologi Digital-Multibahasa Berbasis Bukti: Ekologi L2 kini digital dan multibahasa: kelas fisik terhubung ke platform kolaboratif, chatbots menyediakan dialog dan umpan

balik otomatis, korpus tulisan/lisan daring merekam lintasan fitur. Tantangan masa depan bukan “lebih banyak teknologi”, melainkan teknologi yang benar-benar menyulam mekanisme: memperkaya kualitas input, memperbanyak interaksi bermakna, menurunkan latensi umpan balik, dan memungkinkan monitoring lintasan yang transparan (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Dalam horizon ini, guru diposisikan bukan sebagai penyampai konten, melainkan arsitek ekologi yang memadukan lingkungan, input, dan umpan balik menjadi sistem peluang pemerolehan.

C. Perbedaan Individu dalam SLA

Dalam kerangka Second Language Acquisition (SLA), perbedaan individu (individual differences / IDs) merujuk pada sifat serta kapasitas kognitif, afektif, dan sosial yang membuat lintasan pemerolehan bahasa kedua (L2) berbeda antar pembelajar meskipun mereka menerima rancangan pembelajaran dan jam paparan yang relatif serupa. Literatur kontemporer menempatkan ID bukan sebagai “variabel gangguan” yang harus dikendalikan, melainkan sebagai moderator mekanisme yang menjelaskan kapan dan bagaimana rangkaian input → perhatian (noticing) → interaksi → pushed output → umpan balik → restrukturisasi menghasilkan perubahan representasi yang tahan lama (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Bagian ini menguraikan beberapa konstruk utama: kecemasan; kepribadian dan toleransi ambiguitas; kesadaran metalinguistik; serta profil bilingual (penutur heritage/L3).

1. Kerangka Umum: IDs sebagai Moderator Mekanisme

SLA modern memandang pemerolehan sebagai hasil proses berulang yang memerlukan input berkualitas, alokasi perhatian pada fitur target, produksi yang memaksa artikulasi hipotesis, dan umpan balik yang memberi sinyal koreksi (Izumi, 2002; Selinker & Lamendella, 1979). IDs terkait dengan setiap mata rantai mekanistik tersebut: kapasitas memori kerja memengaruhi berapa banyak informasi yang dapat diproses sekaligus; motivasi dan WTC menentukan seberapa sering pembelajar memasuki situasi interaksi; kepribadian dan regulasi emosi mengubah sensitivitas terhadap risiko sosial saat menghasilkan output; sensitivitas fonemik membentuk ketelitian peta bunyi; sedangkan kesadaran

metalinguistik memfasilitasi penggunaan aturan dan pola secara eksplisit untuk menopang performa sampai otomatisasi tercapai (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025). Dengan demikian, variasi hasil bukan semata akibat “jam belajar”, melainkan bagaimana jam tersebut diubah menjadi kesempatan kerja mekanisme oleh profil individu.

2. Bakat Bahasa (Aptitude) dan Memori Kerja: Kecepatan Integrasi dan Ketahanan Pemrosesan

Aptitude biasanya dipahami sebagai perangkat kemampuan kognitif yang memfasilitasi deteksi pola dan integrasi informasi linguistik: sensitivitas fonemik, pattern induction, memori berurutan, dan language-analytic ability. Pada pembelajar remaja-dewasa, aptitude berkorelasi dengan kecepatan awal pemerolehan L2, khususnya ketika input kaya dan tugas menuntut pemetaan bentuk-makna yang baru (Gass et al., 2025). Memori kerja, kemampuan memelihara dan memanipulasi informasi selama pemrosesan, menentukan ketahanan saat mengerjakan tugas kompleks (misalnya pemahaman kalimat bertingkat, penelusuran relasi kala-aspek, atau menahan rencana kalimat ketika mencari leksikon yang tepat).

Relasi antara aptitude dan memori kerja berbeda-beda antar domain. Pada fonologi/prosodi, sensitivitas fonemik membantu pembentukan kategori bunyi L2, tetapi efeknya dimediasi oleh usia: pada onset terlambat, plastisitas sensorimotor yang menurun membuat latihan perseptual dan produksi menjadi prasyarat, meskipun aptitude tinggi tetap memberi keuntungan relatif (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Pada morfosintaksis bersaliens rendah, language-analytic ability dan memori kerja meningkatkan peluang noticing serta pemanfaatan umpan balik metalinguistik, terutama di fase transisi dari pengetahuan eksplisit menuju otomatisasi (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024; van Patten et al., 2025).

3. Motivasi, WTC, dan Kecemasan: Penggerak Frekuensi dan Kualitas Partisipasi

Motivasi memperluas paparan efektif. Pembelajar yang termotivasi menambah waktu keterlibatan, mencari sumber input, dan

memasuki lebih banyak peristiwa interaksi. Motivasi juga memengaruhi alokasi perhatian: fitur bersaliens rendah lebih mungkin diperhatikan jika pembelajar memandangnya relevan dengan tujuan komunikatifnya (Izumi, 2002). Willingness to communicate (WTC) memediasi apakah motivasi diterjemahkan menjadi tindakan; WTC yang tinggi meningkatkan frekuensi pushed output dan episode negosiasi makna, hal yang sangat penting untuk mengubah input menjadi intake (Gass et al., 2025).

Kecemasan (language anxiety) dan regulasi emosi memoderasi kualitas produksi. Kecemasan tinggi cenderung menurunkan laju output lisan dan mengurangi peluang umpan balik online. Di sisi lain, recasts yang tidak konfrontatif dapat menjaga kelancaran sambil tetap menyuntikkan sinyal koreksi (Selinker & Lamendella, 1979; van Patten et al., 2025). Pada konteks EFL, menyediakan jalur sinkron-asinkron (misalnya forum tulis, perekaman suara) memungkinkan pembelajar dengan kecemasan tinggi tetap mendapatkan noticing dan output tanpa tekanan tatap muka yang intens.

4. Kepribadian, Toleransi Ambiguitas, dan Kontrol Afektif

Kepribadian bukan skala baku “baik–buruk” untuk L2, melainkan penyetel jenis kesempatan. Ekstroversi sering berkorelasi dengan frekuensi produksi lisan lebih tinggi, sehingga potensi pushed output dan peluang umpan balik meningkat. Introversi menguntungkan pada tugas yang menuntut pemrosesan teliti, perenungan, dan rujukan korpus atau tulisan (Gass et al., 2025). Toleransi ambiguitas menghadirkan keunggulan di ekologi input L2 yang intrinsiknya variatif: pembelajar yang tahan terhadap ketidakpastian cenderung bertahan cukup lama untuk mengumpulkan bukti sebelum memutuskan hipotesis, sehingga lebih peka terhadap fitur bersaliens rendah. Kontrol afektif menentukan apakah pembelajar mampu menyerap umpan balik sebagai informasi diagnostik alih-alih merasa terancam secara personal, faktor krusial untuk restrukturisasi interlanguage (van Patten et al., 2025).

5. Kesadaran Metalinguistik dan Strategi Belajar: Penopang Eksplisit Menuju Otomatisasi

Kesadaran metalinguistik (kemampuan merepresentasikan aturan dan pola secara sadar) berperan sebagai penopang pada fase peralihan. Dalam konteks fitur bersaliens rendah, input enhancement dan explicit focus on form membuat fitur tersebut “terlihat”; kesadaran metalinguistik membantu mempertahankan representasi fitur di memori kerja selama produksi, memberi waktu bagi praktik bermakna untuk mengkristalkan koneksi bentuk-makna (Izumi, 2002; Ionin et al., 2024). Strategi belajar yang selaras dengan mekanisme pemerolehan lebih berdampak dibanding strategi generik yang tidak terkait langsung dengan fungsi tugas. Pada tahap menuju otomatisasi, indikator keberhasilan bukan lagi kemampuan mendefinisikan aturan, melainkan jejak performatif: peningkatan akurasi yang stabil dalam situasi komunikasi yang membutuhkan fitur tersebut (van Patten et al., 2025).

6. Profil Bilingual (Heritage/L3) dan Transfer Multisumber

Ekologi multibahasa menghadirkan profil heritage bilinguals dan skenario pemerolehan bahasa ketiga (L3). Pada penutur heritage, ketidakseimbangan input antara rumah dan sekolah menghasilkan kekuatan dan kelemahan yang spesifik per domain (Ionin et al., 2024). Pada L3, transfer bersifat multisumber; prediksi efek transfer perlu mempertimbangkan kedekatan tipologis, dominansi bahasa, recency aktivasi bahasa, dan saliens isyarat (Kim & Kim, 2025). Konsekuensinya, variasi antarkelompok pembelajar L2/L3 bukan “anomali”, tetapi konsekuensi sistemik dari interaksi sistem bahasa yang telah ada (Yin & Pickering, 2025). Dalam pengajaran, pemetaan latar belakang bahasa awal memungkinkan diagnostik kontrasif selektif yang mengantisipasi kesulitan paling mungkin (Özçelik & Sprouse, 2017; Stefanowitsch, 2024).

7. Interaksi Antarfaktor dan Sensitivitas Domain

IDs berinteraksi satu sama lain dan efeknya sering domain-sensitif:

(a) Aptitude dengan usia: pada onset terlambat, aptitude tinggi mempercepat perolehan morfosintaksis melalui jalur eksplisit, tetapi pada fonologi/prosodi keuntungan ini dibatasi oleh masalah

plastisitas; latihan perseptual dan produksi menjadi kunci (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025).

(b) Motivasi dengan kecemasan/WTC: motivasi tanpa WTC sering mengendap sebagai niat semata; intervensi yang menurunkan risiko sosial (misalnya penggunaan recasts, opsi asinkron) mengubah motivasi menjadi frekuensi episode interaksi yang nyata (van Patten et al., 2025).

(c) Memori kerja dengan kompleksitas tugas: beban pemrosesan yang tinggi (lebih banyak elemen informasi, lebih banyak ketidakpastian) dapat menggeser perhatian dari bentuk ke makna; manipulasi kompleksitas dan pengaturan timing focus on form diperlukan agar pembelajar dengan memori kerja rendah tetap dapat noticing (Ziegler, 2016).

(d) Kesadaran metalinguistik \times input enhancement: penyorotan fitur meningkatkan noticing bila pembelajar memiliki skema metalinguistik minimum; sebaliknya, tanpa skema tersebut, enhancement mudah hilang dalam aliran tugas (Izumi, 2002).

8. Pengukuran dan Instrumen: Dari Konstruk ke Indikator Operasional

Agar IDs dapat dimanfaatkan dalam desain kurikulum, konstruksi teoretik harus dioperasionalisasikan secara reliabel. Aptitude dapat diperkirakan dengan baterai singkat yang menilai sensitivitas fonemik, induksi pola, dan memori berurutan. Memori kerja dapat diukur melalui tugas reading span atau n-back linguistik. Motivasi/WTC dapat diukur dengan kuesioner sikap ditambah log aktivitas (berapa banyak giliran percakapan lisan/tulisan, rasio inisiatif sendiri). Kecemasan melalui skala state-trait. Kesadaran metalinguistik dengan tes koreksi kesalahan dan penjelasan aturan. Di ranah digital, learning analytics memungkinkan perekaman latensi umpan balik, jumlah recasts, captioning yang diakses, hingga pushed output per tugas (McManus, Kerschen, et al., 2025). Validitas instrumen meningkat ketika indikator tersebut ditautkan ke perubahan performatif pada pembelajar.

9. Implikasi Instruksional: Diferensiasi Presisi Berbasis Mekanisme

Perbedaan individu menuntut diferensiasi presisi, bukan pelabelan gaya belajar yang kaku. Berikut prinsip-prinsip yang merangkum cara menjahit perlakuan terhadap IDs ke mata rantai mekanisme pemerolehan:

Aptitude/memori kerja rendah: Segmentasikan materi menjadi unit kecil berfrekuensi tinggi; gunakan pre-task priming dan input enhancement agar noticing terjadi sebelum tekanan produksi; dorong produksi terkontrol, kemudian terbimbing, lalu bebas untuk mengurangi beban kognitif (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025; Izumi, 2002).

Motivasi sedang-rendah: Kaitkan tugas dengan tujuan autentik (misalnya pemecahan masalah, proyek sosial), tampilkan jejak kemajuan mikro untuk memperkuat self-efficacy dan rancang feedback loop yang cepat (Ziegler, 2016).

WTC rendah / kecemasan tinggi: Sediakan jalur asinkron dan prioritaskan recasts selama interaksi; pindahkan penjelasan eksplisit ke pascatugas agar aliran komunikasi tidak terhambat (Selinker & Lamendella, 1979; van Patten et al., 2025).

Profil fonologis lemah (onset terlambat): Tambahkan latihan perseptual dan produksi singkat-rutin (misalnya shadowing, pelatihan prosodi); gunakan umpan balik audio-visual; kurangi tekanan waktu pada fase awal (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025).

Kesadaran metalinguistik tinggi: Manfaatkan explicit focus on form secara singkat yang langsung ditautkan ke kebutuhan fungsi, agar aturan eksplisit menjadi pengungkit (scaffold) menuju otomatisasi (Ionin et al., 2024; Izumi, 2002).

Heritage/L3 dengan potensi transfer: Lakukan diagnostik kontrasif selektif; sajikan pasangan contoh berlawanan untuk fitur yang rawan transfer negatif; rancang tugas yang memaksa penggunaan bentuk target yang berbeda dari L1/L2 sebelumnya (Özçelik & Sprouse, 2017; Kim & Kim, 2025; Stefanowitsch, 2024).

10. Dimensi Keadilan dan Inklusi: Dari Bakat ke Akses Peluang

Membaca IDs secara mekanistik mencegah dua jebakan: (a) fatalisme bakat, yaitu kesimpulan bahwa perbedaan adalah nasib

yang tak berubah; (b) metode tunggal, yaitu menerapkan satu resep untuk semua. Pendekatan berbasis SLA mengubah ID menjadi parameter desain: siapa yang membutuhkan dosis input enhancement lebih tinggi; siapa yang memerlukan recasts ketimbang penjelasan eksplisit; siapa yang diuntungkan oleh jalur asinkron. Pada level program, indikator kualitas peluang menjadi alat audit keadilan: apakah semua profil pembelajar memperoleh akses yang sama terhadap kondisi yang memicu perubahan representasi? (Gass et al., 2025; McManus et al., 2025).

11. Penutup: Koherensi di Tengah Keragaman

Perbedaan individu tidak memecah belah SLA; justru ia memberi koherensi pada variasi hasil. Dengan menautkan aptitude, memori kerja, motivasi, WTC, kecemasan, kepribadian, kesadaran metalinguistik, dan profil bilingual ke mata rantai mekanisme yang sama, kita memperoleh peta yang dapat ditindaklanjuti. Peta ini memungkinkan kurikulum, pedagogi, dan asesmen yang dose-sensitive dan berbasis bukti: bukan sekadar menambah jam belajar, melainkan mengubah jam tersebut menjadi kesempatan yang setara untuk restrukturisasi interlanguage (van Patten et al., 2025; Gass et al., 2025). Dengan demikian, ID berperan sebagai pengarah jalur, bukan penentu batas akhir.

D. Pengaruh Latar Belakang Bahasa Pertama (L1 Transfer)

1. Pendahuluan: Dari “Gangguan” ke Hipotesis Awal yang Rasional

Dalam SLA, transfer L1, yakni pemanfaatan representasi dan prosedur kebahasaan dari bahasa pertama saat memproses atau menghasilkan L2, telah bergeser statusnya dari sekadar “gangguan” menjadi hipotesis awal yang rasional. Ketika sistem L2 masih belum stabil, pembelajar secara adaptif memobilisasi pengetahuan L1 guna menutup celah representasi dan menghemat beban pemrosesan. Pertanyaannya bukan apakah transfer terjadi, melainkan kapan, di domain apa, dan seberapa transfer tersebut memengaruhi lintasan interlanguage (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025). Literatur modern menunjukkan bahwa besaran dan arah transfer dimediasi oleh kedekatan struktural antara L1 dan L2, saliensi isyarat dalam input, tingkat keterukuan (entrenchment) representasi L1, dominansi penggunaan L1, serta

konteks tugas yang membuka atau menutup peluang noticing dan umpan balik (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024; Ziegler, 2016).

2. Taksiran Umum: Transfer sebagai Mekanisme Lintas-Domain yang Domain-Sensitif

Transfer L1 bersifat lintas-domain, tetapi sensitivitasnya berbeda per domain. Pada fonologi/prosodi, kategori fonemik serta pola ritme-intonasi L1 cenderung kuat melekat. Onset L2 yang terlambat membuat restrukturisasi kategori bunyi menjadi menantang, sehingga jejak L1 sering tampak pada persepsi maupun produksi (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Pada morfosintaksis, transfer muncul melalui pemetaan urutan kata, penandaan tense-aspect, agreement, atau fitur case. Namun, dampak transfer sangat bergantung pada saliens fitur target dalam input: fitur bersaliens rendah lebih rentan terhadap persistensi pola L1 bila tidak direkayasa agar “terlihat” (Ionin et al., 2024). Pada pragmatik/wacana, transfer termanifestasi dalam pilihan tindak tutur, strategi kesantunan, dan cara mengelola informasi baru vs. lama; di sini, norma komunitas praktik L1 dapat membentuk preferensi strategi yang tidak sepenuhnya sejalan dengan ekspektasi penutur L2 (Kanwit & Solon, 2022). Dengan demikian, transfer bukan sebuah monolit, melainkan sekumpulan mekanisme yang beroperasi dalam batasan domain dan kondisi ekologi pembelajaran.

3. Arah Transfer: Positif, Negatif, dan Avoidance/Overuse

Secara klasik, arah transfer dibagi menjadi positif (mempercepat pemerolehan ketika struktur L1 dan L2 sejajar), negatif (memperlambat atau menurunkan akurasi ketika terjadi ketakselarasan struktur), serta pola avoidance/overuse, menghindari konstruk L2 yang tidak selaras atau, sebaliknya, menggunakan secara berlebihan pola L1 yang tampak selaras. Misalnya, penutur L1 yang dalam bahasanya tidak ada penanda kala terikat mungkin menunda konsistensi penggunaan past tense dalam L2 Inggris; penutur bahasa dengan urutan SOV dapat mentransfer pola tersebut ke L2 berstruktur SVO. Pola transfer negatif ini bukan kesalahan acak, tetapi konsekuensi dari hipotesis L1 yang masuk akal sampai input L2 dan umpan balik menyediakan bukti cukup untuk merevisinya (Stefanowitsch,

2024). Sebaliknya, kesamaan struktur antar bahasa dapat mempermudah pemerolehan: penutur L1 yang juga memiliki penandaan subject-verb agreement eksplisit sering menunjukkan laju akurasi lebih baik pada tahap awal (Ionin et al., 2024).

4. Dua Penguat Transfer: Entrenchment dan Saliens

Dua faktor yang konsisten muncul sebagai penguat transfer adalah entrenchment dan saliens. Entrenchment merujuk pada keterukuhan representasi L1 akibat frekuensi dan kebiasaan produksi-persepsi jangka panjang. Representasi L1 yang terentrench cenderung resisten terhadap bukti lemah dan membutuhkan sinyal korektif yang kaya untuk bergeser (Stefanowitsch, 2024). Saliens menentukan apakah pembelajar menyadari perbedaan krusial antara L1 dan L2. Fitur bersaliens rendah sering “terkubur” dalam arus makna; tanpa input enhancement dan focus on form yang cermat, hipotesis L1 cenderung bertahan (Izumi, 2002; Ionin et al., 2024). Kedua faktor ini berinteraksi: semakin entrenched pola L1 dan semakin rendah saliens fitur L2, semakin tinggi kemungkinan transfer akan persisten.

5. Fonologi dan Prosodi: Kategori Bunyi, Ritme, dan Batas Prosodik

Pada fonologi, transfer muncul pada level kategori bunyi (misalnya pemetaan bunyi /ɪ/-/i:/ bahasa Inggris ke sistem vokal L1 yang lebih sederhana), isyarat akustik yang diandalkan (misalnya durasi vs. perbedaan formant F1/F2), serta aturan alofonik. Penutur L1 cenderung memetakan bunyi L2 ke kategori terdekat di L1, menghasilkan “akuisisi semu” pada persepsi (merasa kedua bunyi sama) dan deviasi pada produksi (Mayberry & Kluender, 2018). Prosodi membawa transfer yang tampak pada penempatan tekanan kata, nuclear stress, dan kontur intonasi, yang dapat memengaruhi keterpahaman meski tata bahasa segmental pembelajar benar (Yin & Pickering, 2025). Karena domain ini peka usia, latihan perseptual dan produksi berulang dengan umpan balik audio-visual menjadi syarat utama untuk mengikis pengaruh L1. Teknologi (misalnya perekaman diri dan visualisasi pitch) dapat meningkatkan noticing terhadap deviasi prosodik (Ziegler, 2016).

6. Morfosintaksis: Fitur “Bandel” dan Kebutuhan Rekayasa Saliens

Pada morfologi-sintaks, sejumlah fitur L2 tergolong bandel karena bersaliens rendah dan/atau tidak memiliki padanan jelas di L1. Penandaan tense-aspect, agreement, morfem terikat (seperti akhiran -ed, -s dalam bahasa Inggris), serta sistem case adalah contoh utamanya. Di sini, transfer L1 dapat menghasilkan generalisasi yang “masuk akal” namun tidak sesuai target. Contohnya, pembelajar mungkin menggunakan bentuk dasar kata kerja untuk semua konteks waktu karena L1-nya tidak menandai kala secara morfologis. Pendekatan focus on form berbasis tugas, penyediaan contoh kontras, dan penyorotan tipografis atau intonasi (input enhancement) akan meningkatkan peluang noticing dan menggeser sistem dari hipotesis L1 menuju representasi L2 yang lebih akurat (Izumi, 2002; Ionin et al., 2024). Strategi produksi bertahap, mulai dari terkontrol, lalu terbimbing, hingga bebas, membantu memindahkan pengetahuan eksplisit ke otomatisasi yang tahan terhadap gangguan.

7. Leksikon-Semantik: Kolokasi, Pola Konstruksi, dan Constructional Transfer

Transfer juga terjadi pada ranah leksikon-semantik, khususnya pada penggunaan kolokasi dan konstruksi. Pembelajar cenderung memproyeksikan skema konstruksional L1 ke L2. Konsep constructional transfer menegaskan bahwa yang berpindah bukan hanya kata atau aturan, melainkan pasangan bentuk-makna pada level konstruksi yang lebih besar (Stefanowitsch, 2024). Karena banyak konstruksi memiliki keberterimaan yang gradien (tidak sepenuhnya boleh atau tidak), transfer di area ini kerap muncul sebagai oddness pragmatis atau bahasa yang tidak idiomatik, bukan kesalahan tata bahasa yang mencolok. Paparan multimodal dan latihan yang mengaitkan kolokasi dengan fungsi wacana mempercepat entrenchment konstruksi L2 yang idiomatik (Ionin et al., 2024).

8. Pragmatik-Wacana: Kesantunan, Tindak Tutur, dan Norma Komunitas Praktik

Pada ranah pragmatik-wacana, transfer L1 tampak melalui pilihan tindak tutur, strategi kesantunan, serta pengelolaan informasi baru vs. lama dengan perangkat wacana. Karena domain ini sangat terkait norma sosial, pembelajar berisiko salah membaca

ekspektasi komunitas L2 (Kanwit & Solon, 2022). Pembelajaran yang menautkan bentuk-fungsi-situasi melalui Task-Based Language Teaching (TBLT) dapat mendorong noticing aspek pragmatis: pembelajar menyadari kapan pemilihan bentuk tertentu diperlukan untuk tujuan sosial tertentu (Ziegler, 2016). Umpan balik metapragmatik singkat juga dapat mempercepat penyesuaian norma kesantunan.

9. Interaksi dengan Perbedaan Individu (IDs) dan Kondisi Tugas

Transfer berinteraksi dengan perbedaan individu dan kondisi tugas. Pembelajar dengan memori kerja tinggi dan aptitude kuat cenderung lebih efektif memanfaatkan umpan balik untuk menguji ulang hipotesis L1 (Gass et al., 2025). Motivasi dan willingness to communicate (WTC) menambah frekuensi episode interaksi, meningkatkan peluang pushed output yang memunculkan “titik tawar” bagi hipotesis L1 (van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Kondisi tugas dapat menggeser alokasi perhatian: beban kognitif yang tinggi mendorong pembelajar bergantung pada pola L1; karena itu, manipulasi kompleksitas tugas dan pengaturan timing focus on form diperlukan agar noticing tetap terjadi (Ziegler, 2016).

10. L3 dan Heritage Bilinguals: Transfer Multisumber dan Dominansi

Dalam ekologi multibahasa, transfer tidak lagi satu arah ($L1 \rightarrow L2$), tetapi multisumber ($L1 \leftrightarrow L2 \rightarrow L3$, dst.). Bukti menunjukkan bahwa kedekatan tipologis, dominansi, dan recency aktivasi bahasa memprediksi sumber transfer dominan pada L3 (Kim & Kim, 2025). Pembelajar bilingual warisan membawa profil unik yang memengaruhi pola transfer dan titik lemah spesifik (Ionin et al., 2024). Desain diagnostik kontrasif yang selektif merupakan strategi paling efektif untuk memetakan risiko transfer negatif di kelompok multibahasa, sehingga fitur berisiko tinggi dapat diantisipasi dengan bukti kontras yang disediakan tepat waktu.

11. Transfer, Stabilisasi, dan Fosilisasi

Ketika kondisi pembelajaran tidak menyediakan sinyal korektif yang cukup atau saliens fitur tetap rendah, hipotesis L1 dapat menjadi stabil dalam interlanguage dan, pada kasus ekstrem, terfosilisasi (Selinker & Lamendella, 1979). Fosilisasi tidak terjadi

serentak lintas domain. Strategi pencegahan fosilisasi meliputi desain tugas yang memaksa penggunaan bentuk target secara bermakna, umpan balik metalinguistik untuk mengangkat fitur yang berulang salah, dan monitoring lintasan yang melacak micro-gains per fitur alih-alih hanya skor global (Gass et al., 2025).

12. Implikasi Pedagogis: Dari Diagnosis ke Orkestrasi Mekanisme

Pertama, lakukan diagnosis kontrasif selektif. Alih-alih mengajarkan semua perbedaan L1-L2 sekaligus, pilih beberapa fitur berisiko tinggi berdasarkan jarak struktural dan fungsi komunikasi (Ionin et al., 2024). Kedua, rekayasa saliens. Gunakan input enhancement (penyorotan tipografis/intonasional, contoh kontras) tepat sebelum fitur dibutuhkan dalam tugas; strategi ini meningkatkan peluang noticing dan menurunkan ketergantungan pada hipotesis L1 (Izumi, 2002). Ketiga, pushed output dan umpan balik diferensial. Rancang tugas yang menuntut bentuk target; berikan recasts untuk menjaga kelancaran interaksi dan umpan balik metalinguistik setelah tugas untuk fitur bandel (Selinker & Lamendella, 1979; Ziegler, 2016). Keempat, prosodi dan pelatihan perseptual. Untuk transfer fonologi/prosodi, kombinasikan latihan perseptual dan produksi singkat-rutin dengan visualisasi akustik; kurangi tekanan waktu di fase awal (Mayberry & Kluender, 2018; Yin & Pickering, 2025). Kelima, pragmatik beracuan tujuan. Kaitkan bentuk kesantunan dan tindak tutur dengan tujuan sosial spesifik agar pembelajar menyadari ketepatannya dalam situasi tertentu (Kanwit & Solon, 2022).

13. Asesmen dan Riset: Mengukur Transfer sebagai Perubahan Representasi

Asesmen yang selaras SLA akan memotret perubahan antar-siklus pada fitur yang rawan transfer (misalnya akurasi past reference, agreement, atau kontur intonasi kalimat tanya). Gunakan rubrik analitik yang memisahkan indikator bentuk dan fungsi wacana untuk menghindari bias skor global yang dapat menyamarkan perkembangan mikro (van Patten et al., 2025). Pada penelitian dan evaluasi program, pengumpulan data jarak jauh, jika protokolnya ketat, dapat menghasilkan data andal tentang frekuensi recasts, latensi umpan balik, dan jejak pushed output, sehingga dinamika

transfer dapat dipantau pada skala besar (McManus, Kerschen, et al., 2025).

14. Sintesis: Transfer sebagai Jembatan sekaligus Rintangan yang Dapat Direkayasa

Di satu sisi, transfer adalah jembatan: ia mempercepat pembelajaran ketika struktur L1 dan L2 paralel, membantu pembelajar memulai produksi dalam L2. Di sisi lain, transfer adalah rintangan: ia menstabilkan deviasi ketika saliensi rendah dan sinyal korektif lemah. Kabar baiknya, kedua sisi ini dapat direkayasa. Dengan mendiagnosis fitur berisiko tinggi, meningkatkan saliensi input, mengorkestrasi *pushed output* dan umpan balik diferensial, serta memantau lintasan per fitur, pengaruh negatif transfer dapat dipangkas – sementara manfaat transfer positif dipertahankan (Gass et al., 2025; Ionin et al., 2024). Dalam kerangka inilah transfer L1 tidak dipandang sebagai “musuh” pemerolehan, melainkan parameter desain yang memberikan peta jalan bagi kurikulum, pedagogi, dan asesmen berbasis mekanisme.

E. Faktor Sosial-Budaya dalam Pemerolehan Bahasa

Literatur SLA kontemporer memosisikan pemerolehan bahasa kedua (L2) bukan semata proses individual yang berakar pada memori dan atensi, melainkan praktik yang berjejaring dalam ekologi sosial-budaya: kebijakan bahasa, status dan ideologi bahasa, norma komunitas praktik, relasi kuasa dan identitas, konfigurasi kelas dan institusi, hingga infrastruktur digital yang menengahi interaksi sehari-hari. Pada aras mekanisme, dimensi sosial-budaya menentukan kualitas peluang bagi rantai input → noticing → interaksi → *pushed output* → umpan balik → restrukturisasi untuk bekerja secara konsisten (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Bagian ini memetakan pengaruh sosial-budaya pada tiga aras, makro (kebijakan, ideologi, status), meso (institusi/kelas, kurikulum, asesmen, ekologi teknologi), dan mikro (praktik interaksi, kompetensi komunikatif, identitas), serta menjahitnya kembali ke implikasi pedagogis berbasis mekanisme SLA.

Aras Makro: Kebijakan, Ideologi, dan Status Bahasa

1. Kebijakan bahasa dan konfigurasi peluang paparan: Kebijakan seperti English-Medium Instruction (EMI) atau Content and Language Integrated Learning (CLIL) dimaksudkan memperluas paparan bermakna pada L2 di domain akademik maupun profesional. Namun, SLA mengingatkan bahwa ekspansi “jam L2” tidak otomatis menghasilkan intake tanpa scaffolding linguistik (rekayasa saliens pada fitur target) dan pengelolaan beban kognitif yang memadai (van Patten et al., 2025; Gass et al., 2025). Karena itu, dampak kebijakan harus diukur dengan indikator peluang mekanisme (misalnya berapa episode focus on form per jam, intensitas umpan balik, rasio waktu bicara siswa), alih-alih hanya angka kelulusan.

2. Ideologi bahasa, prestise, dan investasi belajar: Status sosial bahasa target dan ideologi yang melingkupinya, misalnya bahasa internasional berprestise vs. bahasa minoritas, mewarnai investasi pembelajar terhadap L2 serta akses mereka ke komunitas praktik yang diinginkan. Ketika bahasa diposisikan sebagai modal sosial, motivasi dan WTC cenderung meningkat; namun jika ideologi dominan menstigma aksen atau ragam tertentu, pembelajar dapat mengembangkan strategi menghindar, menekan frekuensi output, dan menutup peluang umpan balik (Gass et al., 2025). Dengan kata lain, ideologi mampu membelokkan jalur atensi dan keberanian berinteraksi, dua prasyarat kerja mekanisme SLA.

3. Ekologi multibahasa dan arah transfer: Pada masyarakat multibahasa, sumber paparan dan rute transfer menjadi multisumber ($L1/L2 \rightarrow L3$) dan sangat dipengaruhi oleh dominansi serta recency aktivasi bahasa (Kim & Kim, 2025). Kebijakan yang mengakui repertori multibahasa membuka ruang diagnostik kontrasif selektif, memetakan fitur berisiko tinggi untuk transfer negative, sehingga desain tugas dapat menonjolkan bukti kontras (input enhancement) pada momen yang tepat (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024).

Aras Meso: Institusi, Kelas, Kurikulum, Asesmen, dan Ekologi Teknologi

1. Institusi dan kurikulum: dari daftar topik ke peta peluang mekanisme: Institusi (universitas/sekolah) membentuk arsitektur peluang: rasio guru-siswa, jam tatap muka, format kelas, dan

pengembangan profesional guru. Kurikulum yang selaras SLA merumuskan learning outcomes yang menautkan fungsi komunikatif dengan fitur bentuk prasyaratnya, lalu mendesain urutan tugas yang menimbulkan kebutuhan akan bentuk tersebut (task-need alignment). Penambahan durasi belajar (dose waktu) hanya bermakna jika dikonversi menjadi kejadian mekanistik: munculnya noticing fitur bersaliens rendah, pushed output melalui tugas, dan umpan balik berlatensi rendah (van Patten et al., 2025; Gass et al., 2025).

2. Asesmen dan washback social: Asesmen adalah tuas sosial yang mengarahkan washback ke kelas. Jika asesmen hanya mengukur pemahaman global, praktik kelas cenderung meminimalisasi focus on form. Sebaliknya, rubrik analitik yang memisahkan indikator bentuk (misalnya past reference, agreement), fungsi wacana (kohesi/argumentasi), kelancaran, dan pragmatik akan memicu episode mekanistik yang relevan (van Patten et al., 2025). Penggunaan model pengukuran modern (misalnya Rasch/IRT) memperkuat koherensi lintas level dan membuat akuntabilitas program bersifat teoretis-empiris, bukan administratif semata (Gass et al., 2025).

3. Teknologi sebagai mediator sosial: CALL/MALL/AI/AR/VR – Ekologi digital mengubah siapa bertemu siapa, kapan, dan dengan medium apa. Bukti TBLT bermediakan teknologi menunjukkan bahwa platform sinkron/asinkron dapat menjadi pengganda paparan dan pengatur beban kognitif, sejauh rancangan tugas tetap menautkan bentuk-fungsi dan menyediakan feedback loop yang cepat (Ziegler, 2016). Chatbots dan umpan balik berbantuan AI menambah kepadatan sinyal koreksi; captioning atau gloss adaptif menambah saliens fitur; AR/VR memperkaya isyarat multimodal untuk pemetaan bentuk-makna. Pada aras kebijakan, pengumpulan data jarak jauh yang dirancang cermat terbukti reliabel untuk memantau lintasan belajar dan kualitas peluang mekanisme pada skala program (McManus, Kerschen, et al., 2025).

4. Keadilan dan inklusi: Dimensi sosial-budaya juga menyangkut akses. Kesenjangan perangkat dan konektivitas mengurangi frekuensi interaksi dan kualitas input. Desain low-bandwidth, materi offline-ready, serta opsi partisipasi sinkron-asinkron

memastikan profil siswa dengan keterbatasan akses tetap memperoleh peluang mekanistik yang setara (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Di sinilah kebijakan, teknologi, dan pedagogi bertemu dalam kerangka keadilan peluang pemerolehan.

Aras Mikro: Praktik Interaksi, Kompetensi Komunikatif, Identitas, dan Stance

1. Kompetensi komunikatif sebagai fit social: SLA modern menempatkan kompetensi komunikatif sebagai kemampuan menautkan bentuk, fungsi, dan wacana sesuai tujuan sosial dan norma komunitas praktik. Kajian terkini menyoroti bahwa perkembangan L2 tidak dapat direduksi menjadi akumulasi aturan; yang krusial adalah ketepatan situasional – misalnya penggunaan hedging untuk menyatakan stance akademik atau strategi mitigasi untuk menjaga hubungan interpersonal (Kanwit & Solon, 2022). Oleh karena itu, tugas harus memungkinkan partisipasi dalam praktik sosial yang memunculkan kebutuhan bentuk tersebut (misalnya presentasi, diskusi, negosiasi, korespondensi profesional), sehingga noticing dan pushed output terjadi di situ.

2. Pola interaksi, recasts, dan timing umpan balik: Di tingkat mikro, pola pengambilan giliran, jenis pertanyaan, dan strategi klarifikasi menentukan apakah interaksi memunculkan negosiasi makna, prasyarat noticing. Recasts efektif menjaga kelancaran dialog sambil menyisipkan sinyal koreksi, sedangkan eksplisitasi metalinguistik lebih tepat untuk fitur bandel yang berulang salah (Selinker & Lamendella, 1979). Timing menjadi kunci: sinyal koreksi yang diberikan berdekatan dengan produksi meningkatkan kemungkinan integrasi ke dalam representasi (van Patten et al., 2025).

3. Identitas, keagenan, dan willingness to communicate: Identitas social, bagaimana pembelajar memaknai dirinya dalam jaringan relasi, memengaruhi WTC. Lingkungan yang aman secara psikologis, pengakuan terhadap variasi dialek atau register, dan penahapan risiko komunikasi dapat menaikkan WTC; alhasil frekuensi output dan peluang umpan balik meningkat (Gass et al., 2025). Dengan kata lain, intervensi identitas bukanlah hal kosmetik, melainkan katalis mekanisme pemerolehan.

4. Pragmatik dan norma kesantunan: Perbedaan norma kesantunan L1-L2 kerap menghasilkan penyimpangan metapragmatic, bukan berupa kesalahan bentuk yang eksplisit, melainkan persepsi “ketaksopanan” atau “keasingan” ujaran. Desain tugas yang menuntut tujuan sosial (misalnya tugas meminta, menolak, memberi saran) serta umpan balik metapragmatik singkat mempercepat penyesuaian norma dan mencegah pola hindaran (avoidance) (Kanwit & Solon, 2022; Ziegler, 2016).

Menjahit Kembali: Matriks Sosial-Budaya → Mekanisme SLA – Untuk menjaga koherensi, faktor sosial-budaya perlu dipetakan ke matriks mekanisme:

Kebijakan/kurikulum → Input & noticing: Kebijakan EMI/CLIL bernilai jika menyertakan rekayasa saliensi (contoh kontras, adaptive captioning) agar fitur bersaliensi rendah terlihat pada saat fungsi komunikatif menuntutnya (Ionin et al., 2024; van Patten et al., 2025).

Ekologi teknologi → Interaksi & pushed output: Platform sinkron/asinkron dan chatbots menaikkan frekuensi output; desain harus memastikan tujuan komunikatif memerlukan bentuk target (Ziegler, 2016).

Norma komunitas → Umpan balik & pragmatik: Recasts untuk menjaga kelancaran; umpan balik metapragmatik untuk ketepatan sosiopragmatik (Selinker & Lamendella, 1979; Kanwit & Solon, 2022).

Akses & keadilan → Dosis mekanisme: Opsi low-bandwidth dan materi offline menjamin laju episode mekanistik tetap tinggi pada semua profil (McManus et al., 2025; Gass et al., 2025).

Multibahasa → Transfer & diagnostik: Pemetaan jarak struktural serta dominansi bahasa memandu diagnostik kontrasif dan input enhancement pada fitur berisiko transfer (Kim & Kim, 2025; Ionin et al., 2024).

Implikasi Pedagogis: Desain Berbasis Ekologi dan Mekanisme –

Audit peluang mekanisme di kelas. Gunakan indikator konkret – jumlah episode FoF per jam, rasio student talk time, frekuensi

recasts vs. eksplisitasi, latensi umpan balik – untuk menilai apakah ekologi sosial-budaya lokal memfasilitasi atau menghambat kerja mekanisme (Gass et al., 2025).

Task-need alignment dan rekayasa saliens. Rancang tugas yang memaksa penggunaan bentuk target secara bermakna; sisipkan input enhancement dan contoh kontras tepat sebelum bentuk tersebut dibutuhkan, sehingga noticing terjadi pada saat yang bermakna (Izumi, 2002; van Patten et al., 2025).

Diferensiasi medium interaksi. Sediakan jalur sinkron (lisan) dan asinkron (tulisan/rekaman suara) untuk menyeimbangkan WTC dan risiko face, sambil menjaga kepadatan output dan akses umpan balik (Ziegler, 2016).

Metapragmatik minimal-efektif. Berikan penjelasan singkat tentang alasan sosial di balik pilihan bentuk; segera kaitkan dengan revisi (redrafting) agar sinyal koreksi tertaut pada produksi (Kanwit & Solon, 2022).

Keadilan akses. Siapkan paket tugas yang offline-ready, captions/glosses yang dapat diunduh, dan rubrik asesmen yang menerima ragam bukti performa tanpa mengabaikan indikator mekanisme inti (McManus et al., 2025).

6. Arah Ke Depan: Koherensi Mekanisme dalam Ekologi Digital-Multibahasa

SLA bergerak ke arah ekologi digital-multibahasa dengan data berskala besar dan instrumen pelacakan proses (episode recasts, pushed output, lintasan akurasi per fitur). Tantangan ke depan bukan sekadar adopsi teknologi, melainkan memastikan bahwa inovasi menambah energi pada mata rantai mekanisme: menaikkan kualitas input, menambah frekuensi interaksi, menurunkan latensi umpan balik, dan memudahkan monitoring lintasan (Ziegler, 2016; McManus et al., 2025). Pluralitas teori SLA (generatif, usage-based, sosiopragmatik, complex dynamic systems) dapat disatukan pada koherensi mekanisme sebagai lingua franca pengambilan keputusan – apa pun konteks sosial-budayanya (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024; Gass et al., 2025).

E. Faktor Teknologi dalam Pembelajaran Bahasa Kedua

Peran teknologi dalam pembelajaran bahasa kedua (L2) kerap dipahami sebatas penambah “jam paparan”. Perspektif SLA mutakhir memintal narasi berbeda: teknologi bernilai sejauh ia menambah energi pada mata rantai mekanisme pemerolehan – input → perhatian (noticing) → interaksi → pushed output → umpan balik → restrukturisasi – serta mengoptimalkan dosis dan timing tiap mata rantai itu (Gass, Behney, Plonsky, & Huntley, 2025; van Patten, Keating, & Wulff, 2025). Dengan kerangka tersebut, teknologi bukan sekadar media, melainkan orkestrator yang dapat menaikkan kualitas input, memadatkan kesempatan interaksi, mempersingkat latensi umpan balik, dan memudahkan pemantauan lintasan akuisisi pada skala kelas maupun program (Ziegler, 2016; McManus, Kerschen, et al., 2025). Bagian ini membahas: (1) bagaimana teknologi memodifikasi input dan noticing, (2) bagaimana teknologi memicu interaksi dan pushed output, (3) arsitektur umpan balik berbantuan teknologi, (4) dukungan domain-spesifik (fonologi/prosodi vs. morfosintaksis bersaliens rendah), (5) data-driven learning dan pemanfaatan korpus, (6) learning analytics dan evaluasi program, serta (7) dimensi keadilan, etika, dan arah masa depan.

1. Teknologi, Input, dan Noticing: Dari Akses ke Rekayasa Saliens

SLA menegaskan bahwa paparan tidak otomatis menjadi intake; transisi tersebut memerlukan noticing, terutama untuk fitur bersaliens rendah seperti tense-aspect, agreement, dan morfem terikat (Ionin, Montrul, & Slabakova, 2024). Teknologi memungkinkan rekayasa saliens melalui input enhancement: penyorotan tipografis atau intonasi pada teks/audio, adaptive captioning yang menandai morfem target, glosa kontekstual yang menghubungkan bentuk dengan fungsi, serta pre-task priming berbasis contoh kontras. Secara mekanistik, strategi ini meningkatkan peluang noticing tepat sebelum pembelajar membutuhkan bentuk itu di dalam tugas (Izumi, 2002).

Pada konteks EFL, platform belajar sinkron-asinkron menyediakan keajaiban paparan yang sulit ditiru oleh pertemuan tatap muka mingguan. Namun, SLA mengingatkan bahwa peningkatan kuantitas input harus dikurasi agar tidak menambah

“kebisingan” yang justru menutupi fitur target. Di sini, captioning yang disesuaikan dengan tujuan pembelajaran (misalnya menyorot past reference pada video naratif) lebih bernilai dibanding takarir generik yang menampilkan semua unsur tanpa prioritas (van Patten et al., 2025). Teknologi juga memediasi sinkronisasi multimodal, kombinasi teks, audio, visual, yang memperkaya bukti pemetaan bentuk-makna sehingga restrukturisasi representasi mendapatkan dukungan dari beberapa saluran sekaligus (Gass et al., 2025).

2. Interaksi Bermediakan Teknologi dan Pushed Output: Dari Kesempatan ke Kebutuhan

Kerangka interaksional SLA berargumen bahwa peristiwa negosiasi makna dan pushed output merupakan penggerak kuat akuisisi (Gass et al., 2025). Tugas berbasis TBLT (Task-Based Language Teaching) yang dimediasi teknologi memperbanyak frekuensi dan variasi peristiwa interaksi: misalnya tugas information gap di breakout rooms, penulisan kolaboratif pada dokumen bersama, voice threads untuk menceritakan kembali, atau simulasi problem-solving yang memaksa munculnya klausa bawahan dan penanda waktu. Tinjauan menunjukkan bahwa teknologi, bila dipadukan dengan prinsip TBLT, meningkatkan performa dan produksi berkat padatnya kesempatan output dan cepatnya umpan balik (Ziegler, 2016).

Yang krusial di sini ialah desain kebutuhan bentuk (task-need alignment): tugas harus diatur sedemikian rupa sehingga fungsi komunikatifnya mensyaratkan kemunculan bentuk target. Contoh: tugas timeline reconstruction atau forensic retelling akan menuntut penggunaan bentuk past tense; skenario decision-making under constraints mendorong munculnya struktur kondisional dan klausa bawahan. Tanpa kebutuhan komunikatif ini, teknologi hanya akan memperbanyak percakapan yang tidak menumbuhkan fitur sasaran.

3. Arsitektur Umpan Balik Berbantuan Teknologi: Latensi Rendah dan Presisi Target

Umpan balik adalah sinyal korektif yang mengarahkan restrukturisasi. Berbagai bentuk recasts selama interaksi sinkron

menjaga kelancaran sambil menyisipkan bentuk target; sedangkan umpan balik eksplisit/metalinguistik cocok untuk fitur bandel yang berulang salah (Selinker & Lamendella, 1979). Teknologi dapat menurunkan latensi umpan balik melalui chat backchannels, automated prompts, atau komentar inline pada kolaborasi menulis. Ketika latensi turun, keterkaitan antara produksi dan sinyal koreksi menguat, sehingga peluang integrasi ke dalam representasi meningkat (van Patten et al., 2025).

Kemajuan AI-assisted feedback menambah kepadatan sinyal baik pada modalitas tulisan maupun lisan, tetapi prinsip SLA tetap berlaku: umpan balik paling efektif ketika (a) ditautkan ke fungsi (misalnya menyoroti kesalahan past reference dalam narasi alih-alih sekadar menyebut “tenses salah”), (b) peka domain (misalnya recasts untuk menjaga kelancaran; umpan balik metalinguistik untuk akurasi morfologis), dan (c) diberikan pada momen bermakna dalam alur tugas (Gass et al., 2025; Ziegler, 2016). Dengan demikian, AI bernilai jika berperan sebagai penguat (amplifier) mekanisme alih-alih generator koreksi yang terlepas dari konteks tugas.

4. Dukungan Domain-Spesifik: Fonologi/Prosodi vs. Morfosintaksis Bersaliens Rendah

SLA menandai perbedaan tajam lintas domain. Fonologi/prosodi sangat peka terhadap usia: restrukturisasi kategori bunyi dan pola intonasi semakin sulit pada onset dewasa. Teknologi membuka jalur latihan perseptual dan produksi berfrekuensi tinggi dalam ledakan singkat (short-burst): misalnya latihan identifikasi pasangan minimal, shadowing dengan bantuan visualisasi pitch, delayed auditory feedback, dan pelatih pengucapan berbasis AI. Literatur pemrosesan menunjukkan bahwa jejak L1 pada persepsi isyarat akustik (misalnya ketergantungan pada durasi vs. kualitas vokal, atau perbedaan batas prosodik) dapat diperkecil dengan high-variability phonetic training dan umpan balik audio-visual berlatensi rendah (Yin & Pickering, 2025).

Pada morfosintaksis bersaliens rendah, input enhancement digital (misalnya penyorotan morfem, morph-gloss, contoh kontras) sebelum produksi, diikuti siklus produksi (kontrol → terbimbing → bebas) pada editor kolaboratif atau forum asinkron, akan

menumbuhkan keterkaitan bentuk–makna dan mempercepat otomatisasi (Ionin et al., 2024; Izumi, 2002). Kuncinya tetap sama: teknologi harus menautkan bentuk ke fungsi in situ, bukan sekadar memberi latihan terisolasi tanpa tuntutan komunikasi.

5. Data-Driven Learning (DDL), Korpus, dan Konstruksi: Dari Contoh ke Pola

Data-driven learning (DDL) menempatkan pembelajar untuk berinteraksi langsung dengan korpus bahasa demi menemukan pola kolokasi, konstruksi, dan register. Dengan antarmuka korpus yang ramah serta glosa kontekstual, pembelajar dapat “melihat” pasangan bentuk–makna yang bersifat konstruksional, bukan sekadar aturan atomik (Stefanowitsch, 2024). Keuntungan DDL adalah paparan masif pada contoh autentik yang memperkuat entrenchment konstruksi L2 yang idiomatik dan mengurangi constructional transfer leksikal dari L1 yang menghasilkan kejanggalan pragmatis. Dalam ranah English for Academic/Specific Purposes (EAP/ESP), DDL mendukung penguasaan stance akademik (misalnya penggunaan hedging dan lexical bundles) serta penanda wacana, dengan menautkan bentuk ke fungsi retorik (Kanwit & Solon, 2022).

6. Learning Analytics, Evaluasi Program, dan Pengumpulan Data Jarak Jauh

Teknologi memungkinkan pelacakan proses yang selama ini sulit diobservasi: jumlah recasts per jam, rasio student talk time, intensitas captioning yang diakses, pola turn-taking dalam breakout rooms, hingga akurasi fitur per tugas. Dengan learning analytics, indikator-indikator ini berubah menjadi dasar pengambilan keputusan pada level kelas dan program — apakah peluang mekanisme sudah cukup padat? Apakah latensi umpan balik menurun? Apakah akurasi past reference meningkat dari siklus ke siklus? (Gass et al., 2025; van Patten et al., 2025).

Dari sisi metodologi riset dan evaluasi kebijakan, kajian komparatif menunjukkan bahwa pengumpulan data jarak jauh dapat reliabel apabila protokol ketelitian (misalnya kesetiaan instrumen, kontrol perangkat, pemeriksaan kepatuhan peserta) dijaga, sehingga evaluasi berbasis bukti dapat diperluas tanpa mengorbankan

kualitas inferensi (McManus, Kerschen, et al., 2025). Hal ini memperkuat tata kelola program yang benar-benar evidence-based alih-alih bergantung pada persepsi anekdot.

7. Multibahasa, Transfer, dan Agen Cerdas: Diagnostik Kontrasif Selektif

Di ekologi multibahasa, sumber transfer menjadi multisumber ($L1/L2 \rightarrow L3$), dipengaruhi oleh dominansi dan recency aktivasi bahasa (Kim & Kim, 2025). Teknologi dapat mengotomatisasi diagnostik kontrasif selektif: sistem dapat memetakan jarak struktural profil kebahasaan peserta, lalu menonjolkan bukti kontras pada fitur berisiko tinggi (misalnya subject-verb agreement, tense-aspect, preposisi) melalui input enhancement dan tugas-tugas mikro yang menuntut penggunaan bentuk tersebut. Di fonologi, pelatihan perseptual yang ditargetkan membidik kontras yang paling rentan “ditelan” oleh kategori L1 (Özçelik & Sprouse, 2017; Yin & Pickering, 2025). Dengan pendekatan ini, teknologi menahan efek entrenchment L1 (Stefanowitsch, 2024) tanpa menghambat kelancaran interaksi, sebuah keseimbangan yang sulit dicapai tanpa dukungan digital.

8. Keadilan, Akses, dan Dose Management: Teknologi sebagai Penyeimbang Peluang

Teknologi memang dapat memperlebar jurang, tetapi juga bisa menjadi penyeimbang peluang jika dirancang low-bandwidth, siap offline, dan berbasis multi-mode. Prinsip SLA menyarankan fokus pada indikator peluang mekanisme, bukan kosmetik antarmuka, misalnya apakah materi menyediakan pre-task priming, input enhancement, pushed output, dan umpan balik berlatensi rendah bagi semua profil pembelajar, termasuk mereka yang koneksi internetnya tidak stabil (Ziegler, 2016; Gass et al., 2025). Dalam kerangka keadilan, manajemen dosis (dose management) sangat penting: spaced practice yang singkat dan rutin, micro-feedback, dan micro-gains terukur per fitur jauh lebih inklusif ketimbang tugas berat yang jarang namun rawan drop-off akses.

9. Etika dan Kehati-hatian dalam AI-Assisted Feedback

SLA memberi kriteria untuk menilai sistem AI dalam pembelajaran bahasa:

Keterkaitan dengan mekanisme: sejauh mana intervensi AI ditautkan ke mekanisme pemerolehan (misalnya fokus pada form yang tepat).

Sensitivitas domain: apakah AI memperhitungkan perbedaan domain (fonologi vs. sintaks) dalam umpan baliknya.

Konteks tugas: mengapa bentuk tertentu diperlukan di konteks tugas tersebut.

Akuntabilitas pedagogis: guru tetap menjadi pengendali final jalur intervensi.

Kekhawatiran tentang koreksi yang keliru (hallucination) atau bias register dapat dikurangi ketika peran AI dibatasi sebagai penguat episode focus on form dan pendokumentasi proses, bukan pengganti penalaran didaktik guru (van Patten et al., 2025; Gass et al., 2025).

10. Prinsip Desain: Mengintegrasikan Teknologi ke Mekanisme SLA

Sintesis temuan lintas-bidang mengarah pada lima prinsip desain berikut:

Mulai dari fungsi, jahitkan bentuk. Rancang tugas yang menuntut fungsi komunikatif tertentu; sisipkan input enhancement pada bentuk kebahasaan prasyarat fungsi tersebut tepat sebelum tugas dimulai (Izumi, 2002; van Patten et al., 2025).

Padatkan episode mekanisme. Gunakan teknologi untuk menaikkan frekuensi interaksi, pushed output, dan recasts berlatensi rendah; simpan penjelasan metalinguistik eksplisit untuk pascatugas pada fitur bandel (Selinker & Lamendella, 1979; Ziegler, 2016).

Berbasis domain. Sediakan latihan perseptual dan produksi singkat-rutin untuk fonologi/prosodi; gunakan siklus produksi bertahap dan morph-gloss untuk morfosintaksis bersaliens rendah (Mayberry & Kluender, 2018; Ionin et al., 2024; Yin & Pickering, 2025).

Diagnostik kontrasif selektif. Petakan profil bahasa awal peserta dan tampilkan bukti kontras untuk fitur berisiko transfer; desain

tugas mikro (micro-tasks) yang memaksa penggunaan bentuk target secara santun (Kim & Kim, 2025; Stefanowitsch, 2024).

Monitor lintasan. Gunakan learning analytics untuk membaca micro-gains per fitur, bukan hanya skor global; gunakan temuan tersebut untuk menyesuaikan dosis intervensi (McManus et al., 2025; Gass et al., 2025).

11. Arah Masa Depan: Koherensi Mekanisme di Ekologi Digital-Multibahasa

Pluralitas pendekatan bukan alasan fragmentasi, melainkan laboratorium ide tempat teknologi diuji dengan kriteria mekanisme yang sama (Ellis, 2021; Behdarvandirad, 2024). Dalam horizon ini, nilai teknologi diukur bukan oleh kebaruan fitur, tetapi oleh kontribusinya terhadap peluang mekanisme yang adil, dosis yang tepat, dan dapat diaudit. Dengan terus menyulam desain berbasis fungsi-bentuk, analisis lintasan, serta perhatian pada domain dan transfer, teknologi berpotensi menjadi arsitektur peluang pemerolehan yang memperluas jangkauan kelas, memperdalam perubahan representasi, dan merapikan akuntabilitas program.

BAB 3

TEORI BEHAVIORISTIK DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

A. Prinsip Dasar Behaviorisme (Stimulus-Respons)

a) Pengertian Behaviorisme

Teori behaviorisme merupakan salah satu aliran paling berpengaruh dalam psikologi modern, khususnya dalam bidang pendidikan dan pembelajaran bahasa. Behaviorisme menekankan bahwa perilaku manusia dapat dipelajari, diprediksi, dan dikendalikan melalui hubungan antara stimulus (S) dan respons (R). Fokus utamanya bukan pada apa yang terjadi di dalam pikiran, melainkan pada apa yang dapat diamati secara langsung. Hal ini menjadikan behaviorisme sebagai aliran yang menempatkan aspek empiris dan objektivitas sebagai fondasi utama dalam memahami perilaku manusia.

a. Definisi Behaviorisme Menurut Tokoh Utama

Teori behavioristik pertama kali dipopulerkan oleh John B. Watson, yang sering disebut sebagai *Bapak Behaviorisme*. Dalam tulisannya yang terkenal, Watson (1913) menyatakan bahwa psikologi harus dipahami sebagai ilmu yang mempelajari perilaku, bukan proses kesadaran atau aktivitas mental yang tidak dapat diamati. Ia menegaskan bahwa perilaku manusia dapat dijelaskan sepenuhnya melalui stimulus eksternal dan

respons yang muncul, tanpa harus memahami proses mental di baliknya. Watson menyebutkan bahwa:

"Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science" (Watson, 1913, p. 158).

Dengan demikian, Watson menolak introspeksi dan pendekatan psikologi tradisional yang terlalu fokus pada kesadaran dan proses mental.

Tokoh besar lainnya adalah B.F. Skinner, yang mengembangkan teori *operant conditioning*. Skinner memandang perilaku sebagai hasil dari konsekuensi yang mengikuti tindakan, yaitu reinforcement (penguatan) atau punishment (hukuman). Menurut Skinner (1953), manusia belajar melalui konsekuensi dari perilaku mereka. Jika sebuah tindakan diberi penguatan positif, maka perilaku tersebut akan meningkat; sebaliknya, jika diberi hukuman, maka perilaku tersebut akan menurun. Skinner menegaskan bahwa:

"Behavior is a function of its consequences" (Skinner, 1953).

Melalui pendekatannya, Skinner berhasil menjelaskan bagaimana kebiasaan terbentuk, dipertahankan, atau dimodifikasi melalui manipulasi lingkungan.

b. Fokus pada Perilaku yang Dapat Diamati (Observable Behavior)

Salah satu karakteristik paling penting dari behaviorisme adalah fokus eksklusif pada perilaku yang dapat diamati (observable behavior). Behavioris meyakini bahwa perilaku yang tampak merupakan satu-satunya data valid untuk dianalisis secara ilmiah, karena perilaku dapat diukur, diuji, dan dibuktikan melalui eksperimen. Hal ini berkaitan dengan keyakinan bahwa psikologi harus menjadi ilmu eksperimental yang sejajar dengan sains lainnya seperti fisika atau biologi.

Pendekatan ini menjadikan behaviorisme sangat berpengaruh dalam penelitian laboratorium dan dalam

konteks pendidikan. Guru atau instruktur dianggap mampu memodifikasi perilaku siswa dengan memberikan stimulus tertentu, misalnya model bahasa, latihan (drill), atau penguatan berupa pujian dan nilai. Dengan demikian, pembelajaran dipandang sebagai proses pembentukan kebiasaan (habit formation) yang dapat dikelola secara sistematis.

Fokus pada observable behavior juga menempatkan pembelajaran bahasa dalam kerangka mekanistik, di mana siswa diasumsikan dapat mengembangkan kemampuan bahasa melalui repetisi, latihan terstruktur, dan peniruan terhadap model yang diberikan. Hal ini sangat sesuai dengan metode seperti Audio-Lingual Method (ALM) dan Direct Method yang banyak digunakan pada era 1950–1970.

c. Penolakan terhadap Proses Mental Internal

Salah satu ciri paling penting dari behaviorisme adalah penolakannya terhadap proses mental internal. Watson dan Skinner menolak anggapan bahwa pikiran, motivasi internal, perasaan, atau niat dapat menjadi objek studi yang valid, karena hal-hal tersebut tidak dapat diukur secara langsung. Bagi mereka, fokus pada mentalisme hanya akan membawa psikologi ke wilayah spekulatif yang tidak ilmiah.

Watson (1924) bahkan secara eksplisit menolak konsep kesadaran sebagai variabel ilmiah. Ia menyatakan bahwa:

“Consciousness has never been seen, touched, smelled, tasted, or moved. It is a plain assumption” (Watson, 1924).

Skinner juga menolak ide bahwa perilaku berasal dari proses mental yang tersembunyi. Dalam bukunya *About Behaviorism*, Skinner (1974) berargumen bahwa memusatkan perhatian pada proses internal hanya akan menghambat penelitian ilmiah tentang perilaku manusia. Menurutnya, semua perilaku dapat dijelaskan melalui kondisi lingkungan dan konsekuensi

perilaku, tanpa perlu melibatkan penjelasan mental atau kognitif.

Pendekatan yang menolak mentalisme ini kemudian menghadapi sejumlah kritik dari kaum kognitivistis (misalnya Noam Chomsky), tetapi kontribusinya dalam membangun dasar empiris psikologi tetap sangat besar. Behaviorisme membuka jalan bagi munculnya metode penelitian eksperimental dan berbagai teknik modifikasi perilaku yang masih relevan hingga saat ini.

b) Asumsi Dasar Behaviorisme dalam Pembelajaran Bahasa

Teori behaviorisme dalam pembelajaran bahasa didasarkan pada sejumlah asumsi fundamental yang membentuk cara pandang terhadap bagaimana bahasa dipelajari, diproses, dan digunakan oleh pembelajar. Asumsi pertama adalah bahwa bahasa dipandang sebagai kebiasaan (*habit formation*). Dalam perspektif ini, pemerolehan bahasa tidak dilihat sebagai proses internal yang melibatkan aturan mental atau struktur kognitif, melainkan sebagai serangkaian perilaku yang terbentuk melalui pengulangan dan penguatan. Skinner (1957), melalui teorinya tentang verbal behavior, menekankan bahwa ujaran manusia pada dasarnya merupakan kebiasaan yang dipelajari melalui interaksi dengan lingkungan. Siswa memperoleh struktur bahasa bukan dengan memahami aturan gramatika secara abstrak, tetapi dengan meniru model bahasa yang mereka dengar, kemudian memperkuat kebiasaan tersebut melalui latihan berulang. Karena itulah metode pembelajaran seperti drill, repetition, dan pattern practice dianggap sangat efektif dalam kerangka behaviorisme.

Asumsi kedua adalah bahwa pemerolehan bahasa terjadi melalui hubungan antara stimulus (S) dan respons (R). Menurut Watson dan Skinner, setiap perilaku linguistik dapat dijelaskan melalui rangkaian kondisi lingkungan (stimulus) yang memunculkan

respons tertentu dari pembelajar. Misalnya, ketika guru memberikan pertanyaan dalam bahasa Inggris (stimulus), siswa akan memberikan jawaban (respons). Jika respons tersebut benar, guru memberikan penguatan (reinforcement), seperti pujian atau nilai yang baik. Skinner (1953) menjelaskan bahwa penguatan inilah yang membuat perilaku linguistik semakin kuat dan cenderung diulang di masa depan. Dengan demikian, belajar bahasa dalam perspektif behavioristik tidak lebih dari proses kondisioning, seperti yang terjadi pada perilaku non-verbal. Semakin konsisten stimulus diberikan dan semakin tepat penguatan dilakukan, semakin cepat kebiasaan bahasa terbentuk.

Asumsi berikutnya adalah bahwa lingkungan memiliki peran utama dalam menentukan keberhasilan pembelajaran bahasa. Behaviorisme memandang bahwa anak atau pembelajar tidak membawa kapasitas bawaan yang kompleks untuk memproses atau menghasilkan bahasa, melainkan mereka belajar bahasa sepenuhnya dari paparan lingkungan dan pengalaman eksternal. Watson (1924) menegaskan bahwa perilaku manusia sepenuhnya dapat dibentuk melalui kontrol lingkungan, dan prinsip ini juga berlaku dalam pembelajaran bahasa. Dengan demikian, kualitas input bahasa, intensitas latihan, dan frekuensi pengulangan dianggap jauh lebih penting dibandingkan aspek internal seperti kemampuan kognitif atau motivasi intrinsik. Guru dan lingkungan belajar memiliki kendali penuh dalam membentuk perilaku verbal siswa.

Selain itu, behaviorisme memandang bahwa perilaku verbal merupakan hasil dari pembiasaan (habit), bukan dari proses kognitif. Kaum behavioris secara eksplisit menolak gagasan bahwa bahasa melibatkan aturan mental, kreativitas linguistik, atau proses pemrosesan internal yang kompleks. Skinner (1957) menganggap

bahasa sebagai perilaku yang dapat dianalisis dengan prinsip-prinsip yang sama seperti perilaku non-verbal; tidak ada kebutuhan untuk mengacu pada konsep mental seperti competence, rules, atau internal grammar. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa dipandang sebagai proses mekanis di mana pembelajar mengembangkan respons yang benar melalui replikasi pola bahasa yang diberikan. Kritik dari Chomsky (1959) terhadap Skinner menegaskan bahwa pandangan ini mengabaikan kreativitas bahasa dan kemampuan manusia untuk menghasilkan kalimat baru yang belum pernah didengar sebelumnya. Namun, dalam kerangka behaviorisme murni, kreativitas tidak dianggap sebagai proses mental yang mendalam, melainkan variasi dari kebiasaan yang telah diperkuat.

Asumsi dasar behaviorisme menekankan bahwa bahasa adalah aktivitas yang dapat diamati, dibentuk, dan dikendalikan melalui manipulasi lingkungan. Pembelajaran bahasa bukanlah proses mental internal, tetapi konstruksi perilaku yang dibangun secara bertahap melalui stimulus, respons, dan penguatan. Meskipun kemudian dikritik oleh pendekatan kognitif dan linguistik generatif, model behavioristik tetap memberikan kontribusi penting dalam sejarah pembelajaran bahasa, terutama pada pendekatan yang menekankan latihan intensif, pembentukan kebiasaan, dan penggunaan teknologi instruksional berbasis pengulangan.

c) Model Stimulus–Respons dalam SLA

Model Stimulus–Respons (S-R) merupakan inti dari teori behavioristik dalam Second Language Acquisition (SLA), di mana pembelajaran bahasa dipandang sebagai hasil dari hubungan langsung antara rangsangan (stimulus) dari lingkungan dan respons verbal yang dihasilkan oleh pembelajar. Dalam kerangka ini, stimulus dipahami sebagai input linguistik yang diberikan oleh guru, orang sekitar, atau materi

pembelajaran, seperti pertanyaan, instruksi, dialog, atau contoh kalimat. Respons adalah bentuk perilaku verbal yang muncul dari peserta didik, misalnya menjawab pertanyaan, meniru ucapan, atau menghasilkan pola bahasa yang telah dilatih sebelumnya. Skinner (1957) menegaskan bahwa setiap perilaku verbal dapat dijelaskan melalui hubungan S-R, tanpa perlu mengacu pada proses mental internal. Dalam konteks SLA, hal ini berarti bahwa pemerolehan bahasa kedua terjadi ketika siswa secara konsisten menerima stimulus berupa input bahasa, kemudian memproduksi respons yang diharapkan, dan perilaku tersebut diperkuat melalui pengulangan serta penguatan dari guru atau lingkungan belajar.

Pembentukan kebiasaan melalui repetisi (habit formation) merupakan konsep kunci dalam model S-R. Menurut Skinner (1953), pengulangan adalah mekanisme utama yang membuat respons menjadi otomatis dan stabil sehingga dapat dilakukan tanpa kesalahan. Repetisi dianggap sangat penting karena melalui pengulangan, siswa semakin terbiasa dengan pola bahasa tertentu dan akhirnya dapat menggunakannya secara spontan dalam situasi komunikasi. Dalam praktiknya, siswa dilatih meniru struktur kalimat, kosakata, dan dialog berulang kali sampai respons mereka sesuai dengan model yang diberikan. Ellis (1997) menjelaskan bahwa behaviorisme memandang bahasa sebagai kumpulan kebiasaan yang terbentuk melalui associative learning, di mana repetisi memperkuat hubungan antara stimulus dan respons. Semakin sering respons benar diperkuat, semakin kuat kebiasaan linguistik terbentuk dalam memori perilaku siswa.

Contoh penggunaan model S-R dalam kelas bahasa dapat dilihat pada metode audio-lingual, yang berkembang pesat pada pertengahan abad ke-20. Dalam metode ini, guru memberikan stimulus berupa

model kalimat seperti “This is a book”, dan siswa diminta mengulangnya secara serempak. Ketika guru memberikan stimulus variasi, misalnya “This is a pen”, siswa merespons dengan mengganti kata benda sesuai pola. Jika respons benar, guru memberikan penguatan positif seperti pujian, senyuman, atau nilai yang baik. Sebaliknya, kesalahan tidak diperkuat sehingga siswa belajar bahwa respons tersebut tidak sesuai. Latihan substitution drill, transformation drill, dan chain drill merupakan bentuk konkret dari aplikasi S-R dalam kelas bahasa. Brooks (1964) menjelaskan bahwa metode ini berasumsi bahwa kemampuan berbahasa dapat dibangun melalui pembiasaan yang kuat, bukan melalui analisis aturan gramatika secara sadar.

Salah satu contoh situasi kelas yang menggambarkan penerapan S-R adalah ketika guru bertanya, “What time do you wake up?” (stimulus), dan siswa menjawab, “I wake up at six o'clock” (respons). Jika jawaban sesuai, guru memperkuat respons tersebut dengan mengatakan, “Good job!”. Contoh lain adalah latihan pattern practice, di mana siswa diminta mengulang pola gramatika seperti “She is reading”, kemudian mengubahnya menjadi “They are reading”, “We are reading”, dan seterusnya. Penguatan dari guru membuat respons yang benar semakin melekat. Dalam konteks inilah model S-R berperan besar dalam pembentukan kebiasaan linguistik, terutama pada tahap awal pemerolehan bahasa ketika siswa masih membutuhkan pembiasaan untuk membangun struktur dasar bahasa kedua.

Meski kemudian banyak dikritik oleh pendekatan kognitivistik dan generatif, model S-R tetap memberikan kontribusi signifikan dalam pembelajaran bahasa, terutama dalam latihan pengucapan, pembentukan akurasi struktural, dan pengembangan respons otomatis. Banyak teknik modern dalam pengajaran bahasa, seperti drilling dan rote practice, masih berakar

pada prinsip behavioristik meskipun dikombinasikan dengan pendekatan komunikatif. Dengan demikian, model Stimulus–Respons tetap relevan sebagai salah satu fondasi historis dalam SLA, khususnya pada aspek mekanis pemerolehan bahasa yang membutuhkan pembiasaan intensif.

B. Peran Pengulangan dan Latihan (Drill)

Dalam kerangka teori behaviorisme, drill dipahami sebagai salah satu teknik inti yang digunakan untuk membentuk kebiasaan berbahasa melalui pengulangan terstruktur dan penguatan yang konsisten. Behaviorisme memandang bahwa perilaku, termasuk perilaku verbal, dapat dibentuk melalui hubungan stimulus–respons yang dipelajari dari lingkungan, sehingga drill menjadi alat pedagogis yang dirancang untuk menciptakan respons bahasa yang otomatis, terprediksi, dan akurat. Menurut Skinner (1957), bahasa merupakan bentuk perilaku yang dipelajari melalui proses operant conditioning, yaitu ketika respons yang benar mendapatkan penguatan (reinforcement), sedangkan respons yang salah diperbaiki atau diberi penguatan negatif agar tidak diulang. Dalam konteks ini, drill berfungsi sebagai mekanisme untuk menanamkan pola-pola linguistik secara berulang sehingga respons yang benar menjadi kebiasaan yang tertanam kuat pada peserta didik. Watson (1913) sebelumnya juga menekankan bahwa pembelajaran tidak bergantung pada proses mental internal, tetapi pada manipulasi lingkungan dan latihan berulang yang menstimulasi terbentuknya respons yang diinginkan. Dengan demikian, drill mengoperasionalkan prinsip dasar behaviorisme, yaitu bahwa kebiasaan terbentuk melalui pengulangan (repetition), imitasi, dan penguatan yang konsisten.

Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua (Second Language Acquisition), drill memiliki tujuan utama untuk membantu siswa menguasai struktur bahasa secara otomatis tanpa memerlukan pemrosesan kognitif yang kompleks. Drill memungkinkan peserta didik untuk

memproduksi pola bahasa tertentu secara cepat karena respons linguistik yang diberikan telah menjadi bagian dari habit formation. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa bahasa dipelajari melalui pembiasaan intensif, bukan melalui pemahaman konsep abstrak tentang struktur bahasa (Skinner, 1957). Beberapa bentuk drill, seperti repetition drill, substitution drill, dan transformation drill, dikembangkan untuk membantu siswa meniru, mengganti, atau mengubah sebagian unsur linguistik dalam kalimat sehingga mereka dapat menggunakan pola bahasa yang tepat dalam berbagai konteks. Seluruh jenis drill tersebut didesain berdasarkan prinsip bahwa siswa harus berkali-kali memproduksi bentuk bahasa yang benar agar terbentuk pola otomatis yang stabil.

Drill juga memainkan peran penting dalam menciptakan kontrol guru terhadap respon siswa. Dalam model behavioristik tradisional, guru menjadi sumber stimulus utama yang memberikan contoh kalimat dan instruksi, sementara siswa berperan sebagai penerima dan penghasil respons. Dengan memberikan stimulus yang jelas, guru mengarahkan siswa pada respons tertentu yang diharapkan, dan melalui penguatan positif, siswa didorong untuk mempertahankan respons yang benar secara konsisten. Dalam hal ini, drill menjadi sarana untuk memastikan bahwa peserta didik menghindari kesalahan (error) dan mengembangkan kebiasaan linguistik yang sesuai secara gramatikal. Ellis (2008) menjelaskan bahwa praktik drill dalam kelas bahasa sering dianggap efektif pada tahap awal pembelajaran karena fokusnya adalah pada akurasi bentuk, bukan penggunaan bahasa secara komunikatif.

Drill merupakan implementasi praktis dari prinsip-prinsip behaviorisme yang melihat bahasa sebagai sistem kebiasaan yang dapat dibentuk melalui latihan repetitif dan penguatan. Dengan menghilangkan peran proses mental internal dan menekankan aspek yang dapat diamati, drill bertujuan membentuk perilaku linguistik yang otomatis

dan bebas dari kesalahan. Meskipun pendekatan modern dalam pembelajaran bahasa sering menekankan komunikasi dan proses kognitif, peran drill tetap relevan terutama untuk membantu siswa mengembangkan dasar penguasaan struktur bahasa dan meningkatkan kelancaran serta akurasi melalui pembelajaran berbasis kebiasaan.

Dalam pendekatan behaviorisme, latihan atau drills merupakan komponen inti dalam pembelajaran bahasa karena berfungsi untuk membentuk kebiasaan linguistik melalui pengulangan dan penguatan. Setiap jenis drill dikembangkan untuk menanamkan pola bahasa tertentu secara sistematis sehingga peserta didik mampu menghasilkan ujaran yang akurat dan otomatis. Repetition drill adalah bentuk latihan paling dasar, di mana siswa diminta mengulangi secara persis model kalimat atau frasa yang diberikan oleh guru. Teknik ini bertujuan menciptakan hubungan stimulus-respons yang kuat melalui imitasi langsung terhadap input verbal yang dianggap tepat. Skinner (1957) menekankan bahwa pengulangan berperan besar dalam memperkuat respons yang benar sehingga menjadi kebiasaan stabil. Oleh karena itu, repetition drill sangat efektif pada tahap awal pemerolehan struktur bahasa karena memberikan pengalaman langsung dan repetitif pada pola linguistik yang diharapkan dikuasai.

Selain itu, substitution drill merupakan bentuk latihan yang menuntut siswa mengganti bagian tertentu dari model kalimat dengan kata atau frasa lain yang disediakan. Latihan ini lebih kompleks dibanding repetition drill karena melibatkan aspek imitasi sekaligus manipulasi struktur. Guru biasanya memberikan kalimat dasar sebagai stimulus, kemudian menyajikan kata pengganti yang harus dimasukkan oleh siswa untuk membentuk kalimat baru dengan pola yang sama. Teknik ini bertujuan untuk membantu siswa memahami fleksibilitas pola gramatikal dalam berbagai konteks sehingga kebiasaan linguistik yang

terbentuk tidak hanya mekanis tetapi juga adaptif. Menurut Lado (1964), substitution drill sangat efektif dalam memperkuat pola sintaksis tertentu karena memberikan latihan berulang tanpa mengubah kerangka struktur inti kalimat.

Jenis latihan lainnya adalah transformation drill, yaitu latihan yang meminta siswa mengubah bentuk suatu kalimat menjadi bentuk lain, seperti dari kalimat afirmatif ke negatif, dari aktif ke pasif, atau dari simple present ke simple past. Transformation drill tidak hanya melatih penguasaan pola tertentu, tetapi juga memperkenalkan keterampilan mengubah struktur bahasa berdasarkan aturan tata bahasa yang berlaku. Meskipun behaviorisme menolak keterlibatan proses mental internal secara eksplisit, perubahan bentuk kalimat dalam drill ini tetap dipahami sebagai respons yang dapat dipelajari melalui pembiasaan, bukan proses kognitif sadar. Ellis (2008) mencatat bahwa transformation drill banyak digunakan pada era metode audiolingual untuk memperkuat kompetensi struktural siswa karena menekankan repetisi bentuk-bentuk gramatikal dalam pola terkontrol.

Selain itu, chain drill merupakan teknik latihan yang memberikan kesempatan kepada seluruh siswa untuk berpartisipasi secara berantai. Dalam model ini, seorang siswa memberikan respons terhadap stimulus dari guru atau teman, kemudian siswa tersebut memberikan stimulus baru kepada siswa berikutnya dalam kelompok. Drills jenis ini digunakan untuk menciptakan interaksi terstruktur dalam kelas, sambil tetap mempertahankan prinsip-prinsip behavioristik seperti repetisi, imitasi, dan respons otomatis. Chain drill memberikan efek sosial dalam pembelajaran karena melibatkan siswa dalam rangkaian respons berurutan yang mencerminkan keterlibatan lingkungan sebagai faktor penting dalam pembentukan kebiasaan (Watson, 1913). Teknik ini juga membantu meningkatkan kelancaran (fluency) karena siswa dituntut memberikan respons secara cepat berdasarkan pola yang

sedang dipelajari, sehingga latihan ini sejalan dengan tujuan behaviorisme untuk membentuk kebiasaan linguistik yang otomatis.

Berbagai jenis drill tersebut dirancang untuk memperkuat pola kebahasaan melalui latihan yang sistematis, repetitif, dan terkontrol. Repetition drill membangun fondasi imitasi; substitution drill memperluas pembentukan pola melalui variasi; transformation drill memperkuat kemampuan manipulasi struktur; dan chain drill menggabungkan pembiasaan linguistik dengan interaksi antar siswa. Keempat jenis latihan ini menjadi bukti bagaimana behaviorisme berperan besar dalam pengembangan teknik pembelajaran bahasa, terutama dalam era audiolingual, di mana bahasa dipandang sebagai serangkaian kebiasaan yang dapat dibentuk melalui pengulangan dan penguatan berkelanjutan.

Dalam teori behaviorisme, mekanisme pembentukan kebiasaan bahasa melalui drill didasarkan pada prinsip bahwa perilaku berulang akan mengarah pada otomatisasi respons. Drill, yang terdiri dari latihan-latihan terstruktur dan repetitif, berfungsi untuk memperkuat hubungan stimulus-respons (S-R) sehingga kemampuan berbahasa tidak lagi bergantung pada pemikiran sadar, tetapi muncul secara otomatis sebagai hasil dari pembiasaan. Skinner (1957) menyatakan bahwa perilaku verbal dapat diperoleh melalui pengulangan sistematis yang disertai penguatan, sehingga respons yang benar semakin kuat dan stabil dalam ingatan. Dalam konteks pembelajaran bahasa, ketika siswa mendengar stimulus berupa model ujaran dari guru dan kemudian memproduksinya kembali secara berulang, keterampilan tersebut akan menjadi respons otomatis yang muncul tanpa analisis mendalam. Proses otomatisasi ini menjadi tujuan utama drill karena behaviorisme memandang bahasa bukan sebagai proses mental internal, tetapi sebagai perilaku yang dapat dilatih, dikondisikan, dan diulang hingga terbentuk kebiasaan yang stabil.

Konsistensi dan intensitas latihan menjadi faktor penting dalam mekanisme ini. Watson (1913) menegaskan bahwa setiap perilaku yang terus-menerus dilatih dalam kondisi serupa akan semakin mudah diproduksi, yang pada akhirnya membentuk pola kebiasaan. Dalam pembelajaran bahasa, konsistensi berarti siswa berlatih bentuk linguistik tertentu secara teratur dalam waktu yang cukup lama sehingga respons yang benar menjadi dominan dibandingkan respons yang salah. Intensitas latihan mengacu pada frekuensi pengulangan; semakin sering suatu pola diulang, semakin kuat asosiasi S-R terbentuk. Prinsip ini menjadi dasar bagi metode audiolingual yang populer pada abad ke-20, di mana siswa dibimbing untuk terus mengulang model kalimat dalam berbagai jenis drill hingga pola tersebut tertanam kuat. Ellis (2012) mencatat bahwa intensitas latihan dalam drill memberikan dampak signifikan pada peningkatan akurasi produksi bahasa, terutama pada struktur-struktur gramatikal dasar yang membutuhkan stabilitas kebiasaan tinggi.

Drill juga berfungsi sebagai sarana efektif untuk mengurangi kesalahan atau error reduction. Dalam perspektif behaviorisme, kesalahan dianggap sebagai sesuatu yang harus diminimalisasi sejak awal melalui latihan terkontrol. Lado (1964) berpendapat bahwa siswa harus diberi latihan yang cukup intensif dan terarah agar mereka memproduksi bentuk bahasa yang benar sejak awal, sehingga tidak terbentuk kebiasaan salah (bad habits) yang sulit diperbaiki. Dengan latihan yang berulang-ulang dan berada di bawah bimbingan guru, siswa memperoleh kesempatan untuk memperbaiki kesalahan secara langsung dan terus-menerus, sehingga respons yang dihasilkan menjadi semakin akurat. Drill memungkinkan siswa untuk mempraktikkan pola linguistik dalam lingkungan yang bebas risiko karena setiap kesalahan dapat segera diperbaiki melalui koreksi dan penguatan yang tepat waktu. Dalam proses ini, mekanisme penguatan (reinforcement) memainkan peran penting, di mana respons

yang benar diberi penghargaan verbal atau pujian sehingga siswa terdorong untuk mengulangi respons yang sama, sedangkan respons salah dikoreksi sehingga asosiasi yang tidak diinginkan tidak terbentuk.

Mekanisme drill dalam pembentukan kebiasaan bahasa menunjukkan bagaimana behaviorisme memandang pembelajaran sebagai proses conditioning yang dapat dirancang secara sistematis. Melalui latihan yang konsisten, intensif, dan fokus pada pengurangan kesalahan, siswa mampu mencapai otomatisasi respons yang menjadi ciri utama kebiasaan linguistik. Meskipun pendekatan ini kerap dikritik oleh teori kognitivis karena dianggap mengabaikan proses mental internal, kontribusinya dalam membentuk akurasi dan kelancaran (fluency) yang berbasis kebiasaan tetap diakui dalam pengajaran bahasa, terutama pada tahap awal pembelajaran struktur dasar.

Drill sebagai salah satu teknik utama dalam pendekatan behavioristik memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya populer dalam pengajaran bahasa pada pertengahan abad ke-20, terutama dalam metode audiolingual. Salah satu kelebihan utamanya adalah kemampuannya dalam meningkatkan akurasi produksi bahasa. Ketika siswa melakukan pengulangan pola bahasa secara terstruktur dan terkontrol, mereka dapat memproduksi bentuk linguistik yang tepat tanpa harus melakukan analisis gramatikal secara sadar. Menurut Lado (1964), drill memungkinkan siswa untuk menginternalisasi pola bahasa dengan cepat karena respons yang benar diperkuat secara konsisten, sehingga terjadi pembentukan kebiasaan (habit formation). Selain akurasi, drill juga berfungsi meningkatkan kelancaran (fluency), terutama dalam produksi pola-pola dasar seperti simple sentences, tenses, atau dialog rutin. Hal ini terjadi karena repetisi membuat respons linguistik menjadi otomatis, sehingga siswa dapat berbicara tanpa jeda berpikir yang panjang. Skinner (1957) menekankan bahwa perilaku yang diulang

dengan reinforcement yang tepat akan menjadi lebih cepat dan lancar, sehingga drill efektif untuk mempercepat proses otomatisasi tersebut. Selain itu, drill juga bermanfaat dalam meningkatkan hafalan struktural. Dengan memberikan pola kalimat yang diulang secara konsisten, siswa dapat menyimpan informasi tersebut dalam memori jangka panjang. Dalam konteks pembelajaran bahasa asing, kemampuan menghafal struktur dasar sangat penting sebagai fondasi untuk produksi bahasa yang lebih kompleks. Ellis (2012) menyatakan bahwa latihan terkontrol seperti drill dapat membantu menguatkan memori deklaratif dan memindahkannya menjadi memori prosedural melalui latihan yang intensif.

Namun demikian, drill juga memiliki sejumlah kelemahan yang membuatnya kurang efektif jika digunakan sebagai satu-satunya metode dalam pengajaran bahasa. Salah satu kelemahan utamanya adalah sifatnya yang kurang kreatif. Karena drill berfokus pada pengulangan pola yang sudah ditentukan, siswa tidak diberi ruang untuk menciptakan ungkapan baru atau memodifikasi bahasa berdasarkan kebutuhan komunikasi mereka. Hal ini menyebabkan pembelajaran bersifat mekanis dan sangat terbatas pada struktur yang diajarkan guru. Rivers (1964) mengkritik pendekatan drill karena tidak memberikan kesempatan kepada siswa untuk berpikir mandiri atau menggunakan bahasa secara fleksibel, sehingga hasil pembelajaran kurang mencerminkan penggunaan bahasa yang autentik.

Kelemahan berikutnya adalah drill dianggap kurang komunikatif. Dalam komunikasi nyata, bahasa digunakan untuk menyampaikan makna, tujuan, dan ekspresi personal. Namun dalam drill, fokus utamanya adalah pengulangan bentuk linguistik tanpa memperhatikan konteks atau makna komunikatif. Littlewood (1981) menunjukkan bahwa teknik drill tidak melatih keterampilan pragmatik siswa, karena tidak ada interaksi bermakna antara pembicara dan pendengar. Akibatnya, siswa mungkin mampu mengucapkan kalimat dengan

akurat tetapi tidak memahami kapan, bagaimana, atau mengapa kalimat tersebut digunakan dalam situasi nyata. Hal ini membuat keterampilan bahasa yang diperoleh bersifat artifisial dan kurang transferable ke dunia nyata.

Selain itu, drill juga memiliki potensi menjadi membosankan. Karena sifatnya yang repetitif dan berlangsung dalam pola yang sama, banyak siswa merasa kurang tertarik dan kehilangan motivasi belajar. Brown (2007) menyoroti bahwa latihan mekanis yang dilakukan dalam jangka waktu lama dapat menurunkan keterlibatan siswa, terutama bagi mereka yang memiliki gaya belajar kreatif atau kinestetik. Dalam kelas yang hanya mengandalkan drill, siswa cenderung menjadi pasif dan hanya mengikuti instruksi, sehingga suasana belajar kurang hidup dan tidak memberikan pengalaman yang menyenangkan. Kebosanan ini juga dapat berdampak negatif pada retensi pembelajaran karena motivasi intrinsik berperan penting dalam proses memori dan keterlibatan kognitif.

Meskipun drill memiliki manfaat yang signifikan dalam meningkatkan akurasi, kelancaran, dan hafalan struktural, teknik ini juga memiliki keterbatasan yang cukup serius dari perspektif pedagogis. Oleh karena itu, banyak ahli berpendapat bahwa drill sebaiknya dipadukan dengan pendekatan komunikatif atau teknik lain yang memberi ruang bagi kreativitas, interaksi, dan pemaknaan. Dengan kombinasi yang seimbang, aspek mekanis dari drill dapat mendukung aspek komunikatif dari bahasa, sehingga pembelajaran menjadi lebih efektif dan menyeluruh.

C. Konsep Reinforcement dalam SLA

Dalam teori behavioristik, reinforcement merupakan konsep kunci yang menjelaskan bagaimana perilaku manusia dapat dibentuk, dipertahankan, atau diubah melalui konsekuensi yang mengikuti tindakan tertentu. Reinforcement merujuk pada segala bentuk stimulus yang memperkuat kemungkinan munculnya kembali suatu

respons atau perilaku di masa mendatang. Skinner (1953), sebagai tokoh sentral dalam operant conditioning, menyatakan bahwa perilaku yang diikuti oleh konsekuensi yang menyenangkan atau menguntungkan akan cenderung diulang, sedangkan perilaku yang tidak memperoleh penguatan atau diikuti konsekuensi negatif akan melemah atau menghilang. Dalam konteks pemerolehan bahasa, reinforcement berfungsi sebagai mekanisme yang membantu siswa mengenali respons linguistik yang dianggap benar dan layak untuk diulang. Dengan kata lain, sistem reinforcement memberikan sinyal kepada siswa mengenai bentuk bahasa mana yang harus dipertahankan dan mana yang perlu diperbaiki (Skinner, 1957).

Reinforcement terbagi menjadi dua jenis utama, yaitu reinforcement positif dan reinforcement negatif. Reinforcement positif terjadi ketika suatu perilaku diikuti oleh stimulus yang menyenangkan, sehingga memperbesar kemungkinan perilaku tersebut terulang pada kesempatan berikutnya. Dalam pembelajaran bahasa, contoh reinforcement positif dapat berupa pujian, senyuman guru, nilai yang baik, atau persetujuan verbal seperti "Good job!" atau "Excellent!" ketika siswa menghasilkan produksi bahasa yang sesuai dengan target. Menurut Gass dan Selinker (2008), reinforcement positif memperkuat kepercayaan diri siswa serta memotivasi mereka untuk terus menggunakan pola bahasa yang benar. Reinforcement negatif, sebaliknya, bukan berarti memberikan hukuman, tetapi merujuk pada penghilangan stimulus yang tidak menyenangkan setelah siswa menghasilkan perilaku yang diharapkan. Contohnya, ketika siswa berbicara dengan benar, guru menghentikan koreksi yang sebelumnya diberikan, sehingga hilangnya koreksi tersebut berfungsi sebagai bentuk penguatan. Skinner (1953) menjelaskan bahwa reinforcement negatif tetap memperkuat perilaku, sama seperti reinforcement positif, tetapi melalui penghilangan ketidaknyamanan, bukan pemberian hadiah.

Kedua jenis reinforcement ini memiliki peran yang sangat penting dalam pembentukan kebiasaan atau habit formation, yang merupakan inti dari teori behavioristik dalam pemerolehan bahasa. Habit formation merujuk pada proses otomatisasi respons melalui pengulangan dan penguatan yang konsisten. Dalam perspektif behavioristik, bahasa dipandang sebagai serangkaian kebiasaan yang diperoleh melalui hubungan stimulus–respons (S-R) yang diperkuat melalui reinforcement. Brown (2007) menjelaskan bahwa ketika siswa menerima reinforcement positif setiap kali mereka memproduksi kalimat yang benar, respons tersebut menjadi semakin otomatis dan akhirnya terbentuk sebagai kebiasaan yang stabil. Sebaliknya, respons yang tidak diperkuat cenderung menghilang karena tidak menjadi bagian dari memori prosedural siswa.

Dalam pembelajaran bahasa asing, reinforcement berfungsi sebagai penanda eksplisit terhadap bentuk linguistik mana yang dianggap benar oleh guru atau lingkungan belajar. Melalui proses ini, siswa dapat memodifikasi perilaku linguistik mereka berdasarkan umpan balik yang diberikan. Dengan demikian, reinforcement tidak hanya membantu membentuk kebiasaan, tetapi juga membantu mengurangi kesalahan (error reduction), yang merupakan tujuan utama pendekatan audiolingual. Ellis (2012) menambahkan bahwa reinforcement memainkan peran penting dalam memindahkan informasi linguistik dari memori deklaratif ke memori prosedural melalui latihan berulang yang diperkuat secara konsisten. Proses ini menyebabkan respons bahasa menjadi otomatis dan tidak lagi membutuhkan proses kognitif yang kompleks. Dengan demikian, reinforcement merupakan elemen fundamental dalam mekanisme pembentukan kebiasaan bahasa, yang selanjutnya menjadi dasar pengembangan kelancaran dan akurasi siswa.

Dalam konteks pembelajaran bahasa, penerapan reinforcement menjadi salah satu strategi utama dalam pendekatan behavioristik yang bertujuan membentuk

kebiasaan linguistik yang benar melalui penguatan berulang. Prinsip dasar reinforcement sebagaimana dijelaskan oleh Skinner (1953) menyatakan bahwa perilaku verbal siswa dapat diperkuat, dimodifikasi, atau dihilangkan tergantung pada konsekuensi yang mengikuti respons tersebut. Karena itu, guru bahasa memegang peran krusial dalam menciptakan lingkungan belajar yang kaya penguatan positif dan negatif untuk mendorong pemerolehan bahasa yang efektif. Reinforcement digunakan bukan hanya untuk memberikan umpan balik, tetapi juga sebagai instrumen pedagogis untuk membangun motivasi, meningkatkan keterlibatan, serta membantu siswa mengembangkan otomatisasi dalam penggunaan bahasa target.

Penguatan positif merupakan metode reinforcement yang paling umum dan paling disukai dalam pembelajaran bahasa. Penguatan positif diberikan setelah siswa menghasilkan respons yang benar, tepat, atau mendekati target sehingga memperbesar kemungkinan perilaku tersebut terulang kembali. Bentuk-bentuk penguatan positif yang sering digunakan dalam kelas bahasa meliputi pujian verbal seperti “Good job,” “Excellent,” atau “Very good,” senyuman atau gestur guru yang menunjukkan persetujuan, nilai yang memuaskan, penambahan poin, hingga pemberian reward kecil seperti sticker atau badge (Brown, 2007). Menurut Gass dan Selinker (2008), penguatan positif tidak hanya membantu pembentukan kebiasaan linguistik, tetapi juga meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk terus berpartisipasi dalam aktivitas berbahasa. Ketika siswa merasa dihargai atas produksi bahasa mereka, mereka menjadi lebih percaya diri dan lebih berani mengambil risiko untuk mencoba pola bahasa baru, yang merupakan bagian penting dari proses pemerolehan bahasa kedua. Selain itu, penguatan positif terbukti meningkatkan ketekunan dalam latihan, terutama dalam kegiatan drill yang membutuhkan repetisi berkali-kali (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Penguatan negatif dalam pembelajaran bahasa seringkali disalahpahami sebagai hukuman, padahal keduanya memiliki perbedaan yang mendasar. Penguatan negatif tidak bertujuan memberikan rasa tidak nyaman, melainkan menghilangkan stimulus yang tidak menyenangkan setelah siswa melakukan perilaku yang benar. Contoh penguatan negatif dalam kelas bahasa adalah mengurangi koreksi setelah siswa menunjukkan perbaikan, memberikan kesempatan berbicara lebih lancar setelah siswa mengucapkan struktur yang benar, atau menghilangkan latihan tambahan ketika siswa sudah menguasai target language. Dengan demikian, reinforcement negatif menciptakan kondisi lega atau terbebas dari tekanan, yang secara psikologis memperkuat perilaku linguistik yang tepat (Skinner, 1957). Dalam pendekatan audiolingual, penguatan negatif sering digunakan dalam bentuk corrective feedback ringan yang kemudian dihentikan begitu siswa mampu memperbaiki kesalahan mereka. Ellis (2012) menekankan bahwa penguatan negatif dapat meningkatkan akurasi karena siswa memahami bahwa produksi yang benar menghindarkan mereka dari interupsi atau koreksi yang sebelumnya diberikan.

Selain reinforcement positif dan negatif, pembelajaran bahasa juga terkadang melibatkan penggunaan hukuman (punishment), meskipun konsep ini sangat kontroversial dalam pedagogi modern. Hukuman dalam behaviorisme didefinisikan sebagai konsekuensi yang bertujuan mengurangi atau menghilangkan perilaku tertentu. Dalam pembelajaran bahasa, hukuman dapat berupa teguran, pemberitahuan kesalahan secara keras, atau pengurangan nilai. Namun, sejumlah penelitian menentang penggunaan hukuman dalam pembelajaran karena dapat menurunkan motivasi belajar, memicu kecemasan, atau menciptakan lingkungan yang tidak aman bagi siswa (Brown, 2007; Harmer, 2015). Skinner sendiri (1953) menilai hukuman kurang efektif dibandingkan reinforcement karena tidak mengajarkan perilaku alternatif yang benar, melainkan hanya menekan perilaku yang tidak diinginkan. Dalam

kelas bahasa, hukuman cenderung menyebabkan siswa takut berbicara, menghindari interaksi, atau menjadi pasif karena khawatir salah. Oleh karena itu, pendekatan pengajaran bahasa modern lebih mendorong penggunaan reinforcement positif dan negative reinforcement yang bersifat konstruktif, bukan punitive, terutama untuk menciptakan suasana pembelajaran yang aman dan mendukung perkembangan keterampilan komunikasi.

Penerapan reinforcement dalam pembelajaran bahasa mencakup strategi yang memperkuat perilaku linguistik yang tepat melalui berbagai bentuk penguatan positif dan negatif, sambil menghindari penggunaan hukuman yang dapat berdampak negatif terhadap psikologis siswa. Reinforcement membantu membentuk habit formation, meningkatkan akurasi dan kelancaran, serta mendorong perkembangan kepercayaan diri siswa dalam menggunakan bahasa. Dalam paradigma SLA kontemporer, reinforcement tetap relevan sebagai bagian dari form-focused instruction dan corrective feedback, meskipun penggunaannya kini lebih halus, humanis, dan terintegrasi dalam pendekatan komunikatif.

Reinforcement memegang peranan penting dalam keberhasilan pemerolehan bahasa kedua (Second Language Acquisition, SLA) karena secara langsung memengaruhi motivasi, frekuensi perilaku linguistik, dan akurasi produksi bahasa siswa. Menurut Skinner (1953), perilaku yang diperkuat cenderung diulang, sehingga reinforcement menjadi mekanisme utama dalam membangun habit formation yang esensial dalam pembelajaran bahasa. Dalam konteks SLA, penguatan dapat berupa reward atau konsekuensi positif yang diberikan setelah siswa menghasilkan respons bahasa yang tepat, misalnya pujian, penilaian baik, atau hadiah kecil, yang kemudian meningkatkan motivasi eksternal siswa untuk terus berpartisipasi dalam aktivitas berbahasa (Brown, 2007; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Penguatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga mendorong

peningkatan frekuensi respons yang benar, karena siswa memahami bahwa perilaku linguistik yang tepat akan selalu diikuti oleh konsekuensi positif. Sebagai contoh, siswa yang secara konsisten menggunakan struktur kalimat yang benar akan menerima pengakuan guru, yang kemudian memicu mereka untuk lebih sering menggunakan bahasa target dengan benar.

Selain reinforcement positif, penguatan negatif juga memainkan peran dalam keberhasilan SLA melalui pengurangan tekanan atau stimulus tidak menyenangkan ketika siswa menunjukkan perilaku bahasa yang diharapkan. Misalnya, pengajar dapat mengurangi jumlah koreksi atau interupsi ketika siswa mulai menunjukkan penggunaan kalimat yang benar, sehingga siswa merasa lebih percaya diri dan lebih bebas mengambil risiko dalam praktik berbahasa (Ellis, 2012). Reinforcement juga efektif dalam mengurangi kesalahan (error) melalui immediate feedback, di mana siswa diberikan koreksi langsung untuk memperbaiki perilaku linguistik yang salah. Dengan metode ini, perilaku yang salah dapat diminimalkan, sedangkan perilaku yang benar diperkuat dan akhirnya membentuk kebiasaan berbahasa yang stabil (Gass & Selinker, 2008).

Selain itu, reinforcement mendukung pengembangan automaticity atau keterampilan bahasa yang otomatis. Melalui pengulangan yang diperkuat secara positif maupun negatif, siswa membangun respons verbal yang cepat dan akurat tanpa perlu berpikir secara sadar. Hal ini sejalan dengan pendekatan behavioristik dalam SLA yang menekankan pentingnya stimulus-response dan pembiasaan (habit formation) sebagai dasar penguasaan bahasa (Skinner, 1957). Penelitian juga menunjukkan bahwa penguatan yang konsisten dan tepat waktu meningkatkan efektivitas pembelajaran bahasa, terutama dalam pengajaran keterampilan mendengarkan dan berbicara, di mana frekuensi interaksi verbal sangat tinggi (Harmer, 2015). Dengan demikian, reinforcement bukan

hanya teknik motivasional, tetapi juga strategi pedagogis yang esensial untuk mengoptimalkan keberhasilan SLA, memastikan siswa memperoleh kemampuan bahasa yang akurat, lancar, dan komunikatif.

Reinforcement dalam kelas bahasa merupakan strategi penting untuk memperkuat perilaku linguistik yang diinginkan dan membentuk kebiasaan berbahasa yang stabil. Salah satu contoh paling umum adalah guru memberikan pujian verbal atau non-verbal ketika siswa berhasil menyusun kalimat yang tepat atau menggunakan kosakata dengan benar. Pujian ini merupakan bentuk *positive reinforcement* yang memotivasi siswa untuk mengulang perilaku yang sama di kesempatan berikutnya (Brown, 2007). Selain itu, pengajar dapat menggunakan permainan berbasis poin atau sistem reward, di mana setiap respon atau partisipasi yang benar diberikan poin yang nantinya dapat ditukar dengan hadiah kecil. Strategi ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga membuat pembelajaran lebih menyenangkan dan interaktif, sehingga siswa merasa lebih terdorong untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan berbahasa (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Selain itu, reinforcement dapat diterapkan melalui umpan balik langsung terhadap kesalahan pengucapan atau struktur kalimat, sehingga siswa segera mengetahui kesalahan dan dapat memperbaikinya. Umpan balik ini tidak hanya berfungsi sebagai koreksi, tetapi juga sebagai penguatan negatif yang mendorong siswa menghindari kesalahan yang sama di masa depan. Misalnya, ketika seorang siswa mengucapkan kata atau kalimat secara tidak tepat, guru langsung memberikan koreksi dengan cara yang konstruktif, seperti pengulangan kalimat dengan pengucapan yang benar atau model verbal yang tepat, sehingga siswa dapat meniru dan menginternalisasi bentuk bahasa yang benar (Harmer, 2015; Gass & Selinker, 2008).

Selain pujian dan umpan balik, reinforcement dalam bentuk permainan atau aktivitas interaktif lainnya juga memfasilitasi habit formation dan automaticity, di mana respons bahasa siswa menjadi lebih cepat dan akurat seiring waktu. Aktivitas seperti permainan peran (role play), kuis berpasangan, atau kompetisi kelompok dengan reward poin membantu siswa mengaitkan perilaku berbahasa yang benar dengan konsekuensi positif, sehingga meningkatkan frekuensi perilaku yang diinginkan dan menciptakan lingkungan belajar yang menyenangkan dan produktif. Dengan demikian, reinforcement dalam kelas bahasa tidak hanya memengaruhi motivasi dan partisipasi siswa, tetapi juga secara langsung mendukung perkembangan kompetensi bahasa yang akurat, lancar, dan komunikatif (Skinner, 1953; Ellis, 2012).

D. Kritik terhadap Teori Behavioristik

Teori behavioristik, yang menekankan pembelajaran melalui stimulus-response dan penguatan (reinforcement), telah menjadi fondasi awal dalam pemahaman pemerolehan bahasa kedua. Namun, teori ini menerima banyak kritik dari perspektif linguistik dan psikologi kognitif karena keterbatasannya dalam menjelaskan kompleksitas bahasa manusia. Chomsky (1965) berargumen bahwa bahasa bukan sekadar kebiasaan atau hasil pengulangan, melainkan produk dari kapasitas mental bawaan yang disebut Language Acquisition Device (LAD). Menurutnya, kemampuan anak untuk menghasilkan kalimat yang belum pernah didengar sebelumnya menunjukkan bahwa pengulangan dan drill tidak cukup untuk menjelaskan kreativitas bahasa anak. Hal ini menunjukkan bahwa aspek kognitif dan struktur internal bahasa memiliki peran yang signifikan, yang tidak tercakup dalam kerangka behavioristik.

Dari perspektif psikologi kognitif, pembelajaran bahasa melibatkan proses mental yang kompleks dan tidak selalu dapat diamati secara langsung. Tidak semua perilaku verbal merupakan respons terhadap stimulus eksternal;

banyak bentuk komunikasi lahir dari proses berpikir internal, perencanaan, dan pemahaman konteks sosial (Brown, 2007). Behaviorisme juga memiliki keterbatasan dalam konteks pembelajaran bahasa kedua (Second Language Acquisition, SLA), karena tidak mampu menjelaskan transfer bahasa antarbahasa, perkembangan kreativitas bahasa, atau kemampuan berkomunikasi dalam situasi nyata. Teori ini cenderung berfokus pada akurasi dan hafalan struktur bahasa, sehingga kurang relevan untuk pembelajaran bahasa tingkat lanjut yang menuntut fleksibilitas, ekspresi, dan interaksi komunikatif yang autentik.

Sebagai alternatif, teori lain seperti Social Learning Theory oleh Bandura (1977) menekankan pembelajaran melalui observasi, meniru perilaku, dan interaksi sosial, sehingga menambahkan dimensi kognitif dan sosial yang tidak ada pada behaviorisme. Selain itu, Krashen (1985) melalui Input Hypothesis menekankan pentingnya input bermakna bagi pemerolehan bahasa, yang memungkinkan siswa memahami dan menghasilkan bahasa melalui konteks yang relevan, bukan sekadar pengulangan mekanis. Dengan demikian, kritik terhadap behaviorisme menyoroti bahwa meskipun pendekatan ini berguna untuk tahap awal pengenalan bahasa dan pembentukan kebiasaan, ia tidak mencakup keseluruhan kompleksitas pemerolehan bahasa manusia, terutama dalam konteks interaksi dan kreativitas bahasa.

E. Implikasi Behaviorisme dalam Pengajaran Bahasa EFL

Behaviorisme, yang menekankan pembelajaran melalui stimulus-response dan penguatan (reinforcement), memberikan kontribusi yang signifikan dalam desain dan praktik pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL). Dalam konteks pembelajaran EFL, pendekatan behavioristik berfokus pada pembentukan kebiasaan (habit formation), di mana siswa belajar bahasa melalui pengulangan model, latihan terstruktur, dan penguatan

positif. Guru berperan sebagai model bahasa yang memberikan input yang konsisten, sementara siswa diminta untuk meniru dan memproduksi respons yang sesuai. Latihan struktural, seperti pattern practice, membantu siswa internalisasi pola kalimat dan struktur gramatikal, sehingga respons bahasa menjadi otomatis dan terkontrol (Brown, 2007; Larsen-Freeman, 2000).

Dalam praktik pengajaran berbasis behaviorisme, metode seperti dialog memodelkan struktur, drill audio-lingual (Audio-Lingual Method), penghafalan kosakata melalui repetisi, dan immediate correction oleh guru menjadi teknik utama. Misalnya, siswa dapat diajak mengulang kalimat model yang diucapkan guru secara berulang, mengganti elemen tertentu dalam kalimat (substitution drill), atau membentuk rantai kalimat (chain drill) yang melatih kelancaran produksi bahasa. Penguatan (reinforcement) diberikan melalui pujian, reward, atau koreksi segera, yang meningkatkan frekuensi respons benar dan meminimalkan kesalahan (Skinner, 1957; Brown, 2007).

Kelebihan pendekatan behavioristik dalam konteks EFL sangat terasa pada tahap pemula (beginner level), terutama untuk penguasaan struktur, pelafalan, pola kalimat, dan kosakata. Siswa memperoleh akurasi bahasa dan kontrol produksi melalui latihan berulang, yang menjadi fondasi penting sebelum beralih ke tahap komunikasi yang lebih kompleks. Namun, pendekatan ini juga memiliki keterbatasan, karena kurang mampu mengembangkan kemampuan komunikatif, kreativitas bahasa, dan keterampilan interaksi sosial yang autentik. Siswa cenderung pasif, bergantung pada guru sebagai sumber bahasa, dan tidak terbiasa berinovasi dalam penggunaan bahasa (Chomsky, 1965; Krashen, 1985).

Seiring perkembangan metodologi pengajaran modern, behaviorisme tetap dapat digunakan sebagai bagian dari strategi pembelajaran EFL, tetapi lebih sebagai pelengkap daripada metode utama. Drill dan repetisi digunakan untuk

memperkuat dasar bahasa, sementara reinforcement diberikan dalam bentuk umpan balik positif yang membangun motivasi. Pendekatan ini kemudian dikombinasikan dengan metode komunikatif (Communicative Language Teaching) untuk memastikan siswa tidak hanya menguasai struktur bahasa, tetapi juga mampu menggunakannya secara kreatif dan kontekstual dalam interaksi nyata (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2014). Dengan demikian, integrasi behaviorisme dengan pendekatan modern memungkinkan pengajaran bahasa EFL yang seimbang antara akurasi struktural dan kemampuan komunikatif.

BAB 4

TEORI NATIVIS DAN PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

A. Konsep Language Acquisition Device (LAD) – Chomsky

Konsep Language Acquisition Device (LAD) yang diperkenalkan oleh Noam Chomsky menjadi tonggak penting dalam linguistik modern dan studi pemerolehan bahasa (language acquisition). Chomsky menolak pandangan behavioristik yang menganggap bahasa hanya diperoleh melalui pengulangan, penguatan (reinforcement), dan asosiasi stimulus-respons (Watson, Skinner). Sebaliknya, Chomsky menekankan bahwa manusia dilahirkan dengan kapasitas bawaan untuk memperoleh bahasa, sebuah mekanisme internal yang memungkinkan anak-anak mengembangkan kemampuan bahasa secara cepat dan sistematis tanpa harus secara eksplisit diajarkan setiap aturan gramatikal (Chomsky, 1965; Lightbown & Spada, 2013).

LAD merupakan konsep hipotetis yang mengacu pada perangkat kognitif internal, yang terletak dalam otak manusia, yang memfasilitasi pemahaman bahasa dan produksi ujaran. Melalui LAD, anak-anak mampu mengenali pola bahasa yang kompleks, memahami hubungan antara kata dan struktur kalimat, serta menghasilkan kalimat yang belum pernah mereka dengar sebelumnya. Hal ini mencerminkan *creative aspect of language* yang tidak dapat dijelaskan oleh teori behavioristik tradisional. Chomsky juga memperkenalkan konsep Universal Grammar (UG), seperangkat prinsip dan

struktur dasar yang ada di semua bahasa manusia, yang menjadi fondasi bagi LAD. Dengan adanya UG, LAD memungkinkan individu untuk menyaring input bahasa dari lingkungan dan membangun sistem internal bahasa yang konsisten dan produktif (Chomsky, 1965; Gass & Selinker, 2008).

LAD berfungsi ketika anak-anak terekspos pada input linguistik. Interaksi dengan orang tua, pengasuh, atau lingkungan sosial menyediakan stimulus linguistik, yang diproses oleh LAD untuk membentuk pemahaman tata bahasa. Misalnya, meskipun seorang anak mungkin belum pernah mendengar kalimat tertentu, LAD memungkinkan mereka untuk memahami struktur kalimat itu dan menggunakannya secara kreatif. Fenomena ini menunjukkan bahwa pemerolehan bahasa tidak semata-mata tergantung pada frekuensi pengulangan, tetapi juga pada kapasitas internal untuk mengenali pola dan membuat generalisasi gramatikal (Lightbown & Spada, 2013).

Dalam konteks pemerolehan bahasa kedua (Second Language Acquisition – SLA), LAD tetap relevan meskipun kemampuan pemerolehan bahasa kedua biasanya lebih dipengaruhi oleh faktor kognitif, sosial, dan afektif. Universal Grammar yang menjadi dasar LAD memberikan panduan bagi pendidik untuk merancang input yang bermakna, sesuai dengan struktur bahasa yang dapat diproses oleh otak siswa. Misalnya, pengajaran bahasa kedua dapat menekankan pemahaman pola gramatikal melalui meaningful input, bukan hanya penghafalan aturan, sehingga siswa mampu menghasilkan kalimat baru secara kreatif dan komunikatif (Gass & Selinker, 2008; Ellis, 2008).

Lebih lanjut, LAD menekankan bahwa proses pemerolehan bahasa melibatkan interaksi dinamis antara kapasitas bawaan dan lingkungan. Anak-anak tidak hanya pasif menerima input; mereka aktif memproses informasi

linguistik untuk membangun sistem internal mereka sendiri. Dengan kata lain, LAD mengintegrasikan aspek biologis, kognitif, dan sosial dari pemerolehan bahasa, yang menunjukkan kompleksitas proses pembelajaran bahasa manusia. Konsep ini menegaskan pentingnya menyediakan input yang kaya, bervariasi, dan bermakna dalam pembelajaran bahasa, sehingga siswa dapat memanfaatkan kapasitas internal mereka untuk mengembangkan kemampuan berbahasa secara optimal (Chomsky, 1965; Lightbown & Spada, 2013).

Implikasi praktis LAD dalam pembelajaran bahasa termasuk penggunaan metode yang menekankan pemahaman pola dan struktur bahasa melalui input enhancement, pembelajaran berbasis konteks, dan aktivitas komunikatif yang menstimulasi kreativitas berbahasa. Guru atau pendidik tidak hanya menjadi penyampai materi, tetapi juga fasilitator yang menyediakan pengalaman bahasa bermakna, sehingga siswa dapat membangun sistem internal bahasa mereka sendiri sesuai mekanisme LAD. Dengan demikian, LAD menjadi jembatan antara teori linguistik dan praktik pedagogis, menggabungkan pendekatan kognitif bawaan dengan interaksi sosial yang mendukung pemerolehan bahasa yang alami, efektif, dan kreatif.

B. Universal Grammar (UG) dalam SLA

Universal Grammar (UG) adalah konsep yang diperkenalkan oleh Noam Chomsky sebagai seperangkat prinsip dan struktur dasar yang bersifat bawaan dan terdapat pada semua bahasa manusia. UG bertujuan menjelaskan bagaimana anak-anak mampu memperoleh bahasa dengan cepat, efisien, dan produktif tanpa harus belajar secara eksplisit semua aturan gramatikal (Chomsky, 1965). Dalam konteks Second Language Acquisition (SLA), UG berperan sebagai kerangka teoretis yang menjembatani kapasitas bawaan manusia dengan proses belajar bahasa kedua, memberikan penjelasan mengapa beberapa pola bahasa lebih mudah dipelajari dan

mengapa transfer dari bahasa pertama dapat mempengaruhi pemerolehan bahasa kedua (Gass & Selinker, 2008).

Salah satu implikasi utama UG dalam SLA adalah penekanan pada parameter setting. Setiap bahasa memiliki variasi tertentu dalam implementasi prinsip-prinsip universal, misalnya urutan kata (word order), penggunaan morfologi, atau struktur frasa. Siswa yang belajar bahasa kedua menggunakan UG untuk menyesuaikan parameter ini sesuai input linguistik yang mereka terima. Misalnya, penutur bahasa Indonesia yang belajar bahasa Inggris harus menyesuaikan parameter urutan kata dari SVO (Subject-Verb-Object) yang serupa, tetapi mengalami tantangan ketika belajar bahasa lain dengan struktur berbeda, seperti SOV (Subject-Object-Verb) dalam bahasa Jepang. UG memungkinkan pemelajar bahasa untuk menafsirkan input bahasa kedua secara sistematis, menghindari penghafalan mekanistik, dan membangun struktur internal bahasa yang produktif (White, 2003; Ellis, 2008).

Konsep UG juga membantu menjelaskan critical period hypothesis (CPH), yang menyatakan bahwa kemampuan pemerolehan bahasa manusia memiliki periode optimal selama masa kanak-kanak. Siswa yang belajar bahasa kedua dalam periode kritis ini lebih mampu memanfaatkan mekanisme UG secara efektif untuk menginternalisasi aturan gramatikal dan pola bahasa baru. Meskipun orang dewasa juga dapat belajar bahasa kedua, akses mereka terhadap UG lebih terbatas, sehingga pembelajaran lebih bergantung pada strategi kognitif, memorisasi, dan latihan berulang daripada pemerolehan intuitif (Lightbown & Spada, 2013).

Dalam praktik pedagogis, pemahaman UG dapat memandu pengajaran bahasa kedua dengan menekankan meaningful input dan aktivitas komunikatif yang kaya akan pola gramatikal. Guru bahasa dapat merancang tugas yang

memungkinkan siswa mengekspresikan kalimat baru, mengidentifikasi pola sintaksis, dan melakukan parameter setting sendiri berdasarkan input yang diterima. Dengan kata lain, pembelajaran tidak hanya fokus pada drill atau pengulangan, tetapi pada eksplorasi linguistik yang menstimulasi kreativitas dan kemampuan produksi bahasa yang autentik. Sebagai contoh, penggunaan input flooding, structured input activities, atau task-based language teaching dapat meningkatkan kemampuan siswa untuk menginternalisasi prinsip-prinsip UG melalui pengalaman bahasa nyata (Gass & Selinker, 2008; Ellis, 2008).

UG juga relevan dalam memahami fenomena interlanguage, yaitu sistem bahasa sementara yang dibangun oleh siswa bahasa kedua. Interlanguage sering mengandung kesalahan gramatikal yang konsisten, yang mencerminkan proses parameter setting dan pemanfaatan prinsip-prinsip UG secara parsial. Kesalahan ini bukan tanda kegagalan, melainkan bukti bahwa siswa sedang mengkonstruksi sistem internal bahasa kedua mereka dengan menggunakan kapasitas linguistik bawaan. Oleh karena itu, guru dapat memanfaatkan UG untuk memberikan umpan balik yang tepat, mendorong analisis pola bahasa, dan memfasilitasi pergeseran dari interlanguage menuju penggunaan bahasa target yang akurat dan alami (White, 2003; Lightbown & Spada, 2013).

Universal Grammar dalam SLA menegaskan bahwa pemerolehan bahasa kedua bukan sekadar proses mekanistik atau hasil pengulangan semata, tetapi merupakan interaksi kompleks antara kapasitas bawaan manusia, input linguistik yang diterima, dan konteks sosial. UG memberikan landasan teoretis bagi pendidik untuk merancang pembelajaran yang bermakna, komunikatif, dan mampu memfasilitasi pemahaman serta produksi bahasa secara kreatif dan produktif. Dengan memahami peran UG, pengajaran bahasa dapat lebih efektif, berfokus pada pemahaman pola gramatikal, eksplorasi linguistik, dan pengembangan kemampuan

siswa untuk menghasilkan bahasa yang autentik dalam konteks nyata.

C. Hipotesis Periodisasi Kritis (Critical Period Hypothesis)

Hipotesis Periodisasi Kritis atau Critical Period Hypothesis (CPH) adalah konsep dalam linguistik yang menyatakan bahwa manusia memiliki jendela biologis optimal untuk memperoleh bahasa dengan cara yang alami dan hampir tanpa kesulitan, biasanya pada masa kanak-kanak (Lenneberg, 1967). CPH menekankan bahwa kemampuan biologis untuk pemerolehan bahasa menurun seiring bertambahnya usia, sehingga orang dewasa menghadapi lebih banyak kesulitan dalam mempelajari bahasa kedua dibandingkan anak-anak. Dalam konteks Second Language Acquisition (SLA), hipotesis ini menjadi salah satu teori penting untuk memahami variasi kemampuan belajar bahasa di berbagai kelompok usia.

Secara biologis, periode kritis terkait dengan plastisitas otak yang tinggi pada anak-anak. Otak yang plastis memungkinkan pemrosesan bahasa yang cepat, otomatis, dan intuitif, memfasilitasi internalisasi aturan gramatikal secara alami melalui paparan bahasa sehari-hari (Lenneberg, 1967; Johnson & Newport, 1989). Anak-anak yang terpapar bahasa kedua selama periode kritis cenderung mencapai native-like proficiency, termasuk penguasaan fonologi, sintaksis, dan pragmatik. Sebaliknya, orang dewasa yang belajar bahasa kedua setelah periode kritis sering mengalami kesulitan dalam pelafalan, intonasi, dan struktur gramatikal tertentu, meskipun mereka dapat mencapai kompetensi komunikatif yang memadai melalui strategi belajar yang sadar dan intensif.

Dalam SLA, hipotesis ini juga menjelaskan mengapa input yang diterima selama masa kanak-kanak lebih efektif dibandingkan dengan input yang diterima pada usia dewasa. Anak-anak cenderung belajar bahasa melalui interaksi alami dan implicit learning, sementara orang dewasa lebih mengandalkan strategi explicit learning dan

pengajaran formal (Lightbown & Spada, 2013). Penelitian empiris menunjukkan bahwa usia awal belajar bahasa kedua, intensitas paparan bahasa, dan kualitas interaksi linguistik sangat menentukan keberhasilan pemerolehan bahasa (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978; Singleton & Ryan, 2004). Hal ini mendukung relevansi CPH dalam desain kurikulum bahasa, di mana paparan bahasa asing sebaiknya dimulai sedini mungkin untuk memanfaatkan periode kritis tersebut.

CPH tidak hanya berfokus pada kemampuan linguistik saja, tetapi juga berkaitan dengan aspek kognitif dan sosial. Anak-anak memiliki fleksibilitas kognitif yang tinggi untuk meniru suara, intonasi, dan pola bahasa secara alami. Selain itu, motivasi sosial dan interaksi dengan penutur asli memainkan peran penting dalam pemanfaatan periode kritis ini (Ellis, 2008). Oleh karena itu, lingkungan pembelajaran yang kaya akan input bahasa, dukungan guru, dan kesempatan praktik nyata akan lebih efektif dibandingkan dengan metode pembelajaran formal yang kaku.

Meski demikian, hipotesis periodisasi kritis bukanlah aturan mutlak yang menutup kemungkinan orang dewasa untuk berhasil dalam pemerolehan bahasa kedua. Banyak penelitian menunjukkan bahwa dengan motivasi tinggi, strategi belajar yang efektif, dan paparan bahasa yang konsisten, orang dewasa tetap dapat mencapai kompetensi yang tinggi, meskipun akses mereka terhadap native-like intuition terbatas (Singleton & Ryan, 2004). Dengan kata lain, CPH menekankan adanya perbedaan dalam cara dan efektivitas belajar bahasa berdasarkan usia, bukan penolakan total terhadap kemampuan orang dewasa.

Dalam praktik pendidikan bahasa, pemahaman CPH menjadi penting untuk merancang program early foreign language exposure di sekolah dasar atau taman kanak-kanak. Program ini dapat mencakup pembelajaran berbasis play-based activities, interaksi dengan native speaker,

media digital interaktif, serta paparan linguistik yang konsisten dalam konteks komunikasi nyata. Selain itu, bagi pembelajar dewasa, strategi penguatan input, focus on form, dan latihan intensif dapat digunakan untuk mengimbangi keterbatasan periode kritis, sehingga pembelajaran bahasa tetap efektif meskipun tidak seoptimal anak-anak (Lightbown & Spada, 2013; Ellis, 2008).

Hipotesis periodisasi kritis memberikan kerangka teoretis yang menjelaskan variasi keberhasilan pemerolehan bahasa kedua berdasarkan usia, serta menekankan pentingnya desain pembelajaran yang sesuai dengan tahap perkembangan kognitif dan biologis pembelajar. Dengan memahami konsep ini, pendidik bahasa dapat merancang strategi pengajaran yang lebih efektif, memaksimalkan potensi anak-anak selama periode kritis, dan memberikan pendekatan adaptif bagi pembelajar dewasa.

D. Bukti Empiris Teori Nativis

Teori nativis, yang dikembangkan oleh Noam Chomsky, menekankan bahwa kemampuan bahasa manusia bersifat bawaan (innate) dan dipandu oleh perangkat biologis yang disebut Language Acquisition Device (LAD). Teori ini mengusulkan bahwa manusia memiliki kemampuan bawaan untuk memahami dan menghasilkan struktur bahasa yang kompleks, yang memungkinkan pemerolehan bahasa pertama maupun kedua secara relatif cepat dan alami (Chomsky, 1965). Bukti empiris untuk mendukung pendekatan nativis muncul dari berbagai studi linguistik, psikologis, dan neurolinguistik yang meneliti pola pemerolehan bahasa pada anak-anak dan pembelajar bahasa kedua.

Salah satu bentuk bukti empiris berasal dari fenomena *poverty of the stimulus*, yang menunjukkan bahwa input bahasa yang diterima anak-anak selama pemerolehan bahasa pertama sering tidak lengkap, ambigu, atau terbatas, namun mereka tetap mampu mengembangkan

pemahaman gramatikal yang kompleks. Hal ini mendukung klaim nativis bahwa ada mekanisme internal yang memfasilitasi pemerolehan bahasa, di luar sekadar paparan lingkungan (Chomsky, 1980). Penelitian longitudinal pada anak-anak dan remaja juga menunjukkan adanya perkembangan gramatikal yang konsisten dan universal, meskipun dialek atau lingkungan linguistik berbeda, yang menegaskan keberadaan Universal Grammar (UG) sebagai fondasi bawaan (Lightbown & Spada, 2013).

Dalam konteks Second Language Acquisition (SLA), bukti empiris juga terlihat dari studi pada pembelajar bahasa kedua yang terpapar bahasa secara intensif di usia dini. Misalnya, penelitian Johnson dan Newport (1989) menunjukkan bahwa pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua yang mulai belajar sebelum usia pubertas cenderung mencapai penguasaan gramatikal yang hampir native-like, sedangkan pembelajar dewasa lebih sering menunjukkan kesalahan gramatikal yang stabil meskipun mengalami paparan bahasa yang sama. Temuan ini mendukung hipotesis periodisasi kritis (Critical Period Hypothesis) dan memperkuat bukti nativis bahwa kapasitas biologis berperan signifikan dalam pemerolehan bahasa.

Bukti lain berasal dari studi neurolinguistik yang menggunakan pemindaian otak (fMRI dan ERP). Penelitian menunjukkan bahwa area otak yang terkait dengan pemerolehan bahasa pertama, seperti Broca's area dan Wernicke's area, juga diaktifkan ketika individu mempelajari bahasa kedua, terutama pada pembelajar muda, mendukung gagasan bahwa kemampuan bahasa adalah bawaan dan dapat diterapkan pada bahasa tambahan (Hernandez et al., 2001). Aktivitas neural ini berbeda pada pembelajar dewasa yang belajar bahasa kedua, yang sering menggunakan jalur kognitif tambahan, seperti working memory dan strategi analisis sadar, untuk memahami bahasa, menunjukkan adanya keterbatasan biologis setelah periode kritis.

Selain itu, fenomena overgeneralization dalam bahasa anak-anak, di mana anak-anak menerapkan aturan gramatikal secara berlebihan (misal, menambahkan -ed untuk kata kerja tidak beraturan), juga menjadi bukti empiris mendukung teori nativis. Fenomena ini menunjukkan bahwa anak-anak tidak hanya meniru input yang mereka dengar, tetapi menginternalisasi pola gramatikal bawaan yang kemudian mereka gunakan secara kreatif (Brown, 1973). Dalam SLA, pembelajar muda yang diberi paparan bahasa kedua juga menunjukkan kecenderungan serupa, di mana mereka menghasilkan struktur baru yang belum mereka dengar, menegaskan peran Universal Grammar dalam pemerolehan bahasa.

Meskipun demikian, bukti empiris teori nativis tidak selalu absolut. Faktor lingkungan, motivasi, intensitas paparan, dan interaksi sosial tetap berperan penting dalam keberhasilan pemerolehan bahasa kedua. Integrasi bukti nativis dengan pendekatan interactionist menunjukkan bahwa kemampuan bawaan dan input lingkungan bekerja secara sinergis dalam membentuk kompetensi bahasa (Ellis, 2008). Dengan kata lain, teori nativis memberikan kerangka biologis untuk memahami kapasitas bahasa manusia, sementara praktik pembelajaran tetap memerlukan konteks linguistik dan sosial yang mendukung.

Bukti empiris teori nativis berasal dari berbagai disiplin: fenomena linguistik anak-anak, studi SLA pada berbagai usia, pemindaian otak, dan analisis kesalahan gramatikal. Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa kemampuan bahasa manusia bersifat bawaan, terstruktur oleh Universal Grammar, dan dipengaruhi oleh faktor biologis yang memunculkan periode kritis, sekaligus memberikan dasar ilmiah untuk mendukung desain pembelajaran bahasa yang sesuai dengan tahap perkembangan kognitif dan biologis pembelajar.

E. Kritik terhadap Pandangan Nativis

Meskipun teori nativis yang dikemukakan oleh Noam Chomsky dan para pengikutnya memberikan kerangka konseptual yang kuat untuk memahami kemampuan bawaan manusia dalam pemerolehan bahasa, pandangan ini juga menghadapi sejumlah kritik signifikan dari berbagai perspektif linguistik, psikologi, dan pedagogi. Salah satu kritik utama berasal dari perspektif interactionist dan usage-based, yang menekankan peran lingkungan sosial dan input bahasa dalam membentuk kompetensi bahasa. Para kritikus berargumen bahwa teori nativis terlalu menekankan kapasitas bawaan dan Universal Grammar (UG), sehingga mengabaikan variasi linguistik yang dihasilkan oleh konteks sosial, budaya, dan interaksi komunikatif sehari-hari (Tomasello, 2003).

Kritik lain menyoroti asumsi bahwa manusia memiliki perangkat khusus untuk pemerolehan bahasa yang sama efektifnya untuk semua individu. Penelitian SLA menunjukkan adanya perbedaan signifikan dalam kecepatan dan tingkat kemahiran pembelajar bahasa kedua yang tidak sepenuhnya dapat dijelaskan oleh kemampuan bawaan. Faktor-faktor seperti motivasi, strategi pembelajaran, kualitas dan kuantitas input bahasa, serta kesempatan untuk praktik interaksi sangat memengaruhi hasil pemerolehan bahasa (Ellis, 2008). Hal ini menunjukkan bahwa teori nativis cenderung meremehkan peran lingkungan dan pengalaman belajar, yang menurut perspektif constructivist dan social-interactionist justru sangat krusial dalam SLA.

Selain itu, kritik muncul dari perspektif pedagogi yang mempertanyakan implikasi praktis teori nativis dalam kelas bahasa. Teori ini menekankan pengembangan kapasitas internal secara alami melalui paparan bahasa, namun tidak memberikan panduan konkret mengenai metode pengajaran, strategi latihan, atau intervensi yang dapat digunakan guru untuk memfasilitasi pemerolehan bahasa kedua (Long, 2000). Hal ini membuat teori nativis dianggap

lebih bersifat deskriptif daripada preskriptif, sehingga penerapannya dalam pendidikan formal bahasa seringkali terbatas.

Kritik tambahan terkait Critical Period Hypothesis (CPH) juga memunculkan debat. Meskipun bukti empiris mendukung adanya periode kritis untuk penguasaan aspek gramatikal dan fonologi bahasa kedua, studi pada pembelajar dewasa menunjukkan bahwa meskipun mereka mungkin tidak mencapai kefasihan native-like, kemampuan bahasa tetap dapat berkembang melalui latihan intensif, interaksi sosial, dan strategi pembelajaran yang efektif (Bialystok & Hakuta, 1999). Hal ini menunjukkan bahwa kapasitas bawaan bukan satu-satunya faktor penentu, dan pembelajar dewasa juga memiliki potensi pemerolehan bahasa yang signifikan, meskipun berbeda dengan anak-anak.

Lebih jauh, teori nativis dianggap kurang mempertimbangkan variasi individu dalam kognisi dan memori. Model Language Acquisition Device mengandaikan bahwa semua manusia memiliki kapasitas yang sama untuk menginternalisasi aturan gramatikal, namun penelitian neurolinguistik menunjukkan adanya perbedaan dalam struktur otak, kapasitas working memory, dan strategi kognitif antara individu, yang berimplikasi pada perbedaan hasil pemerolehan bahasa (Ellis & Larsen-Freeman, 2009). Pandangan ini membuka ruang bagi pendekatan SLA yang lebih komprehensif, yang menggabungkan faktor biologis, kognitif, sosial, dan pedagogis.

Kritik terhadap pandangan nativis menekankan perlunya integrasi antara kemampuan bawaan dengan faktor lingkungan, interaksi sosial, dan strategi belajar aktif dalam pemerolehan bahasa kedua. Meskipun nativisme tetap memberikan kerangka penting untuk memahami kapasitas manusia dalam belajar bahasa, teori ini tidak dapat berdiri sendiri tanpa mempertimbangkan konteks

praktis dan variabel individual yang memengaruhi hasil pembelajaran. Pendekatan modern dalam SLA cenderung mengadopsi model integratif, memadukan wawasan nativis dengan teori konstruktivistik dan interaksionistik untuk menciptakan proses pembelajaran bahasa yang lebih efektif dan adaptif bagi pembelajar dari berbagai usia.

F. Implikasi Teori Nativis dalam EFL

Teori nativis, yang berakar pada gagasan Noam Chomsky mengenai Language Acquisition Device (LAD) dan Universal Grammar (UG), memiliki implikasi penting dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL). Meskipun teori ini lebih banyak bersifat deskriptif, pemahaman tentang kapasitas bawaan manusia untuk menginternalisasi struktur bahasa dapat memberikan arahan bagi desain kurikulum, metode pengajaran, dan strategi pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan alami pembelajar. Secara khusus, teori nativis menekankan bahwa manusia memiliki potensi bawaan untuk memahami dan memproduksi bahasa, sehingga input bahasa yang tepat, bermakna, dan cukup kuantitasnya menjadi faktor kunci dalam keberhasilan pembelajaran (Ellis, 2008).

Dalam praktik EFL, implikasi teori nativis tercermin pada fokus pada pemaparan bahasa yang sistematis dan berulang, terutama dalam pembelajaran struktur gramatikal dan fonologi. Guru EFL didorong untuk menyediakan input bahasa yang kaya, autentik, dan konsisten sehingga pembelajar dapat menginternalisasi aturan-aturan bahasa secara alami, sesuai dengan kemampuan LAD mereka. Pendekatan ini menekankan pentingnya *comprehensible input* yang menantang namun masih dapat dipahami oleh pembelajar, sejalan dengan prinsip Krashen (1985) dalam *Input Hypothesis*, yang meskipun berbeda, mendukung gagasan bahwa kapasitas bawaan manusia memerlukan stimulan bahasa yang tepat untuk berkembang.

Teori nativis juga memberikan implikasi bagi perencanaan materi pembelajaran. Misalnya, pengajaran EFL dapat menekankan urutan struktural bahasa yang bersifat universal, seperti susunan subjek-predikat-objek, morfologi dasar, atau pola kalimat yang umum, dengan tujuan memanfaatkan kecenderungan alami pembelajar untuk memahami struktur tersebut. Dengan cara ini, guru dapat merancang latihan yang sesuai untuk membantu pembelajar membentuk kompetensi gramatikal tanpa mengandalkan mekanisme memorisasi murni, melainkan melalui pemahaman struktur yang lebih intuitif (Lightbown & Spada, 2013).

Selain itu, teori nativis menekankan pentingnya mempertimbangkan critical period hypothesis dalam EFL. Walaupun pembelajar dewasa tetap mampu belajar bahasa baru, anak-anak dan remaja berada dalam jendela perkembangan optimal untuk pemerolehan fonologi dan intonasi yang menyerupai penutur asli. Oleh karena itu, implikasi praktisnya adalah bahwa pembelajaran EFL di tingkat sekolah dasar dan menengah sebaiknya memanfaatkan metode yang menekankan eksposur bahasa aktif, mendengarkan, dan praktik berbicara sejak dini untuk memaksimalkan kemampuan alami pembelajar (Bialystok & Hakuta, 1999).

Meskipun demikian, guru EFL perlu menyeimbangkan pendekatan nativis dengan strategi pembelajaran komunikatif yang menekankan interaksi, konteks sosial, dan fungsi bahasa. Hal ini penting karena teori nativis tidak menyediakan panduan lengkap mengenai pembelajaran pragmatik, kosakata kontekstual, atau strategi komunikasi autentik. Oleh karena itu, penerapan teori ini dalam EFL bersifat komplementer: fokus pada pemahaman struktur bahasa bawaan dipadukan dengan pembelajaran berbasis komunikasi nyata, proyek, dan interaksi sosial yang memperkuat penggunaan bahasa dalam konteks nyata (Ellis & Shintani, 2014).

Kesimpulannya, implikasi teori nativis dalam pengajaran EFL mencakup penyusunan kurikulum berbasis kemampuan bawaan pembelajar, penyediaan input bahasa yang memadai dan bermakna, pemanfaatan periode perkembangan optimal, serta integrasi metode pengajaran yang menekankan internalisasi struktur bahasa secara alami. Pendekatan ini, ketika dikombinasikan dengan praktik komunikatif, dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing dan mendukung perkembangan kompetensi linguistik secara holistik.

BAB 5

TEORI KOGNITIF DAN INTERLANGUAGE DALAM SLA

Pembelajaran bahasa kedua merupakan fenomena kompleks yang melibatkan berbagai aspek kognitif dan psikolinguistik. Dalam konteks *Second Language Acquisition* (SLA), pendekatan kognitif memberikan perspektif mendalam tentang bagaimana pikiran manusia memproses dan mengorganisir informasi linguistik baru. Teori kognitif dalam SLA menekankan peran aktif pelajar sebagai pemroses informasi yang secara sadar menggunakan strategi mental untuk memahami dan menghasilkan bahasa target.

Konsep *interlanguage* atau antarbahasa menjadi salah satu kontribusi paling signifikan dalam memahami proses pemerolehan bahasa kedua. Konsep ini mengakui bahwa pelajar bahasa kedua mengembangkan sistem linguistik yang unik, yang merupakan tahap peralihan antara bahasa pertama dan bahasa target. Pemahaman terhadap teori kognitif dan *interlanguage* memberikan fondasi teoretis yang kuat untuk menganalisis kompleksitas proses pembelajaran bahasa kedua, serta implikasinya dalam konteks pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing.

A. Pemerolehan Bahasa sebagai Proses Mental

Pemerolehan bahasa kedua melibatkan serangkaian proses mental yang kompleks dan berkesinambungan. McLaughlin (1987) menegaskan bahwa pembelajaran bahasa kedua merupakan aktivitas kognitif yang memerlukan pemrosesan informasi bertingkat. Proses mental ini mencakup

input linguistik, pemrosesan kognitif, dan produksi output bahasa yang bermakna.

Aspek fundamental dalam proses mental pemerolehan bahasa adalah perhatian selektif (*selective attention*). Schmidt (1990) mengembangkan hipotesis kesadaran (*noticing hypothesis*) yang menyatakan bahwa pelajar harus secara sadar memperhatikan fitur-fitur bahasa target agar dapat memperolehnya secara efektif. Proses perhatian ini melibatkan kemampuan kognitif untuk memfokuskan perhatian pada aspek-aspek tertentu dari input bahasa sambil mengabaikan informasi yang tidak relevan.

Memori kerja (*working memory*) memainkan peran krusial dalam pemerolehan bahasa kedua. Baddeley (2003) menjelaskan bahwa memori kerja berfungsi sebagai sistem penyimpanan sementara yang memungkinkan pemrosesan dan manipulasi informasi linguistik. Kapasitas terbatas memori kerja menjadi faktor pembatas dalam kemampuan pelajar untuk memproses input bahasa yang kompleks secara simultan. Hal ini menjelaskan mengapa pelajar sering mengalami kesulitan ketika harus memproses struktur gramatikal yang rumit sambil mempertahankan makna keseluruhan komunikasi.

Proses otomatisasi (*automatization*) merupakan tahap lanjutan dalam pemerolehan bahasa kedua. Anderson (1983) mengusulkan model *Adaptive Control of Thought* (ACT) yang menggambarkan transformasi pengetahuan deklaratif menjadi pengetahuan prosedural. Dalam konteks bahasa, hal ini berarti transformasi aturan gramatikal yang dipelajari secara eksplisit menjadi kemampuan menggunakan bahasa secara spontan dan otomatis.

Pemrosesan terkendali (*controlled processing*) dan pemrosesan otomatis (*automatic processing*) mewakili dua moda operasi kognitif yang berbeda dalam pemerolehan bahasa. Shiffrin dan Schneider (1977) menjelaskan bahwa pemrosesan terkendali memerlukan perhatian sadar dan kapasitas kognitif yang signifikan, sementara pemrosesan otomatis berlangsung tanpa upaya sadar dan tidak membebani kapasitas kognitif. Perkembangan dari pemrosesan terkendali menuju pemrosesan otomatis menjadi indikator kemahiran bahasa yang meningkat.

Teori beban kognitif (*cognitive load theory*) yang dikembangkan oleh Sweller (1988) memberikan kerangka untuk

memahami keterbatasan kapasitas pemrosesan informasi dalam pembelajaran bahasa. Teori ini mengidentifikasi tiga jenis beban kognitif: beban intrinsik yang berkaitan dengan kompleksitas materi, beban ekstrinsik yang disebabkan oleh desain instruksional yang tidak optimal, dan beban relevan yang berkontribusi pada pembentukan skema pengetahuan. Optimalisasi beban kognitif menjadi kunci dalam merancang pengalaman pembelajaran bahasa yang efektif.

Proses mental dalam pemerolehan bahasa kedua juga melibatkan pembentukan representasi mental yang abstrak. Ellis (2005) menekankan bahwa pelajar mengembangkan sistem representasi internal yang memungkinkan mereka memahami dan menggunakan pola-pola bahasa secara produktif. Representasi mental ini bersifat dinamis dan terus berkembang seiring dengan eksposur dan pengalaman pembelajaran yang berkelanjutan.

B. Konsep Interlanguage – Selinker

Konsep *interlanguage* atau antarbahasa merupakan salah satu teori paling berpengaruh dalam bidang SLA yang diperkenalkan oleh Larry Selinker pada tahun 1972. Selinker (1972) mendefinisikan *interlanguage* sebagai sistem linguistik yang berkembang dalam pikiran pelajar bahasa kedua, yang berbeda dari bahasa pertama maupun bahasa target. Sistem ini bersifat dinamis, sistematis, dan memiliki aturan-aturan internal yang dapat dianalisis secara ilmiah.

Karakteristik fundamental *interlanguage* adalah sifatnya yang sistematis dan dapat diprediksi. Selinker (1972) mengidentifikasi bahwa kesalahan-kesalahan yang dibuat pelajar bukanlah fenomena acak, melainkan mencerminkan sistem aturan internal yang konsisten. Sistem ini berkembang melalui interaksi kompleks antara bahasa pertama, bahasa target, dan proses kognitif universal yang terlibat dalam pembelajaran bahasa.

Proses psikologis yang mendasari pembentukan *interlanguage* mencakup lima mekanisme utama. Pertama, transfer linguistik (*language transfer*) dari bahasa pertama yang dapat bersifat positif maupun negatif. Kedua, transfer instruksi (*transfer of training*) yang berasal dari metodologi pengajaran yang diterapkan. Ketiga, strategi pembelajaran bahasa kedua

(*strategies of second language learning*) yang dikembangkan pelajar secara individual. Keempat, strategi komunikasi bahasa kedua (*strategies of second language communication*) yang digunakan untuk mengatasi keterbatasan kompetensi. Kelima, overgeneralisasi material bahasa target (*overgeneralization of target language linguistic material*) yang mencerminkan upaya pelajar untuk menerapkan aturan yang telah dipelajari secara luas.

Fossilisasi (*fossilization*) merupakan fenomena penting dalam *interlanguage* yang menggambarkan kecenderungan struktur linguistik tertentu untuk menjadi permanen dalam sistem pelajar. Selinker (1972) menjelaskan bahwa fossilisasi dapat terjadi pada berbagai tingkat linguistik, mulai dari fonologi hingga pragmatik. Fenomena ini menjelaskan mengapa beberapa pelajar mencapai kompetensi yang mendekati penutur asli sementara yang lain mengalami stagnasi pada tingkat tertentu.

Variabilitas sistematis dalam *interlanguage* menjadi ciri khas yang membedakannya dari sistem bahasa yang stabil. Tarone (1983) mengidentifikasi bahwa *interlanguage* menunjukkan variasi yang bergantung pada konteks komunikasi, tingkat formalitas, dan tuntutan kognitif. Variabilitas ini mencerminkan sifat dinamis sistem *interlanguage* yang terus berkembang dan beradaptasi dengan pengalaman linguistik baru.

Kontinum *interlanguage* menggambarkan perjalanan panjang dari tahap awal pembelajaran hingga pencapaian kompetensi tingkat lanjut. Adjemian (1976) menekankan bahwa setiap tahap dalam kontinum ini memiliki karakteristik sistematis yang dapat dianalisis sebagai tata bahasa yang koheren. Pemahaman terhadap kontinum ini membantu pendidik mengidentifikasi tahap perkembangan pelajar dan merancang intervensi yang sesuai.

Penelitian kontemporer terhadap *interlanguage* telah mengintegrasikan perspektif kognitif dan sosial dalam memahami kompleksitas sistem linguistik pelajar. Muhammadiyah dan Mas'ud (2023) menekankan bahwa analisis *interlanguage* harus mempertimbangkan tidak hanya aspek struktural bahasa, tetapi juga dimensi fungsional dan pragmatik yang mencerminkan tujuan komunikatif pelajar dalam konteks sosial yang spesifik.

C. Tahapan Perkembangan *Interlanguage*

Perkembangan *interlanguage* mengikuti tahapan yang dapat diprediksi, meskipun kecepatan dan hasil akhir dapat bervariasi antar individu. Dulay dan Burt (1974) mengidentifikasi bahwa pemerolehan struktur gramatikal dalam bahasa kedua mengikuti urutan yang relatif stabil, terlepas dari latar belakang bahasa pertama pelajar. Temuan ini menunjukkan adanya proses kognitif universal yang mendasari perkembangan *interlanguage*.

Tahap awal perkembangan *interlanguage* ditandai dengan dominasi transfer dari bahasa pertama. Odlin (1989) menjelaskan bahwa pelajar cenderung mengandalkan sistem linguistik yang sudah dikenal untuk menginterpretasi dan menghasilkan bahasa target. Pada tahap ini, struktur *interlanguage* sering kali mencerminkan pola-pola bahasa pertama yang diadaptasi untuk mengekspresikan makna dalam bahasa target.

Tahap menengah perkembangan *interlanguage* menunjukkan peningkatan kompleksitas dan akurasi sistem linguistik pelajar. Pienemann (1998) mengembangkan Teori Kemampuan Pemrosesan (*Processability Theory*) yang menjelaskan bahwa pelajar mengembangkan kemampuan memproses struktur linguistik secara bertahap berdasarkan kompleksitas pemrosesan kognitif yang diperlukan. Tahap ini ditandai dengan munculnya struktur-struktur baru yang menunjukkan reorganisasi sistem *interlanguage*.

Tahap lanjut perkembangan *interlanguage* dicirikan oleh peningkatan akurasi dan fluensi yang signifikan. Skehan (1998) mengidentifikasi bahwa pada tahap ini, pelajar mengembangkan kemampuan untuk menyeimbangkan tuntutan kompleksitas, akurasi, dan fluensi dalam komunikasi. Sistem *interlanguage* menunjukkan karakteristik yang semakin mendekati bahasa target, meskipun masih mempertahankan beberapa ciri khas yang membedakannya dari sistem penutur asli.

Stabilisasi dan potensi fossilisasi menandai tahap akhir perkembangan *interlanguage*. Han (2004) menjelaskan bahwa beberapa aspek *interlanguage* dapat mencapai stabilitas yang relatif permanen, yang tidak selalu mencerminkan sistem bahasa target. Fenomena ini menunjukkan bahwa perkembangan *interlanguage* tidak selalu bergerak secara linear menuju pencapaian kompetensi penutur asli.

Faktor individual mempengaruhi lintasan perkembangan *interlanguage* secara signifikan. Robinson (2001) menekankan bahwa perbedaan aptitude, motivasi, usia, dan gaya kognitif berkontribusi terhadap variasi dalam pola perkembangan *interlanguage*. Pemahaman terhadap faktor-faktor ini membantu menjelaskan mengapa pelajar dengan latar belakang yang serupa dapat menunjukkan pola perkembangan yang berbeda.

Dinamika perkembangan *interlanguage* juga dipengaruhi oleh kualitas dan kuantitas input bahasa target. Gass (1997) menjelaskan bahwa eksposur terhadap input yang kaya dan bermakna memfasilitasi perkembangan *interlanguage* yang lebih kompleks dan akurat. Interaksi antara input, proses internal, dan output menciptakan siklus pembelajaran yang mendorong evolusi berkelanjutan sistem *interlanguage*.

Tahapan perkembangan *interlanguage* mencerminkan kompleksitas proses kognitif yang terlibat dalam pemerolehan bahasa kedua. Sudibyo, dkk. (2022) menekankan bahwa pemahaman terhadap tahapan ini memberikan wawasan berharga bagi pendidik untuk merancang evaluasi dan penilaian yang sesuai dengan tingkat perkembangan linguistik pelajar.

D. Peran Kesalahan dalam SLA

Kesalahan dalam pembelajaran bahasa kedua telah mengalami pergeseran paradigma yang signifikan dalam perspektif penelitian SLA. Corder (1967) memperkenalkan konsep revolusioner yang mengubah pandangan terhadap kesalahan dari fenomena negatif yang harus dihindari menjadi indikator berharga tentang proses pembelajaran yang sedang berlangsung. Perspektif ini menekankan bahwa kesalahan merupakan bukti bahwa pelajar secara aktif mengembangkan sistem linguistik mereka.

Klasifikasi kesalahan berdasarkan sumber kognitifnya memberikan pemahaman mendalam tentang proses mental yang terlibat dalam SLA. Richards (1971) mengidentifikasi tiga kategori utama kesalahan: kesalahan interlingual yang berasal dari interferensi bahasa pertama, kesalahan intralingual yang disebabkan oleh overgeneralisasi aturan bahasa target, dan kesalahan developmental yang mencerminkan tahap natural dalam proses pemerolehan. Klasifikasi ini membantu

mengidentifikasi mekanisme kognitif yang mendasari produksi kesalahan.

Analisis kesalahan (*error analysis*) sebagai metodologi penelitian telah memberikan kontribusi substansial terhadap pemahaman *interlanguage*. James (1998) menjelaskan bahwa analisis kesalahan melibatkan tahapan sistematis: identifikasi kesalahan, klasifikasi berdasarkan kategori linguistik, deskripsi pola kesalahan, dan eksplanasi sumber kognitif kesalahan. Metodologi ini memungkinkan peneliti untuk mengungkap pola-pola sistematis dalam *interlanguage* pelajar.

Kesalahan sebagai strategi komunikasi mencerminkan kreativitas kognitif pelajar dalam mengatasi keterbatasan kompetensi linguistik. Faerch dan Kasper (1983) mengidentifikasi bahwa pelajar mengembangkan berbagai strategi untuk mengompensasi kesenjangan pengetahuan, termasuk transfer dari bahasa pertama, penyederhanaan struktur, dan penggunaan komunikasi nonverbal. Strategi-strategi ini menunjukkan fleksibilitas kognitif dalam menghadapi tantangan komunikatif.

Fungsi pembelajaran dari kesalahan termanifestasi dalam proses umpan balik kognitif yang memfasilitasi restrukturisasi *interlanguage*. Swain (1985) melalui hipotesis output menekankan bahwa kesalahan memberikan peluang bagi pelajar untuk menguji hipotesis linguistik mereka dan merevisi pemahaman berdasarkan umpan balik yang diterima. Proses ini mendorong pembelajaran yang lebih mendalam dan bermakna.

Koreksi kesalahan yang efektif memerlukan pertimbangan terhadap faktor-faktor kognitif dan afektif. Long (1996) menjelaskan bahwa umpan balik korektif yang diberikan pada waktu yang tepat dan dengan cara yang sensitif dapat memfasilitasi perkembangan *interlanguage* tanpa menghambat motivasi pembelajaran. Keseimbangan antara koreksi eksplisit dan implisit menjadi kunci dalam mengoptimalkan manfaat pembelajaran dari kesalahan.

Penelitian kontemporer tentang peran kesalahan dalam SLA telah mengintegrasikan perspektif kognitif dengan pendekatan sosio-kultural. Saptadi, dkk. (2025) menekankan bahwa analisis kesalahan harus mempertimbangkan konteks sosial dan kultural pembelajaran, karena kesalahan tidak hanya mencerminkan proses kognitif individual tetapi juga interaksi dengan lingkungan pembelajaran yang spesifik.

E. Strategi Kognitif dalam SLA

Strategi kognitif dalam SLA merupakan proses mental sadar yang digunakan pelajar untuk memfasilitasi pemerolehan, pemahaman, dan penggunaan bahasa kedua. O'Malley dan Chamot (1990) mengklasifikasikan strategi pembelajaran bahasa menjadi tiga kategori utama: strategi kognitif yang melibatkan manipulasi langsung materi bahasa, strategi metakognitif yang berkaitan dengan perencanaan dan monitoring pembelajaran, dan strategi sosio-afektif yang melibatkan interaksi dengan orang lain dan pengelolaan emosi.

Strategi kognitif spesifik dalam pemrosesan bahasa mencakup berbagai teknik mental yang sophisticated. Weinstein dan Mayer (1986) mengidentifikasi strategi elaborasi yang melibatkan penciptaan koneksi bermakna antara informasi baru dan pengetahuan yang sudah ada, strategi organisasi yang membantu mengstrukturasi informasi linguistik, dan strategi rehearsal yang memfasilitasi retensi dalam memori jangka panjang. Strategi-strategi ini bekerja secara sinergis untuk mengoptimalkan pembelajaran bahasa.

Inferensi kontekstual (*contextual inferencing*) merupakan strategi kognitif fundamental yang memungkinkan pelajar memahami makna tanpa pemahaman eksplisit tentang semua elemen linguistik. Nation (2001) menjelaskan bahwa kemampuan untuk menggunakan konteks linguistik dan situasional untuk menyimpulkan makna kata atau struktur yang tidak dikenal mencerminkan sophistication kognitif dalam pemrosesan bahasa. Strategi ini sangat penting dalam mengembangkan kemampuan pemahaman yang independen.

Chunking atau pengelompokan informasi menjadi unit-unit bermakna merupakan strategi kognitif yang memfasilitasi pemrosesan bahasa yang efisien. Miller (1956) menjelaskan bahwa kapasitas terbatas memori kerja dapat dioptimalkan melalui organisasi informasi menjadi chunks yang bermakna. Dalam konteks bahasa, hal ini berarti pengelompokan kata-kata menjadi frasa, frasa menjadi klausa, dan klausa menjadi unit-unit discourse yang koheren.

Strategi transfer adaptif melibatkan penggunaan selektif pengetahuan dari bahasa pertama untuk memfasilitasi pembelajaran bahasa kedua. Kellerman (1986) mengembangkan konsep *psychotypology* yang menjelaskan bagaimana pelajar

secara kognitif menilai tingkat kesamaan antara bahasa pertama dan bahasa target, yang kemudian mempengaruhi keputusan untuk mentransfer struktur linguistik tertentu. Strategi ini menunjukkan kemampuan metakognitif pelajar dalam mengelola sumber daya linguistik yang tersedia.

Strategi pemantauan (*monitoring strategies*) memungkinkan pelajar untuk mengevaluasi dan merevisi produksi bahasa mereka secara real-time. Krashen (1982) menjelaskan bahwa monitor internal membantu pelajar mendeteksi dan memperbaiki kesalahan, meskipun penggunaan yang berlebihan dapat menghambat fluensi komunikasi. Keseimbangan dalam penggunaan strategi pemantauan menjadi indikator kemahiran kognitif dalam mengelola sumber daya pemrosesan.

Strategi kompensatori (*compensatory strategies*) mencerminkan kreativitas kognitif pelajar dalam mengatasi keterbatasan linguistik. Faerch dan Kasper (1983) mengidentifikasi berbagai teknik seperti parafrase, penggunaan sinonim, komunikasi nonverbal, dan pembuatan kata baru (*coinage*) sebagai cara-cara inovatif untuk mencapai tujuan komunikatif meskipun dengan kompetensi yang terbatas.

Pengembangan kesadaran strategis (*strategic awareness*) merupakan aspek metakognitif yang penting dalam pembelajaran bahasa kedua. Cohen (1998) menekankan bahwa pelajar yang efektif mengembangkan kemampuan untuk memilih dan menggunakan strategi yang sesuai dengan tuntutan tugas dan konteks pembelajaran. Muhammadiyah, dkk. (2024) menjelaskan bahwa pengajaran eksplisit tentang strategi kognitif dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran bahasa dan seni secara signifikan.

F. Implikasi Kognitif dan *Interlanguage*

Implikasi teori kognitif dan *interlanguage* dalam pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing sangat luas dan mendalam. Pemahaman terhadap proses kognitif yang mendasari pemerolehan bahasa kedua memberikan fondasi ilmiah untuk pengembangan metodologi pengajaran yang lebih efektif dan responsif terhadap kebutuhan individual pelajar.

Desain kurikulum yang berbasis kognitif harus mempertimbangkan kapasitas pemrosesan informasi dan tahapan

perkembangan *interlanguage*. Robinson (2001) menekankan bahwa sequencing materi pembelajaran harus disesuaikan dengan kompleksitas kognitif dan beban pemrosesan yang dapat ditangani pelajar pada setiap tahap. Hal ini mencakup penyesuaian kompleksitas input, graduasi tingkat kesulitan tugas, dan pemberian scaffolding yang sesuai untuk mendukung proses pembelajaran.

Strategi pengajaran yang mengakomodasi proses *interlanguage* melibatkan pendekatan yang toleran terhadap kesalahan dan mendorong eksperimentasi linguistik. Ellis (2008) menjelaskan bahwa pendidik perlu menciptakan lingkungan pembelajaran yang memungkinkan pelajar untuk menguji hipotesis linguistik mereka tanpa takut akan sanksi negatif. Pendekatan ini memfasilitasi perkembangan natural *interlanguage* sambil tetap memberikan guidance yang diperlukan.

Asesmen berbasis *interlanguage* mengakui bahwa evaluasi harus mencerminkan tahap perkembangan sistematis pelajar daripada hanya mengukur kesenjangan dengan standar penutur asli. Bachman dan Palmer (1996) mengusulkan pendekatan asesmen yang mengukur kemajuan relatif dalam kontinum *interlanguage* dan mengakui pencapaian komunikatif yang bermakna pada setiap tahap perkembangan.

Intervensi pedagogis yang efektif harus mempertimbangkan individualitas proses kognitif dan pola perkembangan *interlanguage*. DeKeyser (2003) menekankan bahwa instruction yang optimal menyeimbangkan pembelajaran eksplisit dan implisit, memberikan kesempatan untuk praktek yang bermakna, dan memfasilitasi otomatisasi kemampuan linguistik. Pendekatan ini mengakui bahwa setiap pelajar memiliki konfigurasi kognitif yang unik yang mempengaruhi proses pembelajaran mereka.

Pengembangan kesadaran metakognitif menjadi komponen penting dalam mengoptimalkan pembelajaran bahasa kedua. Wenden (1998) menjelaskan bahwa pelajar yang mengembangkan pemahaman tentang proses kognitif mereka sendiri lebih mampu menggunakan strategi pembelajaran yang efektif dan mengadaptasi pendekatan mereka berdasarkan umpan balik dan refleksi. Kesadaran metakognitif ini memfasilitasi pembelajaran yang lebih otonom dan berkelanjutan.

Teknologi pendidikan dapat diintegrasikan untuk mendukung proses kognitif dalam pembelajaran bahasa kedua. Levy (1997) mengidentifikasi bahwa teknologi dapat memberikan input yang kaya dan interaktif, memfasilitasi praktek yang adaptif, dan menyediakan umpan balik yang immediate dan personal. Penggunaan teknologi yang thoughtful dapat mengoptimalkan proses kognitif sambil mengakomodasi perbedaan individual dalam gaya pembelajaran.

Penelitian mutakhir menunjukkan pentingnya mengintegrasikan perspektif kognitif dengan pendekatan holistik dalam pembelajaran bahasa. Afriana, dkk. (2025) menjelaskan bahwa analisis korpus modern dapat memberikan insights tentang pola penggunaan bahasa yang authentic, yang kemudian dapat diintegrasikan dengan pemahaman kognitif untuk mengembangkan materials pembelajaran yang lebih efektif dan relevan.

Implikasi jangka panjang dari pemahaman kognitif dan *interlanguage* meliputi pengembangan teori pembelajaran bahasa yang lebih comprehensive dan praktik pedagogis yang lebih evidence-based. Muhammadiyah dan Mas'ud (2023) menekankan bahwa integrasi penelitian kognitif dengan praktek pembelajaran bahasa memiliki potensi untuk meningkatkan outcomes pembelajaran secara signifikan, terutama dalam konteks medical communication dan professional language use.

Teori kognitif dan konsep *interlanguage* telah memberikan kontribusi fundamental dalam memahami kompleksitas pemerolehan bahasa kedua. Pemahaman terhadap proses mental yang terlibat dalam pembelajaran bahasa, tahapan perkembangan *interlanguage*, peran konstruktif kesalahan, dan strategi kognitif yang digunakan pelajar memberikan fondasi ilmiah yang kuat untuk pengembangan praktik pembelajaran yang lebih efektif.

Integrasi perspektif kognitif dengan pemahaman tentang *interlanguage* menawarkan kerangka teoretis yang comprehensive untuk menganalisis dan memfasilitasi proses pembelajaran bahasa kedua. Implikasi praktis dari teori-teori ini mencakup pengembangan kurikulum yang responsif, strategi pengajaran yang adaptif, dan sistem asesmen yang mengakui kompleksitas proses pembelajaran bahasa.

Penelitian masa depan dalam bidang ini perlu terus mengeksplorasi interaksi antara faktor kognitif, sosial, dan kontekstual dalam membentuk perkembangan *interlanguage*. Pendekatan interdisipliner yang mengintegrasikan findings dari psikologi kognitif, linguistik, dan pedagogi akan memberikan pemahaman yang lebih nuanced tentang fenomena kompleks pembelajaran bahasa kedua dan implikasinya dalam konteks pendidikan bahasa yang beragam.

BAB 6

TEORI SOSIAL-INTERAKSIONAL DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

Pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition/SLA*) telah berkembang dari pendekatan yang semula berfokus pada aspek kognitif individual menuju pemahaman yang lebih holistik tentang peran faktor sosial dan interaksional. Teori sosial-interaksional mengakui bahwa bahasa tidak hanya dipelajari sebagai sistem abstrak, melainkan diperoleh melalui partisipasi aktif dalam kegiatan komunikatif yang bermakna. Pendekatan ini menekankan bahwa konteks sosial, budaya, dan interaksional memiliki peran fundamental dalam membentuk proses pembelajaran bahasa kedua.

Paradigma sosial-interaksional dalam SLA mengintegrasikan berbagai perspektif teoritis yang menekankan pentingnya interaksi manusia dalam proses pembelajaran. Vygotsky (1978) melalui teorinya tentang *zone of proximal development* memberikan landasan teoretis yang kuat tentang bagaimana pembelajaran terjadi melalui mediasi sosial. Konsep ini kemudian dikembangkan oleh berbagai peneliti untuk memahami fenomena pemerolehan bahasa kedua dalam konteks interaksi sosial yang autentik.

Bab ini akan mengeksplorasi berbagai aspek fundamental dari teori sosial-interaksional, mulai dari konsepsi bahasa sebagai alat interaksi sosial hingga implikasi praktis pendekatan ini dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (*English as a Foreign Language/EFL*). Pembahasan akan mencakup kerangka teoretis Vygotsky, konsep *scaffolding*,

hipotesis interaksi, serta berbagai strategi implementasi yang dapat diterapkan dalam praktik pendidikan bahasa.

A. Bahasa sebagai Alat Interaksi Sosial

Perspektif sosial-interaksional memandang bahasa sebagai instrumen komunikasi yang hidup dan dinamis, bukan sebagai sistem struktural yang statis. Saleh, dkk. (2024) menjelaskan bahwa bahasa berfungsi sebagai mediator utama dalam proses interaksi antarmanusia, memungkinkan transfer pengetahuan, nilai, dan makna dalam konteks sosial yang beragam. Konsepsi ini mengubah paradigma pembelajaran dari orientasi gramatikal menuju pendekatan komunikatif yang menekankan penggunaan bahasa dalam situasi nyata.

Halliday (1978) mengembangkan teori fungsional bahasa yang menekankan tiga metafungsi utama: ideasional, interpersonal, dan tekstual. Metafungsi ideasional berkaitan dengan representasi pengalaman dan pengetahuan dunia, metafungsi interpersonal mengatur hubungan sosial dan sikap, sedangkan metafungsi tekstual mengorganisasi pesan dalam konteks komunikatif yang koheren. Pemahaman ini menunjukkan bahwa bahasa tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan tujuan komunikatifnya.

Dalam konteks pemerolehan bahasa kedua, perspektif fungsional ini memberikan implikasi penting terhadap desain pembelajaran. Learner tidak hanya perlu menguasai aspek formal bahasa seperti tata bahasa dan kosakata, tetapi juga mengembangkan kemampuan menggunakan bahasa secara tepat sesuai konteks sosial dan budaya. Muhammadiyah (2023) menegaskan bahwa kompetensi komunikatif mencakup kemampuan memahami dan memproduksi bahasa yang sesuai dengan norma sosial, registrasi, dan konvensi budaya yang berlaku.

Penggunaan bahasa dalam interaksi sosial melibatkan proses negosiasi makna yang kompleks. Peserta komunikasi tidak hanya bertukar informasi linguistik, tetapi juga membangun pemahaman bersama melalui berbagai strategi komunikatif. Proses ini mencakup klarifikasi, konfirmasi, penguatan, dan modifikasi pesan untuk memastikan tercapainya komunikasi yang efektif. Rifky, dkk. (2024) menjelaskan bahwa kemampuan

bernegosiasi makna menjadi salah satu indikator penting dalam menilai kemahiran komunikatif pembelajar bahasa kedua.

Dimensi sosial bahasa juga mencakup aspek identitas dan afiliasi kelompok. Melalui penggunaan bahasa tertentu, individu mengekspresikan identitas sosial, budaya, dan profesional mereka. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, aspek ini menjadi relevan karena pembelajar tidak hanya mengadopsi sistem linguistik baru, tetapi juga bernegosiasi dengan identitas sosial yang terkait dengan bahasa target. Proses ini dapat menciptakan tension antara identitas asli dan identitas baru yang dibentuk melalui bahasa kedua.

Karakteristik interaksional bahasa juga tercermin dalam penggunaan strategi komunikatif yang beragam. Learner mengembangkan repertoar strategi untuk mengatasi keterbatasan linguistik, termasuk penggunaan bahasa tubuh, parafrasa, permintaan klarifikasi, dan *code-switching*. Strategi-strategi ini tidak hanya berfungsi sebagai kompensasi atas keterbatasan linguistik, tetapi juga sebagai mekanisme pembelajaran yang memfasilitasi pemerolehan struktur dan kosakata baru melalui interaksi yang autentik.

B. Teori Vygotsky: Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)

Lev Vygotsky, psikolog Soviet yang berpengaruh, mengembangkan teori sosiokultural yang memberikan kontribusi signifikan terhadap pemahaman proses pembelajaran bahasa. Konsep sentral dalam teorinya adalah *Zone of Proximal Development* (ZPD) atau Zona Perkembangan Proksimal, yang didefinisikan sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual yang ditunjukkan melalui kemampuan memecahkan masalah secara mandiri dan tingkat perkembangan potensial yang dapat dicapai melalui bimbingan orang dewasa atau kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978).

ZPD mengandung implikasi fundamental bagi pemahaman proses pemerolehan bahasa kedua. Konsep ini menunjukkan bahwa pembelajaran optimal terjadi ketika pembelajar dihadapkan pada tantangan linguistik yang sedikit di atas kemampuan aktual mereka, namun masih dapat dicapai dengan bantuan mediasi sosial. Saptadi, dkk. (2024) menjelaskan bahwa ZPD memberikan kerangka untuk memahami bagaimana interaksi sosial dapat memfasilitasi perkembangan kompetensi

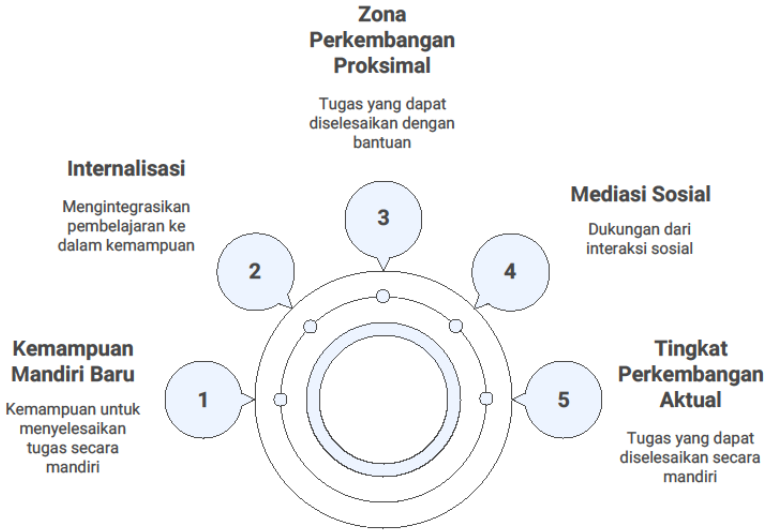
linguistik yang tidak dapat dicapai melalui usaha individual semata.

Konsep mediasi dalam teori Vygotsky menekankan peran alat psikologis, khususnya bahasa, dalam memfasilitasi proses kognitif tingkat tinggi. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, bahasa pertama dapat berfungsi sebagai mediator dalam memahami dan mengolah input bahasa kedua. Proses ini tidak selalu bersifat negatif sebagaimana dipandang dalam teori behavioris, melainkan dapat menjadi strategi kognitif yang konstruktif dalam membangun pemahaman tentang sistem linguistik baru.

Internalisasi merupakan proses penting lainnya dalam teori Vygotsky. Melalui internalisasi, fungsi mental yang awalnya bersifat interpersonal atau sosial bertransformasi menjadi fungsi intrapersonal atau individual. Dalam pembelajaran bahasa kedua, proses ini terjadi ketika struktur dan pola linguistik yang awalnya dipelajari melalui interaksi sosial secara bertahap menjadi bagian dari kompetensi linguistik individual pembelajar. Sinambela, dkk. (2022) menegaskan bahwa internalisasi tidak terjadi secara otomatis, melainkan memerlukan pengulangan dan praktik dalam berbagai konteks komunikatif.

Teori Vygotsky juga memperkenalkan konsep *private speech* atau ujaran pribadi, yaitu penggunaan bahasa untuk mengatur dan mengarahkan aktivitas kognitif individu. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, *private speech* dapat diamati ketika pembelajar menggunakan bahasa untuk merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi performansi linguistik mereka. Fenomena ini menunjukkan bahwa bahasa tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi eksternal, tetapi juga sebagai instrumen regulasi kognitif internal.

Implikasi ZPD terhadap desain pembelajaran bahasa mencakup pentingnya mengidentifikasi tingkat kemampuan aktual dan potensial setiap pembelajar. Guru perlu mengembangkan kemampuan untuk menilai kemampuan individual dan menyediakan tingkat dukungan yang sesuai untuk memfasilitasi pembelajaran dalam zona perkembangan proksimal. Hal ini memerlukan pendekatan yang responsif dan adaptif, yang dapat menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan kebutuhan dan perkembangan individual pembelajar.



Gambar 6.1: Model Perkembangan Pembelajaran

C. *Scaffolding* dalam Proses Pembelajaran Bahasa

Scaffolding merupakan konsep yang dikembangkan berdasarkan teori Vygotsky, mengacu pada dukungan sementara yang diberikan kepada pembelajar untuk membantu mereka mencapai tingkat kompetensi yang lebih tinggi. Wood, dkk. (1976) mendefinisikan *scaffolding* sebagai proses kontrol elemen-elemen tugas yang berada di luar kemampuan pembelajar, sehingga memungkinkan mereka fokus pada aspek-aspek yang dapat mereka kelola. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, *scaffolding* memfasilitasi transisi bertahap dari ketergantungan terhadap bantuan eksternal menuju kemandirian linguistik.

Karakteristik *scaffolding* yang efektif dalam pembelajaran bahasa mencakup beberapa dimensi penting. Pertama, *scaffolding* harus bersifat kontingen, artinya tingkat dan jenis dukungan yang diberikan harus responsif terhadap kebutuhan dan kemampuan aktual pembelajar. Kedua, *scaffolding* harus bersifat sementara dan dapat dihilangkan secara bertahap seiring dengan peningkatan kompetensi pembelajar. Ketiga, dukungan yang diberikan harus memungkinkan pembelajar mencapai tingkat performansi yang tidak dapat mereka capai secara mandiri.

Saleh, dkk. (2024) mengidentifikasi berbagai bentuk *scaffolding* dalam pembelajaran bahasa, termasuk *scaffolding* verbal, visual, dan prosedural. *Scaffolding* verbal mencakup pemberian petunjuk, pertanyaan pengarah, dan umpan balik korektif yang membantu pembelajar memahami dan memproduksi struktur linguistik yang tepat. *Scaffolding* visual melibatkan penggunaan gambar, diagram, dan representasi visual lainnya untuk mendukung pemahaman konsep linguistik. *Scaffolding* prosedural berkaitan dengan pemberian struktur dan tahapan dalam menyelesaikan tugas komunikatif.

Implementasi *scaffolding* dalam pembelajaran bahasa kedua memerlukan kemampuan guru untuk melakukan penilaian dinamis terhadap kemampuan pembelajar. Penilaian ini tidak hanya dilakukan pada awal pembelajaran, tetapi secara kontinyu selama proses berlangsung. Melalui observasi terhadap respon dan performansi pembelajar, guru dapat mengidentifikasi momen-momen ketika dukungan perlu ditingkatkan, dipertahankan, atau dikurangi.

Muhammadiyah (2023) menekankan bahwa *scaffolding* yang efektif memerlukan pemahaman mendalam tentang struktur tugas dan hierarki keterampilan yang terlibat. Guru perlu mampu menganalisis tugas komunikatif menjadi komponen-komponen yang lebih sederhana dan menyediakan dukungan yang sesuai untuk setiap komponen. Proses ini memungkinkan pembelajar untuk secara bertahap membangun kompetensi komprehensif melalui penguasaan elemen-elemen yang lebih spesifik.

Peran teman sebaya dalam proses *scaffolding* juga mendapat perhatian yang signifikan dalam penelitian SLA. *Peer scaffolding* terjadi ketika pembelajar dengan tingkat kompetensi yang berbeda berkolaborasi dalam menyelesaikan tugas komunikatif. Proses ini tidak hanya menguntungkan pembelajar yang menerima bantuan, tetapi juga memberikan manfaat bagi pembelajar yang memberikan dukungan melalui proses artikulasi dan eksplanasi pengetahuan linguistik mereka.

Scaffolding digital telah menjadi dimensi baru yang relevan dalam era teknologi pendidikan. Platform pembelajaran online, aplikasi mobile, dan sistem *Intelligent Tutoring Systems* dapat menyediakan bentuk *scaffolding* yang adaptif dan personal. Rifky, dkk. (2024) menjelaskan bahwa teknologi memungkinkan implementasi *scaffolding* yang responsif terhadap kebutuhan

individual pembelajar melalui analisis real-time terhadap performansi dan pola pembelajaran.

D. Input, Negotiation of Meaning, dan Interaction Hypothesis

Interaction Hypothesis yang dikembangkan oleh Long (1996) merupakan salah satu teori paling berpengaruh dalam bidang SLA yang menekankan peran sentral interaksi dalam proses pemerolehan bahasa. Hipotesis ini mengajukan proposisi bahwa interaksi sosial, khususnya yang melibatkan negosiasi makna, memfasilitasi pemerolehan bahasa dengan cara yang tidak dapat dicapai melalui paparan input pasif semata. Long berpendapat bahwa melalui interaksi, pembelajar mendapat akses terhadap input yang dapat dipahami, kesempatan untuk memproduksi output, dan umpan balik tentang performansi linguistik mereka.

Negosiasi makna (*negotiation of meaning*) merupakan proses komunikatif ketika peserta interaksi berusaha mengatasi kesalahpahaman atau kesulitan komunikasi melalui berbagai strategi. Saptadi, dkk. (2024) menjelaskan bahwa negosiasi makna melibatkan serangkaian episode komunikatif yang mencakup indikasi ketidakpahaman, respons terhadap indikasi tersebut, dan reaksi terhadap respons yang diberikan. Proses ini menciptakan peluang pembelajaran yang autentik karena memfokuskan perhatian pembelajar pada aspek-aspek linguistik yang problematis.

Strategi negosiasi makna yang umum digunakan dalam interaksi pembelajaran bahasa meliputi *clarification requests*, *confirmation checks*, dan *comprehension checks*. *Clarification requests* digunakan ketika salah satu peserta komunikasi memerlukan penjelasan lebih lanjut tentang pesan yang disampaikan. *Confirmation checks* terjadi ketika penerima pesan berusaha memverifikasi pemahaman mereka tentang informasi yang diterima. *Comprehension checks* dilakukan oleh pengirim pesan untuk memastikan bahwa pesan mereka telah dipahami dengan benar.

Input yang dapat dipahami (*comprehensible input*) merupakan prasyarat penting dalam hipotesis interaksi. Namun, Long (1996) berpendapat bahwa interaksi memberikan mekanisme yang lebih efektif untuk membuat input menjadi dapat dipahami dibandingkan dengan modifikasi input secara

sepihak. Melalui interaksi, input dapat disesuaikan secara dinamis berdasarkan indikasi pemahaman atau ketidakpahaman dari pembelajar. Proses ini menciptakan input yang tidak hanya linguistik tetapi juga relevan dan bermakna bagi pembelajar.

Sinambela, dkk. (2022) menekankan bahwa output dalam konteks interaksi memiliki fungsi yang berbeda dari output dalam aktivitas monologis. Output dalam interaksi memungkinkan pembelajar untuk menguji hipotesis linguistik mereka dan menerima umpan balik langsung tentang akurasi dan kesesuaian penggunaan bahasa. Proses ini memfasilitasi proses *noticing*, yaitu kesadaran eksplisit terhadap kesenjangan antara produksi pembelajar dan target linguistik.

Umpan balik dalam konteks interaksi dapat bersifat eksplisit maupun implisit. Umpan balik eksplisit melibatkan koreksi langsung terhadap kesalahan linguistik, sedangkan umpan balik implisit dapat berupa reformulasi, repetisi, atau indikasi nonverbal tentang ketidakpahaman. Muhammadiyah (2023) menjelaskan bahwa efektivitas berbagai jenis umpan balik tergantung pada faktor-faktor seperti tingkat kemahiran pembelajar, kompleksitas struktur linguistik yang dipelajari, dan konteks komunikatif.

E. Peran Interaksi Sosial dalam SLA

Interaksi sosial dalam pemerolehan bahasa kedua berfungsi sebagai konteks dan mekanisme pembelajaran yang tidak dapat digantikan oleh metode pembelajaran individual. Saleh, dkk. (2024) menjelaskan bahwa interaksi sosial menyediakan lingkungan pembelajaran yang autentik, memungkinkan pembelajar untuk mengalami penggunaan bahasa dalam situasi komunikatif yang sesungguhnya. Melalui partisipasi dalam aktivitas komunikatif, pembelajar mengembangkan tidak hanya kompetensi linguistik tetapi juga kompetensi pragmatik dan sosiokultural.

Vygotsky (1978) mengajukan konsep bahwa fungsi mental tingkat tinggi berkembang melalui internalisasi aktivitas sosial. Dalam konteks pembelajaran bahasa, ini berarti bahwa kompetensi linguistik individual berkembang melalui partisipasi dalam praktik komunikatif sosial. Proses internalisasi ini tidak bersifat mekanis, melainkan melibatkan transformasi aktif

struktur eksternal menjadi alat kognitif internal yang dapat digunakan untuk regulasi dan kontrol linguistik.

Komunitas praktik (*communities of practice*) memberikan kerangka konseptual untuk memahami bagaimana pembelajaran bahasa terjadi melalui partisipasi dalam kelompok sosial yang memiliki tujuan komunikatif bersama. Lave dan Wenger (1991) menjelaskan bahwa pembelajaran terjadi melalui partisipasi periferan yang legitimate, yaitu proses bertahap dari posisi marginal menuju partisipasi penuh dalam komunitas. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, konsep ini menunjukkan pentingnya menciptakan lingkungan pembelajaran yang memungkinkan partisipasi bertahap dan bermakna.

Rifky, dkk. (2024) menekankan bahwa kualitas interaksi sosial sangat mempengaruhi efektivitas pembelajaran bahasa. Interaksi yang produktif mencakup karakteristik seperti kesetaraan partisipasi, fokus pada makna, penggunaan strategi negosiasi yang beragam, dan penciptaan atmosfer yang mendukung eksperimentasi linguistik. Faktor-faktor ini berkontribusi pada pengembangan motivasi intrinsik dan kepercayaan diri pembelajar dalam menggunakan bahasa kedua.

Dimensi afektif interaksi sosial juga memiliki peran penting dalam SLA. Interaksi yang positif dapat mengurangi kecemasan bahasa (*language anxiety*) dan meningkatkan motivasi untuk berkomunikasi. Sebaliknya, interaksi yang negatif atau mengintimidasi dapat menciptakan blokade psikologis yang menghambat pembelajaran. Muhammadiyah (2023) menjelaskan bahwa penciptaan lingkungan interaksi yang supportif dan inklusif merupakan prasyarat untuk optimalisasi pembelajaran bahasa melalui pendekatan sosial-interaksional.

Interaksi lintas budaya dalam pembelajaran bahasa kedua menambah kompleksitas dan kekayaan proses pembelajaran. Pembelajar tidak hanya belajar sistem linguistik, tetapi juga norma komunikatif, gaya interaksi, dan konvensi sosial yang terkait dengan budaya bahasa target. Proses ini dapat menimbulkan *culture shock* atau ketegangan budaya, namun juga memberikan peluang untuk pengembangan kompetensi interkultural yang penting dalam komunikasi global.

F. Implikasi Pendekatan Sosial-Interaksional

Implementasi pendekatan sosial-interaksional dalam pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing memerlukan transformasi fundamental dalam metodologi pengajaran. Saptadi, dkk. (2024) menjelaskan bahwa pendekatan ini menggeser fokus dari transfer pengetahuan linguistik menuju fasilitasi partisipasi dalam praktik komunikatif yang autentik. Guru berperan sebagai mediator, fasilitator, dan *expert other* yang membantu pembelajar mengembangkan kompetensi melalui interaksi yang terstruktur namun fleksibel.

Desain kurikulum berdasarkan pendekatan sosial-interaksional menekankan integrasi keterampilan bahasa melalui aktivitas komunikatif yang bermakna. Rifky, dkk. (2024) menyarankan penggunaan *task-based learning* dan *project-based learning* yang memungkinkan pembelajar untuk terlibat dalam aktivitas kolaboratif yang memerlukan penggunaan bahasa untuk mencapai tujuan komunikatif nyata. Pendekatan ini memfasilitasi pembelajaran yang holistik dan kontekstual.

Penilaian dalam kerangka sosial-interaksional memerlukan pengembangan instrumen yang dapat mengukur tidak hanya kompetensi linguistik individual tetapi juga kemampuan berpartisipasi dalam interaksi komunikatif. Sinambela, dkk. (2022) mengusulkan penggunaan penilaian kinerja (*performance assessment*) yang mencakup evaluasi terhadap kemampuan negosiasi makna, strategi komunikatif, dan kolaborasi dalam menyelesaikan tugas komunikatif. Penilaian semacam ini memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang kompetensi komunikatif pembelajar.

Pengembangan profesional guru menjadi aspek krusial dalam implementasi pendekatan sosial-interaksional. Guru perlu mengembangkan kemampuan untuk mengidentifikasi peluang pembelajaran dalam interaksi spontan, memberikan *scaffolding* yang responsif, dan menciptakan lingkungan kelas yang mendukung eksperimentasi linguistik. Muhammadiyah (2023) menekankan pentingnya pelatihan guru dalam teknik fasilitasi diskusi, manajemen kerja kelompok, dan strategi untuk mendorong partisipasi aktif semua pembelajar.

Teknologi pembelajaran dapat berfungsi sebagai mediator dalam interaksi sosial pembelajaran bahasa. Platform pembelajaran online, aplikasi komunikasi, dan *virtual reality*

memberikan peluang untuk menciptakan konteks interaksi yang beragam dan autentik. Saleh, dkk. (2024) menjelaskan bahwa teknologi dapat memperluas akses pembelajar terhadap penutur asli dan komunitas pengguna bahasa target, sehingga memberikan peluang untuk interaksi yang lebih autentik dan bermakna.

Adaptasi pendekatan sosial-interaksional untuk konteks pembelajaran bahasa asing memerlukan pertimbangan khusus terhadap keterbatasan paparan bahasa target. Dalam konteks EFL, interaksi dalam bahasa target terbatas pada lingkungan kelas dan aktivitas pembelajaran formal. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan peluang interaksi yang maksimal melalui simulasi, *role-play*, dan aktivitas komunikatif yang terstruktur. Rifky, dkk. (2024) menyarankan penggunaan strategi seperti *information gap activities*, *jigsaw tasks*, dan *debate* untuk memaksimalkan peluang interaksi bermakna.

Evaluasi efektivitas pendekatan sosial-interaksional memerlukan penggunaan metrik yang multidimensional. Indikator keberhasilan tidak hanya mencakup peningkatan akurasi linguistik tetapi juga pengembangan kelancaran, kepercayaan diri dalam berkomunikasi, dan kemampuan untuk berpartisipasi dalam berbagai jenis interaksi sosial. Sinambela, dkk. (2022) mengusulkan penggunaan portofolio pembelajaran yang mendokumentasikan perkembangan pembelajar dalam berbagai konteks interaksional sebagai alternatif atau pelengkap evaluasi konvensional.

Pendekatan sosial-interaksional dalam pembelajaran bahasa kedua menawarkan perspektif yang kaya dan komprehensif tentang bagaimana bahasa diperoleh melalui partisipasi dalam praktik sosial yang bermakna. Implementasinya memerlukan komitmen terhadap penciptaan lingkungan pembelajaran yang interaktif, responsif, dan inklusif. Melalui penerapan prinsip-prinsip teoritis yang telah dibahas, pendidik dapat memfasilitasi pengembangan kompetensi komunikatif yang tidak hanya akurat secara linguistik tetapi juga tepat secara sosial dan budaya. Pendekatan ini memberikan kontribusi signifikan terhadap pengembangan pembelajar yang mampu menggunakan bahasa kedua secara efektif dalam berbagai konteks komunikatif yang mereka hadapi dalam kehidupan nyata.

BAB 7

HIPOTESIS KRASHEN DAN APLIKASINYA DALAM EFL

Stephen D. Krashen merupakan salah satu tokoh yang paling berpengaruh dalam studi pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition/SLA*). Pada periode 1970-an hingga 1980-an, ia memperkenalkan serangkaian teori yang dikenal dengan istilah “Monitor Model”, yang meliputi lima hipotesis utama. Hipotesis-hipotesis tersebut menjelaskan mekanisme pemerolehan bahasa, faktor-faktor yang mendukung maupun menghambat proses tersebut, serta penerapan teori ini dalam pembelajaran bahasa kedua maupun bahasa asing. Meskipun teori Krashen mendapatkan berbagai kritik, pengaruhnya terhadap metodologi pengajaran bahasa, khususnya *English as a Foreign Language (EFL)*, tidak dapat disangkal. Bab ini akan membahas kelima hipotesis Krashen, termasuk kritik yang dilayangkan, serta penerapannya dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing.

A. Input Hypothesis (i+1)

1. Pendahuluan

Dalam bidang pemerolehan bahasa kedua (*second language acquisition/SLA*), teori yang dirumuskan oleh Stephen Krashen tetap menjadi salah satu acuan utama hingga saat ini. Salah satu teori yang paling dikenal adalah Hipotesis Input, yang sering kali disebut sebagai

konsep $i+1$. Hipotesis ini menekankan pentingnya pemahaman (*comprehensible input*) sebagai faktor utama dalam proses pemerolehan bahasa. Berbeda dengan teori-teori lain yang lebih menekankan pada produksi bahasa, Hipotesis Input menyoroti bahwa pemahaman mendahului kemampuan berbicara dan menulis (Krashen, S. D. (1982), t.t.).

2. Definisi Input Hypothesis

Hipotesis Input menjelaskan bahwa seorang pembelajar bahasa dapat menguasai bahasa apabila menerima input yang dapat dipahami (*comprehensible input*) dengan tingkat yang sedikit lebih tinggi daripada kompetensi bahasa yang dimilikinya saat ini. (Krashen, S. D. (1982), t.t.) menggambarkan hal ini secara sederhana dengan notasi $i+1$, di mana:

i = tingkat kompetensi bahasa yang telah dimiliki oleh pembelajar

$+1$ = tingkat bahasa berikutnya yang belum dikuasai, tetapi masih dapat dipahami melalui konteks

Dengan demikian, pembelajaran akan berlangsung secara efektif apabila input bahasa yang diterima tidak terlalu mudah ($i+0$) maupun terlalu sulit ($i+2$ atau lebih), melainkan berada pada zona perkembangan yang optimal.

3. Prinsip Dasar Input Hypothesis

Beberapa prinsip utama dalam Hipotesis Input yang dikemukakan (Krashen, S. D. (1985), t.t.) sebagai berikut: 1) Pemerolehan bahasa memiliki peranan yang lebih signifikan dibandingkan pembelajaran formal. Pemerolehan terjadi secara alami melalui pemahaman bahasa yang bermakna, bukan semata-mata melalui penghafalan aturan tata bahasa. 2) Pemahaman bahasa mendahului kemampuan produksi. Seseorang tidak dapat menghasilkan bahasa dengan benar tanpa terlebih dahulu memahami bahasa tersebut. 3) Konteks memiliki peran yang sangat penting. Input yang dapat dipahami sering kali dipermudah dengan memanfaatkan konteks, unsur visual, gerakan tubuh, atau pengetahuan latar

belakang. 4) Hipotesis Filter Afektif. Faktor-faktor afektif seperti motivasi, rasa percaya diri, dan tingkat kecemasan berpengaruh dalam memfasilitasi atau menghambat penerimaan input bahasa.

4. Relevansi i+1 dalam Pembelajaran Bahasa

Konsep $i+1$ selaras dengan teori *Zone of Proximal Development* (ZPD) yang dikemukakan oleh (Vygotsky, Lev S. (1978), t.t.) yang menegaskan bahwa pembelajaran paling efektif terjadi ketika siswa didorong untuk melampaui kemampuan mereka saat ini dengan dukungan yang memadai (*scaffolding*). Dengan kata lain, input bahasa harus bersifat menantang namun tetap dapat dipahami. Dalam konteks pembelajaran bahasa, guru dapat mengimplementasikan prinsip ini dengan cara: 1) Menggunakan bahasa target yang sedikit lebih kompleks daripada kemampuan siswa, namun tetap jelas. 2) Memanfaatkan media visual, gambar, video, atau demonstrasi untuk memperjelas makna. 3) Menyediakan *scaffolding* berupa penjelasan tambahan, sinonim, atau parafrase. 4) Meningkatkan paparan terhadap bahasa otentik yang relevan dengan kebutuhan pembelajar.

5. Kritik terhadap Input Hypothesis

Meskipun teori Krashen memperoleh dukungan luas, terdapat pula kritik dari para ahli linguistik. Beberapa kritik tersebut meliputi: 1) Kurangnya perhatian terhadap output. Teori ini lebih menitikberatkan pada input dan kurang membahas pentingnya produksi bahasa (*output*) dalam proses pembelajaran. (Swain, M. (1985), t.t.) melalui Hipotesis Output menegaskan bahwa produksi bahasa juga merupakan aspek esensial untuk memperkuat pemahaman. 2) Kesulitan dalam pengukuran. Tingkat $i+1$ tidak selalu dapat ditentukan secara objektif. Setiap pembelajar memiliki tingkat pemahaman yang berbeda, sehingga input yang sesuai bagi satu individu mungkin dianggap terlalu sulit oleh orang lain. 3) Pengaruh faktor individual. Motivasi, usia, latar belakang bahasa

pertama, serta pengalaman belajar turut memengaruhi sejauh mana seseorang dapat memanfaatkan input yang tersedia.

6. Aplikasi dalam Pembelajaran

Penerapan Hipotesis Input dalam pembelajaran bahasa dapat dilakukan melalui beberapa metode, antara lain: 1) Mendengarkan cerita (storytelling): Guru menyampaikan narasi dengan kosakata yang sedikit di atas tingkat kemampuan siswa, disertai dengan ilustrasi pendukung. 2) Membaca teks otentik: Penggunaan bahan bacaan seperti buku anak-anak, artikel singkat, atau cerita bergambar yang memiliki tingkat kesulitan sedikit lebih tinggi dari kemampuan membaca siswa. 3) Pendekatan *Natural Approach*: (Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell, t.t.) mengembangkan pendekatan ini dengan menitikberatkan pada pemahaman input sebelum mendorong siswa untuk menghasilkan *output*. Melalui pendekatan tersebut, siswa dapat memperoleh bahasa secara lebih alami, serupa dengan cara anak-anak mempelajari bahasa pertama mereka.

B. Affective Filter Hypothesis

1. Pendahuluan

Dalam kerangka teori pemerolehan bahasa kedua yang dikembangkan oleh Stephen Krashen, terdapat lima hipotesis utama yang saling terkait. Salah satunya adalah Hipotesis Filter Afektif, yang menekankan peranan faktor-faktor afektif dalam proses pembelajaran bahasa. Hipotesis ini menggarisbawahi bahwa aspek psikologis seperti motivasi, rasa percaya diri, serta tingkat kecemasan dapat berfungsi sebagai “penyaring” yang mempermudah atau menghambat proses pemerolehan bahasa (Krashen, S. D. (1982), t.t.).

Berbeda dengan Hipotesis Input yang menitikberatkan pada kualitas dan kuantitas input, Hipotesis Filter Afektif memfokuskan pada bagaimana

kondisi emosional pembelajar menentukan sejauh mana input tersebut dapat dimanfaatkan secara efektif dalam pemerolehan bahasa. Dengan kata lain, meskipun pembelajar menerima input yang dapat dipahami (*comprehensible* input), faktor-faktor afektif negatif dapat menghalangi input tersebut untuk masuk ke dalam “perangkat pemerolehan bahasa” (*language acquisition device*).

2. Devinisi *Affective Filter Hypothesis*

Affective Filter merupakan suatu mekanisme hipotetis yang dapat mempercepat atau menghambat proses pemerolehan bahasa kedua (Krashen, S. D. (1985), t.t.). Apabila tingkat “filter” tersebut rendah, maka input bahasa akan diterima dengan mudah sehingga pemerolehan berlangsung secara optimal. Sebaliknya, apabila tingkat “filter” tinggi, input yang diterima tidak akan diproses secara maksimal, sehingga proses pembelajaran menjadi terhambat. Hipotesis ini menegaskan bahwa aspek emosional memiliki peranan yang sama pentingnya dengan aspek kognitif dalam pembelajaran bahasa. Dengan kata lain, materi yang dipelajari bergantung pada input yang diterima, sedangkan tingkat penguasaan materi tersebut dipengaruhi oleh kondisi afektif pembelajar (Dulay, H., & Burt, M. (1977), t.t.)

3. Faktor-faktor yang Mempengaruhi *Affective Filter*

Terdapat tiga faktor utama yang menentukan tingkat *affective filter* menurut (Krashen, S. D. (1982), t.t.) (Krashen, S. D. (1985), t.t.): 1) Motivasi: Pembelajar dengan motivasi yang tinggi cenderung memiliki *affective filter* yang rendah, sehingga lebih mudah menerima input. Sebaliknya, motivasi yang rendah dapat menimbulkan resistensi terhadap input bahasa baru. Contoh: siswa yang mempelajari bahasa Inggris untuk tujuan akademik biasanya lebih tekun dibandingkan dengan siswa yang belajar hanya karena kewajiban. 2) Kepercayaan Diri (*Self-Confidence*): Kepercayaan diri yang memadai akan mendorong pembelajar untuk lebih berani mencoba, tidak takut melakukan kesalahan, dan lebih terbuka terhadap input baru. Sebaliknya, rasa kurang percaya diri akan

meningkatkan *affective filter*. 3) Kecemasan (*Anxiety*): Tingkat kecemasan yang tinggi sering kali menjadi hambatan utama. Kondisi belajar yang penuh tekanan, ketakutan akan ejekan, atau beban ujian dapat meningkatkan *affective filter* sehingga input tidak dapat diserap secara optimal.

Penelitian (Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope, t.t.) bahkan memperkenalkan istilah *Foreign Language Anxiety* untuk menggambarkan fenomena tersebut.

4. Implikasi dalam Pembelajaran Bahasa

Hipotesis *Affective Filter* menyediakan dasar yang signifikan bagi para pengajar bahasa dalam merancang lingkungan kelas. Beberapa implikasi praktis yang dapat diterapkan meliputi: 1) Menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung: para pengajar perlu menciptakan suasana kelas yang positif, hangat, dan bebas dari ancaman. Lingkungan belajar yang aman akan mendorong siswa untuk lebih berani dalam berpartisipasi. 2) Mengurangi tekanan dalam produksi Bahasa: pada tahap awal pembelajaran, siswa sebaiknya tidak dipaksa untuk segera berbicara atau menulis dalam bahasa target. Pendekatan ini sesuai dengan konsep *silent period* yang memungkinkan siswa menyerap input tanpa mengalami tekanan yang berlebihan (Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell, t.t.). 3) Memberikan dukungan emosional: para pengajar dianjurkan untuk memberikan penguatan positif guna meningkatkan rasa percaya diri siswa dalam menggunakan bahasa target. 4) Mengaitkan materi dengan minat siswa: materi pembelajaran yang relevan dengan minat dan kebutuhan siswa dapat meningkatkan motivasi intrinsik, sehingga dapat menurunkan *affective filter*.

5. Kritik terhadap Hipotesis *Affective Filter*

Meskipun hipotesis ini memiliki tingkat popularitas yang tinggi, terdapat beberapa kritik yang perlu diperhatikan: 1) Sulit diverifikasi secara empiris: konsep “filter” lebih bersifat metaforis daripada sebagai mekanisme yang dapat diukur secara langsung. Meskipun terdapat sejumlah penelitian pendukung, bukti yang menunjukkan

hubungan kausal secara jelas masih terbatas. 2) Faktor afektif bukanlah satu-satunya penentu: proses pemerolehan bahasa dipengaruhi pula oleh faktor kognitif, sosial, dan lingkungan. Oleh karena itu, Hipotesis *Affective Filter* dianggap menyederhanakan kompleksitas pembelajaran bahasa secara berlebihan. 3) Keterbatasan dalam generalisasi: tidak seluruh pembelajar memberikan respons yang seragam terhadap faktor motivasi, kecemasan, atau kepercayaan diri. Faktor budaya, usia, serta pengalaman belajar sebelumnya juga turut berperan dalam memengaruhi hasil pembelajaran.

6. Relevansi dalam Konteks Kontemporer

Dalam pembelajaran bahasa kontemporer, konsep *Affective Filter* masih memegang peranan penting, khususnya seiring meningkatnya fokus pada pendekatan yang berpusat pada peserta didik. Metode seperti *Communicative Language Teaching* (CLT) dan *Task-Based Learning* (TBLT) memberikan perhatian besar terhadap pengaruh faktor afektif. Selain itu, teknologi pendidikan, termasuk pembelajaran berbasis permainan (*game-based learning*) dan aplikasi interaktif, turut berkontribusi dalam mengurangi kecemasan peserta didik dengan menciptakan suasana belajar yang menyenangkan (Arnold, J., & Brown, H. D. (1999)., t.t.).

C. Natural Order Hypothesis

Natural Order Hypothesis adalah salah satu teori utama yang dikemukakan oleh Stephen Krashen tentang cara orang belajar bahasa kedua. Krashen mengatakan bahwa struktur tata bahasa dalam bahasa kedua tidak dipelajari secara sembarangan, tapi mengikuti pola tertentu yang cukup tetap dan bisa diprediksi. Artinya, pembelajar biasanya menguasai bagian-bagian bahasa tertentu dulu, lalu baru ke bagian lain sesuai dengan perkembangan mereka. Menurut Krashen, urutan alami ini terjadi tanpa memandang usia, latar belakang sosial, atau metode pengajaran yang dipakai (Krashen, S. D. (1982), t.t.).

1. Konsep Dasar Natural Order Hypothesis

Krashen menegaskan bahwa pemerolehan bahasa berlangsung secara bawah sadar dan berkembang secara bertahap sesuai dengan pola yang serupa dengan pemerolehan bahasa pertama (L1). Sebagai contoh, dalam bahasa pertama, anak-anak umumnya menguasai bentuk jamak terlebih dahulu sebelum mampu menguasai bentuk lampau tidak beraturan (*irregular past tense*).

Demikian pula, dalam pemerolehan bahasa kedua, terdapat struktur-struktur tertentu yang secara konsisten muncul lebih awal dalam proses perkembangan kebahasaan pembelajar (Dulay & Burt, 1974). Salah satu aspek penting dari hipotesis ini adalah bahwa urutan alami tersebut tidak dapat dipercepat secara signifikan hanya melalui pengajaran eksplisit. Meskipun guru dapat menyampaikan aturan tata bahasa dan memberikan latihan berulang, pemerolehan yang sesungguhnya hanya terjadi ketika pembelajar sudah siap secara kognitif dan afektif untuk menguasai struktur tersebut.

2. Bukti Empiris dari Penelitian

Hipotesis ini muncul berdasarkan berbagai penelitian dalam bidang pemerolehan bahasa. Penelitian klasik yang dilakukan oleh (Dulay & Burt, 1974) mengungkapkan bahwa anak-anak yang mempelajari bahasa Inggris sebagai bahasa kedua menunjukkan pola pemerolehan morfem yang konsisten. Beberapa morfem, seperti bentuk jamak *-s* dan bentuk progresif *-ing*, diperoleh lebih awal, sedangkan bentuk pihak ketiga tunggal *present tense -s* maupun *possessive -s* diperoleh lebih lambat.

Tabel berikut sering dijadikan acuan untuk menunjukkan urutan alami morfem dalam bahasa Inggris

(Stephen D. Krashen, t.t.); (Dulay, H., & Burt, M. (1977), t.t.):

–ing (progresif) jamak –s

kopula be

auxiliary be

artikel (a, the)

bentuk lampau tidak beraturan

pihak ketiga tunggal –s

possessive –s

Urutan tersebut relatif konsisten di berbagai kelompok pembelajar, baik anak-anak maupun dewasa, serta dalam berbagai konteks pembelajaran (Patsy M. Lightbown, Nina Spada, t.t.).

3. Implikasi dalam Pembelajaran EFL

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), *Natural Order Hypothesis* mengandung beberapa implikasi yang signifikan: 1) Tidak semua struktur tata bahasa dapat dipaksakan untuk dikuasai: Pengajar tidak dapat mengharapkan siswa menguasai bentuk tata bahasa tertentu semata-mata karena telah diajarkan. Apabila struktur tersebut belum siap diperoleh secara alami, siswa akan tetap menghadapi kesulitan. 2) Kesalahan bukanlah indikator kegagalan: Kesalahan gramatikal sering kali mencerminkan tahap perkembangan yang normal dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, pengajar sebaiknya memandang kesalahan sebagai bagian integral dari proses pemerolehan bahasa, bukan sekadar kekurangan. 3) Materi pembelajaran disusun secara bertahap sesuai dengan tingkat kesiapan: Proses pengajaran perlu mempertimbangkan tingkat kesiapan siswa. Oleh karena itu, materi pembelajaran hendaknya disusun secara bertahap dan disesuaikan dengan perkembangan alami siswa.

4. Kritik terhadap Natural Order Hypothesis

Meskipun menarik, *Natural Order Hypothesis* juga menerima kritik. Beberapa pakar berpendapat bahwa urutan alami tidak sepenuhnya bersifat universal. Faktor usia, latar belakang bahasa pertama, serta konteks

pembelajaran dapat memengaruhi urutan pemerolehan (by Ellis, Rod, t.t.). Sebagai contoh, penutur bahasa dengan struktur gramatikal yang mirip dengan bahasa Inggris mungkin memperoleh morfem tertentu lebih cepat dibandingkan dengan penutur bahasa yang sangat berbeda. Selain itu, dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), di mana paparan bahasa terbatas, urutan alami mungkin tidak terlihat sejelas dalam konteks Bahasa Inggris sebagai Bahasa Kedua (ESL). Oleh karena itu, peran pengajaran secara eksplisit tetap penting untuk membantu siswa memahami struktur yang sulit diperoleh hanya melalui paparan yang terbatas.

D. Monitor Hypothesis

1. Pengertian dan Konsep Dasar

Monitor *Hypothesis* merupakan salah satu dari lima hipotesis utama yang dikemukakan oleh Krashen dalam teorinya mengenai pemerolehan bahasa kedua. (Krashen, S. D. (1982), t.t.), terdapat dua metode utama dalam pengembangan kemampuan berbahasa kedua, yaitu melalui pemerolehan (*acquisition*) yang bersifat tidak sadar, dan pembelajaran (*learning*) yang bersifat sadar. Monitor *Hypothesis* menitikberatkan pada fungsi pembelajaran yang disadari tersebut.

Krashen menegaskan bahwa hasil dari proses pembelajaran tidak secara langsung memberikan kontribusi terhadap kelancaran komunikasi, melainkan berperan sebagai “monitor” atau penyunting yang dapat digunakan untuk memperbaiki atau memodifikasi keluaran bahasa yang telah dihasilkan melalui pemerolehan. Dengan demikian, pembelajaran formal mengenai tata bahasa lebih berfungsi sebagai alat koreksi, bukan sebagai sumber utama kefasihan berbahasa.

2. Cara Kerja Monitor

Penggunaan monitor secara efektif hanya dapat terwujud apabila tiga kondisi berikut ini terpenuhi :1) waktu yang memadai: (Krashen, S. D. (1985), t.t.).

pembelajar memerlukan waktu yang cukup untuk mengingat aturan tata bahasa yang relevan. 2) Fokus pada bentuk: pembelajar harus mengarahkan perhatian pada aspek gramatikal, bukan semata-mata pada makna. 3) pengetahuan eksplisit mengenai aturan: pembelajar harus memiliki pemahaman yang jelas tentang aturan tata bahasa. Apabila salah satu dari kondisi tersebut tidak dipenuhi, maka fungsi monitor tidak akan beroperasi secara optimal.

3. Tipe Penggunaan Monitor

(Krashen, S. D. (1982), t.t.) mengklasifikasikan pembelajar ke dalam tiga kategori berdasarkan cara mereka memanfaatkan monitor: 1) *over-users*: individu yang terlalu sering menggunakan monitor sehingga menyebabkan komunikasi menjadi lambat dan kurang lancar. 2) *under-users*: individu yang jarang menggunakan monitor meskipun memiliki pengetahuan tata bahasa. 3) *optimal users*: individu yang menggunakan monitor secara seimbang, terutama dalam situasi formal seperti penulisan esai atau pelaksanaan ujian.

4. Implikasi dalam Pembelajaran EFL

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL), Monitor *Hypothesis* memiliki beberapa konsekuensi signifikan: 1) peran tata bahasa eksplisit: meskipun pemerolehan bahasa melalui input yang bermakna sangat penting, pengajaran tata bahasa secara eksplisit tetap memberikan manfaat dalam menyediakan alat untuk fungsi monitor. 2) pemanfaatan monitor dalam keterampilan menulis: karena menulis menyediakan waktu yang cukup untuk berpikir, siswa dapat menggunakan monitor untuk memperbaiki struktur kalimat, pemilihan kosakata, serta penggunaan tanda baca. 3) keterbatasan monitor dalam percakapan spontan: dalam komunikasi lisan, siswa seringkali tidak memiliki waktu yang memadai untuk menerapkan aturan tata bahasa secara sadar. Oleh sebab itu, pengajar sebaiknya lebih menekankan kelancaran (*fluency*) dan komunikasi yang bermakna daripada hanya fokus pada ketepatan tata bahasa. 4) pembelajaran berbasis tugas

(*task-based learning*): metode ini memberikan kesempatan bagi produksi bahasa secara spontan, namun tetap menyediakan sesi refleksi untuk memungkinkan penggunaan monitor secara sadar.

5. Kritik terhadap Monitor *Hypothesis*

Beberapa pakar memberikan kritik terhadap Monitor *Hypothesis* karena dianggap terlalu menyederhanakan hubungan antara pembelajaran eksplisit dan pemerolehan implisit. (McLaughlin, Barry, t.t.-a), misalnya, berargumen bahwa proses kognitif jauh lebih kompleks daripada sekadar dikotomi antara pemerolehan dan pembelajaran. Selain itu, dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) yang memiliki keterbatasan paparan terhadap input alami, pembelajaran eksplisit dapat memiliki peran yang lebih signifikan dibandingkan dengan yang diakui oleh (by Ellis, Rod, t.t.) juga menambahkan bahwa pengetahuan eksplisit tidak hanya berfungsi sebagai monitor, melainkan dapat mendukung perkembangan kemampuan implisit melalui praktik berulang. Dengan demikian, peran monitor mungkin memiliki signifikansi jangka panjang yang lebih besar daripada yang diasumsikan oleh Krashen.

E. *Acquisition vs Learning Hypothesis*

1. Pengertian Dasar

Hipotesis pemerolehan versus pembelajaran merupakan inti dari teori pemerolehan bahasa kedua yang dikemukakan oleh (Krashen, S. D. (1982), t.t.). Hipotesis ini menegaskan adanya dua proses yang berbeda dalam pengembangan kemampuan berbahasa kedua: 1) **pemerolehan (*acquisition*)** merupakan proses bawah sadar yang serupa dengan pemerolehan bahasa pertama. Terjadi melalui paparan komunikasi yang bermakna tanpa penekanan eksplisit pada aturan tata bahasa. Hasil dari proses ini cenderung lebih permanen dan mendukung kelancaran berbahasa. 2) **Pembelajaran (*learning*)** merupakan proses sadar yang berlangsung melalui instruksi formal, biasanya dengan penekanan pada aturan tata bahasa. Bersifat eksplisit sehingga lebih

mudah dievaluasi melalui tes tata bahasa. Hasilnya berfungsi secara terbatas sebagai alat pengawas, bukan sebagai sumber utama kelancaran berbahasa. Pemerolehan memiliki peranan yang lebih penting dibandingkan pembelajaran, sebab hanya pemerolehan yang secara nyata menghasilkan kompetensi komunikasi (Krashen, S. D. (1982), t.t.).

2. Karakteristik Pemerolehan dan Pembelajaran

Beberapa aspek utama menurut (Krashen, S. D. (1985), t.t.) sebagai berikut: 1) pemerolehan berlangsung secara implisit tanpa disadari, sedangkan pembelajaran memerlukan kesadaran penuh. 2) pemerolehan tidak dapat diukur secara langsung, sementara hasil pembelajaran dapat diukur melalui tes tata bahasa. 3) Pemerolehan memerlukan interaksi yang bermakna serta input yang dapat dipahami (*comprehensible input*), sedangkan pembelajaran memerlukan penjelasan mengenai aturan.

3. Implikasi dalam Konteks IFL

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), hipotesis ini memiliki implikasi pedagogis yang signifikan: 1) aktivitas komunikatif harus menjadi prioritas utama: guru dianjurkan untuk menekankan kegiatan yang mendorong komunikasi bermakna, seperti diskusi, simulasi, permainan peran, atau tugas berbasis proyek. 2) tata bahasa tetap penting sebagai pendukung: pengajaran tata bahasa secara eksplisit tidak seharusnya menjadi tujuan utama, melainkan berfungsi sebagai alat untuk membantu proses pemantauan siswa. 3) lingkungan pembelajaran yang kaya akan input: mengingat paparan bahasa Inggris di lingkungan EFL seringkali terbatas, guru perlu menyediakan sebanyak mungkin input otentik, misalnya melalui teks, media audiovisual, atau interaksi dengan penutur asli melalui teknologi. 4) kesalahan tidak dianggap sebagai hambatan: kesalahan dalam produksi bahasa dipandang sebagai bagian yang wajar dari proses pemerolehan, sehingga tidak perlu dikoreksi secara berlebihan.

4. Kritik terhadap Hipotesis

Hipotesis ini telah memperoleh kritik dari sejumlah ahli. (McLaughlin, Barry, t.t.-b) berpendapat bahwa pemisahan yang tegas antara *acquisition* dan *learning* terlalu kaku. Dalam kenyataannya, kedua proses tersebut saling berinteraksi. Pengetahuan eksplisit yang diperoleh melalui *learning* dapat bertransformasi menjadi pengetahuan implisit melalui latihan intensif (*practice*). juga menyatakan bahwa *learning* tidak hanya berfungsi sebagai monitor, melainkan dapat menjadi jembatan menuju *acquisition*. Penelitian mengenai *focus on form* menunjukkan bahwa pembelajaran tata bahasa secara eksplisit dapat mempercepat pemerolehan bahasa. Selain itu, dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) yang paparan alaminya sangat terbatas, *learning* sering kali menjadi sumber utama perkembangan bahasa, meskipun pada akhirnya siswa tetap memerlukan input bermakna untuk mencapai kefasihan.

F. Kritik terhadap Hipotesis Krashen

Meskipun hipotesis Krashen telah memberikan sumbangan signifikan dalam bidang pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition/SLA*) dan memiliki pengaruh yang luas terhadap pendekatan pengajaran bahasa, teori ini tidak terlepas dari berbagai kritik. Secara umum, kritik terhadap hipotesis Krashen dapat diklasifikasikan ke dalam tiga kategori utama, yaitu konseptual, metodologis, dan aplikatif.

1. Kritik Konseptual

Krashen mengajukan lima hipotesis utama yang dianggap saling melengkapi, namun beberapa peneliti menilai kerangka tersebut terlalu sederhana. (Gregg, 1984) menegaskan bahwa teori Krashen sering kali tidak dapat diuji secara ilmiah (*unfalsifiable*), sehingga lebih menyerupai panduan pedagogis daripada teori ilmiah yang kuat. (Barry McLaughlin, t.t.) menambahkan bahwa batasan antara konsep pemerolehan (*acquisition*) dan

pembelajaran (*learning*) kurang jelas dan sulit untuk diverifikasi secara empiris.

2. Kritik Metodologis

Kelemahan lain terdapat pada minimnya bukti empiris yang secara konsisten mendukung hipotesis Krashen. Sebagian besar klaimnya didasarkan pada pengamatan intuitif daripada penelitian eksperimental yang terstruktur. Contohnya, *Affective Filter Hypothesis* tampak logis secara intuitif, namun belum tersedia instrumen yang akurat untuk mengukur tingkat filter afektif tersebut. Oleh karena itu, penerimaan terhadap hipotesis Krashen lebih banyak bersifat normatif daripada didasarkan pada data ilmiah yang kuat.

3. Kritik Aplikatif

Dalam praktik pembelajaran bahasa, khususnya dalam konteks EFL, teori Krashen dianggap memberikan penekanan yang berlebihan pada *comprehensible input* dan kurang memperhatikan peran *output* serta interaksi. (Swain, M. (1985), t.t.) melalui (Long, 1996a) dengan *Interaction Hypothesis* menegaskan bahwa *input* semata tidak cukup untuk mendukung perkembangan bahasa secara optimal. Selain itu, klaim Krashen terkait urutan alami pemerolehan bahasa juga dianggap terlalu bersifat universal dan tidak mempertimbangkan pengaruh faktor-faktor individual seperti usia, latar belakang bahasa pertama, serta kondisi sosial.

G. Penerapan Hipotesis Krashen dalam Pembelajaran EFL

Hipotesis Krashen telah menjadi salah satu dasar teoritis yang paling berpengaruh dalam pengajaran bahasa kedua dan bahasa asing, termasuk dalam konteks *English as a Foreign Language* (EFL). Meskipun menghadapi berbagai kritik, pemikiran Krashen tetap relevan karena menyediakan kerangka konseptual yang sederhana dan dapat digunakan oleh para guru bahasa dalam merancang kegiatan pembelajaran. Pada subbab ini akan dibahas bagaimana setiap hipotesis Krashen dapat

diimplementasikan secara praktis dalam kelas EFL, serta strategi pedagogis yang mendukung penerapan tersebut.

1. Penerapan Input Hypothesis (i+1)

Krashen menegaskan pentingnya *comprehensible input*, yaitu masukan bahasa yang dapat dipahami oleh pelajar namun berada sedikit di atas tingkat kemampuan mereka saat ini (i+1) (Krashen, S. D. (1985), t.t.). Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL), prinsip ini dapat diimplementasikan melalui beberapa cara berikut: 1) membaca ekstensif: guru menyediakan materi bacaan autentik yang sederhana, seperti cerita anak, artikel berita singkat, atau *graded readers* yang sesuai dengan tingkat kemampuan pelajar. Tujuan dari pendekatan ini adalah agar siswa terbiasa menerima sejumlah besar input bermakna (Day dkk., 1998a). 2) pemanfaatan media audiovisual: film, *podcast*, dan lagu berbahasa Inggris dapat dijadikan sumber input autentik sekaligus meningkatkan pemahaman budaya. Guru dapat memberikan dukungan berupa *subtitle*, glosarium, atau aktivitas pra-mendengarkan guna memastikan materi dapat dipahami dengan baik. 3) *scaffolding*: guru memberikan dukungan kontekstual tambahan, misalnya melalui gambar, gerakan tubuh, atau parafrasa, agar input yang diberikan lebih mudah dipahami oleh pelajar.

2. Penerapan Affective Filter Hypothesis

Faktor-faktor afektif seperti motivasi, rasa percaya diri, dan kecemasan memiliki pengaruh signifikan terhadap pemerolehan Bahasa (Krashen, S. D. (1982), t.t.). Apabila tingkat *affective filter* tinggi, maka input yang diterima oleh peserta didik tidak akan diproses secara optimal. Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL), guru dapat melakukan beberapa upaya berikut: 1) menciptakan lingkungan kelas yang aman: guru hendaknya mendorong siswa untuk berpartisipasi tanpa rasa takut melakukan kesalahan. Pemberian pujian dan umpan balik yang positif dapat membantu mengurangi tingkat kecemasan. 2) memanfaatkan permainan bahasa: Kegiatan seperti *role play*, permainan papan, atau drama

dapat menjadikan proses pembelajaran lebih menyenangkan sekaligus menurunkan hambatan emosional. 3) mengembangkan motivasi intrinsik: guru dapat menghubungkan materi pembelajaran dengan minat pribadi siswa, misalnya dengan menggunakan topik mengenai musik, film, atau teknologi yang diminati oleh mereka (Dörnyei, 2001).

3. Penerapan *Natural Order Hypothesis*

Struktur bahasa diperoleh melalui suatu urutan alami yang bersifat relatif universal (Krashen, S. D. (1982), t.t.). Meskipun dalam praktiknya urutan tersebut dapat berbeda-beda, implikasi bagi pengajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) adalah bahwa guru tidak perlu terlalu menekan penguasaan aturan tata bahasa tertentu secara terburu-buru. Implementasi dalam pembelajaran dapat dilakukan dengan cara berikut: 1) mengajarkan tata bahasa secara implisit, misalnya dengan menyajikan contoh penggunaan dalam teks atau percakapan tanpa menjelaskan rumus tata bahasa secara rinci. 2) memberikan toleransi terhadap kesalahan yang muncul dalam produksi bahasa, karena kesalahan merupakan bagian wajar dari proses pemerolehan bahasa. 3) memberikan perhatian bertahap pada aspek bentuk tata bahasa, di mana pengajaran tata bahasa tetap dapat dilakukan namun sebaiknya disesuaikan dengan kebutuhan komunikasi siswa, bukan semata-mata mengikuti urutan kurikulum.

4. Penerapan *Monitor Hypothesis*

Hipotesis ini membedakan antara pemerolehan bahasa secara bawah sadar dan pembelajaran bahasa secara sadar, serta menempatkan mekanisme monitor sebagai alat koreksi (Krashen, S. D. (1985), t.t.). Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), mekanisme monitor dapat dimanfaatkan melalui beberapa cara berikut: 1) memberikan kesempatan untuk melakukan penyuntingan: Saat menulis esai, siswa dapat diarahkan untuk merevisi teks dengan menerapkan aturan tata bahasa yang telah dipelajari. 2) menggunakan pengetahuan tata bahasa secara selektif: guru dapat

membimbing siswa untuk menerapkan aturan tata bahasa ketika waktu memungkinkan, misalnya saat menulis, namun tidak menekankan penerapannya secara berlebihan dalam aktivitas berbicara secara spontan. 3) mengajarkan strategi pemantauan: Contohnya, memeriksa kembali bentuk kata kerja dalam kalimat atau memperhatikan penggunaan artikel saat berbicara.

5. Penerapan *Acquisition vs Learning Hypothesis*

Pemerolehan (*acquisition*) memiliki peranan yang lebih signifikan dibandingkan pembelajaran (*learning*) (Krashen, S. D. (1982), t.t.). Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), guru dapat mengintegrasikan kedua aspek tersebut melalui pendekatan sebagai berikut: 1) memfokuskan pada komunikasi yang bermakna: aktivitas seperti diskusi kelompok, presentasi, dan debat dirancang untuk mengarahkan siswa agar lebih memperhatikan penyampaian pesan daripada sekadar aspek struktural bahasa. 2) menyediakan input autentik: pemanfaatan bahan-bahan dunia nyata, seperti artikel, video, serta percakapan dari penutur asli, berfungsi sebagai pendukung proses pemerolehan bahasa. 3) mengaplikasikan pembelajaran eksplisit sebagai pelengkap: pembelajaran tata bahasa dapat tetap diberikan, namun ditempatkan sebagai alat bantu untuk memperkuat proses pemerolehan, bukan sebagai tujuan utama dalam pembelajaran.

6. Contoh Praktis dalam Kelas EFL

Implementasi hipotesis Krashen dalam pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) dapat dilakukan melalui beberapa strategi berikut: 1) program membaca ekstensif: siswa membaca materi sesuai dengan tingkat kemampuan mereka secara mandiri, kemudian menyampaikan ringkasan sederhana di dalam kelas. 2) pembelajaran berbasis tugas: guru merancang tugas komunikatif, seperti merencanakan perjalanan, membuat proyek video, atau melakukan simulasi wawancara. 3) pemanfaatan teknologi: aplikasi pembelajaran bahasa, *platform YouTube*, dan *podcast* dapat menyediakan input yang kaya, sementara forum daring

atau fitur chat dalam bahasa Inggris memungkinkan interaksi yang autentik. 4) kegiatan interaktif: peran bermain, bercerita, atau drama mendorong siswa untuk berpartisipasi secara aktif sekaligus menurunkan penghalang afektif.

BAB 8

PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA DAN IMPLIKASINYA TERHADAP EMPAT KETERAMPILAN BAHASA

A. Pemerolehan Keterampilan Menyimak (*Listening*)

Menyimak atau kemampuan mendengarkan merupakan salah satu keterampilan bahasa yang sangat esensial dalam proses pemerolehan bahasa kedua (*Second Language Acquisition* atau SLA). Dalam konteks pemerolehan bahasa, keterampilan menyimak berperan sebagai pintu utama bagi masuknya input linguistik ke dalam kognisi pembelajar. (Krashen, S. D. (1985), t.t.) melalui Hipotesis Input-nya, menegaskan bahwa pemerolehan bahasa tidak dapat terjadi tanpa adanya paparan terhadap input yang dapat dipahami (*comprehensible input*). Oleh karena itu, menyimak menjadi keterampilan reseptif yang memiliki peranan mendasar dalam perkembangan keterampilan bahasa lainnya, seperti berbicara, membaca, dan menulis.

1. Hakikat Menyimak dan Pemerolehan Bahasa Kedua

Menyimak bukan sekadar kegiatan pasif dalam menangkap suara bahasa, melainkan sebuah proses aktif yang meliputi pemahaman, interpretasi, serta penafsiran pesan (Brown, H. D. (2001)., t.t.). Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, keterampilan ini sering kali menjadi sebuah tantangan karena perbedaan fonologi, intonasi, aksen, serta kecepatan berbicara dari penutur asli yang dapat menghambat pemahaman pembelajar (Field, 2009). Oleh karena itu, pembelajaran menyimak dalam konteks EFL (*English as a Foreign Language*)

harus dilaksanakan dengan strategi pedagogis yang tepat, yaitu menyediakan input linguistik yang sesuai dengan tingkat kompetensi pembelajar (konsep $i+1$ menurut Krashen).

2. Faktor yang Memengaruhi Pemerolehan Keterampilan Menyimak

Terdapat beberapa faktor yang memengaruhi keberhasilan dalam memperoleh keterampilan menyimak pada bahasa kedua: 1) Faktor linguistik, yang meliputi penguasaan kosakata, tata bahasa, serta pengetahuan fonologi. Semakin luas kosakata yang dikuasai, semakin mudah bagi pembelajar untuk memahami pesan lisan (Nation, 2001). 2) Faktor psikologis, seperti motivasi, tingkat kecemasan, dan konsentrasi. Tingginya tingkat kecemasan dapat mengurangi kemampuan dalam memahami input lisan (Horwitz, 2001). 3) Faktor sosiokultural, yang mencakup latar belakang budaya serta tingkat familiaritas dengan konteks percakapan. Contohnya, idiom atau referensi budaya tertentu kerap menjadi penghambat dalam memahami pesan. 4) Kondisi teknis, seperti kualitas media audio, kecepatan berbicara, serta adanya gangguan atau kebisingan dalam lingkungan mendengarkan (Mary Underwood, 1989).

3. Strategi dan Pendekatan Pembelajaran Menyimak

Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, terdapat beragam strategi yang dapat diterapkan oleh pendidik guna mendukung penguasaan keterampilan menyimak: **1) Extensive listening**, yaitu kegiatan mendengarkan materi lisan dalam jumlah besar dengan tujuan hiburan atau paparan bahasa, seperti mendengarkan lagu, *podcast*, atau menonton film (Renandya & Farrell, 2011). **2) Intensive listening**, yaitu mendengarkan materi dengan tujuan melakukan analisis mendalam terhadap aspek-aspek bahasa, seperti pemilihan kata, intonasi, dan struktur kalimat. **3) Task-based listening**, yang mengintegrasikan keterampilan menyimak dengan pelaksanaan tugas komunikatif, contohnya mendengarkan instruksi kemudian melaksanakan aktivitas tertentu. **4) Authentic materials**, seperti berita, wawancara, atau percakapan asli, yang berfungsi untuk membiasakan pembelajar dengan penggunaan bahasa dalam konteks nyata (Gilmore, 2007). **(5) Scaffolding listening**, yaitu pemberian bantuan secara bertahap oleh guru

berupa petunjuk, pengulangan, atau media visual pendukung agar siswa lebih mudah dalam memahami materi yang disampaikan.

4. Implikasi Pedagogis

Implikasi pembelajaran keterampilan menyimak dalam konteks pemerolehan bahasa kedua (SLA) mengharuskan guru untuk mampu menyediakan input yang memadai, bermakna, serta sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik. Pembelajaran menyimak sebaiknya juga dikombinasikan dengan keterampilan lain seperti berbicara dan menulis guna meningkatkan proses internalisasi bahasa. Selain itu, teknologi dapat dimanfaatkan sebagai sarana untuk memperkaya pengalaman menyimak, misalnya melalui aplikasi pembelajaran bahasa, laboratorium mendengarkan daring, atau platform digital lainnya. Dengan demikian, keterampilan menyimak dalam pemerolehan bahasa kedua tidak hanya berperan sebagai pintu masuk utama dalam akuisisi bahasa, melainkan juga merupakan keterampilan kunci yang memerlukan perhatian pedagogis yang serius. Menyimak bukanlah aktivitas pasif, melainkan suatu proses yang aktif, dinamis, dan sangat menentukan keberhasilan dalam pemerolehan bahasa kedua.

B. Pemerolehan Keterampilan Berbicara (*Speaking*)

Keterampilan berbicara merupakan salah satu keterampilan produktif yang paling krusial dalam proses pemerolehan bahasa kedua. Dalam ranah *Second Language Acquisition* (SLA), kemampuan berbicara tidak sekadar dipahami sebagai kemampuan menghasilkan ujaran, melainkan sebagai suatu proses kompleks yang melibatkan interaksi antara aspek linguistik, kognitif, sosial, dan afektif (H. Douglas Brown, t.t.). Berbicara dalam bahasa kedua menuntut pembelajar untuk menguasai kosakata, struktur sintaksis, pengucapan, serta strategi komunikatif yang memungkinkan penyampaian pesan secara efektif. Oleh karena itu, penguasaan keterampilan berbicara sering dijadikan sebagai indikator utama keberhasilan dalam pembelajaran bahasa kedua.

1. Pentingnya Output (*Swain's Output Hypothesis*)

Keterampilan berbicara tidak hanya bergantung pada input (pemahaman bahasa), melainkan juga pada *output* (produksi bahasa) (Swain, M. (1985), t.t.). *Output* memaksa pembelajar untuk: 1) **noticing**: menyadari adanya kesenjangan antara apa yang ingin diungkapkan dengan kemampuan aktual mereka. 2) **hypothesis testing**: mencoba bentuk bahasa tertentu dalam interaksi guna mengetahui apakah bentuk tersebut dapat dipahami. 3) **metalinguistic reflection**: mendorong pembelajar untuk berpikir secara kritis mengenai aspek bahasa seperti tata bahasa, kosakata, dan pelafalan. Sebagai ilustrasi, ketika siswa mencoba mengucapkan kalimat "*He go to school yesterday,*" kemudian guru atau lawan bicara mengoreksinya menjadi "*He went to school yesterday,*" siswa menjadi sadar akan kesalahan penggunaan waktu (*tense*). Proses ini mempercepat pemerolehan bahasa.

2. Peran Interaksi (*Long's Interaction Hypothesis*)

Menurut (Long, 1996b) interaksi merupakan sarana krusial dalam pemerolehan bahasa karena melalui interaksi tersebut pembelajar: 1) terlibat dalam negosiasi makna saat terjadi ketidakpahaman. 2) memperoleh input yang dimodifikasi (input yang disederhanakan atau diperjelas oleh lawan bicara). 3) memiliki kesempatan untuk menghasilkan *output* yang dimodifikasi (memperbaiki ucapan agar lebih mudah dipahami). Contoh sederhana:

A: Apa yang Anda maksud dengan "*assignment*"?

B: Itu seperti pekerjaan rumah, tugas dari guru. → Terjadi negosiasi makna yang memperjelas pemahaman kedua belah pihak. Dengan demikian, interaksi tidak hanya menambah kuantitas input tetapi juga meningkatkan kualitas input serta mendorong produksi bahasa yang lebih efektif.

3. *Fluency vs Accuracy*

Dua aspek utama yang menjadi perhatian dalam pembelajaran berbicara meliputi: 1) **kelancaran (*fluency*)**: kemampuan berbicara dengan lancar, spontan, dan komunikatif tanpa banyak jeda akibat pencarian kata. Richards (2006) menegaskan bahwa kelancaran lebih menitikberatkan pada kemampuan menyampaikan makna secara lancar. 2) **ketepatan (*accuracy*)**: penerapan bahasa yang benar dari segi tata bahasa,

kosakata, dan pengucapan. (Skehan, 1996) menyatakan bahwa ketepatan mencerminkan sejauh mana pembelajar mampu menggunakan bahasa target sesuai dengan kaidah yang berlaku. Dalam pelaksanaan di kelas, guru perlu mengupayakan keseimbangan antara keduanya. Pada tahap awal, kegiatan difokuskan pada kelancaran agar siswa merasa percaya diri untuk berbicara, kemudian dilanjutkan dengan penekanan pada ketepatan guna memperbaiki struktur bahasa yang digunakan.

4. Faktor Afektif dalam Pemerolehan *Speaking*

Selain teori *output* dan interaksi, faktor afektif juga memegang peranan yang signifikan dalam penguasaan keterampilan berbicara. Beberapa faktor tersebut antara lain: 1) kecemasan (*Anxiety*): dapat menghambat keberanian siswa untuk berbicara, khususnya dalam situasi formal (Krashen, S. D. (1982), t.t.). 2) kepercayaan Diri (*Confidence*): semakin tinggi tingkat kepercayaan diri siswa, semakin besar pula kemungkinan mereka untuk berpartisipasi secara aktif. 3) kesediaan untuk berkomunikasi (*Willingness to Communicate/WTC*): menurut (Macintyre dkk., 1998), WTC menentukan sejauh mana pembelajar siap menggunakan bahasa kedua dalam interaksi yang sesungguhnya.

5. Implikasi Pedagogis

Berdasarkan teori serta faktor-faktor yang telah dijelaskan sebelumnya, implikasi pedagogis yang dapat diimplementasikan dalam pembelajaran berbicara meliputi: 1) *task-based language teaching* (TBLT): memberikan tugas-tugas komunikatif yang menyerupai konteks nyata guna mendorong keterlibatan siswa dalam penggunaan bahasa (Rod Ellis, t.t.). 2) *role play* dan simulasi: melatih siswa untuk menghadapi situasi komunikasi nyata secara terstruktur. 3) diskusi dan debat: meningkatkan kelancaran berbicara sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir kritis. 4) keseimbangan antara *fluency* dan *accuracy*: memastikan siswa tidak hanya mampu berbicara dengan lancar, tetapi juga benar secara linguistik (Newton & Nation, 2020).

C. Pemerolehan Keterampilan Membaca (*Reading*)

Keterampilan membaca merupakan kemampuan reseptif yang sangat esensial dalam proses pembelajaran bahasa kedua.

Aktivitas membaca tidak hanya mencakup pengenalan kata, tetapi juga melibatkan pemahaman teks, kaitannya dengan pengetahuan latar, serta penerapan strategi metakognitif yang mendukung pembaca dalam memahami makna secara mendalam (Grabe & Stoller, 2013). Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua (SLA), keterampilan membaca berperan sebagai media utama untuk memperoleh input bahasa yang kaya dan beragam.

1. Pentingnya Input dalam Membaca

(Krashen, S. D. (1982), t.t.) melalui Input *Hypothesis* menekankan bahwa pembaca memperoleh bahasa melalui pemaparan teks yang bermakna dan dapat dipahami. Membaca menyediakan *comprehensible* input yang mendorong perkembangan kosakata, struktur tata bahasa, serta pemahaman budaya target *language*. *Extensive Reading* (Day dkk., 1998b) misalnya, menekankan pada banyaknya bacaan dengan tingkat kesulitan yang sesuai agar pembelajar mendapatkan asupan bahasa yang cukup.

2. Model Kognitif dalam Proses Membaca

Dalam kajian psikologi kognitif, keterampilan membaca diklasifikasikan ke dalam dua model utama: 1) pemrosesan *bottom-up*: pembaca memusatkan perhatian pada pengenalan huruf, kata, dan struktur gramatikal secara berurutan guna membangun makna. Pemrosesan *top-down*: pembaca memanfaatkan pengetahuan latar belakang, konteks, serta prediksi untuk memahami isi teks. Secara praktis, pembaca bahasa kedua umumnya mengaplikasikan kombinasi kedua pendekatan tersebut yang dikenal sebagai model interaktif (Stanovich, K. E, t.t.).

3. Faktor yang Memengaruhi Membaca L2

Beberapa faktor yang memengaruhi kemampuan membaca dalam bahasa kedua meliputi: 1) kosakata: (Nation, 2001) menegaskan bahwa penguasaan kosakata yang luas merupakan prasyarat utama dalam memahami teks. 2) pengetahuan tata bahasa: struktur bahasa membantu pembelajar dalam memahami hubungan antarbagian teks. 3) pengetahuan latar belakang: pemahaman terhadap isi teks sangat dipengaruhi oleh pengalaman dan pengetahuan sebelumnya. 4) motivasi dan

faktor afektif: pembelajar yang memiliki motivasi tinggi cenderung lebih aktif dalam membaca dan memahami teks (Dörnyei, 2001).

4. Strategi Membaca dalam Pembelajaran

Guru dapat meningkatkan keterampilan membaca dengan menerapkan berbagai strategi, antara lain: 1) *skimming* dan *scanning*: digunakan untuk mengidentifikasi ide utama atau mencari informasi tertentu. 2) *intensive reading*: menitikberatkan pada pemahaman detail bahasa serta analisis teks secara mendalam. 3) *extensive reading*: melibatkan pembacaan sejumlah besar teks guna meningkatkan kelancaran membaca serta memperluas kosakata. 4) strategi metakognitif: seperti membuat prediksi, mengajukan pertanyaan, dan menyimpulkan isi teks.

5. Implikasi Pedagogis

Implikasi pedagogis dalam pemerolehan keterampilan membaca meliputi: 1) penyediaan bahan bacaan yang autentik dan disesuaikan dengan tingkat kemampuan siswa. 2) integrasi kegiatan membaca dengan keterampilan bahasa lainnya, seperti menulis rangkuman atau berdiskusi mengenai isi teks. 3) pemanfaatan teknologi, antara lain *e-book*, aplikasi membaca, dan korpora, guna memperkaya pengalaman membaca siswa. 4) pengembangan program membaca ekstensif untuk membiasakan siswa membaca dalam jumlah banyak dengan suasana yang menyenangkan.

D. Pemerolehan Keterampilan Menulis (*Writing*)

Keterampilan menulis merupakan salah satu keterampilan produktif yang kompleks dalam proses pemerolehan bahasa kedua. Menulis tidak hanya mencakup kemampuan mengorganisasikan ide dalam bentuk teks, tetapi juga memerlukan penguasaan kosakata, struktur sintaksis, ejaan, kohesi, serta koherensi. Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua (SLA), keterampilan menulis dianggap sebagai keterampilan tingkat lanjut karena mengharuskan pembelajar

untuk mengintegrasikan aspek kognitif, linguistik, dan sosial dalam menyampaikan gagasan secara tertulis (Hyland, K. (2003), t.t.).

1. Teori dan Model Menulis dalam L2

Teori dan model penulisan dalam bahasa kedua yang berkaitan dengan pemerolehan keterampilan menulis dalam bahasa kedua meliputi: 1) pendekatan penulisan proses: menegaskan bahwa menulis merupakan sebuah proses yang melibatkan tahap perencanaan, penyusunan draf, revisi, penyuntingan, dan publikasi (Seow, 2002). Tahapan ini mendukung pembelajar dalam mengembangkan keterampilan menulis secara bertahap. 2) pendekatan berorientasi produk: menitikberatkan pada hasil akhir tulisan yang secara linguistik benar, dengan fokus pada tata bahasa, kosakata, serta struktur kalimat (Ridge, 2013). 3) pendekatan berbasis genre: mengajarkan penulisan dengan memperhatikan jenis *teks (genre)* tertentu, seperti narasi, argumentasi, laporan, maupun esai akademik (Ken Hyland, t.t.) .

2. Peran Output dalam Menulis

Sejalan dengan *Output Hypothesis* (Swain, M. (1985), t.t.) kegiatan menulis memiliki peranan krusial dalam pemerolehan bahasa karena: 1) membantu pembelajar menyadari kesenjangan antara pengetahuan bahasa yang dimiliki dengan yang diperlukan dalam penulisan. 2) menyediakan kesempatan untuk pengujian hipotesis, yaitu mencoba penerapan kosakata atau struktur tertentu dalam konteks tulisan. 3) mendorong refleksi metalinguistik, saat pembelajar melakukan revisi dan secara sadar mempertimbangkan kembali penggunaan bahasa mereka.

3. Faktor yang Memengaruhi Pemerolehan Writing

Kemampuan menulis dalam bahasa kedua (L2) dipengaruhi oleh beberapa faktor, antara lain: 1) kompetensi linguistik: pengetahuan mengenai kosakata, tata bahasa, serta kaidah penulisan. 2) kompetensi wacana: kemampuan untuk mengorganisasikan teks secara kohesif dan koheren. 3) kompetensi sosiolinguistik: kemampuan menyesuaikan gaya bahasa sesuai dengan konteks dan audiens. 4) motivasi dan

afektif: pembelajar yang memiliki kepercayaan diri dan motivasi tinggi cenderung lebih aktif dalam menulis.

4. Strategi Pembelajaran Menulis

Guru dapat mengembangkan keterampilan menulis siswa melalui beberapa strategi berikut: 1) *free writing*: memberikan kebebasan kepada siswa untuk menulis tanpa terlalu memfokuskan pada ketepatan struktur pada tahap awal guna melatih kelancaran menulis. 2) *peer feedback*: siswa saling memberikan umpan balik terhadap tulisan rekan sekelas untuk meningkatkan kesadaran linguistik serta kemampuan melakukan revisi. 3) *collaborative writing*: menulis secara kelompok guna membangun ide dan bahasa secara bersama-sama. 4) *scaffolding*: guru menyediakan dukungan berupa kerangka tulisan, daftar kosakata, atau contoh teks sebagai pedoman. 5) *integration with reading*: mengaitkan kegiatan membaca dan menulis, misalnya dengan menulis ringkasan atau tanggapan terhadap teks yang dibaca.

5. Implikasi Pedagogis

1) guru sebaiknya menyeimbangkan antara *fluency* (kelancaran menulis) dan *accuracy* (ketepatan bahasa). 2) penilaian menulis perlu mempertimbangkan aspek isi, organisasi, kosakata, tata bahasa, dan mekanik. 3) penting untuk menyediakan berbagai jenis teks autentik agar siswa terbiasa dengan variasi *genre*. 4) program menulis berkelanjutan (*writing portfolio*) dapat digunakan untuk memantau perkembangan siswa secara progresif.

E. Integrasi Empat Keterampilan dalam EFL

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL), keempat keterampilan berbahasa yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Pengintegrasian keempat keterampilan tersebut mencerminkan pendekatan komunikatif yang menekankan penerapan bahasa secara autentik dalam berbagai situasi (Richards & Rodgers, 2001).

1. Paradigma “*Four Skills*” dalam Pembelajaran Bahasa

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai Bahasa Asing (EFL), keterampilan utama bahasa Inggris dikategorikan menjadi empat aspek, yaitu:

Listening → pemahaman terhadap input lisan.

Speaking → produksi komunikasi secara lisan.

Reading → pemahaman terhadap teks tertulis.

Writing → produksi teks tertulis.

Keempat keterampilan tersebut memiliki sifat yang saling melengkapi. Sebagai contoh, kemampuan membaca dapat memperkaya kosakata untuk menulis, mendengarkan dapat memperkuat intonasi dalam berbicara, serta menulis membantu dalam mengorganisasi gagasan yang kemudian dapat disampaikan secara lisan (Harmer, Jeremy, t.t.).

2. Model Integratif dalam Pembelajaran EFL

Pendekatan integratif mengkombinasikan berbagai keterampilan dalam satu aktivitas pembelajaran. Beberapa model yang umum diterapkan antara lain: 1) *content-based instruction* (CBI): model ini menitikberatkan pada materi non-bahasa, seperti ilmu pengetahuan atau sejarah, sekaligus mengembangkan kemampuan bahasa. → contohnya siswa membaca artikel ilmiah, mendiskusikannya, dan kemudian menulis ringkasan. (Swartz, 2013) 2) *Task-Based Learning* (TBL): pembelajaran bahasa dilakukan melalui penyelesaian tugas-tugas nyata. → contohnya: merencanakan perjalanan, melakukan wawancara, serta menyusun laporan hasil penelitian kecil. (Rod Ellis, t.t.). 3) *content and language integrated learning* (CLIL): pengajaran materi akademik (seperti matematika atau geografi) dilakukan dengan menggunakan bahasa Inggris sebagai media. → Pendekatan ini bertujuan untuk mengembangkan pengetahuan konten dan keterampilan bahasa secara bersamaan (D Coyle, P Hood, D Marsh, t.t.).

3. Contoh Implementasi Integratif

- 1) *Project work*: contoh, siswa dapat membuat *vlog* tentang wisata lokal menggunakan bahasa Inggris. *Listening*: mengidentifikasi dan mencari referensi video. *Speaking*: merekam narasi secara verbal. *Reading*: mengumpulkan informasi dari artikel terkait. *Writing*: menyusun skrip atau laporan tertulis. 2) *Multimodal Assignments*: tugas yang mengintegrasikan teks, gambar, audio,

dan video. → Contoh: pembuatan poster digital interaktif mengenai isu lingkungan disertai penjelasan lisan serta teks pendukung (Richard E. Mayer, t.t.).

4. Manfaat Integrasi

1) *Fluency* (kelancaran) → keterampilan yang menjadi lebih otomatis berkat latihan autentik yang melibatkan berbagai keterampilan secara terpadu. 2) *Accuracy* (ketepatan) → penekanan pada bentuk bahasa melalui proses revisi tulisan, umpan balik lisan, serta pemahaman terhadap bacaan atau rekaman. 3) *Communicative competence* (kompetensi komunikatif) → peserta didik menjadi lebih siap untuk menggunakan bahasa dalam berbagai konteks nyata, baik sosial, akademik, maupun profesional (Canale & Swain, 1980).

F. Evaluasi Keterampilan Bahasa dalam Konteks SLA

Penilaian keterampilan berbahasa dalam konteks Akuisisi Bahasa Kedua (*Second Language Acquisition* - SLA) merupakan aspek krusial untuk mengukur kemajuan dan efektivitas proses pembelajaran bahasa. Penilaian tersebut meliputi empat keterampilan utama, yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis, serta kemampuan komunikatif secara komprehensif.

1. Prinsip Evaluasi SLA

Berdasarkan pernyataan (Brown, H. Douglas, 1941-, t.t.), evaluasi dalam proses pembelajaran bahasa perlu mempertimbangkan prinsip-prinsip validitas, reliabilitas, kepraktisan, serta autentisitas. Dengan kata lain, tes yang digunakan harus mampu mengukur keterampilan yang menjadi sasaran secara akurat, menunjukkan konsistensi, dapat diterapkan secara efisien, dan mencerminkan penggunaan bahasa dalam situasi yang sebenarnya.

2. Evaluasi Listening

Tes pemahaman mendengarkan dapat meliputi: 1) tugas diskriminasi (membedakan bunyi). 2) pertanyaan pemahaman setelah mendengarkan percakapan atau kuliah singkat. Penilaian keterampilan mendengarkan harus mengevaluasi pemahaman

terhadap pesan, bukan hanya pengenalan bunyi semata (Buck, 2001).

3. Evaluasi *Speaking*

Kemampuan berbicara biasanya dievaluasi melalui tes penampilan lisan, wawancara, atau simulasi peran. Berdasarkan pendapat (Luoma, 2004), penilaian keterampilan berbicara hendaknya meliputi kelancaran, ketepatan, pengucapan, serta kompetensi interaksional.

4. Evaluasi *Reading*

Tes membaca meliputi pemahaman secara literal, inferensial, hingga kritis. (Grabe, William, t.t.) menegaskan bahwa evaluasi membaca dalam konteks Pembelajaran Bahasa Kedua (SLA) tidak semata-mata menilai pemahaman terhadap teks, melainkan juga strategi membaca yang diterapkan oleh para pembelajar.

5. Evaluasi *Writing*

Penilaian kemampuan menulis dapat dilaksanakan melalui tes esai atau penilaian portofolio. (Hamp-Lyons, L. (1991)., t.t.) merekomendasikan penggunaan rubrik penilaian yang mempertimbangkan aspek isi, organisasi, kosakata, penggunaan bahasa, serta mekanika.

6. Pendekatan Alternatif: *Performance-Based Assessment*

Selain metode pengujian konvensional, SLA menekankan pentingnya penilaian berbasis kinerja, seperti proyek, presentasi, dan portofolio. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan (Bachman, P. and Palmer, A.S. (1996), t.t.) yang menyatakan bahwa kompetensi komunikatif hendaknya dievaluasi dalam konteks penggunaan bahasa yang autentik.

BAB 9

STRATEGI DAN GAYA BELAJAR DALAM PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA

A. Pemerolehan Bahasa Kedua

Pemerolehan bahasa kedua mengacu pada proses belajar dalam memperoleh bahasa tambahan (bahasa kedua) setelah penguasaan bahasa pertama (Sagala, 2024). Ini berarti merujuk pada proses ketika seseorang mulai mempelajari dan menguasai bahasa baru setelah sebelumnya memiliki kemampuan tertentu dalam bahasa pertamanya (bahasa ibu). Beberapa kalangan menyamakan istilah bahasa kedua dengan bahasa asing.

Dalam konteks di Indonesia, bahasa pertama atau bahasa ibu biasanya mengacu pada bahasa daerah, sedangkan bahasa kedua dapat berupa bahasa Indonesia maupun bahasa asing (Rosidah et al., 2022).

Dalam pemerolehan bahasa kedua dinyatakan bahwa pemerolehan bahasa merupakan proses yang kompleks dan bertahap, baik yang dialami oleh anak maupun orang dewasa, baik secara lisan maupun tertulis (Chandrawaty et al., 2020).

Bahasa merupakan alat utama komunikasi dan ekspresi manusia yang sangat penting dalam kehidupan (Rachmawati et al., 2021). Pemerolehan bahasa pertama terjadi secara alami sejak dini, sedangkan pembelajaran bahasa kedua berlangsung setelah bahasa pertama dikuasai. Oleh karena itu, penguasaan bahasa, baik sebagai alat komunikasi maupun interaksi sosial, perlu dimulai sejak awal kehidupan.

Penggunaan istilah pemerolehan bahasa mengacu pada padanan kata dalam bahasa Inggris, yaitu *acquisition* atau dapat diterjemahkan 'akuisisi' sebagai proses penguasaan bahasa yang dilakukan anak secara natural pada waktu belajar bahasa ibunya (*mother language*). Istilah ini berbeda dengan "pembelajaran" yang merupakan padanan dari learning (Fahrurrozi & Wicaksono, 2023).

B. Strategi Belajar Bahasa dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

Strategi dan gaya belajar dalam pemerolehan bahasa kedua adalah membahas cara-cara dan pendekatan yang digunakan oleh pembelajar ketika mempelajari bahasa selain bahasa pertama mereka (L1). Strategi dalam pemerolehan bahasa kedua sangat penting karena ia membantu pembelajar menghadapi tantangan kognitif, emosional, dan teknis dalam proses belajar. Dengan strategi yang tepat, proses belajar jadi lebih terarah, efektif, menyenangkan, dan berkelanjutan.

1. Strategi Kognitif (Cognitive Strategies)

Strategi kognitif adalah cara-cara langsung yang digunakan pembelajar untuk memahami, memproses, dan mengingat bahasa kedua. Fokusnya pada tindakan nyata dalam belajar bahasa. Contohnya:

- a. Membuat catatan kosakata baru. Siswa menulis kata baru beserta arti dan contoh kalimat. Contoh: Menulis kata "friendship", artinya "persahabatan", dan membuat kalimat "Friendship is important in life."
- b. Mengulang-ulang kata atau kalimat. Mengulangi kata-kata atau kalimat agar lebih mudah diingat. Contoh: Mengulang kata "delicious" beberapa kali sambil menulis dan membacanya keras-keras.
- c. Menerjemahkan kalimat. Mengalihbahasakan kalimat dari bahasa kedua ke bahasa pertama untuk memahami maknanya. Contoh: Menerjemahkan "I am going to school" menjadi "Saya akan pergi ke sekolah."
- d. Membuat asosiasi atau gambar. Menghubungkan kata baru dengan gambar, cerita, atau pengalaman pribadi. Contoh: Menggambar apel untuk kata "apple" dan menulis kalimat "I eat an apple every morning."
- e. Mengelompokkan kata-kata berdasarkan kategori. Siswa mengelompokkan kosakata berdasarkan tema

atau kategori tertentu agar lebih mudah diingat. Contoh: Mengelompokkan kosakata tentang makanan seperti apple, banana, bread dalam satu daftar tema "Fruits and Food".

- f. Membuat peta konsep (mind mapping). Siswa membuat diagram yang menghubungkan kosakata, ide, atau struktur kalimat agar lebih mudah dipahami. Contoh: Membuat peta konsep tentang kegiatan sehari-hari, menghubungkan kata kerja seperti eat, sleep, study dengan waktu atau tempat.
- g. Menggunakan mnemonik atau akronim. Siswa membuat singkatan atau frasa untuk mengingat kosakata atau aturan grammar. Contoh: Mengingat warna pelangi dengan kalimat "Richard Of York Gave Battle In Vain" untuk warna Red, Orange, Yellow, Green, Blue, Indigo, Violet.
- h. Membaca dan menandai teks. Siswa membaca teks bahasa kedua dan menandai kata atau kalimat penting untuk mempermudah pemahaman. Contoh: Menandai kata kerja baru dalam artikel bahasa Inggris agar mudah dicatat dan dipelajari kembali.
- i. Berlatih membuat kalimat sendiri. Siswa menggunakan kosakata baru atau aturan grammar untuk membuat kalimat sendiri. Contoh: Menggunakan kata "adventure" untuk membuat kalimat "I want to go on an adventure this summer."
- j. Mendengarkan dan menyalin (dictation). Siswa mendengarkan audio bahasa kedua lalu menyalin kata-kata atau kalimatnya untuk melatih pemahaman dan ejaan. Contoh: Mendengarkan rekaman percakapan bahasa Inggris dan menulis kalimat "She is reading a book in the library."
- k. Bermain peran (role play). Siswa mempraktikkan percakapan dalam situasi nyata untuk memahami penggunaan bahasa. Contoh: Berperan sebagai pembeli dan penjual di toko, menggunakan kosakata seperti buy, sell, price, change.
- l. Menghubungkan dengan bahasa pertama. Siswa mencari kesamaan atau perbedaan antara bahasa kedua dan bahasa pertama untuk memperkuat

- pemahaman. Contoh: Menyadari bahwa kata “information” dalam bahasa Inggris mirip dengan kata “informasi” dalam bahasa Indonesia sehingga lebih mudah diingat.
- m. Menggunakan teknologi atau aplikasi belajar. Siswa menggunakan aplikasi, software, atau permainan interaktif untuk latihan kosakata dan grammar. Contoh: Menggunakan aplikasi Duolingo atau Quizlet untuk latihan kosakata bahasa Inggris setiap hari.
 - n. Membaca buku atau artikel sederhana. Siswa membaca materi bahasa kedua sesuai level untuk memperluas kosakata dan pemahaman struktur kalimat. Contoh: Membaca buku cerita anak berbahasa Inggris dan mencatat kata-kata baru seperti “forest, river, animal”.
 - o. Menyusun dialog sendiri. Siswa membuat percakapan untuk melatih penggunaan bahasa secara aktif. Contoh: Menulis dialog tentang pengenalan diri: “Hi, my name is Anna. Nice to meet you.”
 - p. Membuat kartu kosakata (flashcards). Siswa membuat kartu kecil berisi kata di satu sisi dan arti atau contoh kalimat di sisi lain. Contoh: Satu sisi kartu: “happy”, sisi lain: “senang – I feel happy today.”
 - q. Merekam suara sendiri. Siswa merekam diri membaca atau berbicara untuk mengevaluasi pelafalan dan intonasi. Contoh: Merekam diri membaca kalimat “The cat is sleeping on the chair” dan mendengarkan kembali untuk memperbaiki pelafalan.
 - r. Mengubah materi menjadi media kreatif. Siswa membuat poster, komik, atau lagu sederhana dari kosakata dan kalimat yang dipelajari. Contoh: Membuat poster tema “Fruits” dengan gambar apel, pisang, dan kalimat “I like apples.”
 - s. Menggunakan lagu atau music. Siswa mendengarkan lagu berbahasa kedua dan mencatat kosakata atau frasa baru. Contoh: Mendengarkan lagu berbahasa Inggris dan menulis kata-kata seperti “dream, fly, love” sambil menyanyi mengikuti lagu.
 - t. Menonton film atau video edukatif. Siswa menonton video berbahasa kedua dan mencoba memahami

kosakata, ungkapan, atau struktur kalimat. Contoh: Menonton video anak-anak berbahasa Inggris dan mencatat kata “playground, teacher, school”.

- u. Bermain teka-teki atau permainan kata. Siswa menggunakan permainan seperti crossword, word search, atau scrabble untuk melatih kosakata. Contoh: Mengisi crossword dengan kata bahasa Inggris yang sudah dipelajari, seperti “apple, banana, orange”.
- v. Menghubungkan kosakata dengan pengalaman nyata. Siswa mengaitkan kata-kata baru dengan pengalaman sehari-hari. Contoh: Belajar kata “rain” dengan mengamati hujan di luar dan membuat kalimat “It is raining today.”
- w. Membuat ringkasan atau summary teks
Siswa menulis ringkasan pendek dari bacaan dalam bahasa kedua untuk melatih pemahaman dan struktur kalimat. Contoh: Membaca cerita pendek dan menulis ringkasan “The boy found a lost dog in the park.”
- x. Berlatih menulis cerita pendek. Siswa menulis cerita sederhana menggunakan kosakata dan struktur kalimat yang sudah dipelajari. Contoh: Menulis cerita singkat: “Tom has a cat. The cat likes to play in the garden.”
- y. Menggunakan gambar atau ilustrasi cerita. Siswa belajar kosakata atau kalimat dengan bantuan gambar untuk mempermudah pemahaman. Contoh: Membuat gambar sederhana tentang aktivitas sehari-hari dan menulis kalimat seperti “The girl is brushing her teeth.”
- z. Membuat tabel perbandingan kata atau grammar. Siswa membuat tabel untuk membandingkan kosakata atau aturan grammar antara bahasa pertama dan kedua. Contoh: Membuat tabel bentuk kata kerja: go – went – gone, eat – ate – eaten.

2. Strategi Metakognitif (Metacognitive Strategies)

Strategi metakognitif berkaitan dengan perencanaan, pengawasan, dan evaluasi proses belajar bahasa.

Fokusnya pada kesadaran diri dan pengaturan belajar sendiri. Contohnya:

- a. Merencanakan belajar. Membuat jadwal atau target belajar. Contoh: Menentukan setiap hari harus menghafal 10 kosakata baru.
- b. Memantau pemahaman. Mengecek apakah teks atau materi sudah dimengerti. Contoh: Membaca artikel bahasa Inggris dan menanyakan diri sendiri “Apakah saya mengerti isi artikel ini?”
- c. Menyesuaikan metode belajar. Mengganti strategi jika cara belajar saat ini kurang efektif. Contoh: Jika membaca teks membosankan, siswa menonton video atau mendengarkan audio untuk belajar kosakata.
- d. Mengevaluasi kemajuan. Menilai apa yang sudah dikuasai dan apa yang masih sulit. Contoh: Membuat daftar kosakata yang sudah dihafal dan yang perlu diulang lagi.
- e. Mengatur waktu belajar (time management). Siswa menentukan waktu khusus untuk setiap kegiatan belajar agar lebih terstruktur. Contoh: Menetapkan 30 menit setiap pagi untuk mendengarkan audio bahasa Inggris dan 30 menit sore untuk membaca teks.
- f. Menetapkan tujuan spesifik belajar. Siswa membuat tujuan jangka pendek dan panjang agar belajar lebih fokus. Contoh: Tujuan jangka pendek: menguasai 50 kosakata baru dalam satu minggu. Tujuan jangka panjang: mampu menulis esai pendek dalam bahasa Inggris.
- g. Membuat catatan strategi belajar. Siswa mencatat cara belajar yang efektif dan yang kurang efektif untuk evaluasi diri. Contoh: Menulis di buku catatan bahwa menghafal kosakata sambil menulis lebih efektif daripada hanya membaca.
- h. Mengulang dan meninjau materi secara berkala. Siswa meninjau kembali materi yang sudah dipelajari untuk memperkuat ingatan. Contoh: Membaca ulang catatan kosakata seminggu sekali dan menguji diri sendiri.
- i. Membuat refleksi diri setelah belajar. Siswa menilai proses belajar dan kesulitan yang dialami untuk perbaikan ke depan. Contoh: Menulis di jurnal: “Hari

ini saya kesulitan memahami kalimat kompleks. Besok saya akan mencari contoh tambahan.”

- j. Mengidentifikasi kesalahan belajar. Siswa mengenali kesalahan atau kelemahan dalam belajar agar bisa diperbaiki. Contoh: Menyadari sering salah menggunakan tense dan memutuskan untuk fokus latihan grammar past tense.
- k. Mengatur prioritas materi belajar. Siswa memutuskan materi mana yang paling penting atau mendesak untuk dipelajari terlebih dahulu. Contoh: Memprioritaskan kosakata dan ungkapan yang sering digunakan dalam percakapan sehari-hari sebelum mempelajari kosakata teknis.
- l. Menggunakan jurnal belajar. Siswa menulis catatan harian tentang kegiatan belajar, kesulitan, dan pencapaian. Contoh: Menulis: “Hari ini saya belajar 10 kosakata baru dan berhasil menggunakan 3 di percakapan.”
- m. Membuat checklist atau daftar tugas belajar. Siswa membuat daftar kegiatan belajar yang harus dilakukan dan mencentang yang sudah selesai. Contoh: Checklist: mendengarkan audio – menulis kosakata – membuat kalimat – latihan percakapan.
- n. Mengatur lingkungan belajar. Siswa menyiapkan tempat dan kondisi yang mendukung konsentrasi belajar. Contoh: Belajar di ruangan tenang, tanpa gangguan ponsel, dengan pencahayaan cukup.
- o. Mengatur kecepatan belajar sendiri. Siswa menyesuaikan tempo belajar sesuai kemampuan agar lebih efektif. Contoh: Mengulang kosakata sulit lebih lama dan kosakata mudah lebih cepat.
- p. Menggunakan teknik pengingat (reminder). Siswa membuat pengingat untuk memicu kebiasaan belajar secara rutin. Contoh: Mengatur alarm setiap pukul 07.00 untuk belajar bahasa Inggris selama 30 menit.
- q. Menggunakan teknik visualisasi. Siswa membayangkan situasi atau percakapan dalam bahasa kedua sebelum mempraktikkannya. Contoh: Membayangkan diri sedang memesan makanan di

restoran berbahasa Inggris sebelum benar-benar melakukannya.

- r. Membuat rencana cadangan (backup plan). Siswa menyiapkan alternatif strategi belajar jika cara yang pertama kurang efektif. Contoh: Jika membaca teks sulit dimengerti, siswa beralih menonton video atau mendengarkan audio terkait topik yang sama.
- s. Memecah materi menjadi bagian kecil. Siswa membagi materi yang kompleks menjadi bagian lebih mudah dikelola agar tidak kewalahan. Contoh: Membagi teks panjang menjadi beberapa paragraf dan mempelajari satu paragraf per sesi.
- t. Mengatur jeda belajar (break scheduling). Siswa menyesuaikan waktu istirahat untuk meningkatkan fokus dan konsentrasi. Contoh: Belajar 25 menit, istirahat 5 menit, lalu lanjut sesi berikutnya (teknik Pomodoro).
- u. Mengevaluasi efektivitas metode belajar. Siswa menilai apakah strategi yang digunakan berhasil mencapai tujuan belajar. Contoh: Menyadari bahwa belajar kosakata sambil menonton video lebih efektif dibanding hanya membaca buku.
- v. Membuat target harian atau mingguan. Siswa menetapkan jumlah kosakata atau kalimat yang ingin dikuasai dalam periode tertentu. Contoh: Menargetkan untuk menghafal 50 kata baru selama seminggu dan membuat 10 kalimat menggunakan kosakata tersebut.
- w. Mencatat kesalahan dan perbaikan. Siswa menulis kesalahan yang sering dilakukan dan bagaimana memperbaikinya. Contoh: Menulis bahwa salah menggunakan past tense, lalu membuat catatan perbaikan untuk latihan berikutnya.
- x. Membuat refleksi belajar mingguan atau bulanan. Siswa meninjau kembali kemajuan belajar dan menentukan langkah selanjutnya. Contoh: Menulis di jurnal: "Bulan ini saya berhasil menguasai 200 kosakata, bulan depan fokus pada percakapan."
- y. Mengatur strategi revisi. Siswa menentukan cara meninjau materi lama agar tetap diingat. Contoh:

Membuat jadwal mengulang kosakata lama setiap dua minggu sekali.

- z. Menggunakan evaluasi diri atau self-test. Siswa menguji kemampuan sendiri untuk mengetahui penguasaan materi. Contoh: Membuat kuis kecil sendiri tentang kosakata atau grammar, lalu menilai hasilnya untuk melihat bagian yang perlu diperbaiki.

3. Strategi Sosial (Social Strategies)

Strategi sosial adalah cara belajar melalui interaksi dan komunikasi dengan orang lain, termasuk teman, guru, atau penutur asli. Fokusnya pada belajar sambil berkolaborasi. Contohnya:

- a. Belajar bersama teman. Diskusi kelompok untuk berlatih bahasa. Contoh: Siswa membuat percakapan berpasangan menggunakan kosakata baru.
- b. Bertanya pada guru atau penutur asli. Menanyakan arti atau penggunaan bahasa. Contoh: Siswa bertanya, “Apa beda say dan tell?” kepada guru bahasa Inggris.
- c. Mengikuti komunitas Bahasa. Bergabung dengan forum, grup chat, atau komunitas untuk latihan. Contoh: Siswa ikut grup Telegram bahasa Inggris untuk menulis status dan berdiskusi.
- d. Mengamati penutur asli. Meniru cara bicara, intonasi, atau ekspresi penutur asli. Contoh: Menonton video YouTube orang asli berbahasa Inggris dan menirukan cara mereka mengucapkan kata atau kalimat.
- e. Bermain peran (role play) dengan teman. Siswa mempraktikkan percakapan dalam situasi nyata untuk melatih bahasa secara interaktif. Contoh: Berperan sebagai pembeli dan penjual di toko, menggunakan kosakata seperti buy, sell, price, change.
- f. Mengadakan presentasi kelompok. Siswa bekerja sama membuat dan menyajikan materi dalam bahasa kedua. Contoh: Membuat presentasi singkat tentang hobi masing-masing dan menyampaikannya di depan kelas.
- g. Mengoreksi teman secara konstruktif. Siswa saling memberi masukan terkait penggunaan bahasa. Contoh: Teman menunjukkan kesalahan grammar dan

memberikan saran perbaikan: “Seharusnya ‘I went’ bukan ‘I goed’.”

- h. Mengikuti pertukaran bahasa (language exchange). Siswa berkomunikasi dengan penutur asli untuk praktik berbicara dan mendengar. Contoh: Berbicara dengan teman dari luar negeri melalui video call untuk latihan percakapan sehari-hari.
- i. Diskusi daring atau forum Bahasa. Siswa aktif menulis, membaca, dan berdiskusi di forum online berbahasa kedua. Contoh: Berpartisipasi di forum atau grup bahasa Inggris untuk berdiskusi topik ringan atau mudah.
- j. Mengamati interaksi teman saat berbicara bahasa kedua. Siswa belajar dari cara teman menggunakan bahasa. Contoh: Mengamati teman menjawab pertanyaan guru dalam bahasa Inggris, lalu meniru ekspresi atau intonasinya.
- k. Mengikuti klub bahasa atau ekstrakurikuler. Siswa bergabung dalam kegiatan kelompok untuk berlatih bahasa secara rutin. Contoh: Bergabung dengan klub bahasa Inggris di sekolah untuk latihan percakapan setiap minggu.
- l. Menjadi tutor sebaya (peer tutoring). Siswa mengajarkan bahasa kedua kepada teman yang lebih muda atau kurang mahir. Contoh: Membantu teman sekelas belajar kosakata baru dengan menjelaskan artinya dan membuat kalimat.
- m. Mengadakan debat atau diskusi kelompok. Siswa berlatih berbicara dan menyampaikan pendapat dalam bahasa kedua. Contoh: Mengadakan debat tentang topik ringan seperti “Cats vs Dogs” dalam bahasa Inggris.
- n. Mengikuti permainan interaktif kelompok. Siswa belajar bahasa melalui permainan kolaboratif. Contoh: Bermain charades menggunakan kosakata bahasa Inggris.
- o. Membuat proyek kolaboratif. Siswa bekerja sama membuat poster, video, atau cerita dalam bahasa kedua. Contoh: Membuat video pendek tentang rutinitas harian menggunakan bahasa Inggris.

- p. Mengikuti kegiatan budaya. Siswa belajar bahasa melalui pengalaman budaya bersama penutur asli atau komunitas bilingual. Contoh: Mengikuti perayaan Halloween dan berbicara dengan penutur asli menggunakan kosakata terkait.
- q. Mengadakan sesi tanya jawab (Q&A) antar teman. Siswa berlatih bertanya dan menjawab pertanyaan dalam bahasa kedua. Contoh: Sesi tanya jawab tentang hobi teman: “What is your favorite hobby?” – “I like playing football.”
- r. Mengamati video interaksi sosial. Siswa menonton video percakapan nyata untuk belajar ekspresi dan ungkapan. Contoh: Menonton video wawancara atau vlog di YouTube, lalu menirukan cara mereka berbicara.
- s. Berpartisipasi dalam role play daring. Siswa ikut simulasi online untuk mempraktikkan bahasa. Contoh: Bermain simulasi membeli tiket pesawat dalam aplikasi bahasa Inggris interaktif.
- t. Mengadakan sesi latihan dialog rutin. Siswa berlatih percakapan sehari-hari secara terjadwal dengan teman. Contoh: Latihan percakapan “greeting” setiap pagi dengan teman sekelas.
- u. Mengikuti workshop atau kelas Bahasa. Siswa belajar melalui interaksi langsung dengan guru dan teman sebaya. Contoh: Mengikuti workshop storytelling dalam bahasa Inggris.
- v. Meminta feedback teman secara rutin. Siswa mendapatkan masukan mengenai pengucapan, grammar, atau kosakata. Contoh: Teman menilai cara siswa mengucapkan kalimat “I am very happy today.”
- w. Menggunakan media sosial untuk berinteraksi. Siswa berkomunikasi melalui komentar, chat, atau postingan dalam bahasa kedua. Contoh: Menulis status harian dalam bahasa Inggris di Instagram atau Twitter dan membaca komentar teman.
- x. Mengikuti kursus bahasa daring interaktif. Siswa belajar melalui sesi online yang melibatkan interaksi dengan peserta lain. Contoh: Bergabung dengan Zoom

class bahasa Inggris yang memiliki sesi tanya jawab dan diskusi kelompok.

- y. Mengamati dan meniru gestur penutur asli. Siswa mempelajari ekspresi wajah, gerakan tangan, dan intonasi untuk meniru cara bicara alami. Contoh: Menonton video penutur asli berbicara dan menirukan intonasi dan gesturnya saat berbicara "I'm so excited!"
- z. Mengadakan simulasi situasi nyata. Siswa berlatih bahasa dalam skenario realistis dengan teman atau kelompok. Contoh: Simulasi memesan makanan di restoran atau membeli tiket bioskop menggunakan bahasa Inggris.

4. Strategi Afektif (Affective Strategies)

Strategi afektif adalah cara mengelola emosi, motivasi, dan sikap agar proses belajar bahasa lebih efektif. Fokusnya pada mengatasi stres atau rasa cemas serta meningkatkan rasa percaya diri. Contoh:

- a. Menetapkan motivasi positif. Memberi reward untuk diri sendiri agar semangat belajar. Contoh: Setelah menghafal 20 kosakata, siswa memberi hadiah berupa menonton film kesukaan.
- b. Mengurangi kecemasan. Strategi untuk menenangkan diri sebelum berbicara atau tampil. Contoh: Melakukan latihan pernapasan dalam sebelum berbicara bahasa Inggris di depan kelas.
- c. Mencatat kemajuan. Melihat seberapa banyak yang sudah dikuasai untuk meningkatkan percaya diri. Contoh: Membuat buku catatan berisi kosakata yang sudah dikuasai setiap minggu.
- d. Self-talk positif. Memberi motivasi diri sendiri agar lebih percaya diri. Contoh: Siswa berkata, "Saya bisa berbicara bahasa Inggris dengan lancar," sebelum latihan percakapan.
- e. Mengelola rasa frustrasi. Siswa belajar mengendalikan rasa kecewa saat menghadapi kesulitan belajar. Contoh: Saat gagal menghafal kosakata, siswa menenangkan diri dengan menarik napas dalam dan mencoba lagi dengan santai.

- f. Menetapkan target pribadi yang realistis. Siswa membuat tujuan yang bisa dicapai untuk menjaga motivasi tetap tinggi. Contoh: Menargetkan menghafal 5 kosakata baru per hari agar tidak merasa terbebani.
- g. mempraktikkan relaksasi sebelum belajar. Siswa melakukan teknik relaksasi agar fokus belajar meningkat. Contoh: Duduk tenang selama 5 menit sambil memejamkan mata dan bernapas dalam sebelum mulai belajar bahasa.
- h. Mencari dukungan teman atau guru. Siswa meminta dorongan atau motivasi dari orang lain untuk menjaga semangat belajar. Contoh: Berkonsultasi dengan teman sekelas atau guru ketika merasa kehilangan motivasi belajar.
- i. Menggunakan afirmasi positif secara rutin. Siswa mengulang kalimat positif untuk meningkatkan rasa percaya diri. Contoh: Mengatakan pada diri sendiri “Saya bisa memahami percakapan bahasa Inggris” setiap hari sebelum belajar.
- j. Mengubah suasana belajar agar menyenangkan. Siswa membuat lingkungan belajar lebih nyaman dan menarik. Contoh: Mendengarkan musik ringan sambil belajar kosakata atau membuat catatan warna-warni.
- k. Membagi waktu belajar dan istirahat secara seimbang. Siswa mengatur waktu agar tidak merasa terbebani atau lelah. Contoh: Belajar selama 25 menit, kemudian istirahat 5 menit untuk menyegarkan pikiran.
- l. Mengapresiasi pencapaian sendiri. Siswa memberi penghargaan untuk setiap kemajuan yang dicapai agar termotivasi. Contoh: Memberi diri sendiri pujian atau hadiah kecil setelah berhasil menulis 5 kalimat baru dalam bahasa Inggris.
- m. Menjaga pola pikir positif saat kesalahan terjadi. Siswa memandang kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, bukan kegagalan. Contoh: Jika salah menggunakan tense, siswa berkata “Tidak apa-apa, ini kesempatan untuk belajar lebih baik.”
- n. Menyusun jurnal emosi belajar. Siswa mencatat perasaan saat belajar untuk mengenali pola motivasi dan stres. Contoh: Menulis di jurnal: “Hari ini saya

merasa gugup saat berbicara, tapi senang karena berhasil mengucapkan 5 kalimat baru.”

- o. Menggunakan teknik visualisasi positif. Siswa membayangkan diri berhasil menggunakan bahasa kedua untuk meningkatkan rasa percaya diri. Contoh: Membayangkan diri berbicara lancar dalam presentasi bahasa Inggris di depan kelas.
- p. Membuat mantra motivasi pribadi. Siswa membuat kalimat singkat yang menguatkan semangat belajar. Contoh: Mengulang kata-kata “I can do it!” sebelum memulai latihan percakapan.
- q. Berbicara dengan teman yang mendukung. Siswa berdiskusi dengan teman yang memberi dorongan positif agar tetap termotivasi. Contoh: Teman berkata, “Kamu sudah banyak kemajuan, ayo lanjut latihan!”
- r. Menghadiahi diri sendiri setelah menyelesaikan target. Siswa memberi reward agar semangat belajar tetap tinggi. Contoh: Menonton episode serial favorit setelah berhasil menghafal 20 kosakata baru.
- s. Menggunakan humor untuk mengurangi stress. Siswa menertawakan kesalahan atau situasi belajar untuk membuat pengalaman lebih ringan. Contoh: Menganggap lucu saat salah mengucapkan kata “sheet” menjadi “shit”, lalu mencoba sambil tertawa.
- t. Mengatur lingkungan belajar yang nyaman. Siswa menciptakan tempat belajar yang mendukung fokus dan emosi positif. Contoh: Belajar di ruang dengan pencahayaan cukup, meja rapi, dan kursi nyaman.
- u. Membuat target mingguan yang menyenangkan. Siswa menetapkan tujuan belajar dengan cara yang memotivasi. Contoh: Target minggu ini: menulis cerita mini 3 halaman dengan kosakata baru sambil menikmati kopi favorit.
- v. Menggunakan musik atau meditasi untuk relaksasi. Siswa menenangkan diri sebelum atau selama belajar agar tetap fokus. Contoh: Mendengarkan musik instrumental atau meditasi 5 menit sebelum latihan listening.
- w. Mencari inspirasi dari pengalaman orang lain. Siswa membaca kisah sukses atau pengalaman belajar orang

lain untuk termotivasi. Contoh: Membaca blog atau menonton video YouTuber yang belajar bahasa Inggris dan sukses berbicara lancar.

- x. Mengaplikasikan teknik reward mini secara rutin. Siswa memberi penghargaan kecil setiap selesai sesi belajar. Contoh: Memberi diri sendiri satu potong coklat setelah menulis 5 kalimat baru.
- y. Berlatih mindfulness saat belajar. Siswa fokus penuh pada materi yang dipelajari untuk meningkatkan konsentrasi dan mengurangi stres. Contoh: Fokus membaca teks bahasa Inggris tanpa memikirkan hal lain, sambil bernapas tenang.
- z. Menggunakan afirmasi dan visualisasi kombinasi. Siswa menggabungkan berbicara positif dengan membayangkan keberhasilan untuk motivasi maksimal. Contoh: Mengatakan "I can speak English fluently" sambil membayangkan diri sedang presentasi lancar di depan kelas.

C. Cara Pemerolehan Bahasa Kedua

Proses pemerolehan bahasa kedua tidaklah sama dengan pemerolehan bahasa pertama. Bahasa pertama diperoleh secara alami melalui proses pemerolehan, sementara bahasa kedua umumnya dikuasai melalui proses pembelajaran. Pembelajaran bahasa kedua ini bisa berlangsung dalam konteks formal, seperti di kelas, maupun informal, yaitu di luar lingkungan pendidikan resmi. Dalam konteks informal, seseorang dapat belajar bahasa tanpa mengikuti pelajaran di kelas, melainkan melalui interaksi langsung dan penggunaan bahasa dalam kehidupan sehari-hari, yang tentu berbeda dengan pendekatan pembelajaran formal.(Fitria, 2023b)

1. Pemerolehan Bahasa Kedua secara Formal

Pemerolehan bahasa kedua secara formal adalah proses belajar bahasa yang berlangsung di lingkungan pendidikan atau institusi resmi, seperti sekolah, kursus, atau universitas. Proses ini biasanya terstruktur, memiliki kurikulum, tujuan pembelajaran yang jelas, dan diajarkan oleh tenaga pengajar profesional.

Ciri-ciri pemerolehan bahasa kedua formal diantaranya:

- a. Dilaksanakan dalam setting akademik (kelas, kursus, perguruan tinggi). Pemerolehan bahasa kedua formal berlangsung di ruang belajar resmi, seperti sekolah, kursus, atau universitas. Setting ini memungkinkan adanya jadwal tetap, aturan belajar, serta fasilitas yang menunjang, misalnya ruang kelas, buku ajar, dan teknologi pembelajaran. Hal ini membedakan SLA formal dari proses belajar informal yang lebih spontan.
- b. Menggunakan kurikulum terencana yang mencakup keterampilan berbahasa (listening, speaking, reading, writing). Pembelajaran bahasa formal tidak dilakukan secara acak, tetapi mengikuti kurikulum yang sudah disusun sesuai standar pendidikan. Kurikulum tersebut biasanya meliputi empat keterampilan utama bahasa: mendengar, berbicara, membaca, dan menulis. Dengan demikian, siswa tidak hanya belajar kosakata atau tata bahasa, tetapi juga menguasai keterampilan komunikasi secara komprehensif.
- c. Memiliki tujuan spesifik, seperti lulus ujian, memperoleh sertifikat, atau menunjang akademik/profesi. Belajar bahasa dalam setting formal biasanya diarahkan pada tujuan yang jelas dan terukur. Contohnya, siswa belajar bahasa Inggris untuk lulus ujian TOEFL/IELTS, mahasiswa mempelajari English for Academic Purposes agar bisa menulis skripsi, atau karyawan mengikuti kursus bahasa Jepang untuk kebutuhan kerja di perusahaan multinasional.
- d. Pembelajaran berlangsung dengan kontrol guru/dosen, termasuk evaluasi melalui tes atau portofolio. Dalam SLA formal, guru atau dosen memegang peran penting sebagai fasilitator sekaligus evaluator. Mereka mengontrol jalannya pembelajaran, memberikan materi sesuai kurikulum, serta melakukan penilaian melalui tes tertulis, lisan, tugas proyek, atau portofolio. Dengan adanya evaluasi ini, perkembangan kemampuan bahasa siswa dapat dipantau secara sistematis.

2. Pemerolehan Bahasa Kedua secara Informal

Pemerolehan bahasa kedua secara informal adalah proses belajar bahasa yang terjadi secara alami di luar kelas atau lembaga formal. Proses ini tidak terikat pada kurikulum, melainkan muncul dari interaksi sehari-hari, pengalaman komunikasi, serta paparan bahasa melalui berbagai media.

Ciri-ciri Pemerolehan Bahasa Kedua Informal

- a. Terjadi secara alami dan spontan tanpa instruksi formal. Pemerolehan bahasa kedua informal berlangsung tanpa rencana atau instruksi dari guru. Prosesnya muncul karena kebutuhan komunikasi sehari-hari. Misalnya, seorang anak yang tinggal di lingkungan turis asing mulai bisa berbahasa Inggris hanya karena terbiasa mendengar dan menirukan percakapan, bukan karena diajarkan secara khusus di kelas.
- b. Tidak menggunakan kurikulum terstruktur, tetapi bersifat kontekstual sesuai kebutuhan komunikasi. Dalam SLA informal, tidak ada silabus atau pembelajaran yang disusun tahap demi tahap. Bahasa diperoleh sesuai konteks dan situasi. Misalnya, seseorang belajar ungkapan bahasa Jepang karena suka menonton anime, atau menguasai istilah bahasa Korea karena mengikuti drama dan musik K-pop. Proses ini menekankan fungsi komunikasi, bukan aturan formal.
- c. Sering diperoleh melalui interaksi langsung dengan penutur asli maupun non-penutur asli. Interaksi merupakan faktor utama dalam pembelajaran bahasa secara informal. Berbicara dengan penutur asli (native speakers) mempercepat pemerolehan bahasa karena siswa terpapar pada bahasa yang autentik. Namun, interaksi dengan non-native speakers juga efektif karena keduanya sama-sama berusaha berkomunikasi. Misalnya, mahasiswa Indonesia yang berinteraksi dengan mahasiswa asing di kampus internasional.
- d. Banyak dipengaruhi oleh lingkungan sosial, budaya, dan teknologi. Lingkungan sosial (keluarga, teman, komunitas), budaya (paparan musik, film, kebiasaan

berbahasa), serta teknologi (media sosial, game online, aplikasi chatting internasional) menjadi sumber utama input bahasa kedua secara informal. Misalnya, remaja yang aktif bermain game online dengan pemain luar negeri lebih cepat menguasai kosakata, ekspresi sehari-hari, hingga slang.






D. Gaya Belajar Individu (Visual, Auditory, Kinesthetic) dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

Gaya belajar adalah cara atau kecenderungan khas setiap individu dalam menerima, memproses, dan memahami informasi atau pengetahuan (Fitria, 2023b). Dalam konteks pemerolehan bahasa kedua, gaya belajar menjelaskan bagaimana seseorang lebih nyaman dan efektif belajar bahasa, apakah melalui visual, mendengarkan, praktik langsung, atau interaksi sosial. Memahami gaya belajar penting agar metode pengajaran dapat disesuaikan sehingga pembelajar dapat mencapai hasil yang optimal dan merasa termotivasi. Setiap individu memiliki cara yang berbeda-beda dalam belajar bahasa kedua.

1. Gaya Belajar Individu Visual

Pembelajar visual lebih mudah memahami dan mengingat informasi melalui gambar, diagram, simbol, dan tulisan. Mereka mengandalkan penglihatan untuk menyerap materi belajar. Contoh dalam pemerolehan bahasa kedua:

- a. Membuat mind map kosakata: menghubungkan kata baru dengan gambar atau simbol.. Ilustrasi: Siswa belajar kosakata buah dengan membuat gambar apel, pisang, dan jeruk, lalu menulis kata bahasa Inggris di samping gambarnya.
- b. Menggunakan flashcards bergambar: menghafal kata dan arti dengan kartu yang berisi gambar dan kosakata. Ilustrasi: Siswa menyiapkan kartu bergambar “apple” di satu sisi dan “apel” di sisi lain, lalu mengulangnya.
- c. Menonton video atau animasi: memahami struktur kalimat atau percakapan melalui media visual. Ilustrasi: Siswa menonton video kegiatan sehari-hari dalam bahasa Inggris, mencatat kosakata baru sambil melihat ilustrasi yang menyertainya.

- d. Membuat diagram atau chart. Siswa menyusun informasi dalam bentuk diagram alur atau tabel agar lebih mudah diingat. Ilustrasi: Membuat diagram kategori makanan (fruits, vegetables, drinks) dengan gambar dan kosakata bahasa Inggris di setiap kategori.
- e. Menulis catatan warna-warni. Menggunakan warna berbeda untuk membedakan jenis kata, grammar, atau tema kosakata. Ilustrasi: Menulis kata benda dengan warna biru, kata kerja dengan warna merah, dan kata sifat dengan warna hijau.
- f. Membuat poster atau infografik. Siswa menyajikan informasi bahasa dalam bentuk visual yang menarik. Ilustrasi: Membuat poster “Daily Routine” dengan gambar aktivitas (brushing teeth, going to school) dan menulis kalimat bahasa Inggris di bawahnya.
- g. Menggunakan simbol atau ikon. Menghubungkan kosakata atau frasa dengan simbol yang mewakili artinya. Ilustrasi: Menggunakan ikon  untuk kata “sun”,  untuk “water”, dan  untuk “tree” dalam catatan kosakata.
- h. Membuat story board atau komik. Menyusun cerita singkat menggunakan gambar dan teks untuk belajar kosakata dan percakapan. Ilustrasi: Membuat komik tentang perjalanan ke pasar dengan dialog sederhana: “I want to buy apples,” “Here you go!”
- i. Menggunakan peta atau atlas berbahasa kedua. Siswa belajar kosakata tempat atau negara melalui peta berwarna dan simbol geografis. Ilustrasi: Menunjuk negara Inggris di peta sambil menyebutkan kata “England” dan ibu kotanya “London”.
- j. Membuat kalender kosakata. Siswa menulis kosakata baru setiap hari di kalender dengan ilustrasi atau simbol. Ilustrasi: Setiap tanggal menulis kata baru seperti “Monday – school ”, “Tuesday – library ”.
- k. Menggunakan poster interaktif di kelas. Siswa menempelkan kata dan gambar pada papan untuk belajar secara visual bersama teman. Ilustrasi: Papan

kosakata “Fruits” dengan gambar apel, pisang, jeruk, dan kata bahasa Inggrisnya.

- l. Membuat diagram Venn. Siswa membandingkan kosakata atau grammar menggunakan diagram untuk memahami persamaan dan perbedaan. Ilustrasi: Diagram Venn untuk kata kerja “go” dan “come” dengan ciri khas masing-masing dan gambar ilustratif.
- m. Menggunakan slide presentasi bergambar. Siswa belajar melalui slide yang memadukan teks dan gambar untuk memahami materi. Ilustrasi: Slide tentang “Daily Activities” menampilkan gambar orang menyikat gigi, membaca buku, dan menulis kalimat bahasa Inggris di samping gambar.
- n. Membuat diagram alur (flowchart). Siswa menggambarkan urutan kegiatan atau cerita dalam bentuk diagram alur. Ilustrasi: Menyusun flowchart kegiatan pagi: Wake up → Brush teeth → Eat breakfast → Go to school dengan gambar di setiap langkah.
- o. Menggunakan simbol warna untuk grammar. Siswa menandai kata benda, kata kerja, atau kata sifat dengan warna berbeda agar lebih mudah diingat. Ilustrasi: Menulis kalimat “I eat an apple” dengan “I” berwarna biru (pronoun), “eat” merah (verb), “apple” hijau (noun).
- p. Membuat poster kosakata tematik. Siswa membuat poster berisi kosakata dari satu tema tertentu. Ilustrasi: Poster tema “Animals” dengan gambar kucing, anjing, gajah, dan kata bahasa Inggrisnya di samping gambar.
- q. Menggunakan peta konsep (concept map). Siswa mengelompokkan kosakata berdasarkan kategori dengan diagram bercabang. Ilustrasi: Kosakata makanan dibagi menjadi kategori “Fruits”, “Vegetables”, “Drinks”, masing-masing dengan gambar dan kata.
- r. Membuat ilustrasi cerita pendek. Siswa menggambar cerita singkat untuk memahami narasi atau dialog. Ilustrasi: Menggambar seorang anak membeli es krim sambil menulis kalimat bahasa Inggris: “The boy buys ice cream.”

- s. Menggunakan infografik interaktif. Siswa belajar kosakata atau grammar melalui infografik yang memadukan teks, gambar, dan simbol.
Ilustrasi: Infografik tentang “Weather” menampilkan matahari, awan, hujan, dengan kata bahasa Inggris di samping simbol.
- t. Membuat komik atau storyboard. Siswa menyusun cerita bergambar dengan dialog bahasa kedua.
Ilustrasi: Komik tentang perjalanan ke pasar: “I want to buy apples” – “Here you go!”
- u. Menggunakan peta pikiran digital (digital mind map). Siswa membuat mind map kosakata di aplikasi atau software dengan gambar dan warna. Ilustrasi: Mind map tema “Transport” menampilkan mobil, sepeda, bus dengan kata bahasa Inggris.
- v. Menandai teks atau buku dengan highlight warna. Siswa menandai kata, frasa, atau grammar penting dengan warna berbeda agar mudah diingat. Ilustrasi: Highlight kata kerja berwarna merah, kata benda biru dalam teks bahasa Inggris.
- w. Membuat poster kalender belajar. Siswa menulis kosakata baru setiap hari pada kalender dengan ilustrasi. Ilustrasi: Tanggal 1: “Apple 🍏”, tanggal 2: “Banana 🍌”, dan seterusnya.
- x. Menggunakan simbol atau ikon pada catatan. Siswa menambahkan simbol untuk memperkuat ingatan visual. Ilustrasi: Simbol ☀️ untuk “sun”, ☁️ untuk “rain”, 🌳 untuk “tree” di catatan kosakata.
- y. Menggambar diagram perbandingan (compare & contrast). Siswa membandingkan kosakata atau grammar menggunakan gambar dan diagram. Ilustrasi: Diagram Venn membandingkan kata kerja “go” dan “come” dengan simbol ilustratif.
- z. Membuat buku mini bergambar (*mini illustrated book*). Siswa menyusun cerita pendek dengan ilustrasi sendiri dan kalimat bahasa kedua. Ilustrasi: Buku mini tentang “My Day” dengan gambar anak bangun, makan sarapan, pergi sekolah, dan menulis kalimat bahasa Inggris di tiap halaman.

2. Gaya Belajar Individu Auditory

Pembelajar auditory lebih mudah memahami bahasa melalui mendengar. Mereka mengingat informasi dari suara, musik, atau penjelasan lisan. Contoh dalam pemerolehan bahasa kedua:

- a. Mendengarkan rekaman audio atau percakapan bahasa kedua. Ilustrasi: Siswa mendengarkan podcast bahasa Inggris tentang rutinitas harian, kemudian menirukan kalimat-kalimatnya untuk latihan speaking.
- b. Mengulang kata atau kalimat dengan membaca keras-keras. Ilustrasi: Siswa mengulang kata “delicious” beberapa kali sambil membacanya keras-keras untuk memperkuat ingatan.
- c. Mengikuti diskusi atau latihan percakapan. Ilustrasi: Siswa ikut diskusi kelompok tentang hobi menggunakan bahasa Inggris, memperhatikan intonasi dan pelafalan teman-temannya, lalu mencoba menirunya.
- d. Mendengarkan lagu berbahasa kedua. Siswa belajar kosakata, intonasi, dan pelafalan melalui musik. Ilustrasi: Siswa mendengarkan lagu bahasa Inggris “Twinkle Twinkle Little Star” sambil mengikuti lirik dan mengulang kata-kata sulit.
- e. Mengikuti audiobook atau cerita audio. Siswa memahami narasi, kosakata, dan intonasi melalui rekaman cerita. Ilustrasi: Mendengarkan audiobook “The Little Prince” dan mencatat kosakata baru untuk latihan percakapan.
- f. Mengulang kalimat dengan teknik shadowing. Siswa menirukan rekaman suara secara langsung untuk melatih pelafalan dan intonasi. Ilustrasi: Memutar dialog bahasa Inggris pendek, lalu menirukan kata per kata bersamaan dengan rekaman.
- g. Berpartisipasi dalam tanya jawab lisan. Siswa belajar dengan bertanya dan menjawab secara verbal. Ilustrasi: Siswa menjawab pertanyaan guru: “What is your favorite food?” – “My favorite food is pizza.”

- h. Mendengarkan penjelasan guru atau tutor secara aktif. Siswa mencatat atau mengulang informasi yang disampaikan guru secara lisan. Ilustrasi: Guru menjelaskan aturan penggunaan past tense, siswa mendengarkan dan mencontohkan kalimat sendiri.
- i. Menggunakan rekaman sendiri. Siswa merekam suara sendiri untuk mengevaluasi pelafalan dan intonasi. Ilustrasi: Siswa merekam diri membaca paragraf bahasa Inggris, lalu mendengarkan ulang untuk memperbaiki kesalahan.
- j. Mengikuti forum atau chat suara
Siswa berlatih bahasa melalui percakapan suara dengan teman atau komunitas. Ilustrasi: Bergabung dengan grup belajar bahasa Inggris via Zoom atau Discord dan berlatih percakapan.
- k. Mendengarkan berita atau podcast. Siswa memperoleh kosakata baru dan memahami intonasi melalui media audio. Ilustrasi: Mendengarkan podcast tentang hobi dan menuliskan kata-kata baru yang didengar.
- l. Mengikuti karaoke berbahasa kedua. Siswa melatih pelafalan, intonasi, dan ritme bahasa melalui nyanyian. Ilustrasi: Menyanyi lagu bahasa Inggris sambil mengikuti lirik di layar.
- m. Menggunakan repetisi audio. Mendengarkan kosakata atau kalimat yang sama berulang kali untuk memperkuat ingatan. Ilustrasi: Memutar rekaman kata-kata baru tiga kali berturut-turut lalu mengulangnya sendiri.
- n. Diskusi kelompok secara lisan. Siswa belajar dengan berbicara dan mendengar teman sekelas. Ilustrasi: Membahas topik “My Favorite Hobby” dengan teman, menirukan cara bicara teman yang benar.
- o. Berlatih dialog improvisasi. Siswa mempraktikkan percakapan spontan untuk meningkatkan kemampuan mendengar dan berbicara.
Ilustrasi: Berpasangan membuat percakapan tentang membeli makanan di restoran.
- p. Mengikuti kuis audio. Siswa mendengar pertanyaan atau instruksi dan menjawab secara lisan. Ilustrasi:

Mendengarkan soal “What is the capital of France?” lalu menjawab “Paris”.

- q. Mengulang perkataan penutur asli. Siswa menirukan native speaker untuk melatih pengucapan dan intonasi. Ilustrasi: Menonton video native speaker dan menirukan kalimat “How are you today?” persis.
- r. Mendengarkan instruksi lisan guru. Siswa mempraktikkan perintah atau arahan secara verbal. Ilustrasi: Guru berkata “Pick up your book and open page 10”, siswa mengikuti instruksi.
- s. Berlatih storytelling secara lisan. Siswa menceritakan cerita pendek menggunakan bahasa kedua. Ilustrasi: Menceritakan pengalaman liburan singkat di depan kelas.
- t. Mendengarkan dialog film atau drama. Siswa meniru ekspresi dan pelafalan karakter. Ilustrasi: Menonton film bahasa Inggris dan mengulang dialog karakter favorit.
- u. Mengikuti sesi tanya jawab online. Siswa belajar mendengar pertanyaan dan menjawab secara lisan di platform daring. Ilustrasi: Zoom class: guru bertanya “What do you eat for breakfast?” siswa menjawab langsung.
- v. Mendengarkan instruksi lagu anak-anak. Siswa memahami kosakata dan kalimat sederhana dari lagu edukatif. Ilustrasi: Mendengarkan lagu “Head, Shoulders, Knees, and Toes” dan menirukan gerakan sambil menyebut kata.
- w. Mengulang dialog radio atau audio book. Siswa melatih ingatan dan pelafalan dengan mendengar dan menirukan kalimat. Ilustrasi: Mendengarkan audio book dan mengulang kalimat penting seperti “The fox jumps over the fence.”
- x. Mengikuti percakapan telepon simulasi. Siswa belajar memahami dan merespon percakapan lisan. Ilustrasi: Berlatih percakapan telepon: “Hello, I’d like to book a ticket.” – “Sure, which date?”
- y. Mendengarkan dan menulis (dictation). Siswa mendengar kata atau kalimat dan menulis sesuai yang

didengar. Ilustrasi: Guru membacakan kalimat “I am going to school” dan siswa menuliskannya.

- z. Menggunakan aplikasi audio interaktif. Siswa belajar bahasa melalui aplikasi yang menekankan latihan mendengar dan berbicara. Ilustrasi: Aplikasi Duolingo menginstruksikan siswa mendengar kata atau kalimat lalu menirukan pengucapannya.

aa.

3. Gaya Belajar Individu Kinesthetic

Pembelajar kinesthetic lebih mudah belajar melalui gerakan, praktik langsung, atau pengalaman fisik.

Mereka mengingat informasi dengan cara melakukan sesuatu. Contoh dalam pemerolehan bahasa kedua:

- a. Bermain role play untuk mempraktikkan dialog sehari-hari. Ilustrasi: Siswa berperan sebagai pembeli dan penjual di toko, menggunakan kosakata seperti buy, sell, price, change.
- b. Menulis kata atau kalimat dengan tangan sendiri sambil bergerak. Ilustrasi: Siswa menulis kosakata baru di papan tulis besar sambil berjalan dan menyebutkan kata-kata tersebut.
- c. Menggunakan permainan fisik untuk belajar kosakata. Ilustrasi: Siswa menyentuh benda di kelas sesuai nama dalam bahasa Inggris, misalnya menyebut “chair” sambil menyentuh kursi dan “book” sambil mengambil buku.
- d. Menggunakan gerakan tubuh untuk mengingat kosakata. Siswa mengekspresikan arti kata melalui gerakan tubuh. Ilustrasi: Untuk kata kerja “jump”, siswa melompat saat mengucapkan kata tersebut.
- e. Bermain game interaktif berbasis Gerakan. Siswa belajar kosakata atau frasa melalui permainan fisik. Ilustrasi: Game “Simon Says” dengan instruksi bahasa Inggris: “Touch your nose”, “Clap your hands”.
- f. Menyusun objek sesuai instruksi bahasa kedua. Siswa mengatur benda sesuai arahan guru untuk memahami kosakata dan struktur kalimat. Ilustrasi: Guru berkata “Place the book on the table”, siswa mengikuti instruksi secara fisik.

- g. Menggunakan tangan untuk menulis dan menghafal kosakata. Siswa menulis kata baru di kertas atau papan untuk memperkuat ingatan motorik. Ilustrasi: Menulis kata “apple” sambil mengucapkannya beberapa kali.
- h. Bermain drama mini atau teater singkat. Siswa mempraktikkan percakapan dan kosakata dalam skenario nyata. Ilustrasi: Siswa berakting di kelas sebagai dokter dan pasien menggunakan kosakata terkait kesehatan: “I have a headache”, “Take this medicine.”
- i. Menyusun puzzle atau kartu kosakata fisik. Siswa menggabungkan kata, gambar, atau frasa melalui aktivitas fisik. Ilustrasi: Menyusun kartu kosakata “Fruits” menjadi satu set lengkap sesuai gambar: apple, banana, orange.
- j. Menggunakan gerakan tubuh untuk belajar grammar. Siswa mengaitkan struktur kalimat dengan gerakan tubuh untuk mempermudah pemahaman. Ilustrasi: Saat belajar kalimat “I am going to school”, siswa berjalan di tempat untuk menandai aksi “going”.
- k. Menirukan aktivitas sehari-hari. Siswa mempraktikkan aktivitas nyata untuk belajar kosakata dan frasa. Ilustrasi: Menirukan aktivitas memasak sambil menyebutkan kosakata seperti “cut”, “mix”, “cook”.
- l. Bermain game peran (role play) dalam kelompok besar. Siswa mempraktikkan percakapan dalam situasi nyata. Ilustrasi: Bermain “restaurant role play” dengan siswa menjadi pelayan dan pelanggan menggunakan kalimat: “I would like a sandwich, please.”
- m. Menggunakan gerakan tangan untuk menghafal kosakata. Siswa membuat gerakan tertentu untuk tiap kata atau frasa agar lebih mudah diingat. Ilustrasi: Membuat gerakan tangan membuka buku sambil mengucapkan “read”.
- n. Membuat mini drama atau sketsa. Siswa berakting untuk memahami konteks kata dan kalimat. Ilustrasi: Memainkan sketsa “At the supermarket” dengan dialog “How much is this?” – “It’s five dollars.”

- o. Menggunakan flashcard fisik sambil bergerak. Siswa berjalan atau berpindah tempat sambil menirukan kata atau frasa dari kartu. Ilustrasi: Menyebarkan kartu kosakata di lantai dan mengambil kartu sambil menyebutkan kata bahasa Inggrisnya.
- p. Menulis kosakata sambil melakukan aktivitas ringan. Siswa menulis kata baru sambil melakukan gerakan tangan atau kaki. Ilustrasi: Menulis kata “run” di papan tulis sambil melakukan lari di tempat.
- q. Bermain tebak kata dengan Gerakan. Siswa memeragakan kata tertentu agar teman menebak. Ilustrasi: Memeragakan kata “swim” dengan gerakan renang, teman menebak “swim”.
- r. Menggunakan simulasi situasi nyata. Siswa belajar bahasa melalui aktivitas yang menyerupai kehidupan sehari-hari. Ilustrasi: Berlatih membeli tiket bus dengan uang mainan sambil berbicara bahasa Inggris.
- s. Menggabungkan musik dan Gerakan. Siswa bergerak mengikuti ritme lagu sambil menyebut kata atau frasa. Ilustrasi: Menyanyikan lagu alfabet sambil menunjuk huruf dan menirukan gerakan.
- t. Menggunakan papan interaktif atau smart board. Siswa menyentuh atau memindahkan kata/gambar sesuai instruksi guru. Ilustrasi: Memindahkan gambar hewan ke kategori yang tepat sambil menyebutkan kata bahasa Inggrisnya.
- u. Bermain scavenger hunt. Siswa mencari objek tertentu di kelas sesuai instruksi bahasa kedua. Ilustrasi: Guru berkata “Find something red” dan siswa mencari benda merah sambil menyebut kata “red”.
- v. Menggunakan gerakan tubuh untuk grammar. Siswa menandai pola kalimat dengan gerakan tertentu. Ilustrasi: Saat belajar kalimat “I am eating”, siswa meniru gerakan makan sambil mengucapkannya.
- w. Membuat papan cerita interaktif. Siswa menempel gambar dan kata sesuai urutan cerita. Ilustrasi: Membuat papan cerita “Going to the zoo” dengan gambar dan kalimat bahasa Inggris.
- x. Berlatih percakapan sambil bergerak. Siswa berbicara bahasa kedua sambil berjalan atau bergerak di kelas.

Ilustrasi: Latihan dialog “What is your favorite sport?” – “My favorite sport is football” sambil berjalan ke teman sekelas.

- y. Menggunakan aktivitas fisik untuk review kosakata. Siswa melakukan aktivitas fisik sebagai pengingat kata. Ilustrasi: Melompat setiap kali menyebut kata “jump”, jongkok untuk kata “sit”.
- z. Membuat proyek mini fisik. Siswa membuat benda atau model untuk belajar kosakata dan frasa. Ilustrasi: Membuat miniatur rumah dan menyebutkan bagian-bagiannya dalam bahasa Inggris: “door”, “window”, “roof”.

4. Gaya Belajar Campuran

Pembelajar campuran menggunakan kombinasi dari visual, auditory, dan kinesthetic. Mereka lebih fleksibel dan menyesuaikan metode belajar sesuai situasi. Contoh dalam pemerolehan bahasa kedua:

- a. Membuat poster bergambar sambil mendengarkan audio kosakata dan menirukan pelafalannya. Ilustrasi: Siswa membuat poster tentang hewan sambil mendengarkan audio nama hewan dalam bahasa Inggris dan mengulangnya.
- b. Latihan role play sambil melihat teks tertulis dan mendengar rekaman percakapan. Ilustrasi: Siswa mempraktikkan percakapan membeli tiket bioskop sambil membaca teks panduan dan mendengarkan rekaman percakapan serupa.
- c. Menulis catatan sambil menonton video, mendengar lagu, dan melakukan gerakan terkait kosakata. Ilustrasi: Siswa belajar tema “aktivitas sehari-hari” dengan menonton video, membuat gambar aktivitas, menulis kosakata, dan mempraktikkan dialog bersama teman.
- d. Membuat mind map sambil mendengarkan audio dan mempraktikkan Gerakan. Siswa menghubungkan kosakata dengan gambar, mendengar pelafalan, dan melakukan gerakan untuk memperkuat ingatan. Ilustrasi: Siswa membuat mind map tema “Fruits”,

- mendengar audio kata “apple, banana, orange”, dan menirukan gerakan memetik buah.
- e. Bermain game interaktif sambil menonton video dan mendengar instruksi. Siswa belajar kosakata melalui permainan fisik, visual, dan audio sekaligus. Ilustrasi: Guru menunjukkan kartu bergambar sambil menyebutkan kata, siswa berlari ke kartu yang sesuai dan menyebutkan kata yang tepat.
 - f. Membuat komik atau storyboard sambil membaca teks dan mendengarkan audio. Siswa menggabungkan visual, audio, dan praktik menulis atau berbicara. Ilustrasi: Membuat komik “A Day at the Zoo”, membaca teks narasi, mendengar audio dialog, lalu menirukan kalimatnya.
 - g. Berlatih percakapan sambil menulis kata kunci dan menonton gerakan teman. Siswa menggabungkan aktivitas kinesthetic, visual, dan auditory. Ilustrasi: Latihan dialog di kelas: menulis kata kunci di kertas, mendengarkan teman berbicara, dan menirukan gerakan tubuh sesuai konteks percakapan.
 - h. Menggunakan aplikasi interaktif dengan audio, gambar, dan Gerakan. Siswa belajar kosakata atau grammar melalui media digital yang memadukan ketiga modalitas. Ilustrasi: Aplikasi memberi instruksi audio, menampilkan gambar, dan siswa harus menekan atau memindahkan objek sesuai kata yang terdengar.
 - i. Menyusun proyek kreatif sambil mendengar musik atau instruksi audio. Siswa membuat benda, poster, atau proyek mini sambil memperhatikan audio dan visual. Ilustrasi: Membuat miniatur rumah sambil mendengar instruksi bahasa Inggris “Place the door here, the window there” dan menonton contoh gambar.
 - j. Menggabungkan role play, visual aids, dan audio story. Siswa mempraktikkan percakapan sambil melihat alat peraga dan mendengar narasi audio. Ilustrasi: Bermain “At the Restaurant” menggunakan menu bergambar sambil mendengar rekaman dialog native speaker.

- k. Menggunakan flashcard bergambar sambil mendengar audio dan menirukan kata. Siswa melihat gambar, mendengar pelafalan, dan menirukan kata sambil bergerak. Ilustrasi: Menunjuk kartu bergambar “apple” sambil mendengar audio “apple” dan menirukannya sambil melompat.
- l. Membuat diagram alur sambil mendengarkan instruksi audio dan menirukan Gerakan. Siswa menggabungkan visual, audio, dan kinesthetic untuk memahami urutan kegiatan. Ilustrasi: Diagram alur “Morning Routine”: siswa menulis langkah, mendengar audio, dan melakukan gerakan: “Wake up → Brush teeth → Eat breakfast.”
- m. Menonton video tutorial sambil menulis catatan dan mempraktikkan Gerakan. Siswa belajar bahasa melalui kombinasi ketiga modalitas. Ilustrasi: Menonton video “How to bake a cake”, menulis kosakata penting, dan menirukan gerakan: “mix”, “pour”, “bake.”
- n. Bermain game kosakata interaktif. Siswa melihat gambar, mendengar audio, dan bergerak untuk memilih jawaban. Ilustrasi: Game “Touch the correct fruit” di mana siswa menyentuh gambar buah yang sesuai dengan audio instruksi.
- o. Membuat poster cerita sambil mendengar narasi dan mempraktikkan dialog. Siswa menggabungkan kreativitas visual, audio, dan praktik berbicara. Ilustrasi: Membuat poster “A Trip to the Zoo”, mendengar narasi audio, dan menirukan kalimat dialog: “Look at the lions!”
- p. Menggunakan aplikasi interaktif dengan kombinasi audio, gambar, dan Gerakan. Siswa menekan atau memindahkan objek sesuai instruksi audio sambil melihat gambar. Ilustrasi: Aplikasi meminta siswa menempatkan hewan ke habitat yang tepat sambil mengucapkan nama hewan.
- q. Menulis diary atau catatan harian sambil mendengar musik dan mempraktikkan kosakata baru. Menggabungkan visual (tulisan), audio (musik/audio instruksi), dan kinesthetic (menulis). Ilustrasi: Menulis

kalimat “I went to the park” sambil mendengar lagu anak-anak berbahasa Inggris.

- r. Membuat komik atau storyboard sambil membaca teks dan mendengar audio. Siswa menggambar cerita sambil mengikuti instruksi audio dan menulis kalimat bahasa kedua. Ilustrasi: Membuat komik “Shopping at the Market” dengan gambar, teks, dan menirukan audio dialog.
- s. Berlatih role play sambil menonton alat peraga dan mendengar instruksi. Siswa menggabungkan ketiga modalitas untuk praktik percakapan nyata. Ilustrasi: Bermain “At the Airport” menggunakan tiket palsu dan peta sambil mendengar audio percakapan.
- t. Menggunakan papan interaktif sambil mendengar instruksi audio dan bergerak. Siswa menempatkan gambar atau kata sesuai instruksi. Ilustrasi: Memindahkan gambar hewan ke kategori yang tepat sambil mendengar audio: “Place the elephant in the zoo.”
- u. Membuat proyek kelompok sambil menonton video, mendengar audio, dan mempraktikkan Gerakan. Siswa menggabungkan semua modalitas dalam proyek kreatif. Ilustrasi: Membuat miniatur pasar, menulis kosakata, mendengar dialog penjual-pembeli, dan mempraktikkan gerakan membeli/membayar.
- v. Mengikuti kuis interaktif dengan audio, gambar, dan Gerakan. Siswa menjawab pertanyaan dengan melihat gambar, mendengar audio, dan melakukan aksi fisik. Ilustrasi: Kuis “Touch the correct fruit” sambil menyebut kata bahasa Inggris yang sesuai.
- w. Membuat buku mini interaktif. Siswa menulis cerita, menambahkan gambar, mendengar audio panduan, dan mempraktikkan dialog. Ilustrasi: Buku mini “My Daily Routine”: gambar aktivitas, kalimat bahasa Inggris, mendengar audio, dan menirukan dialog “I wake up at 7 a.m.”
- x. Membuat papan kosakata interaktif sambil berdiskusi. Siswa menempelkan gambar dan kata pada papan, mendengar penjelasan guru, dan berdiskusi dengan teman. Ilustrasi: Membuat papan tema “Fruits and

- Vegetables”, mendengar audio nama buah dan sayur, lalu bertanya jawab dengan teman.
- y. Bermain peran sambil menulis catatan. Siswa mempraktikkan dialog, menulis kosakata penting, dan mendengar instruksi guru. Ilustrasi: Bermain “At the Restaurant” sambil mencatat kata baru seperti “menu”, “order”, “bill”.
 - z. Menonton video tutorial sambil menirukan Gerakan. Siswa menonton video, mendengar audio instruksi, dan mempraktikkan gerakan fisik. Ilustrasi: Video “How to Make a Sandwich”, siswa mengikuti langkah-langkah sambil menyebut kosakata: “cut”, “spread”, “assemble.”
 - aa. Membuat mini drama dengan alat peraga. Siswa memadukan visual (alat peraga), auditory (dialog audio), dan kinesthetic (bermain peran). Ilustrasi: Bermain “Going to the Market” dengan mainan buah dan uang palsu sambil menirukan dialog penjual dan pembeli.
 - bb. Latihan storytelling interaktif. Siswa menulis cerita, menggambar ilustrasi, mendengar audio panduan, dan mempraktikkan narasi secara lisan. Ilustrasi: Membuat cerita pendek tentang “A Day at the Zoo”, menambahkan gambar hewan, mendengar audio narasi, dan menceritakan kembali di depan kelas.

E. Peran Otonomi Belajar dalam Second Language Acquisition (SLA)

Otonomi belajar (learner autonomy) adalah kemampuan siswa untuk mengambil inisiatif dalam proses belajarnya sendiri, termasuk merencanakan, mengelola, dan mengevaluasi pembelajaran bahasa kedua secara mandiri. Dalam SLA, otonomi belajar dianggap penting karena pembelajar yang mandiri cenderung lebih termotivasi, konsisten, dan efektif dalam menguasai bahasa baru. Manfaat otonomi belajar dalam pemerolehan bahasa kedua diantaranya:

1. Meningkatkan motivasi intrinsik

Otonomi belajar membuat siswa merasa memiliki kontrol atas proses belajarnya sendiri. Ketika siswa dapat menentukan apa yang dipelajari, bagaimana belajar, dan

kapkan belajar, mereka cenderung lebih bersemangat dan termotivasi dari dalam diri sendiri, bukan karena paksaan dari guru atau sistem kelas. Contoh: Seorang siswa memilih mempelajari kosakata tentang hobi yang diminatinya sendiri, sehingga lebih bersemangat untuk menghafal dan menggunakan kosakata itu dalam percakapan.

2. Mengembangkan strategi belajar pribadi

Dengan otonomi, siswa belajar menemukan metode dan teknik yang paling cocok untuk gaya belajar mereka. Mereka bisa menyesuaikan strategi belajar sesuai kebutuhan, misalnya menggunakan catatan visual, audio, atau praktik langsung. Contoh: Siswa visual membuat mind map kosakata, sedangkan siswa auditory lebih suka mendengarkan rekaman kata-kata baru dan mengulangnya.

3. Meningkatkan kemampuan pemecahan masalah

Siswa mandiri belajar menghadapi dan mengatasi kesulitan bahasa sendiri, misalnya saat tidak mengerti arti kata, tata bahasa, atau konteks percakapan. Hal ini melatih kemampuan berpikir kritis dan kreatif untuk menemukan solusi tanpa selalu bergantung pada guru. Contoh: Saat menemui kosakata sulit dalam teks, siswa menggunakan kamus, mencari video penjelasan, atau bertanya pada penutur asli secara online untuk memahami makna.

4. Mempercepat kemajuan bahasa

Belajar secara mandiri dan konsisten memungkinkan siswa mengulang materi, mengatasi kesulitan, dan mempraktikkan bahasa lebih sering. Hal ini mempercepat penguasaan kosakata, grammar, dan kemampuan berbicara dibandingkan hanya belajar secara pasif di kelas. Contoh: Siswa membuat jadwal belajar rutin, menonton video bahasa Inggris setiap hari, dan berlatih percakapan dengan teman, sehingga kemampuan berbicara meningkat lebih cepat.

5. Meningkatkan rasa percaya diri

Siswa yang belajar mandiri merasa lebih mampu menguasai bahasa karena dapat menilai kemajuan sendiri dan mengatasi kesulitan. Rasa percaya diri ini membuat

mereka lebih berani berbicara dan berinteraksi. Contoh: Siswa merekam percakapan bahasa Inggris sendiri, mendengar kembali, dan menyadari peningkatan kemampuan berbicaranya.

6. Membentuk kebiasaan belajar yang konsisten
Otonomi belajar mendorong siswa untuk membuat jadwal rutin dan mematuhi target belajar. Hal ini membentuk disiplin dan kebiasaan belajar yang baik. Contoh: Siswa menargetkan 15 menit belajar kosakata setiap pagi sebelum sekolah dan secara konsisten melakukannya setiap hari.
7. Menumbuhkan kreativitas dalam belajar
Siswa yang mandiri cenderung mencoba berbagai metode kreatif untuk memahami bahasa, seperti membuat lagu, cerita, atau permainan kosakata sendiri. Contoh: Siswa membuat cerita komik mini berbahasa Inggris untuk menghafal kosakata baru.
8. Mempermudah adaptasi dengan situasi baru
Dengan otonomi, siswa terbiasa belajar mandiri dan fleksibel, sehingga lebih mudah beradaptasi dengan konteks atau media pembelajaran baru. Contoh: Siswa dapat mengikuti kelas online atau belajar melalui aplikasi baru tanpa bingung harus mulai dari mana.
9. Mendorong pembelajaran seumur hidup
Siswa belajar mandiri cenderung memiliki kebiasaan mencari ilmu dan meningkatkan kemampuan bahasa secara berkelanjutan, bahkan di luar kelas. Contoh: Siswa menonton film atau membaca artikel berbahasa Inggris secara rutin untuk terus meningkatkan kemampuan bahasa.
10. Meningkatkan kemampuan evaluasi diri
Siswa belajar menilai sejauh mana pemahaman dan kemampuannya dalam bahasa kedua, sehingga bisa mengetahui kekuatan dan kelemahan sendiri. Contoh: Siswa membuat daftar kosakata yang sudah dikuasai dan yang perlu diulang kembali.
11. Memperkuat penguasaan strategi belajar
Siswa mengembangkan teknik belajar yang paling efektif sesuai gaya belajar dan kebutuhan masing-masing. Contoh: Siswa visual menggunakan mind map, auditory

mendengarkan audio, kinesthetic menirukan gerakan untuk kosakata.

12. Meningkatkan fleksibilitas belajar

Siswa dapat menyesuaikan cara dan media belajar sesuai situasi, sehingga tetap produktif meskipun kondisi berubah. Contoh: Saat tidak bisa hadir di kelas, siswa menggunakan aplikasi mobile untuk belajar kosakata dan mendengar rekaman percakapan.

13. Meningkatkan fokus dan konsentrasi

Siswa yang mandiri cenderung lebih fokus karena belajar sesuai minat dan kebutuhan sendiri. Contoh: Siswa memutuskan belajar kosakata yang relevan dengan hobinya sehingga lebih antusias dan fokus.

14. Mengurangi ketergantungan pada guru

Siswa belajar bertanggung jawab atas proses belajar sendiri, sehingga tidak selalu bergantung pada instruksi atau penjelasan guru. Contoh: Siswa mencari arti kosakata sulit melalui kamus atau aplikasi, tanpa menunggu guru menjelaskan.

15. Mendorong rasa tanggung jawab terhadap hasil belajar

Siswa memahami bahwa keberhasilan belajar bergantung pada usaha dan konsistensi mereka sendiri. Contoh: Siswa menilai sendiri pencapaian target harian, misalnya menguasai 10 kosakata baru, dan memperbaiki strategi jika belum tercapai.

16. Meningkatkan kemampuan manajemen waktu

Siswa belajar mengatur waktu belajar sendiri secara efisien, menyeimbangkan belajar bahasa dengan aktivitas lain. Contoh: Siswa membuat jadwal harian: 15 menit belajar kosakata, 20 menit mendengar podcast, 10 menit latihan berbicara.

17. Mengembangkan kemampuan pengambilan keputusan

Siswa belajar menentukan metode, sumber, dan strategi belajar yang paling efektif bagi dirinya sendiri. Contoh: Siswa memilih antara menonton video, membaca teks, atau mendengarkan audio untuk memahami kosakata baru.

18. Membantu membangun ketahanan belajar (resilience)

Siswa belajar menghadapi kesulitan dan kegagalan dalam proses belajar tanpa menyerah, sehingga lebih tangguh.

Contoh: Siswa gagal mengingat kosakata tertentu, lalu mencoba metode baru, misalnya membuat flashcard bergambar dan mengulangnya.

19. Memperluas kemampuan belajar mandiri di luar kelas
Siswa terbiasa mencari materi, latihan, dan pengalaman belajar di luar kelas formal, sehingga pembelajaran lebih luas. Contoh: Siswa menonton film berbahasa Inggris, mengikuti forum online, dan membaca artikel untuk meningkatkan kemampuan bahasa.
20. Mendorong pembelajaran kreatif dan inovatif
Siswa menemukan cara-cara baru yang menarik untuk belajar bahasa, sehingga proses belajar menjadi lebih menyenangkan dan efektif. Contoh: Siswa membuat lagu atau puisi pendek berbahasa Inggris untuk menghafal kosakata dan grammar.

Contoh peran otonomi belajar dalam pemerolehan Bahasa kedua diantaranya:

1. Membuat jadwal belajar pribadi
Siswa menentukan sendiri waktu dan target harian untuk belajar kosakata atau grammar. Contoh: Siswa menetapkan target 10 kata baru setiap hari dan mengevaluasi sendiri kosakata yang sudah diingat.
2. Menggunakan sumber belajar mandiri
Siswa memilih buku, aplikasi, podcast, atau video yang sesuai minat dan kebutuhan. Contoh: Siswa menggunakan aplikasi Duolingo untuk belajar kosakata baru dan menonton video YouTube tentang percakapan sehari-hari.
3. Menerapkan strategi belajar sendiri
Siswa mencoba teknik yang paling efektif untuk mengingat kosakata atau memahami grammar. Contoh: Siswa membuat flashcards dengan gambar untuk kosakata makanan dan mengulangnya sambil menirukan pelafalan.
4. Mengevaluasi kemajuan belajar secara mandiri
Siswa menilai kemampuan diri melalui tes, kuis, atau latihan berbicara sendiri. Contoh: Siswa merekam percakapan bahasa Inggris sendiri dan mendengarkan kembali untuk memperbaiki kesalahan pelafalan.
5. Mencari umpan balik aktif

Siswa meminta masukan dari teman, guru, atau penutur asli untuk meningkatkan kemampuan bahasa. Contoh: Mengirim pesan audio kepada teman atau tutor online dan meminta koreksi tentang grammar dan intonasi.

6. Membuat catatan dan jurnal belajar mandiri

Siswa menulis catatan kosakata, grammar, atau pengalaman belajar harian untuk melacak kemajuan. Contoh: Siswa membuat jurnal harian berisi kosakata baru, kalimat yang dipelajari, dan kesalahan yang perlu diperbaiki.

7. Membuat daftar prioritas belajar

Siswa menentukan topik atau kosakata mana yang perlu dipelajari terlebih dahulu sesuai kebutuhan. Contoh: Siswa memprioritaskan kosakata tentang “shopping” sebelum “travel” karena lebih sering digunakan sehari-hari.

8. Mengatur lingkungan belajar sendiri

Siswa menciptakan kondisi belajar yang mendukung fokus dan konsentrasi. Contoh: Siswa belajar di kamar yang tenang, menyalakan musik instrumental, dan menyiapkan semua alat belajar sebelum mulai.

9. Menggunakan teknik pembelajaran kreatif

Siswa menemukan metode inovatif untuk belajar bahasa yang sesuai minat dan gaya belajarnya. Contoh: Siswa membuat lagu atau pantun berbahasa Inggris untuk menghafal kosakata baru.

10. Membuat proyek mini atau praktik nyata

Siswa mengaplikasikan bahasa dalam konteks nyata untuk meningkatkan keterampilan komunikasi.

11. Contoh: Siswa membuat video vlog singkat berbahasa Inggris tentang aktivitas sehari-hari dan menonton ulang untuk mengevaluasi penggunaan kosakata dan grammar.

F. Strategi Self-Directed Learning (Belajar Mandiri)

Self-Directed Learning (SDL) atau belajar mandiri adalah pendekatan di mana pembelajar mengambil inisiatif, bertanggung jawab, dan mengatur proses belajarnya sendiri untuk mencapai tujuan bahasa tertentu. Dalam SLA, strategi SDL memungkinkan siswa untuk mengontrol apa yang dipelajari, bagaimana cara belajarnya, dan kapan

melakukannya. Ciri-ciri pembelajar mandiri pemerolehan bahasa kedua diantaranya:

1. Menetapkan tujuan belajar secara jelas. Pembelajar mandiri tahu apa yang ingin dicapai, baik jangka pendek maupun jangka panjang. Contoh: Siswa menentukan target “dapat memperkenalkan diri dalam bahasa Inggris dalam 1 minggu” atau “mencapai skor TOEFL 500 dalam 6 bulan.”
2. Memilih metode dan sumber belajar sendiri. Mereka tidak hanya bergantung pada guru, tetapi mampu memilih strategi, media, dan bahan sesuai kebutuhan. Contoh: Siswa lebih suka belajar listening dengan podcast, membaca artikel berita, atau menggunakan aplikasi seperti Duolingo atau Memrise.
3. Mengatur waktu dan jadwal belajar. Pembelajar mandiri disiplin mengatur waktu belajar secara konsisten agar kemajuan tetap stabil. Contoh: Menetapkan waktu 30 menit setiap malam untuk membaca cerita pendek bahasa Inggris.
4. Mengevaluasi kemajuan dan memperbaiki strategi. Mereka secara berkala menilai hasil belajar dan mengganti metode bila kurang efektif. Contoh: Setelah mencoba menghafal kosakata dengan menulis berulang-ulang, siswa menyadari lebih efektif menggunakan flashcards, lalu mengubah metodenya.
5. Mencari umpan balik secara aktif. Pembelajar mandiri tidak menunggu kritik, melainkan mencari koreksi untuk meningkatkan kemampuan. Contoh: Siswa mengirim rekaman speaking ke tutor online dan meminta saran untuk memperbaiki intonasi serta grammar.
6. Memanfaatkan teknologi secara aktif. Mereka menggunakan aplikasi, media sosial, atau platform digital untuk mendukung belajar bahasa. Contoh: Siswa bergabung di grup Telegram/WhatsApp belajar bahasa Inggris untuk berlatih percakapan.
7. Memiliki rasa ingin tahu tinggi. Pembelajar mandiri sering mencari arti kata/ungkapan baru secara langsung. Contoh: Saat menonton film dan menemukan kata “awkward,” siswa langsung mencari artinya di kamus online.

8. Konsisten dalam berlatih. Tidak hanya belajar saat ada tugas, tetapi menjadikannya kebiasaan sehari-hari. Contoh: Siswa membiasakan diri berbicara dengan diri sendiri dalam bahasa Inggris setiap pagi.
9. Berani mengambil inisiatif. Tidak menunggu instruksi guru, tetapi mencari kesempatan untuk praktik bahasa. Contoh: Siswa mencoba mengobrol dengan turis asing di tempat wisata.
10. Mampu belajar dari kesalahan. Mereka tidak mudah putus asa saat salah, justru menjadikannya bahan perbaikan. Contoh: Setelah salah mengucapkan “three” menjadi “tree,” siswa berlatih ulang pelafalan bunyi /θ/.

G. Peran Motivasi dan Anxiety dalam Strategi Belajar dalam Pemerolehan Bahasa

Motivasi berperan sebagai “bahan bakar” yang membuat pembelajar bahasa terus berusaha, meskipun menghadapi kesulitan. Tanpa motivasi, proses pemerolehan bahasa bisa berjalan lambat atau bahkan terhenti.

1. Motivasi Intrinsik

Motivasi intrinsik adalah dorongan dari dalam diri siswa untuk belajar karena minat pribadi, rasa ingin tahu, atau kepuasan batin, bukan karena tekanan atau hadiah eksternal. Motivasi ini memiliki karakteristik yang lebih bertahan lama, tidak bergantung pada penghargaan dari luar, dan membuat siswa menikmati proses belajar. Siswa dengan motivasi intrinsik cenderung lebih konsisten, kreatif, dan merasa belajar sebagai pengalaman yang menyenangkan tanpa merasa terbebani.

Strategi belajar dengan motivasi intrinsik diantaranya:

- Membaca untuk Kesukaan (Extensive Reading). Siswa memilih membaca buku cerita, komik, atau artikel berbahasa Inggris sesuai minatnya. Membaca bukan sekadar kewajiban akademik, melainkan kegiatan yang menyenangkan. Ketika siswa memilih bahan bacaan sesuai minat (novel, komik, artikel online), mereka terdorong belajar kosakata dan struktur bahasa secara alami. Contoh: Seorang siswa yang menyukai misteri membaca novel Sherlock Holmes untuk menambah kosakata.

- Menonton Film atau Serial tanpa Subtitle. Menonton film bahasa Inggris karena memang suka dengan jalan ceritanya. Motivasi intrinsik muncul karena siswa menonton film/serial yang mereka sukai, bukan karena tugas. Proses meniru dialog, mendengar intonasi, dan memahami konteks cerita membuat pembelajaran terasa seperti hiburan. Contoh: Siswa yang gemar Harry Potter menonton ulang filmnya dalam bahasa Inggris, sekaligus menirukan dialog tokoh.
- Menulis Diary atau Blog Pribadi. Menulis pengalaman sehari-hari dalam bahasa Inggris untuk mengungkapkan pikiran pribadi. Menulis dilakukan sebagai ekspresi diri, bukan sekadar latihan. Siswa menuliskan pengalaman, perasaan, atau pemikiran pribadi dalam bahasa target. Contoh: Siswa menulis “Today I felt happy because I played football with my friends” setiap malam sebelum tidur.
- Mendengarkan Musik dan Menyanyi. Belajar melalui lagu favorit yang memotivasi tanpa terasa seperti belajar. Musik menjadi sarana alami untuk belajar bahasa. Lagu favorit memberikan kosakata baru, pola kalimat, serta pengucapan yang bisa ditiru dengan cara menyenangkan. Aktivitas ini tidak terasa seperti belajar formal. Contoh: Siswa mempelajari kosakata dan ekspresi dari lagu Ed Sheeran atau Taylor Swift, lalu menyanyikannya ulang.
- Ikut Komunitas Online Sesuai Minat. Bergabung dengan forum internasional (gaming, hobi, travelling) dan berinteraksi dengan penutur asli. Bergabung dengan forum, grup, atau komunitas internasional memungkinkan siswa berinteraksi dalam bahasa target secara otentik. Karena sesuai minat (game, traveling, hobi tertentu), siswa terdorong untuk aktif berpartisipasi. Contoh: Seorang gamer berkomunikasi dalam bahasa Inggris di Discord untuk berdiskusi tentang strategi permainan.
- Belajar Lewat Hobi. Menghubungkan bahasa dengan kesenangan pribadi. Bahasa dipelajari melalui aktivitas

yang memang digemari, misalnya memasak, menggambar, atau olahraga. Dengan cara ini, pembelajaran terasa relevan dengan kehidupan sehari-hari dan lebih bermakna. Contoh: Siswa yang suka memasak mengikuti cooking vlog berbahasa Inggris dan mempraktikkan resepnya.

- Meniru dan Bermain Peran. Melakukan role play karena menyenangkan, bukan karena tugas. Role play dilakukan bukan karena tugas, tetapi karena menyenangkan. Siswa bisa berimajinasi menjadi tokoh tertentu atau memainkan situasi nyata. Strategi ini membantu melatih speaking, intonasi, dan kepercayaan diri. Contoh: Siswa berpura-pura jadi turis yang bertanya arah jalan dalam bahasa Inggris ketika bermain dengan temannya.
- Mencatat Kosakata Menarik Secara Kreatif. Siswa terdorong untuk menulis ulang kosakata baru dengan cara yang menyenangkan, misalnya lewat gambar, warna, atau catatan unik. Contoh: Siswa menggambar komik kecil dengan kata-kata baru yang ditemuinya, misalnya kosakata tentang cuaca (sunny, cloudy, stormy).
- Mencoba Tantangan Pribadi. Pembelajar menetapkan tantangan belajar sendiri, misalnya target penggunaan bahasa dalam situasi sehari-hari tanpa paksaan dari guru. Contoh: Siswa menantang diri untuk berbicara hanya bahasa Inggris selama 1 jam setiap hari dengan temannya.
- Menulis Puisi atau Cerita Pendek. Belajar bahasa dipadukan dengan kreativitas menulis, sehingga prosesnya terasa menyenangkan dan lebih bermakna. Contoh: Siswa menulis puisi sederhana seperti "The sky is blue, my heart is true" karena ia menikmati kreativitas menulis.
- Mendengarkan Podcast Sesuai Hobi. Siswa belajar bahasa melalui topik yang mereka sukai, sehingga lebih fokus dan termotivasi karena sesuai minat. Contoh: Siswa yang suka sepak bola mendengarkan

podcast tentang Premier League dalam bahasa Inggris untuk menambah kosakata.

- Mencoba Aplikasi Belajar untuk Kesenangan. Aplikasi belajar dianggap seperti permainan, bukan kewajiban, sehingga siswa merasa belajar adalah hiburan. Contoh: Siswa bermain aplikasi Wordwall atau Kahoot! bukan karena tugas, tapi karena suka kuis dan merasa tertantang.
- Melakukan Journaling dengan Gambar dan Teks. Menggabungkan tulisan sederhana dengan ilustrasi visual membantu siswa menikmati proses menulis dan mengekspresikan diri. Contoh: Siswa menulis kegiatan harian dalam bahasa Inggris dengan menambahkan gambar stiker atau doodle agar lebih menyenangkan.
- Belajar Sambil Berbicara dengan Diri Sendiri. Siswa menggunakan bahasa untuk berlatih monolog, membangun kebiasaan alami tanpa rasa takut salah. Contoh: Siswa berbicara dalam bahasa Inggris ketika bercermin, misalnya "Today I feel tired but happy because I finished my homework."
- Mengikuti Channel YouTube Favorit. Bahasa dipelajari melalui konten hiburan (travel, musik, DIY, dll.), sehingga pembelajaran terasa relevan dengan kehidupan sehari-hari. Contoh: Siswa mengikuti channel tentang DIY crafts atau travel vlogs dalam bahasa Inggris, lalu menirukan ekspresinya.
- Membuat Permainan Sendiri. Siswa merancang aktivitas belajar yang menyerupai permainan, sehingga lebih menyenangkan dan memicu rasa penasaran. Contoh: Siswa menciptakan permainan kartu kosakata dan memainkannya dengan teman-teman tanpa merasa belajar serius.
- Mencoba Berinteraksi dengan Turis Asing. Dorongan ingin mencoba kemampuan nyata membuat siswa berani mempraktikkan bahasa dalam situasi otentik. Contoh: Siswa yang termotivasi intrinsik berani menyapa turis di tempat wisata dengan bahasa Inggris hanya karena penasaran ingin praktik langsung.

- Menggunakan Humor dalam Belajar. Bahasa digunakan untuk membuat lelucon atau meme, sehingga belajar terasa santai dan tidak menegangkan. Contoh: Siswa membuat meme atau lelucon sederhana dalam bahasa Inggris, lalu membagikannya ke teman-teman.
- Menghubungkan Bahasa dengan Tujuan Hidup. Siswa termotivasi belajar karena melihat manfaat langsung untuk cita-cita atau karier masa depan. Contoh: Siswa yang bercita-cita menjadi pilot mempelajari istilah aviasi bahasa Inggris dengan penuh semangat karena sesuai impiannya.
- Belajar Lewat Eksperimen Sehari-hari. Siswa memanfaatkan lingkungan sekitar untuk bereksperimen dengan kosakata, menjadikan rumah atau kelas sebagai media belajar. Contoh: Siswa menempelkan catatan kecil (sticky notes) berisi nama benda di seluruh kamar (chair, desk, lamp, mirror) agar setiap hari otomatis membaca kosakata.

2. Motivasi Ekstrinsik

Motivasi ekstrinsik adalah dorongan belajar bahasa kedua yang berasal dari faktor luar diri pembelajar, seperti tuntutan akademik, pekerjaan, ujian, sertifikat, tekanan sosial, atau penghargaan tertentu. Motivasi ini biasanya bersifat instrumental, muncul karena adanya target jangka pendek atau kewajiban yang harus dicapai. Contohnya, siswa belajar intensif grammar agar lulus ujian TOEFL atau IELTS, karyawan belajar bahasa Inggris untuk mendapatkan promosi ke posisi internasional, atau mahasiswa mengikuti kursus tambahan karena ingin memenuhi syarat beasiswa luar negeri yang mensyaratkan skor bahasa tinggi. Strategi belajar dengan motivasi ekstrinsik diantaranya:

- Latihan Intensif untuk Ujian Bahasa. Belajar bahasa dilakukan dengan fokus pada kebutuhan menghadapi ujian resmi (TOEFL, IELTS, UTBK, atau ujian sekolah). Siswa biasanya berlatih soal berulang-ulang untuk mencapai skor target tertentu.

- Mengikuti Kursus atau Les Tambahan. Siswa bergabung dengan lembaga kursus bahasa karena ada tuntutan dari sekolah, orang tua, atau kebutuhan pekerjaan. Kursus dipilih karena dianggap lebih sistematis dan terarah dibanding belajar mandiri.
- Belajar demi Nilai Sekolah atau Kampus. Motivasi muncul karena adanya sistem penilaian akademik. Siswa belajar untuk memperoleh nilai bagus di rapor, transkrip kuliah, atau prestasi akademik.
- Mengerjakan Tugas atau Proyek Akademik. Pembelajaran dilakukan karena adanya kewajiban, seperti presentasi, esai, atau proyek penelitian. Bahasa dipelajari agar dapat menyelesaikan kewajiban akademik dengan baik.
- Mengikuti Lomba atau Kompetisi. Belajar bahasa sebagai persiapan mengikuti perlombaan seperti speech contest, debat, atau menulis esai. Motivasi ini biasanya muncul karena adanya hadiah, prestise, atau pengakuan publik.
- Persiapan untuk Karier atau Pekerjaan. Bahasa dipelajari karena menjadi syarat dalam dunia kerja, misalnya promosi jabatan, bekerja di perusahaan internasional, atau ditempatkan di luar negeri.
- Mengikuti Program Beasiswa atau Pertukaran Pelajar. Siswa termotivasi belajar karena ingin melanjutkan studi ke luar negeri. Program ini biasanya menuntut bukti kemampuan bahasa dengan skor TOEFL, IELTS, atau sertifikat lain.
- Dorongan dari Guru, Orang Tua, atau Atasan. Pembelajaran dilakukan karena ada tekanan atau arahan dari pihak luar. Siswa termotivasi bukan karena keinginan pribadi, melainkan karena pengaruh orang-orang yang berperan penting dalam hidupnya.
- Kebutuhan Sosial atau Lingkungan. Belajar bahasa agar bisa menyesuaikan diri dengan kelompok sosial tertentu. Misalnya, teman-teman menggunakan bahasa Inggris dalam diskusi, sehingga siswa terdorong untuk ikut belajar.

- Belajar demi Sertifikat atau Pengakuan Formal. Bahasa dipelajari karena adanya kebutuhan untuk memperoleh bukti tertulis, seperti sertifikat TOEIC, TOEFL, atau IELTS, yang penting untuk melamar pekerjaan atau studi lanjut.
- Mengikuti Program Sertifikasi Profesional. Siswa belajar bahasa karena ingin lulus program sertifikasi profesional (misalnya Business English Certificate atau Cambridge English). Dorongannya adalah kebutuhan administratif atau persyaratan karier.
- Partisipasi dalam Kegiatan Akademik Internasional. Belajar bahasa untuk bisa presentasi, seminar, atau konferensi internasional. Tujuannya agar dapat menyampaikan materi dengan baik dan diakui di lingkup akademik.
- Belajar untuk Mobilitas Internasional. Motivasi datang karena kebutuhan tinggal di luar negeri, misalnya untuk studi, bekerja, atau migrasi. Bahasa dipelajari agar bisa bertahan hidup, beradaptasi, dan memenuhi syarat administrasi imigrasi.
- Belajar demi Citra Sosial. Bahasa dipelajari karena ingin dianggap pintar, modern, atau berkelas oleh lingkungan sekitar. Penguasaan bahasa asing dipandang sebagai simbol status sosial.
- Mengikuti Program Kerja Sama atau Internship. Siswa belajar bahasa untuk bisa mengikuti magang di perusahaan asing atau program kerja sama internasional yang mensyaratkan kemampuan bahasa.
- Kewajiban dari Institusi Pendidikan. Motivasi datang dari aturan sekolah atau universitas, misalnya mata kuliah wajib bahasa Inggris, ujian komprehensif, atau syarat kelulusan.
- Belajar demi Kebutuhan Administratif. Misalnya untuk melengkapi dokumen beasiswa, lamaran kerja, atau program imigrasi yang mensyaratkan skor bahasa tertentu.
- Motivasi karena Lingkungan Persaingan. Siswa belajar bahasa karena banyak teman atau rekan yang sudah

lebih maju. Persaingan ini memicu dorongan eksternal agar tidak tertinggal.

- Belajar karena Tuntutan Industri Global. Motivasi berasal dari tuntutan dunia kerja internasional, misalnya industri pariwisata, perhotelan, teknologi, atau penerbangan yang membutuhkan bahasa asing sebagai alat komunikasi standar.
- Belajar demi Hadiah atau Penghargaan Eksternal. Siswa belajar bahasa karena ada imbalan tertentu, seperti uang saku, beasiswa penuh, hadiah perlombaan, atau sertifikat penghargaan dari institusi.
- Latihan Intensif untuk Ujian Bahasa. Seorang siswa SMA mengikuti bimbingan belajar dan mengerjakan 5 paket soal TOEFL setiap minggu agar bisa mencapai skor 550 untuk syarat masuk universitas.
- Mengikuti Kursus atau Les Tambahan. Mahasiswa ikut kursus IELTS di lembaga bahasa karena orang tuanya menargetkan skor minimal 6.5 sebagai syarat beasiswa ke luar negeri.
- Belajar demi Nilai Sekolah atau Kampus. Siswa belajar kosakata dan tata bahasa dengan serius menjelang ujian akhir semester karena ingin mendapatkan nilai A di mata kuliah Bahasa Inggris.
- Mengerjakan Tugas atau Proyek Akademik. Seorang mahasiswa mempelajari cara membuat presentasi dalam bahasa Inggris karena harus memaparkan hasil penelitian di depan dosen dan teman sekelas.
- Mengikuti Lomba atau Kompetisi. Pelajar SMP berlatih berbicara bahasa Inggris setiap hari untuk lomba speech contest tingkat kabupaten, dengan motivasi memenangkan piala dan uang pembinaan.
- Persiapan untuk Karier atau Pekerjaan. Karyawan perhotelan mempelajari English for Hospitality karena perusahaan mengharuskan semua staf bisa berkomunikasi dengan tamu asing.
- Mengikuti Program Beasiswa atau Pertukaran Pelajar. Mahasiswa melatih kemampuan menulis essay dalam bahasa Inggris karena ingin lolos program pertukaran

pelajar ke Jepang yang mewajibkan skor TOEFL minimal 500.

- Dorongan dari Guru, Orang Tua, atau Atasan. Seorang karyawan mengikuti kursus bahasa Inggris online karena atasannya mewajibkan semua staf mampu menulis email bisnis dalam bahasa Inggris.
- Kebutuhan Sosial atau Lingkungan. Mahasiswa mulai aktif berbicara dalam bahasa Inggris karena komunitas kampusnya (English Club) menggunakan bahasa tersebut dalam setiap kegiatan.
- Belajar demi Sertifikat atau Pengakuan Formal. Lulusan baru mempersiapkan diri dengan kursus TOEIC intensif karena ingin mendapatkan sertifikat sebagai syarat melamar kerja di perusahaan multinasional.

H. Peran Lingkungan Belajar dalam Strategi Pemerolehan Bahasa

Lingkungan belajar memiliki pengaruh besar dalam proses Second Language Acquisition (SLA). Faktor lingkungan sering kali menentukan seberapa cepat, efektif, dan bermakna pembelajaran bahasa kedua terjadi. Lingkungan yang banyak memberi sumbangan kepada seseorang sehingga dapat memperoleh bahasa (Purba, 2013).

Setiap jenis lingkungan memberi warna berbeda pada strategi pembelajaran bahasa kedua. Lingkungan formal menekankan aturan, informal memberi praktik natural, alamiah memaksa penggunaan nyata, digital membuka akses luas, dan budaya memperdalam makna komunikasi.

1. Lingkungan Formal (Sekolah/Kampus)

Lingkungan formal adalah tempat belajar resmi seperti sekolah, kampus, atau lembaga kursus bahasa. Di sini, proses pembelajaran biasanya mengikuti kurikulum, jadwal, dan target yang jelas, serta dipandu oleh guru atau dosen. Dalam konteks pemerolehan bahasa kedua, lingkungan formal membantu siswa menggunakan strategi belajar yang lebih terstruktur, misalnya membuat catatan (note-taking), melakukan diskusi kelompok, atau latihan presentasi. Keuntungan utama dari lingkungan ini adalah adanya sistem evaluasi dan umpan balik langsung dari

guru, namun kelemahannya interaksi dengan bahasa sering terbatas hanya di ruang kelas.

2. Lingkungan Informal (Rumah dan Sosial)

Lingkungan informal meliputi interaksi sehari-hari di rumah, bersama teman sebaya, keluarga, atau komunitas sosial. Belajar bahasa di lingkungan ini biasanya terjadi secara lebih alami dan tanpa aturan yang kaku. Siswa dapat berlatih percakapan santai dengan teman, atau menonton film bersama keluarga. Dalam strategi belajar bahasa, lingkungan informal berperan penting karena memberi kesempatan untuk menggunakan bahasa target dalam konteks nyata. Keuntungannya adalah suasana belajar lebih santai dan tidak menekan, meskipun kualitas bahasa yang didapat sangat bergantung pada orang-orang di sekitar.

3. Lingkungan Alamiah (Natural Exposure)

Lingkungan alamiah terjadi ketika pembelajar berada langsung di negara atau komunitas yang menggunakan bahasa target. Misalnya, siswa Indonesia yang belajar di Amerika atau Inggris akan mendapatkan paparan bahasa Inggris dalam kehidupan sehari-hari seperti saat berbelanja, menggunakan transportasi, atau bekerja. Dalam situasi ini, strategi belajar cenderung lebih komunikatif, seperti menebak makna dari konteks, menggunakan bahasa tubuh, atau meminta penjelasan ulang. Keunggulannya adalah paparan bahasa yang intensif sehingga pemerolehan bahasa berlangsung lebih cepat, meskipun kelemahannya bisa menimbulkan kecemasan (anxiety) bagi pembelajar yang kurang percaya diri.

4. Lingkungan Digital (Online Learning Environment)

Lingkungan digital adalah ruang belajar berbasis teknologi, seperti aplikasi pembelajaran bahasa (misalnya Duolingo, Memrise), kursus daring, YouTube, forum internasional, hingga media sosial. Lingkungan ini memberi kebebasan kepada pembelajar untuk mengakses materi tanpa batas waktu maupun tempat. Dalam pemerolehan bahasa kedua, strategi belajar melalui lingkungan digital bisa berupa menonton video berbahasa asing, berlatih percakapan melalui chat dengan penutur

asli, atau mengikuti kursus daring yang interaktif. Keunggulannya adalah variasi sumber belajar yang luas dan fleksibilitas tinggi, namun kelemahannya pembelajar harus memiliki disiplin tinggi karena mudah terdistraksi oleh konten non-akademik.

5. Lingkungan Budaya

Bahasa tidak dapat dipisahkan dari budaya, sehingga lingkungan budaya berperan besar dalam pemerolehan bahasa. Melalui budaya, pembelajar tidak hanya memahami struktur bahasa, tetapi juga ekspresi idiomatik, humor, norma komunikasi, dan cara berpikir penutur asli. Misalnya, siswa yang mempelajari budaya Inggris akan lebih mudah memahami perbedaan makna antara formalitas dan keakraban dalam berbahasa. Strategi belajar di lingkungan budaya bisa melibatkan kegiatan seperti mengikuti festival budaya, menonton film, atau membaca karya sastra. Keuntungannya, motivasi intrinsik pembelajar meningkat karena bahasa terasa lebih nyata dan bermakna, meskipun akses ke budaya asli sering terbatas jika hanya diperoleh melalui media.

6. Lingkungan Komunitas Belajar

Lingkungan komunitas belajar terbentuk ketika siswa bergabung dalam kelompok belajar, klub bahasa, atau komunitas tertentu yang memiliki tujuan sama, yaitu meningkatkan kemampuan berbahasa. Dalam komunitas seperti ini, strategi belajar biasanya berupa kerja kelompok, diskusi, praktik percakapan, atau peer teaching (saling mengajar antar anggota). Keuntungannya adalah adanya dukungan sosial yang kuat sehingga pembelajar merasa lebih percaya diri dan termotivasi. Namun, tantangannya adalah keberhasilan belajar sangat bergantung pada konsistensi dan keaktifan anggota komunitas.

7. Lingkungan Profesional (Tempat Kerja)

Di dunia kerja, bahasa asing sering menjadi kebutuhan penting, misalnya untuk komunikasi bisnis, laporan, atau negosiasi. Lingkungan profesional memaksa pembelajar menggunakan bahasa dengan tepat, jelas, dan sesuai konteks. Strategi belajar di sini biasanya berbentuk task-based learning, yaitu mempelajari bahasa langsung

melalui tugas nyata seperti menulis email formal, membuat laporan, atau presentasi. Keuntungannya, pembelajaran lebih aplikatif dan relevan dengan kebutuhan, namun kelemahannya bisa menimbulkan tekanan karena kesalahan bahasa dapat memengaruhi kinerja.

8. Lingkungan Multibahasa

Lingkungan multibahasa adalah situasi di mana pembelajar dikelilingi oleh lebih dari satu bahasa, misalnya di wilayah perbatasan, negara dengan banyak bahasa resmi, atau sekolah internasional. Dalam situasi ini, pembelajar sering harus mengembangkan strategi code-switching (berpindah bahasa) atau language choice (memilih bahasa sesuai lawan bicara) (Fitria, 2022a). Keunggulannya, siswa menjadi lebih fleksibel dan sadar terhadap perbedaan struktur bahasa, namun kelemahannya adalah bisa terjadi interference atau campur kode yang justru menghambat penguasaan bahasa target.

9. Lingkungan Virtual Reality (VR) dan Artificial Intelligence (AI)

Seiring perkembangan teknologi, pembelajar bahasa kini bisa berlatih dalam lingkungan virtual atau menggunakan AI sebagai mitra percakapan. Misalnya, siswa bisa masuk ke dunia metaverse untuk berinteraksi dengan avatar penutur asli, atau menggunakan chatbot AI untuk berlatih percakapan. Strategi belajar dalam lingkungan ini berbentuk simulasi nyata, misalnya role play di restoran, hotel, atau bandara. Keunggulannya adalah pengalaman belajar yang interaktif dan imersif, meskipun kelemahannya masih terbatas pada ketersediaan teknologi dan akses yang memadai.

10. Lingkungan Mandiri (Self-directed Learning)

Lingkungan mandiri adalah kondisi ketika pembelajar menciptakan sendiri ruang belajarnya, misalnya dengan membuat jadwal rutin, memilih materi yang sesuai minat, atau mencatat perkembangan belajarnya. Strategi belajar di sini biasanya berupa self-monitoring, membuat flashcards, atau latihan menulis mandiri. Keunggulannya adalah fleksibilitas penuh dan pengembangan otonomi

belajar, namun kelemahannya terletak pada risiko kehilangan konsistensi jika motivasi pembelajar rendah.

11. Lingkungan Budaya (Cultural Environment)

Bahasa tidak bisa dipisahkan dari budaya. Lingkungan budaya memengaruhi cara pembelajar memahami ungkapan, idiom, humor, atau norma komunikasi. Misalnya, siswa yang terpapar budaya berbahasa Inggris melalui festival, film, atau pertukaran budaya akan lebih mudah menangkap makna kontekstual dibanding hanya belajar struktur formal. Strategi belajar di sini berupa cultural immersion seperti menonton film, mendengarkan humor lokal, atau mengikuti kebiasaan komunikasi penutur asli.

12. Lingkungan Media Sosial

Media sosial seperti Instagram, TikTok, YouTube, atau Twitter menjadi ruang belajar bahasa yang semakin populer. Siswa bisa terpapar kosakata sehari-hari, slang, atau ekspresi terkini. Strategi belajar dalam lingkungan ini biasanya berupa informal learning, misalnya menirukan konten kreator, ikut challenge, atau membuat postingan dalam bahasa target. Keuntungannya adalah bahasa terasa hidup dan relevan dengan zaman, tetapi tantangannya adalah banyak konten tidak baku sehingga berisiko meniru bahasa yang kurang formal.

13. Lingkungan Game (Gamified Environment)

Game online internasional sering mengharuskan pemain berkomunikasi dengan tim menggunakan bahasa target. Misalnya, role-playing games (RPG) atau multiplayer online games. Strategi belajar di sini berupa situational communication, di mana siswa belajar kosakata sesuai konteks permainan. Keunggulannya, belajar menjadi menyenangkan dan tidak terasa seperti kewajiban. Namun, tantangannya adalah bahasa yang digunakan kadang informal dan tidak sesuai dengan konteks akademik.

14. Lingkungan Keluarga atau Rumah

Lingkungan keluarga juga berperan penting, terutama jika orang tua mendukung dengan menyediakan buku, film, atau bahkan berbicara dalam bahasa target. Anak-anak yang terbiasa mendengar bahasa kedua di rumah

cenderung lebih cepat menguasainya. Strategi belajar dalam lingkungan ini berupa family support learning, misalnya orang tua mendampingi anak membaca cerita berbahasa Inggris atau membiasakan percakapan singkat sehari-hari.

15. Lingkungan Perjalanan (Travel Environment)

Lingkungan perjalanan terjadi saat pembelajar bepergian ke negara lain atau bertemu turis asing. Dalam situasi ini, pembelajar dipaksa menggunakan bahasa target untuk kebutuhan sehari-hari, seperti bertanya arah, membeli makanan, atau berinteraksi dengan orang lokal. Strategi belajar berbentuk survival communication, yaitu fokus pada bahasa praktis yang dibutuhkan untuk bertahan dalam situasi nyata.

I. Implikasi Strategi & Gaya Belajar dalam English as a Foreign Language (EFL)

Implikasi (dampak/konsekuensi) dari penggunaan strategi & gaya belajar dalam konteks EFL (English as a Foreign Language) maksudnya bagaimana penerapan strategi dan gaya belajar itu berpengaruh dalam pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing.

1. Meningkatkan Efektivitas Pembelajaran. Pemahaman tentang strategi dan gaya belajar membantu guru memilih metode yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Misalnya, siswa yang lebih suka visual learning dapat diberi materi berupa gambar, video, atau diagram. Hal ini membuat proses pembelajaran lebih efektif karena pendekatan yang digunakan sesuai dengan kecenderungan belajar siswa.
2. Mendorong Kemandirian Belajar. Strategi belajar, seperti self-directed learning atau metacognitive strategies, dapat menumbuhkan kemandirian siswa. Dalam konteks EFL, di mana kesempatan untuk berinteraksi dengan penutur asli terbatas, kemandirian menjadi kunci agar siswa tetap bisa mengembangkan kemampuan bahasa di luar kelas.
3. Mengurangi Kecemasan (Anxiety) dalam Belajar. Pemilihan strategi belajar yang sesuai gaya siswa dapat mengurangi rasa cemas. Misalnya, siswa yang merasa gugup berbicara di depan kelas bisa memulai dengan strategi peer practice (berlatih dengan teman dekat) sebelum tampil di forum yang lebih besar. Dengan demikian, strategi dan gaya

- belajar yang tepat berimplikasi pada peningkatan rasa percaya diri.
4. Memfasilitasi Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik. Strategi belajar tertentu bisa memperkuat motivasi. Misalnya, intrinsic motivation tumbuh melalui kegiatan yang menyenangkan seperti membaca novel, sedangkan extrinsic motivation diperkuat dengan strategi latihan soal ujian TOEFL. Dalam EFL, kedua jenis motivasi ini penting untuk menjaga keberlanjutan proses belajar.
 5. Membantu Diferensiasi Pembelajaran. Karena siswa EFL memiliki latar belakang, kemampuan, dan gaya belajar yang beragam, strategi belajar yang variatif dapat membantu guru melakukan diferensiasi. Misalnya, siswa dengan gaya belajar kinestetik dapat diajak bermain peran (role-play), sementara siswa auditori dapat fokus pada latihan mendengarkan podcast.
 6. Menumbuhkan Kebiasaan Belajar Jangka Panjang. Strategi yang tepat tidak hanya membantu dalam pencapaian jangka pendek, seperti ujian, tetapi juga membentuk kebiasaan belajar yang berkelanjutan. Misalnya, siswa yang terbiasa membuat vocabulary journal akan terus memperkaya kosakatanya meski sudah lulus sekolah.
 7. Meningkatkan Daya Saing Global. Implikasi yang lebih luas, strategi dan gaya belajar dalam EFL akan memengaruhi kompetensi siswa dalam konteks global. Kemampuan bahasa Inggris yang baik membuat mereka lebih siap menghadapi dunia kerja internasional, studi lanjut, maupun interaksi lintas budaya.
 8. Meningkatkan Interaksi Kelas. Ketika strategi belajar sesuai dengan gaya siswa, kelas menjadi lebih interaktif. Misalnya, siswa yang senang berdiskusi bisa diberi strategi *group discussion* atau *debate practice*. Hal ini membuat suasana kelas hidup dan memperkuat keterampilan komunikasi.
 9. Menyesuaikan dengan Teknologi Pembelajaran. Dalam konteks EFL modern, strategi belajar yang berbasis teknologi (seperti aplikasi Duolingo, Grammarly, atau platform e-learning) dapat memperluas peluang belajar.

Gaya belajar digital-native siswa juga lebih terakomodasi melalui media interaktif ini.

10. Mengoptimalkan Lingkungan Belajar. Strategi belajar yang dipilih dapat menyesuaikan dengan lingkungan belajar siswa, baik formal maupun non-formal. Misalnya, siswa dapat menggunakan strategi language exposure dengan menonton YouTube atau mengikuti forum online internasional. Hal ini membuat keterbatasan lingkungan EFL bisa diatasi.
11. Mengembangkan Kemampuan Belajar Seumur Hidup (Lifelong Learning)
Dengan strategi yang tepat, siswa EFL tidak hanya belajar untuk kebutuhan jangka pendek, tetapi juga mengembangkan sikap sebagai pembelajar seumur hidup. Mereka akan lebih fleksibel, adaptif, dan terbiasa mencari sumber belajar baru.
12. Membantu Guru dalam Evaluasi
Guru dapat menggunakan pemahaman tentang strategi dan gaya belajar untuk mengevaluasi perkembangan siswa secara lebih komprehensif. Tidak hanya berdasarkan nilai ujian, tetapi juga dari strategi yang mereka gunakan, konsistensi belajar, dan keterampilan komunikasi nyata.
13. Meningkatkan Kolaborasi Antar Siswa. Strategi belajar tertentu, seperti cooperative learning, mendorong siswa untuk saling mendukung. Dalam EFL, kerja kelompok atau peer feedback sangat bermanfaat karena dapat memperkaya pengalaman berbahasa melalui interaksi antarteman.
14. Menumbuhkan Kreativitas dalam Belajar Bahasa. Dengan mengombinasikan gaya belajar yang berbeda, siswa dapat menemukan cara kreatif untuk menguasai bahasa. Misalnya, membuat vlog, menulis puisi sederhana, atau bermain peran dalam drama bahasa Inggris. Hal ini menjadikan belajar bahasa tidak monoton.
15. Menghubungkan Belajar Bahasa dengan Kehidupan Nyata. Strategi belajar dalam EFL sebaiknya tidak hanya fokus pada teori, tetapi juga praktik. Dengan strategi yang sesuai gaya belajar, siswa dapat langsung menghubungkan bahasa Inggris dengan kebutuhan nyata,

seperti komunikasi di media sosial, presentasi akademik, atau wawancara kerja.

J. Strategi Lainnya dalam Pemerolehan Bahasa Kedua

Ada beberapa strategi lainnya dalam pemerolehan bahasa kedua diantaranya:

1. Strategi Melalui Authentic Materials

Strategi ini menggunakan bahan ajar asli dari kehidupan nyata, bukan buatan khusus untuk pembelajaran. Authentic materials meliputi koran, majalah, iklan, video, atau lagu berbahasa Inggris. Tujuannya agar siswa terbiasa dengan penggunaan bahasa yang sesungguhnya, bukan bahasa buatan buku teks. Misalnya, siswa membaca artikel berita dari BBC atau menonton cuplikan film berbahasa Inggris untuk melatih listening dan reading comprehension.

2. Strategi Pembelajaran Multimodal

Strategi ini menggabungkan berbagai mode pembelajaran—teks, gambar, audio, video, bahkan gerakan tubuh—agar siswa lebih mudah memahami bahasa. Setiap siswa memiliki gaya belajar berbeda, sehingga multimodal learning membantu mengakomodasi semua gaya tersebut. Contohnya, guru menjelaskan kosakata “rain” melalui teks, gambar hujan, suara rekaman hujan, dan simulasi gerakan turun hujan dengan tangan.

3. Strategi Berbasis Budaya (Culture-Based Learning)

Bahasa tidak bisa dilepaskan dari budaya. Strategi ini menekankan pemahaman bahasa sekaligus nilai budaya penuturnya. Dengan cara ini, siswa tidak hanya belajar kata dan tata bahasa, tetapi juga makna budaya di baliknya. Misalnya, siswa belajar idiom bahasa Inggris yang terkait dengan budaya Barat seperti “spill the beans,” atau membahas perayaan Thanksgiving untuk melatih keterampilan membaca dan diskusi.

4. Strategi Berbasis Tugas (Task-Based Strategies)

Strategi ini membuat siswa belajar bahasa dengan mengerjakan tugas-tugas komunikatif yang menyerupai kegiatan nyata. Fokusnya bukan pada grammar secara langsung, melainkan pada pencapaian tujuan komunikasi.

Misalnya, siswa diberi tugas membuat brosur wisata dalam bahasa Inggris dan mempresentasikannya di depan kelas. Dengan begitu, mereka mempraktikkan bahasa dalam konteks nyata.

5. Strategi Digital dan Teknologi (Digital and Technology Strategy)

Penggunaan teknologi digital membantu siswa mengakses sumber belajar tanpa batas. Aplikasi, platform daring, hingga chatbot AI dapat digunakan untuk melatih keterampilan berbahasa. Contoh penerapannya adalah siswa menggunakan Duolingo untuk latihan grammar, memakai YouTube untuk listening, atau berbicara dengan AI untuk melatih speaking.

6. Strategi Eksperimental (Experimental Learning)

Strategi ini menekankan pada percobaan dan mencoba hal baru dalam proses belajar bahasa. Siswa tidak takut salah, karena kesalahan dianggap bagian dari pembelajaran. Misalnya, siswa mencoba membuat vlog singkat dalam bahasa Inggris meskipun masih terbata-bata. Dari kesalahan tersebut, mereka belajar memperbaiki bahasa secara bertahap.

7. Strategi Eksperensial (Experiential Learning)

Berbeda dengan eksperimental, experiential learning menekankan pengalaman nyata dalam menggunakan bahasa. Dengan mengalaminya secara langsung, siswa lebih mudah menginternalisasi bahasa. Contohnya, siswa mengikuti kunjungan ke pameran internasional dan berkomunikasi langsung dengan penutur asli, sehingga mereka benar-benar merasakan penggunaan bahasa dalam konteks autentik.

8. Strategi Eksploratori (Exploratory Learning)

Strategi ini menekankan penemuan pengetahuan melalui eksplorasi, bukan sekadar menerima informasi dari guru. Siswa didorong untuk mencari, meneliti, dan menemukan sendiri arti bahasa. Misalnya, siswa diminta mencari arti slang “lit” di forum online, lalu mempresentasikan hasilnya. Dengan cara ini, rasa ingin tahu siswa terlatih, dan pemahaman mereka lebih mendalam.

9. Strategi Berbasis Permainan (Game-Based Learning)

Strategi ini menggunakan permainan untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Permainan menciptakan suasana belajar yang menyenangkan sehingga siswa termotivasi untuk menggunakan bahasa. Contohnya, guru membuat kuis kosakata melalui Kahoot! atau meminta siswa bermain role play game (RPG) dalam bahasa Inggris.

10. Strategi Gender-Based

Strategi ini memperhatikan kebutuhan dan perbedaan berdasarkan gender. Terkadang, minat dan gaya belajar siswa laki-laki dan perempuan berbeda, sehingga pendekatan ini bisa membantu menyesuaikan materi. Misalnya, dalam diskusi kelas, guru mengangkat tema “peran tokoh perempuan dalam sejarah” untuk menarik minat siswa perempuan, atau tema “teknologi olahraga” untuk siswa laki-laki.

11. Strategi Globalisasi (Globalized Learning Strategies)

Bahasa Inggris dipelajari dengan mengaitkannya pada isu-isu global agar lebih relevan. Hal ini membuat siswa memahami peran bahasa sebagai sarana komunikasi internasional. Contoh: siswa membahas artikel tentang perubahan iklim atau perdagangan internasional dengan bahasa Inggris, sehingga mereka terbiasa menggunakan bahasa dalam konteks global.

12. Strategi Interkultural (Intercultural Learning)

Strategi ini bertujuan agar siswa mampu berkomunikasi dengan orang dari budaya berbeda. Selain belajar bahasa, siswa juga memahami norma, nilai, dan kebiasaan penutur asli. Misalnya, siswa berdiskusi online dengan teman dari Jepang atau Amerika mengenai tradisi sekolah masing-masing, lalu membandingkan budaya dengan bahasa sebagai penghubung.

13. Strategi Kolaboratif (Collaborative Learning)

Belajar dilakukan secara berkelompok sehingga siswa bisa saling membantu. Dengan kolaborasi, mereka belajar berkomunikasi, berdiskusi, dan bekerja sama menggunakan bahasa target. Contohnya, siswa membuat naskah drama sederhana bersama teman kelompok, lalu memainkannya di depan kelas.

14. Strategi Kompensasi (Compensation Strategies)

Strategi ini digunakan ketika siswa tidak tahu atau lupa kosakata tertentu, sehingga mereka mencari cara lain untuk menyampaikan maksudnya. Misalnya, ketika siswa lupa kata “fork,” mereka bisa mengatakan “the spoon for meat” sambil memberi isyarat tangan. Ini melatih kreativitas berbahasa meskipun dengan keterbatasan.

15. Strategi Konteks Sosial-Ekonomi (Socio-Economic Strategies)

Strategi ini memperhatikan latar belakang sosial-ekonomi siswa agar pembelajaran tetap inklusif. Guru dapat menyesuaikan sumber dan metode agar semua siswa bisa ikut belajar. Misalnya, guru memilih sumber belajar gratis dari internet untuk siswa yang tidak mampu membeli buku atau aplikasi berbayar.

16. Strategi Lingkungan (Environmental Strategies)

Lingkungan sekitar siswa dijadikan sumber belajar bahasa. Dengan mengamati sekitar, siswa bisa mempraktikkan bahasa secara kontekstual. Misalnya, siswa menulis deskripsi tentang taman sekolah, pasar lokal, atau rumah mereka dalam bahasa Inggris.

17. Strategi Memori (Memory Strategies)

Strategi ini membantu siswa mengingat kosakata, ungkapan, atau struktur bahasa dengan lebih efektif. Misalnya, menggunakan flashcard, membuat daftar kata berdasarkan kategori, atau memakai teknik mnemonik seperti “FANBOYS” untuk mengingat conjunctions.

18. Strategi Multimodal (Multimodal Learning)

Meskipun mirip dengan no.2, strategi ini lebih menekankan integrasi semua indera siswa. Dengan melibatkan visual, audio, kinestetik, bahkan rasa, pembelajaran menjadi lebih kaya. Misalnya, saat belajar kosakata makanan, siswa melihat gambar, mendengar kata, menyebutkannya, dan bahkan mencicipi makanan tersebut.

19. Strategi Otonomi (Autonomous Learning)

Siswa diberi kebebasan mengatur sendiri tujuan, bahan, dan evaluasi belajarnya. Guru hanya berperan sebagai fasilitator. Misalnya, siswa membuat jadwal belajar 20 menit per hari menggunakan aplikasi belajar bahasa, lalu mengevaluasi kemajuan mereka setiap minggu.

20. Strategi Berbasis Masalah (Problem-Based Learning)
Bahasa dipelajari melalui penyelesaian masalah nyata. Dengan ini, siswa terdorong berpikir kritis sekaligus menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi. Contoh: siswa diminta mencari solusi terhadap isu “How to reduce plastic waste?” dan mempresentasikannya dalam bahasa Inggris.
21. Strategi Berbasis Proyek (Project-Based Learning)
Strategi ini meminta siswa membuat proyek jangka panjang menggunakan bahasa target. Misalnya, siswa membuat majalah digital berbahasa Inggris tentang budaya lokal, lalu membagikannya secara online.
22. Strategi Berbasis Tugas (Task-Based Learning)
Hampir sama dengan strategi no.4, tetapi lebih aplikatif untuk melatih komunikasi sehari-hari. Contohnya, siswa melakukan role play memesan makanan di restoran dengan bahasa Inggris.
23. Strategi Reflektif (Reflective Learning)
Siswa dilatih untuk mengevaluasi proses belajar mereka sendiri. Dengan refleksi, siswa sadar kekuatan dan kelemahannya. Misalnya, setelah ujian listening, siswa menulis refleksi: “I need to practice listening to fast conversations more.”
24. Strategi Shadowing & Repetition
Strategi ini melibatkan peniruan langsung ucapan penutur asli secara berulang-ulang. Hal ini membantu memperbaiki pronunciation, intonasi, dan kefasihan. Contoh: siswa mendengarkan podcast singkat lalu menirukan kalimat dengan intonasi yang sama.
25. Strategi Translanguaging
Strategi ini menggunakan dua bahasa atau lebih secara fleksibel dalam pembelajaran. Hal ini memudahkan pemahaman siswa tanpa kehilangan fokus pada bahasa target. Misalnya, guru menjelaskan grammar dengan kombinasi bahasa Inggris-Indonesia agar konsep lebih mudah dipahami.
26. Strategi Visualisasi
Visualisasi membantu siswa memahami bahasa dengan dukungan gambar, diagram, atau bayangan mental. Contohnya, siswa membuat mind map kosakata tentang

“transportation” atau membayangkan situasi perjalanan sambil menggunakan kosakata terkait.

27. Strategi Wacana (Discourse-Based Strategies)

Strategi ini berfokus pada pemahaman bahasa dalam konteks wacana, bukan hanya kata per kata. Dengan memahami struktur teks dan konteks komunikasi, siswa bisa menggunakan bahasa lebih tepat. Contoh: siswa menganalisis artikel berita dengan memperhatikan headline, lead, isi, dan kesimpulan.

K. Strategi Belajar dalam Konteks Akademik vs Non-Akademik

Strategi belajar dalam konteks akademik vs non-akademik dalam pemerolehan bahasa kedua maksudnya adalah perbedaan cara atau pendekatan yang digunakan pembelajar bahasa kedua (L2 learners) ketika belajar dalam lingkungan formal/akademik dan ketika belajar dalam lingkungan informal/non-akademik.

1. Strategi Belajar dalam Konteks Akademik

Strategi Belajar dalam Konteks Akademik dalam Pemerolehan Bahasa Kedua maksudnya adalah cara atau pendekatan yang digunakan pembelajar bahasa kedua (L2 learners) ketika belajar di lingkungan formal, terstruktur, dan berbasis kurikulum, seperti di sekolah, universitas, atau lembaga kursus. Dalam konteks ini, pembelajaran bahasa biasanya dipandu oleh guru atau dosen, mengikuti silabus, modul, atau kurikulum resmi, serta menekankan pada pencapaian akademik seperti nilai, ujian, dan tugas. Selain itu, strategi belajar yang digunakan umumnya lebih sistematis dengan mengandalkan pendekatan kognitif maupun metakognitif agar tujuan akademik dapat tercapai secara optimal.

Karakteristik strategi akademik dalam pemerolehan bahasa kedua dapat dijelaskan sebagai berikut:

- a. Terstruktur → Strategi akademik selalu mengikuti rencana pembelajaran yang jelas, seperti lesson plan, silabus, atau kurikulum resmi. Hal ini membuat proses belajar lebih sistematis dan memiliki arah yang terukur.

- b. Tujuan Formal → Pembelajaran bahasa diarahkan pada pencapaian target tertentu, misalnya lulus ujian TOEFL atau IELTS, mendapatkan nilai tinggi di mata kuliah bahasa, atau menyelesaikan kewajiban akademik seperti skripsi dan tugas akhir.
- c. Berbasis Materi Tertulis → Sumber belajar yang digunakan biasanya berupa buku teks, artikel ilmiah, jurnal penelitian, serta bahan ajar resmi yang relevan dengan bidang akademik. Materi ini membantu siswa menguasai bahasa dalam konteks formal dan akademis.
- d. Evaluatif → Keberhasilan belajar diukur dengan instrumen penilaian seperti tes, kuis, ujian tertulis, presentasi, maupun penilaian tugas akademik. Evaluasi ini memberikan standar objektif atas pencapaian siswa.
- e. Berorientasi Akademik → Fokus utama strategi akademik terletak pada penguasaan grammar, kosakata akademik, keterampilan menulis esai, kemampuan membaca kritis, serta presentasi formal. Hal ini berbeda dengan strategi non-akademik yang lebih fleksibel dan komunikatif.

Contoh strategi belajar akademik dalam pemerolehan bahasa kedua (SLA) adalah:

- a. Membuat rangkuman atau catatan dari materi kuliah bahasa Inggris → Mahasiswa menyalin poin-poin penting dari kuliah atau bacaan, lalu menyusunnya menjadi catatan ringkas. Strategi ini membantu memperkuat pemahaman sekaligus memudahkan review menjelang ujian.
- b. Menggunakan strategi cognitive learning → Misalnya, menghafal kosakata baru dengan kartu memori (flashcards), berlatih grammar melalui soal latihan, atau membuat mind map untuk memahami struktur kalimat. Strategi ini berfokus pada pengolahan langsung materi bahasa.
- c. Strategi metacognitive → Pembelajar tidak hanya belajar, tetapi juga mengatur dan mengendalikan proses belajar. Contohnya, membuat jadwal belajar sebelum ujian, menentukan prioritas materi yang

harus dikuasai, serta melakukan self-assessment untuk menilai kekuatan dan kelemahan diri.

- d. Diskusi kelas, seminar, atau presentasi ilmiah dalam bahasa Inggris → Kegiatan akademik seperti diskusi atau presentasi memaksa siswa menggunakan bahasa Inggris dalam konteks formal. Hal ini melatih kemampuan berbicara, berpikir kritis, dan menyampaikan ide secara akademis.
- e. Latihan soal TOEFL/IELTS secara intensif sesuai target nilai → Siswa berlatih soal secara berulang-ulang dengan tujuan mencapai skor tertentu. Strategi ini menekankan pada penguasaan keterampilan spesifik (listening, reading, writing, speaking) sesuai dengan format ujian internasional.
- f. Membaca artikel jurnal internasional. Pembelajar membaca artikel dari jurnal akademik berbahasa Inggris untuk melatih keterampilan membaca kritis, memahami struktur tulisan ilmiah, dan memperkaya kosakata formal. Misalnya, mahasiswa linguistik membaca artikel di TESOL Quarterly.
- g. Menulis esai atau laporan penelitian dalam bahasa Inggris. Strategi ini berfokus pada kemampuan menulis akademik, seperti menyusun argumen, mengutip sumber, dan menggunakan struktur formal. Contohnya, mahasiswa diminta menulis esai tentang "Impact of Globalization on English Language Learning."
- h. Mengikuti kelas remedial atau tutorial tambahan. Bagi siswa yang kesulitan memahami materi, mereka dapat mengikuti kelas tambahan atau bimbingan dari tutor untuk memperkuat aspek grammar, kosakata, atau keterampilan menulis akademik.
- i. Menggunakan language learning portfolio. Siswa mengumpulkan catatan, refleksi belajar, tugas tertulis, serta hasil ujian sebagai dokumentasi perkembangan kemampuan bahasa. Dengan portofolio, mereka bisa menilai kekuatan dan kelemahan diri.
- j. Simulasi ujian (mock test). Strategi ini dilakukan dengan mengerjakan soal TOEFL/IELTS atau ujian sekolah dalam kondisi mirip ujian sesungguhnya.

Tujuannya melatih manajemen waktu, mengurangi kecemasan, dan meningkatkan kesiapan menghadapi ujian formal.

- k. Membaca dan menganalisis teks sastra atau artikel akademik. Pembelajar membaca teks kompleks seperti novel, puisi, atau artikel ilmiah, lalu menganalisis struktur, makna, dan gaya bahasa. Strategi ini mengasah keterampilan membaca mendalam dan interpretasi akademik.
- l. Mengikuti workshop akademik. Workshop seperti academic writing, public speaking, atau research methodology membantu siswa memperkuat keterampilan bahasa akademik dalam konteks nyata. Misalnya, mahasiswa mengikuti workshop menulis artikel jurnal berbahasa Inggris.
- m. Membuat glosarium istilah akademik. Siswa menyusun daftar istilah khusus sesuai bidang studi (ekonomi, kedokteran, hukum, teknik). Glosarium ini berfungsi sebagai alat bantu memahami teks akademik dan mempermudah komunikasi profesional.
- n. Menggunakan Learning Management System (LMS). Platform seperti Moodle, Google Classroom, atau Canvas memungkinkan siswa mengakses materi kuliah, kuis, forum diskusi, dan tugas secara sistematis. LMS juga membantu strategi belajar terstruktur dengan dukungan digital.
- o. Konsultasi akademik dengan dosen atau tutor Bahasa. Siswa bertemu dengan dosen/tutor untuk mendiskusikan kesulitan, meminta umpan balik, dan memperbaiki kelemahan dalam keterampilan bahasa. Misalnya, mahasiswa berkonsultasi untuk memperbaiki gaya penulisan akademik pada esai.

2. Strategi Belajar dalam Konteks Non-Akademik

Strategi Belajar dalam Konteks Non-Akademik dalam Pemerolehan Bahasa Kedua maksudnya adalah cara atau pendekatan yang digunakan pembelajar bahasa (L2 learners) di luar lingkungan formal atau institusi pendidikan. Berbeda dengan konteks akademik yang terikat kurikulum dan evaluasi resmi, strategi non-

akademik lebih bersifat bebas, alami, fleksibel, dan sering terjadi dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks ini, pembelajaran bahasa tidak selalu dipandu guru atau silabus, melainkan terjadi secara spontan melalui interaksi sosial, media, atau pengalaman hidup. Fokus utama strategi ini adalah pada komunikasi praktis, bukan pada pencapaian nilai atau sertifikasi formal. Oleh karena itu, pembelajar sering memanfaatkan cara-cara informal seperti menonton film, mendengarkan musik, bermain gim online, mengobrol dengan penutur asli, atau berinteraksi melalui media sosial. Strategi non-akademik cenderung lebih kuat dalam mengembangkan keterampilan lisan, khususnya speaking dan listening, serta memperkaya kosakata sehari-hari yang relevan dengan kehidupan nyata. Singkatnya, strategi non-akademik dalam SLA adalah strategi belajar bahasa yang terjadi di luar kelas formal, dengan penekanan pada praktik, pengalaman, dan penggunaan bahasa dalam situasi otentik. Karakteristik strategi non-akademik dalam pemerolehan bahasa kedua adalah:

- a. **Fleksibel dan Tidak Terikat Kurikulum.** Dalam strategi non-akademik, pembelajar tidak harus mengikuti aturan atau silabus tertentu seperti di sekolah atau universitas. Mereka bisa memilih sendiri cara belajar sesuai minat, misalnya belajar bahasa lewat musik, gim, atau media sosial. Fleksibilitas ini membuat proses belajar terasa lebih santai dan tidak kaku.
- b. **Alami dan Kontekstual.** Proses belajar berlangsung secara natural karena bahasa dipelajari langsung dalam konteks kehidupan nyata. Misalnya, seseorang yang bekerja di perusahaan internasional akan terbiasa menggunakan bahasa Inggris ketika berkomunikasi dengan rekan kerja asing. Belajar terjadi melalui pengalaman nyata, bukan sekadar teori.
- c. **Berorientasi pada Komunikasi Praktis.** Tujuan utama strategi ini adalah agar pembelajar bisa berkomunikasi secara efektif dalam kehidupan sehari-hari. Contohnya, lebih mementingkan bagaimana menyampaikan pendapat atau menanyakan arah

jalan, daripada menguasai aturan grammar secara detail.

- d. Tidak Ada Evaluasi Formal. Tidak ada tes atau ujian resmi yang harus dilalui. Perkembangan kemampuan bahasa biasanya terlihat dari kelancaran berbicara, meningkatnya kosakata sehari-hari, atau keberhasilan berinteraksi dengan penutur asli. Evaluasi terjadi secara alami melalui komunikasi.
- e. Bersifat Spontan dan Informal. Belajar bahasa terjadi dalam situasi santai tanpa rencana khusus. Misalnya, saat bermain gim online lalu mengobrol dengan pemain dari luar negeri, atau ketika menonton film tanpa subtitle untuk melatih pemahaman. Proses ini lebih alami daripada belajar di ruang kelas.
- f. Mengutamakan Listening dan Speaking. Karena sering digunakan dalam interaksi sosial, strategi non-akademik lebih banyak melatih keterampilan mendengar dan berbicara. Misalnya, mendengarkan podcast atau ikut komunitas bahasa di kafe yang mempraktikkan English conversation.
- g. Motivasi Personal dan Sosial. Pembelajar terdorong oleh motivasi pribadi, seperti ingin memahami lirik lagu, menikmati film tanpa subtitle, atau lebih percaya diri saat traveling. Di sisi lain, ada juga motivasi sosial, misalnya ingin bisa bergaul dengan teman internasional atau meningkatkan peluang kerja.
- h. Menggunakan Media Otentik. Belajar tidak hanya lewat buku teks, tetapi dari media asli yang digunakan penutur bahasa, seperti YouTube, TikTok, film, lagu, berita online, hingga forum internasional. Media otentik ini membantu pembelajar terbiasa dengan bahasa sehari-hari, termasuk slang dan idiom.
- i. Kontekstual dan Relevan. Bahasa yang dipelajari biasanya langsung terkait dengan kebutuhan pembelajar. Misalnya, pekerja pariwisata akan mempelajari bahasa Inggris yang sering dipakai turis, bukan bahasa akademik. Hal ini membuat pembelajaran lebih relevan dan mudah diterapkan dalam situasi nyata.

- j. Berpusat pada Pembelajar (Learner-Centered). Dalam strategi non-akademik, pembelajar memiliki kendali penuh atas proses belajarnya. Mereka menentukan sendiri kapan belajar, apa yang dipelajari, dan metode yang digunakan. Misalnya, memilih belajar lewat aplikasi Duolingo di pagi hari, menonton film di malam hari, atau ngobrol dengan teman asing lewat chat.

Contoh strategi belajar non-akademik dalam pemerolehan bahasa kedua (SLA) adalah:

- a. Menonton Film/Drama Tanpa Subtitle. Belajar bahasa melalui film atau drama membantu pembelajar terbiasa dengan intonasi, aksen, dan ekspresi asli dari penutur bahasa. Misalnya, menonton *Friends* (Inggris-Amerika) atau K-drama (bahasa Korea) bisa memperkaya kosakata percakapan sehari-hari. Awalnya bisa menggunakan subtitle, lalu bertahap menontonnya tanpa subtitle untuk melatih pemahaman listening.
- b. Mendengarkan Musik & Membaca Lirik. Musik adalah cara yang menyenangkan untuk belajar bahasa. Dengan mendengarkan lagu sambil membaca lirik, pembelajar bisa mengenali kosakata baru, idiom, atau slang. Misalnya, lagu Taylor Swift banyak menggunakan ungkapan emosional, sedangkan rap bisa memperkenalkan kosakata informal dan pelafalan cepat.
- c. Bermain Game Online Internasional. Game online seperti PUBG, Genshin Impact, atau Among Us sering mempertemukan pemain dari berbagai negara. Interaksi lewat voice chat atau text chat membuat pembelajar terbiasa menggunakan bahasa target secara spontan. Selain melatih komunikasi, strategi ini juga meningkatkan kepercayaan diri dalam menggunakan bahasa.
- d. Aktif di Media Sosial Global. Mengikuti akun internasional di Instagram, TikTok, atau Twitter dapat memperkenalkan bahasa gaul (slang), singkatan, dan budaya populer. Misalnya, melihat tren “meme culture” di Twitter membuat pembelajar lebih paham ekspresi humor khas penutur asli.

- e. Ngobrol dengan Penutur Asli (Native Speakers). Berkomunikasi langsung dengan penutur asli, baik lewat language exchange apps (HelloTalk, Tandem) maupun secara langsung saat traveling, memberi pengalaman otentik dalam menggunakan bahasa. Pembelajar bisa belajar cara berbicara alami, idiom lokal, hingga memperbaiki pengucapan berdasarkan umpan balik langsung dari penutur asli.
- f. Membaca Konten Digital. Membaca artikel berita, blog, atau forum internasional (misalnya Reddit atau Quora) membantu meningkatkan pemahaman membaca (reading comprehension). Selain itu, pembelajar bisa mengenal kosakata akademik maupun informal sesuai konteks bacaan yang dipilih.
- g. Menulis Caption/Diary dalam Bahasa Target. Menulis secara rutin, seperti membuat caption Instagram atau diary pribadi, membantu memperkuat keterampilan menulis (writing). Dengan menulis untuk tujuan personal, pembelajar dapat berlatih mengungkapkan ide dalam bahasa target tanpa tekanan formal seperti tugas kuliah.
- h. Mengikuti Komunitas Bahasa/Meetup. Bergabung dengan English club, pertemuan diskusi film, atau kelompok belajar santai membuat pembelajar lebih banyak berinteraksi secara lisan. Kegiatan ini efektif karena memadukan komunikasi nyata dengan dukungan sosial dari sesama pembelajar.
- i. Menggunakan Aplikasi Mobile. Aplikasi seperti Duolingo, Memrise, mengajarkan bahasa lewat metode gamifikasi. Strategi ini membuat belajar terasa ringan dan menyenangkan, misalnya dengan target harian, poin, atau level. Walaupun tidak sedalam pembelajaran formal, aplikasi membantu memperkuat kosakata dan latihan grammar dasar.
- j. Menonton YouTube/Podcast. Platform seperti YouTube atau Spotify menyediakan ribuan konten bahasa asli. Misalnya, kanal BBC Learning English atau TED-Ed memperkenalkan bahasa formal, sedangkan podcast hiburan atau lifestyle melatih listening untuk

percakapan sehari-hari. Dengan cara ini, pembelajar terbiasa mendengar berbagai aksen dan gaya bahasa.

- k. Menonton Stand-up Comedy atau Talk Show. Menonton stand-up comedy atau talk show berbahasa Inggris membantu pembelajar mengenal ekspresi humor, intonasi, dan gaya bahasa yang lebih santai. Misalnya, ketika menonton Jimmy Fallon atau Ellen Show, pembelajar bisa memahami penggunaan slang, ekspresi idiomatik, serta cara penutur asli berinteraksi secara spontan. Strategi ini melatih listening comprehension sekaligus memperkaya ekspresi komunikatif sehari-hari.
- l. Mengikuti Challenge Bahasa di TikTok/Instagram
Challenge bahasa di media sosial, seperti “speak English for 1 minute” atau “describe your day in English”, mendorong pembelajar untuk berbicara spontan tanpa persiapan panjang. Aktivitas ini meningkatkan kepercayaan diri, kreativitas, serta keterampilan berbicara singkat. Selain itu, interaksi dengan komentar dari penutur lain memberi umpan balik yang berguna untuk perbaikan.
- m. Traveling atau Virtual Tour. Saat traveling ke luar negeri, pembelajar secara langsung menggunakan bahasa target dalam interaksi sehari-hari, seperti memesan makanan, bertanya arah, atau berbelanja. Jika tidak memungkinkan, virtual tour berbahasa Inggris juga bisa jadi alternatif. Pengalaman ini bersifat otentik karena menempatkan pembelajar pada situasi nyata di mana komunikasi menjadi kebutuhan, bukan sekadar latihan.
- n. Voice Note Practice, Merekam suara sendiri dalam bahasa target, misalnya saat membaca teks, mendeskripsikan aktivitas sehari-hari, atau berbicara bebas, dapat membantu memperbaiki pengucapan dan intonasi. Dengan mendengarkan ulang rekaman, pembelajar bisa mengevaluasi kelemahan mereka. Praktik ini bisa ditingkatkan dengan membandingkan hasil rekaman dengan audio penutur asli atau meminta umpan balik dari teman.

- o. Storytelling Informal. Menceritakan ulang film, buku, atau pengalaman pribadi kepada teman dalam bahasa target merupakan latihan yang efektif untuk melatih narasi. Misalnya, setelah menonton film, pembelajar bisa menceritakan kembali jalan ceritanya dengan kosakata sederhana. Strategi ini mengembangkan kemampuan speaking, memperkuat kosakata, dan melatih struktur kalimat secara alami.
- p. Bergabung dengan Forum Internasional. Berinteraksi di forum daring internasional memungkinkan pembelajar berkomunikasi dengan berbagai latar budaya. Misalnya, berdiskusi tentang game di Discord atau bergabung dengan komunitas hobi di Reddit. Aktivitas ini memperkenalkan pembelajar pada bahasa gaul, singkatan, serta gaya bahasa informal yang umum digunakan dalam percakapan online.
- q. Mengikuti Konten Edukatif Ringan (Vlog, Cooking Show, DIY Video). Menonton konten vlog atau video edukatif ringan seperti cooking show, tutorial DIY, atau daily vlog berbahasa Inggris membuat pembelajaran lebih menyenangkan karena sesuai minat. Misalnya, mengikuti resep masakan dari YouTube membantu pembelajar memahami instruksi sederhana, kosakata bahan makanan, serta ekspresi instruksional yang praktis.
- r. Menggunakan Sticky Notes di Rumah. Strategi sederhana ini dilakukan dengan menempelkan sticky notes pada benda-benda di sekitar rumah, misalnya “mirror = cermin” atau “door = pintu”. Dengan sering melihat catatan tersebut, pembelajar lebih mudah mengingat kosakata secara visual. Cara ini efektif terutama untuk pemula karena menghubungkan kata langsung dengan benda nyata.
- s. Bermain Role Play dengan Teman. Role play atau bermain peran membantu pembelajar berlatih bahasa dalam konteks tertentu, seperti berpura-pura berada di restoran, bandara, atau hotel. Misalnya, satu orang berperan sebagai pelayan, sementara yang lain sebagai pelanggan. Dengan cara ini, pembelajar berlatih

percakapan praktis, improvisasi, serta keterampilan menghadapi situasi nyata.

- t. Menulis atau Membaca Fanfiction/Komik Online. Membaca atau menulis fanfiction di Wattpad, AO3, atau komik online seperti Webtoon dapat meningkatkan keterampilan membaca dan menulis. Bahasa yang digunakan biasanya lebih dekat dengan percakapan sehari-hari sehingga membantu memperkaya kosakata informal. Selain itu, menulis fanfiction juga memberi kesempatan untuk mengekspresikan kreativitas dalam bahasa target.

L. Perbedaan Strategi Belajar Pemerolehan Bahasa Kedua antar Tingkat Usia

Perbedaan strategi belajar pemerolehan bahasa kedua antar tingkat usia merujuk pada bagaimana anak-anak, remaja, dan orang dewasa menggunakan pendekatan yang berbeda dalam mempelajari bahasa kedua (L2). Usia memengaruhi cara otak menyerap bahasa, motivasi belajar, serta jenis strategi yang dianggap efektif.

1. Anak-anak

Pada usia anak-anak, strategi belajar bahasa kedua cenderung bersifat alami, tidak terstruktur, dan sangat dipengaruhi oleh lingkungan sosial. Anak-anak biasanya mempelajari bahasa melalui imitasi, pengulangan, bermain, bernyanyi, atau interaksi langsung dengan orang lain. Mereka lebih banyak menggunakan strategi sosial dan afektif, seperti meniru guru atau teman sebaya, menanyakan arti kata baru, atau menggunakan bahasa tubuh untuk mendukung komunikasi. Fokus anak-anak bukan pada aturan tata bahasa, tetapi pada bagaimana menyampaikan pesan dan memahami makna. Hal ini membuat mereka lebih cepat dalam memperoleh pelafalan dan kefasihan alami dibandingkan usia lain, meskipun kemampuan analitis mereka terhadap aturan bahasa masih terbatas.

2. Remaja

Remaja memiliki perbedaan signifikan dibandingkan anak-anak karena sudah mulai bisa menggunakan strategi kognitif dan metakognitif. Mereka mampu

membuat catatan, menghafalkan kosakata, memahami grammar, serta menggunakan teknik belajar terstruktur seperti membuat peta konsep atau ringkasan. Selain itu, remaja mulai memiliki kesadaran linguistik yang lebih tinggi, sehingga bisa mengevaluasi kesalahan sendiri dan mencari strategi untuk memperbaikinya. Motivasi mereka sering dipengaruhi faktor sosial, seperti ingin terlihat pintar di depan teman, ingin berkomunikasi dengan penutur asing, atau ingin menikmati konten berbahasa Inggris seperti film, musik, dan game. Dengan demikian, strategi belajar remaja merupakan kombinasi antara pendekatan alami (seperti anak-anak) dan strategi analitis (seperti orang dewasa).

3. Orang Dewasa

Orang dewasa mempelajari bahasa kedua dengan strategi yang lebih analitis, sistematis, dan metakognitif. Mereka sering mengandalkan pembelajaran yang terstruktur, seperti mempelajari tata bahasa secara mendetail, memahami aturan sintaksis, serta menargetkan kosakata akademik maupun profesional. Selain itu, orang dewasa biasanya belajar bahasa kedua dengan tujuan instrumental, misalnya untuk studi, karier, ujian sertifikasi (TOEFL, IELTS), atau peluang pekerjaan. Karena kesadaran linguistiknya lebih tinggi, orang dewasa dapat merancang jadwal belajar, mengevaluasi pencapaian, serta memilih metode yang paling sesuai dengan kebutuhan mereka. Namun, dibandingkan anak-anak, orang dewasa biasanya lebih sulit mencapai kefasihan alami seperti penutur asli, terutama dalam hal pelafalan, karena keterbatasan usia terkait *critical period hypothesis*.

M. Peran Kepribadian dalam Pemilihan Strategi Belajar

Kepribadian memiliki peran penting dalam menentukan bagaimana seseorang memilih strategi belajar bahasa kedua (SLA). Setiap individu memiliki kecenderungan, preferensi, dan gaya interaksi yang berbeda, sehingga strategi yang digunakan juga bervariasi. Kepribadian memiliki pengaruh besar dalam menentukan strategi belajar bahasa kedua yang digunakan oleh pembelajar. Setiap individu memiliki

karakteristik unik, seperti introversi-ekstroversi, sikap terbuka terhadap pengalaman baru, tingkat kecemasan, serta motivasi pribadi. Faktor-faktor ini memengaruhi bagaimana seseorang memilih cara belajar yang paling sesuai dengan dirinya.

1. Kepribadian Introvert dalam Pemilihan Strategi Belajar Bahasa Kedua

- a. Belajar Mandiri. Introvert lebih nyaman belajar sendiri tanpa banyak interaksi sosial. Misalnya, mereka lebih suka membaca buku teks, membuka kamus, atau menonton video pembelajaran bahasa secara mandiri dibanding bergabung dalam kelompok belajar.
- b. Reflektif. Mereka cenderung menganalisis kesalahan setelah berbicara atau menulis. Misalnya, setelah berbicara dalam bahasa Inggris, seorang introvert akan memikirkan kembali apakah grammar atau kosakata yang digunakan sudah tepat, lalu mencatat hal-hal yang harus diperbaiki.
- c. Berbasis Input. Introvert lebih banyak menyerap bahasa melalui keterampilan reseptif (reading & listening). Misalnya, mereka suka membaca artikel atau menonton film untuk memperkaya pemahaman, sebelum berani menggunakan bahasa dalam percakapan nyata.
- d. Strategi Tertulis. Mereka lebih nyaman mengekspresikan diri dalam bentuk tulisan, seperti menulis esai, membuat jurnal harian, atau mencatat kosakata baru. Strategi ini memudahkan introvert memproses bahasa dengan lebih terstruktur.
- e. Menghindari Risiko Sosial. Introvert biasanya berhati-hati saat berbicara agar tidak membuat kesalahan di depan orang lain. Misalnya, mereka lebih memilih diam daripada berbicara spontan jika tidak yakin dengan kata atau kalimat yang akan digunakan.
- f. Penggunaan Teknologi. Mereka cenderung menggunakan aplikasi, podcast, film, atau media digital sebagai media belajar bahasa. Contohnya, belajar speaking dengan aplikasi Duolingo atau mempraktikkan listening lewat podcast tanpa harus langsung berinteraksi dengan penutur asli.

- g. Fokus & Detail. Introvert lebih teliti dalam mempelajari grammar, struktur kalimat, dan kosakata. Misalnya, mereka bisa menghabiskan waktu lama untuk mempelajari perbedaan tenses agar hasil tulisan atau ucapannya lebih akurat.

Beberapa strategi khas introvert adalah membuat rangkuman kosakata, mengerjakan latihan grammar, membaca novel berbahasa target, atau melakukan shadowing (menirukan audio percakapan) sebelum benar-benar berani praktik berbicara langsung.

2. Kepribadian Ekstrovert dalam Pemilihan Strategi Belajar Bahasa Kedua

- a. Belajar Melalui Interaksi Sosial. Ekstrovert lebih suka belajar dengan banyak orang. Mereka merasa nyaman menggunakan bahasa kedua (L2) saat mengobrol, berdiskusi, atau melakukan role-play dengan teman sekelas maupun penutur asli.
- b. Aktif dan Spontan. Ekstrovert sering mencoba berbicara meskipun kosakata atau grammar belum sempurna. Bagi mereka, keberanian berkomunikasi lebih penting daripada akurasi, sehingga kesalahan dianggap bagian dari proses belajar.
- c. Berbasis Output. Mereka lebih menekankan pada keterampilan produktif (speaking & writing). Misalnya, ekstrovert senang melakukan presentasi, bercerita, atau aktif dalam percakapan kelompok untuk melatih kefasihan berbahasa.
- d. Strategi Lisan. Ekstrovert lebih banyak menggunakan strategi berbicara langsung, seperti debat, diskusi kelas, storytelling, atau bercakap santai dengan teman. Aktivitas ini membantu mereka meningkatkan kepercayaan diri sekaligus keterampilan komunikasi.
- e. Mengambil Risiko Sosial. Mereka tidak takut salah saat menggunakan bahasa kedua di depan orang lain. Justru, mereka menganggap kesalahan sebagai kesempatan untuk mendapat umpan balik dan memperbaiki diri.
- f. Pemanfaatan Lingkungan. Ekstrovert senang mencari kesempatan berinteraksi di luar kelas, misalnya

mengikuti klub bahasa, berbicara dengan turis asing, atau aktif di forum online internasional.

- g. Fokus pada Kelancaran (Fluency). Dibandingkan akurasi, ekstrovert lebih menekankan kelancaran berkomunikasi. Mereka berusaha berbicara terus-menerus agar percakapan tetap mengalir, meski grammar kadang kurang tepat.

Strategi khas ekstrovert misalnya ikut English debate club, melakukan small talk dengan orang asing, menjadi relawan dalam acara internasional, atau sering menggunakan bahasa target di media sosial.

N. Peran Guru dalam Membimbing Strategi Belajar Bahasa Kedua

Guru memegang peranan sentral dalam membantu pembelajar bahasa kedua (SLA) memilih, mengembangkan, dan menggunakan strategi belajar yang tepat. Tidak semua siswa secara alami tahu cara belajar bahasa secara efektif, sehingga guru perlu menjadi fasilitator, pembimbing, sekaligus motivator. Beberapa peran utama guru dalam membimbing strategi belajar bahasa kedua antara lain:

1. Memberikan Arahkan dan Pemahaman

Guru berperan penting dalam memperkenalkan berbagai strategi belajar bahasa kepada siswa. Tidak semua pembelajar tahu cara belajar bahasa kedua secara efektif, sehingga guru perlu memberikan arahan dan penjelasan yang jelas. Misalnya, guru bisa mengenalkan teknik mencatat kosakata baru dengan mind mapping, penggunaan mnemonic untuk mengingat kata sulit, atau strategi membaca seperti skimming dan scanning. Dengan demikian, siswa memahami bahwa ada banyak pilihan strategi yang bisa mereka gunakan sesuai kebutuhan.

2. Menyediakan Lingkungan Belajar yang Kondusif

Selain memberikan arahan, guru juga harus menciptakan suasana belajar yang mendukung. Lingkungan kelas yang nyaman, aman, dan inklusif membuat siswa lebih berani mencoba strategi baru tanpa takut salah. Misalnya, dalam kegiatan role-play atau diskusi, guru bisa menekankan bahwa kesalahan adalah bagian dari proses belajar. Hal

ini akan menumbuhkan rasa percaya diri siswa dalam menggunakan bahasa kedua.

3. Mendorong Penggunaan Strategi yang Bervariasi
Seringkali siswa hanya bergantung pada hafalan, padahal strategi belajar bahasa jauh lebih beragam. Di sinilah guru berperan untuk memotivasi siswa agar mencoba berbagai macam strategi, seperti strategi komunikatif, kolaboratif, maupun reflektif. Contohnya, selain menghafal kosakata, siswa diajak untuk membuat dialog, menulis jurnal, atau berdiskusi dalam kelompok kecil agar mereka terbiasa menggunakan bahasa dalam berbagai konteks.
4. Membantu Siswa Mengenali Gaya Belajar dan Kepribadian
Setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda, ada yang lebih visual, auditory, atau kinestetik. Guru dapat membantu siswa mengenali gaya belajar mereka sehingga strategi yang dipilih lebih sesuai dengan karakter individu. Misalnya, siswa yang visual bisa diarahkan menggunakan flashcard atau diagram, sementara siswa auditory bisa lebih fokus pada mendengarkan podcast atau musik berbahasa Inggris. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih personal dan efektif.
5. Memberikan Umpan Balik (Feedback) yang Konstruktif
Guru juga perlu memberikan umpan balik terhadap strategi yang digunakan siswa. Dengan feedback yang tepat, siswa dapat mengetahui sejauh mana strategi mereka berhasil dan bagian mana yang perlu diperbaiki. Misalnya, jika siswa hanya menyalin teks untuk belajar kosakata, guru dapat menyarankan cara lain seperti menggunakannya dalam kalimat atau berdiskusi dengan teman. Umpan balik yang membangun akan membantu siswa mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif.
6. Menjadi Model dalam Penggunaan Strategi
Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai teladan dalam menggunakan strategi belajar bahasa. Dengan mencontohkan secara langsung, siswa bisa melihat bagaimana strategi itu diterapkan dalam praktik. Misalnya, guru dapat mendemonstrasikan cara membaca teks panjang dengan teknik skimming untuk mencari ide pokok, atau scanning untuk menemukan

detail penting. Dengan melihat model langsung, siswa lebih mudah meniru dan menerapkan strategi tersebut.

BAB 10

TANTANGAN DAN ARAH PENGEMBANGAN KAJIAN SLA DALAM EFL

A. Isu Globalisasi dan Multilingualisme

a. Dampak Globalisasi terhadap Pembelajaran Bahasa Inggris

Peran bahasa Inggris semakin menonjol di era globalisasi karena fungsinya sebagai lingua franca global. Bahasa ini digunakan sebagai alat komunikasi utama dalam interaksi internasional, baik dalam bidang pendidikan, bisnis, diplomasi, maupun media. Dengan posisi tersebut, bahasa Inggris bukan lagi sekadar bahasa asing, tetapi menjadi kebutuhan penting bagi masyarakat di berbagai belahan dunia untuk dapat berpartisipasi dalam komunitas global. Selain itu, globalisasi juga memicu peningkatan kebutuhan kompetensi bahasa Inggris di dunia kerja, akademik, dan teknologi. Dalam dunia kerja, perusahaan multinasional menuntut karyawan yang mampu berkomunikasi efektif dalam bahasa Inggris. Di bidang akademik, publikasi ilmiah dan konferensi internasional sebagian besar menggunakan bahasa Inggris sebagai medium utama. Sementara dalam teknologi, hampir seluruh sumber daya digital, perangkat lunak, dan inovasi global didominasi oleh bahasa Inggris. Hal ini mendorong pembelajar EFL untuk menjadikan penguasaan bahasa Inggris sebagai keterampilan strategis yang membuka peluang lebih luas di masa depan.

b. Multilingualisme dalam Konteks EFL

Dalam konteks English as a Foreign Language (EFL), multilingualisme menjadi fenomena yang semakin umum. Banyak pembelajar bahasa Inggris tidak hanya menguasai bahasa ibu (L1) dan bahasa Inggris (L2), tetapi juga bahasa lain yang dipelajari atau digunakan dalam kehidupan sehari-hari. Kondisi ini menciptakan lingkungan bahasa yang kompleks, di mana individu harus menavigasi berbagai sistem linguistik secara bersamaan.

Dalam konteks EFL, pembelajar seringkali bukan hanya bilingual, tetapi multilingual, karena mereka sudah memiliki bahasa ibu (L1), mungkin juga bahasa kedua (L2), sebelum mempelajari bahasa Inggris (L3 atau bahkan L4). Hal ini menciptakan dinamika unik dalam proses SLA, di mana pengalaman berbahasa sebelumnya dapat menjadi modal sekaligus tantangan dalam pemerolehan bahasa Inggris.

Multilingualisme dalam SLA memberi warna tersendiri dalam proses pemerolehan bahasa. Misalnya, pembelajar dapat menggunakan strategi translanguaging, yaitu memanfaatkan semua bahasa yang mereka kuasai untuk memahami, mengekspresikan diri, dan membangun kompetensi bahasa baru. Hal ini membuat pembelajaran lebih fleksibel, namun juga menghadirkan tantangan seperti terjadinya interferensi antarbahasa.

c. Keuntungan Multilingualisme dalam SLA

Multilingualisme memberikan banyak keuntungan dalam pemerolehan bahasa kedua.

1) Peningkatan fleksibilitas kognitif

Pembelajar yang memiliki kemampuan multilingual cenderung lebih fleksibel secara kognitif. Mereka terbiasa berpindah dari satu bahasa ke bahasa lain sesuai konteks, sehingga otak mereka lebih terlatih dalam hal switching perhatian, pemecahan masalah, dan kreativitas linguistik. Fleksibilitas ini membuat mereka lebih cepat beradaptasi ketika mempelajari

bahasa asing baru, termasuk bahasa Inggris dalam konteks EFL.

- 2) Penggunaan strategi belajar lintas bahasa
Multilingual learners mampu memanfaatkan pengalaman dan strategi dari bahasa lain yang sudah mereka kuasai. Misalnya, ketika mempelajari kosakata bahasa Inggris, mereka bisa menghubungkannya dengan kata serupa dalam bahasa lain yang memiliki akar etimologis yang sama (misalnya antara bahasa Inggris, Latin, atau bahasa daerah tertentu). Strategi lintas bahasa ini mempercepat proses pemerolehan dan membantu mereka memahami konsep linguistik lebih dalam.
- 3) Sensitivitas linguistik yang lebih tinggi
Multilingualisme juga meningkatkan language awareness atau kesadaran berbahasa. Individu lebih peka terhadap perbedaan struktur gramatikal, intonasi, maupun register formal dan informal. Kepekaan ini membuat mereka lebih cepat mengenali pola dalam bahasa target (bahasa Inggris), serta lebih terampil dalam membedakan nuansa makna. Hasilnya, mereka dapat menggunakan bahasa dengan cara yang lebih akurat dan sesuai konteks komunikasi.
- 4) Peningkatan keterampilan komunikasi antarbudaya
Orang yang menguasai lebih dari satu bahasa biasanya juga lebih terbuka terhadap keragaman budaya. Mereka terbiasa memahami norma, nilai, dan cara komunikasi yang berbeda. Hal ini membuat mereka lebih mudah beradaptasi dalam percakapan lintas budaya ketika belajar bahasa Inggris, terutama sebagai lingua franca global.
- 5) Daya ingat dan konsentrasi yang lebih baik
Multilingual learners umumnya memiliki memori kerja yang lebih kuat. Aktivitas mengingat kosakata, struktur, serta konteks penggunaan dari berbagai bahasa membantu melatih daya ingat dan fokus. Kondisi ini mendukung efektivitas belajar bahasa kedua maupun ketiga.

- 6) Transfer positif antarbahasa
Dalam beberapa kasus, kesamaan struktur atau kosakata antarbahasa dapat mempercepat pemerolehan bahasa baru. Misalnya, pembelajar bahasa Spanyol atau Prancis akan lebih mudah mempelajari kosakata akademik bahasa Inggris karena adanya akar kata Latin yang sama.
- 7) Peningkatan kepercayaan diri dalam belajar Bahasa
Menguasai lebih dari satu bahasa membuat pembelajar merasa lebih percaya diri menghadapi bahasa baru. Pengalaman sukses mempelajari bahasa sebelumnya menjadi modal motivasi untuk berani mencoba, berinteraksi, dan berkomunikasi meskipun kemampuan belum sempurna.

d. Tantangan Multilingualisme dalam SLA

Meski bermanfaat, multilingualisme juga menimbulkan tantangan.

- 1) Interferensi antarbahasa (L1, L2, L3). Salah satu tantangan utama multilingualisme dalam pemerolehan bahasa kedua (SLA) adalah munculnya interferensi antarbahasa. Penguasaan lebih dari satu bahasa dapat menimbulkan percampuran struktur, kosakata, atau pelafalan dari bahasa pertama (L1) maupun bahasa lain yang sudah dikuasai sebelumnya (L2/L3). Misalnya, pembelajar bahasa Inggris yang sudah fasih berbahasa Indonesia dan Jawa mungkin tanpa sadar membawa struktur kalimat bahasa Indonesia ke dalam bahasa Inggris. Interferensi ini bisa memperlambat akurasi berbahasa dan menimbulkan kesalahan berulang.
- 2) Language mixing dan code-switching. Fenomena lain yang sering terjadi adalah penggunaan language mixing atau pencampuran bahasa, serta code-switching atau peralihan bahasa dalam percakapan (Fitria, 2020, 2021). Walaupun kadang membantu komunikasi, kebiasaan ini dapat menghambat perkembangan kompetensi penuh dalam bahasa target karena pembelajar cenderung bergantung pada bahasa yang lebih dominan. Misalnya, saat berbicara bahasa Inggris, pembelajar menyelipkan kata atau frasa

bahasa Indonesia karena belum menguasai kosakata yang sesuai. Akibatnya, keterampilan komunikasi formal dalam bahasa Inggris bisa menjadi kurang optimal.

- 3) Perbedaan kecepatan pemerolehan bahasa antarindividu. Multilingualisme juga menimbulkan tantangan dalam hal perbedaan kecepatan pemerolehan bahasa. Tidak semua pembelajar memiliki latar belakang, pengalaman, atau strategi belajar yang sama. Sebagian dapat memperoleh bahasa Inggris dengan cepat karena sudah terbiasa menggunakan bahasa asing lain, sementara sebagian lain justru mengalami kesulitan karena harus menyeimbangkan penggunaan beberapa bahasa sekaligus. Hal ini sering kali menciptakan kesenjangan dalam kelas bahasa, di mana ada pembelajar yang lebih maju dibandingkan yang lain.
- 4) Dominasi bahasa tertentu. Dalam konteks globalisasi, bahasa Inggris sering kali mendominasi ruang akademik, teknologi, maupun komunikasi internasional. Dominasi ini dapat membuat pembelajar multilingual lebih memprioritaskan bahasa Inggris dan mengabaikan bahasa lain yang juga mereka kuasai. Akibatnya, kemampuan bahasa lokal atau bahasa ketiga bisa menurun karena kurang digunakan (language attrition). Hal ini juga memunculkan dilema identitas bahasa pada pembelajar.
- 5) Masalah identitas linguistic. Multilingualisme dapat memengaruhi cara individu memandang dirinya. Beberapa pembelajar mungkin merasa “terjepit” antara identitas bahasa ibu dan bahasa asing yang sedang dipelajari. Misalnya, ketika menggunakan bahasa Inggris di lingkungan akademik, mereka merasa lebih percaya diri, tetapi dalam interaksi dengan keluarga atau komunitas, identitas linguistik mereka berbeda. Konflik identitas ini bisa berdampak pada motivasi dan konsistensi dalam belajar bahasa kedua.
- 6) Ketidakseimbangan kompetensi antarbahasa. Banyak pembelajar multilingual memiliki kompetensi yang tidak merata di bahasa-bahasa yang mereka kuasai.

Misalnya, mereka bisa lancar berbicara dalam bahasa Inggris tetapi lemah dalam menulis secara akademik. Ketidakseimbangan ini menjadi tantangan dalam SLA karena guru perlu menyesuaikan metode pembelajaran agar bisa membantu siswa memperkuat keterampilan bahasa yang masih lemah.

- 7) Kesulitan transfer strategi belajar. Walaupun multilingualisme memungkinkan transfer strategi dari satu bahasa ke bahasa lain, tidak semua pembelajar dapat melakukannya dengan baik. Beberapa justru bingung ketika harus menyesuaikan strategi membaca, menulis, atau berbicara di bahasa baru, apalagi jika struktur bahasa target sangat berbeda dengan bahasa yang sebelumnya mereka kuasai.

e. Implikasi Multilingualisme bagi Guru dan Pembelajar

Implikasi multilingualisme bagi guru dan pembelajar dalam kajian SLA (Second Language Acquisition) pada konteks EFL adalah menjelaskan dampak praktis dari kondisi multilingualisme (seseorang menguasai lebih dari satu bahasa) terhadap strategi mengajar guru dan cara belajar siswa. Jadi, bukan hanya teori, tetapi lebih pada apa yang harus diperhatikan guru dan bagaimana pembelajar bisa memanfaatkan multilingualisme dalam proses belajar bahasa Inggris. Jadi intinya, implikasi berarti: multilingualisme tidak hanya memengaruhi cara siswa memperoleh bahasa, tetapi juga harus memengaruhi cara guru mengajar dan mendesain pembelajaran.

Guru bahasa perlu memahami latar belakang linguistik siswa, termasuk bahasa ibu, bahasa kedua, maupun bahasa lain yang mereka kuasai. Pengetahuan ini penting karena setiap bahasa membawa pengaruh berbeda terhadap proses pemerolehan bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Misalnya, siswa dengan latar belakang bahasa yang serumpun dengan bahasa Inggris cenderung lebih cepat memahami kosakata atau tata bahasa tertentu dibandingkan siswa dengan bahasa yang sangat berbeda strukturnya. Dengan memahami latar belakang bahasa

ini, guru dapat menyesuaikan pendekatan dan mengantisipasi kemungkinan kesulitan yang muncul. Dalam kelas EFL, strategi pengajaran perlu dirancang secara inklusif untuk menampung keberagaman linguistik siswa. Guru dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk membandingkan struktur bahasa yang mereka kuasai dengan bahasa Inggris, atau menggunakan translanguaging (perpaduan bahasa) sebagai jembatan dalam memahami konsep yang sulit. Pendekatan ini tidak hanya menghargai identitas linguistik siswa, tetapi juga membantu mereka menggunakan semua sumber daya bahasa yang dimiliki untuk mendukung pembelajaran. Multilingualisme dapat dijadikan aset penting dalam proses pembelajaran. Siswa yang menguasai lebih dari satu bahasa biasanya memiliki fleksibilitas kognitif, strategi belajar lintas bahasa, dan sensitivitas linguistik yang tinggi. Guru dapat memanfaatkan kekuatan ini dengan mendorong siswa menggunakan pengalaman mereka dalam belajar bahasa lain sebagai modal untuk mempercepat pemerolehan bahasa Inggris. Dengan demikian, multilingualisme menjadi keunggulan yang memperkaya proses belajar mengajar, bukan sekadar tantangan.

1. Implikasi Multilingualisme bagi Guru

- a) Pemahaman latar belakang bahasa siswa. Guru perlu memahami bahwa siswa membawa pengalaman bahasa yang berbeda (L1, L2, bahkan L3). Perbedaan ini memengaruhi cara mereka memahami materi bahasa Inggris, sehingga guru harus menyesuaikan pendekatan pengajaran.
- b) Strategi pengajaran yang inklusif. Kehadiran multilingualisme menuntut guru menciptakan lingkungan belajar yang tidak hanya berorientasi pada monolingual (satu bahasa), tetapi juga menghargai penggunaan berbagai bahasa yang dimiliki siswa. Misalnya, memberi ruang translanguaging atau perbandingan struktur antarbahasa.
- c) Mengantisipasi interferensi bahasa. Guru perlu waspada terhadap kemungkinan terjadinya

interferensi (pengaruh L1 atau L2 pada bahasa Inggris). Dengan pemahaman ini, guru bisa memberikan penjelasan khusus pada aspek yang rawan salah, misalnya tata bahasa atau pelafalan.

- d) Pemanfaatan multilingualisme sebagai sumber daya. Multilingualisme tidak selalu menjadi hambatan. Guru bisa menjadikannya sebagai aset, misalnya mengajak siswa membandingkan kosakata serapan (loanwords), idiom, atau struktur kalimat antarbahasa untuk memperdalam pemahaman.
- e) Pengembangan kompetensi interkultural. Dengan siswa yang multilingual, guru juga berperan membimbing mereka memahami keragaman budaya yang melekat pada bahasa. Hal ini memperkaya pembelajaran efl sekaligus menumbuhkan sikap toleran dan terbuka terhadap perbedaan.
- f) Penyesuaian metode evaluasi. Guru harus menyesuaikan metode evaluasi agar adil bagi semua siswa multilingual. Misalnya, memberi opsi jawaban yang memperhitungkan transfer bahasa atau menggunakan penilaian keterampilan komunikasi selain grammar murni.
- g) Desain materi yang fleksibel. Materi ajar sebaiknya dirancang dengan fleksibilitas untuk mencakup latar belakang bahasa yang beragam. Contohnya, menyediakan contoh kalimat dari berbagai bahasa atau menambahkan glosarium bagi kosakata yang mungkin sulit karena interferensi.
- h) Pemanfaatan kolaborasi antar-siswa. Guru bisa mendorong pembelajar saling berbagi pengalaman bahasa mereka. Misalnya, kegiatan peer teaching di mana siswa menjelaskan kosakata atau tata bahasa berdasarkan bahasa ibu mereka, sehingga memperkaya perspektif seluruh kelas.
- i) Penguatan strategi belajar mandiri. Guru dapat membimbing siswa multilingual untuk mengembangkan strategi belajar mandiri yang memanfaatkan bahasa lain yang mereka kuasai.

Misalnya, mengajarkan teknik cross-linguistic transfer atau mnemonik berbasis bahasa lain.

- j) Peningkatan kompetensi profesional guru. Guru perlu meningkatkan kompetensi profesional, khususnya pengetahuan linguistik dan psikologi bilingual/multilingual, agar dapat menangani kelas dengan beragam latar belakang bahasa secara efektif.

Singkatnya, multilingualisme memberi tantangan sekaligus peluang bagi guru: mereka perlu lebih peka, fleksibel, dan kreatif agar pengalaman bahasa siswa justru memperkaya pembelajaran bahasa Inggris.

2. Implikasi Multilingualisme bagi Pembelajaran

- a) Peningkatan kesadaran linguistik. Pembelajar multilingual cenderung lebih peka terhadap perbedaan dan persamaan antarbahasa. Hal ini membantu mereka memahami struktur bahasa inggris lebih cepat, misalnya dalam mengenali pola kalimat, kosakata serapan, atau idiom.
- b) Penggunaan strategi lintas bahasa. Siswa dapat memanfaatkan pengalaman bahasa lain untuk mempermudah belajar bahasa inggris. Misalnya, mengingat kosakata bahasa inggris melalui padanan kata dalam bahasa lain atau menggunakan strategi mnemonik dari bahasa ibu.
- c) Kemampuan kognitif yang lebih fleksibel. Multilingualisme meningkatkan fleksibilitas kognitif pembelajar, sehingga mereka lebih mudah beradaptasi dengan variasi bahasa dan konteks baru. Misalnya, cepat beralih antara memahami teks tertulis dan percakapan lisan.
- d) Kesadaran budaya yang lebih tinggi. Belajar beberapa bahasa membuat pembelajar lebih sensitif terhadap perbedaan budaya. Hal ini membantu mereka menggunakan bahasa inggris secara lebih tepat dalam konteks sosial atau profesional.
- e) Tantangan interferensi dan code-switching. Multilingualisme juga membawa tantangan, seperti

kebingungan antarbahasa, salah penggunaan tata bahasa, atau kecenderungan mencampur bahasa saat berbicara (Fitria, 2024). Pembelajar perlu sadar dan mengelola fenomena ini agar tidak menghambat penguasaan bahasa Inggris.

- f) Pengembangan strategi belajar mandiri. Pembelajar multilingual biasanya lebih terdorong untuk menemukan metode belajar sendiri yang efektif, memanfaatkan pengalaman bahasa sebelumnya, dan menyesuaikan strategi sesuai kebutuhan pribadi.
- g) Kesempatan memperkaya kosakata dan ekspresi. Multilingualisme memungkinkan pembelajar menambah variasi kosakata, idiom, dan ekspresi. Misalnya, mereka bisa memanfaatkan persamaan makna antarbahasa untuk memperluas perbendaharaan kata bahasa Inggris.

B. Peran Teknologi dan Digitalisasi dalam Second Language Acquisition (SLA)

Teknologi dan digitalisasi telah mengubah cara pembelajar mengakses, memproses, dan berinteraksi dengan bahasa kedua. Dalam konteks EFL, teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai medium utama untuk memperluas pengalaman bahasa secara otentik dan interaktif.

1. Akses ke Sumber Belajar Global. Platform daring, aplikasi belajar bahasa, dan materi multimedia memungkinkan siswa mengakses konten autentik dari seluruh dunia. Misalnya, video YouTube, podcast, dan artikel online memberikan input bahasa yang lebih bervariasi daripada buku teks tradisional.
2. Pembelajaran Interaktif dan Kolaboratif. Alat digital seperti forum, grup chat, dan platform video conference memfasilitasi interaksi real-time antara pembelajar dan penutur asli. Hal ini mendukung penggunaan strategi sosial dan afektif, meningkatkan keterampilan berbicara dan mendengar.
3. Personalisasi dan Pembelajaran Mandiri. Aplikasi dan software pembelajaran memungkinkan siswa menyesuaikan materi, tingkat kesulitan, dan metode

- belajar sesuai gaya dan kebutuhan mereka. Pembelajar dapat melacak kemajuan secara mandiri, memperkuat motivasi intrinsik, dan mengembangkan otonomi belajar.
4. Penggunaan Artificial Intelligence (AI) dan Analisis Data. AI seperti tutor virtual, chatbot, dan analisis otomatis membantu memberikan umpan balik instan terkait tata bahasa, pelafalan, dan struktur kalimat. Teknologi ini mendukung pembelajaran berbasis kompetensi dan evaluasi adaptif.
 5. Gamifikasi. Digitalisasi membuka kesempatan untuk pembelajaran berbasis game (game-based learning), di mana siswa belajar kosakata, grammar, dan percakapan melalui permainan interaktif yang menstimulasi motivasi dan keterlibatan aktif. Gamifikasi menjadi bagian penting dari pembelajaran modern karena memanfaatkan unsur permainan untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa (Fitria, 2022b, 2022c). Digitalisasi membuka peluang penerapan game-based learning sehingga siswa dapat belajar kosakata, grammar, dan percakapan melalui permainan interaktif yang menyenangkan, menantang, dan memberi umpan balik langsung.
 6. Pemanfaatan Media Sosial dan Pop Culture. Interaksi melalui media sosial, video, dan konten budaya populer (film, musik, meme) menyediakan konteks komunikatif yang relevan dengan kehidupan sehari-hari, meningkatkan kemampuan bahasa secara autentik.
 7. Pembelajaran Mobile dan Fleksibel. Perangkat mobile seperti smartphone dan tablet memungkinkan pembelajar mengakses materi bahasa kapan saja dan di mana saja. Misalnya, aplikasi pembelajaran kosakata, latihan listening, atau kuis interaktif dapat digunakan saat perjalanan atau waktu luang.
 8. Simulasi dan Virtual Reality (VR). Teknologi VR menyediakan lingkungan bahasa yang imersif (Fitria, 2023a). Siswa dapat “berada” dalam situasi nyata, seperti pasar, bandara, atau kelas internasional, sehingga meningkatkan kemampuan komunikasi praktis dan kontekstual.
 9. Analisis Kemajuan Pembelajar Secara Real-Time. Software pembelajaran digital sering dilengkapi dengan fitur

tracking, memungkinkan guru dan siswa melihat perkembangan kemampuan bahasa secara terperinci. Misalnya, skor latihan, frekuensi kesalahan, dan area yang perlu diperbaiki.

10. Mendukung Pembelajaran Multimodal. Teknologi memungkinkan kombinasi audio, visual, dan kinestetik dalam pembelajaran, sehingga setiap gaya belajar dapat diakomodasi. Misalnya, video interaktif dengan teks, gambar, dan latihan berbasis sentuhan atau klik.
11. Mendorong Kemandirian dan Self-Directed Learning. Dengan digitalisasi, siswa lebih mudah mengatur sendiri proses belajar, memilih materi yang relevan, menyesuaikan kecepatan belajar, dan melakukan evaluasi mandiri, sehingga strategi otonomi belajar semakin efektif.
12. Kolaborasi Global. Platform online memungkinkan kolaborasi antar siswa dari negara berbeda, misalnya proyek daring, diskusi internasional, dan pertukaran budaya melalui bahasa Inggris, memperluas wawasan interkultural sekaligus kemampuan bahasa.
13. Akses ke Umpan Balik Instan. Teknologi menyediakan umpan balik langsung melalui quiz interaktif, aplikasi grammar checker, atau AI tutor, membantu pembelajar cepat memperbaiki kesalahan dan meningkatkan akurasi bahasa.

C. Tantangan dalam Penelitian SLA di Konteks EFL

Penelitian dalam pemerolehan bahasa kedua di konteks EFL memiliki sejumlah tantangan yang berbeda dibandingkan konteks bilingual atau immersion. Tantangan ini memengaruhi desain penelitian, pengumpulan data, dan interpretasi hasil.

1. Variasi Kompetensi Bahasa. Pembelajar EFL memiliki kemampuan bahasa Inggris yang sangat beragam, mulai dari pemula hingga tingkat mahir. Perbedaan ini memengaruhi bagaimana mereka memahami materi, merespons strategi belajar, dan berpartisipasi dalam penelitian. Akibatnya, hasil penelitian sering sulit digeneralisasikan ke seluruh populasi pembelajar.
2. Terbatasnya Paparan Bahasa. Dalam konteks EFL, siswa biasanya hanya bertemu bahasa Inggris di kelas atau

media tertentu, sehingga paparan bahasa secara alami sangat terbatas. Hal ini menjadi tantangan bagi peneliti untuk menilai penguasaan bahasa dan efektivitas strategi belajar karena input bahasa yang diterima siswa tidak konsisten.

3. Faktor Motivasi dan Anxiety. Tingkat motivasi intrinsik dan ekstrinsik, serta kecemasan siswa dalam menggunakan bahasa Inggris, dapat memengaruhi hasil belajar dan respon terhadap strategi pembelajaran. Peneliti perlu memperhitungkan faktor psikologis ini agar interpretasi data lebih akurat.
4. Perbedaan Latar Belakang Sosial-Budaya. Pembelajar EFL sering berasal dari latar belakang sosial dan budaya yang berbeda. Hal ini memengaruhi cara mereka memproses bahasa, gaya belajar, dan interaksi dalam penelitian. Peneliti harus mempertimbangkan variabel budaya agar analisis lebih relevan.
5. Keterbatasan Sumber Daya dan Infrastruktur. Beberapa institusi atau negara memiliki keterbatasan fasilitas, teknologi, dan materi autentik untuk mendukung pembelajaran bahasa Inggris. Keterbatasan ini dapat membatasi desain eksperimen, pengumpulan data, dan implementasi strategi belajar yang efektif.
6. Kesulitan dalam Penilaian dan Validitas. Mengukur penguasaan bahasa secara akurat seringkali sulit karena variasi kemampuan siswa, keterbatasan alat penilaian standar, dan faktor kontekstual. Peneliti harus berhati-hati dalam memastikan validitas dan reliabilitas data penelitian.
7. Keterbatasan Penelitian Longitudinal. Untuk memahami perkembangan bahasa secara mendalam, penelitian jangka panjang sangat ideal. Namun, biaya, waktu, dan konsistensi partisipan sering menjadi hambatan besar, sehingga penelitian longitudinal sulit dilakukan di EFL.
8. Perubahan Kurikulum dan Kebijakan Pendidikan. Perubahan kurikulum atau kebijakan terkait bahasa Inggris dapat memengaruhi strategi pembelajaran, fokus penelitian, dan interpretasi hasil. Peneliti harus menyesuaikan metode dan desain penelitian agar tetap relevan dengan konteks pendidikan terbaru.

D. Integrasi Pendekatan Interdisipliner dalam Second Language Acquisition (SLA)

1. Pendekatan Linguistik dan Psikolinguistik

Pendekatan ini memadukan ilmu linguistik dan psikolinguistik untuk memahami struktur bahasa dan cara otak memproses bahasa kedua. Linguistik menyediakan analisis formal tentang fonologi, morfologi, sintaksis, dan semantik, sedangkan psikolinguistik mempelajari bagaimana pembelajar memahami, menyimpan, dan menghasilkan bahasa secara kognitif. Integrasi keduanya membantu peneliti dan guru merancang strategi pembelajaran yang sesuai dengan cara otak memproses bahasa.

2. Pendekatan Kognitif dan Neurolinguistik

Pendekatan kognitif menekankan proses mental seperti memori, perhatian, dan pengambilan keputusan dalam belajar bahasa. Neurolinguistik melengkapi dengan mempelajari aktivitas otak melalui teknik seperti EEG atau fMRI. Kombinasi ini memungkinkan analisis lebih mendalam tentang bagaimana strategi belajar tertentu, seperti pengulangan, visualisasi, atau mnemonik, memengaruhi pemerolehan kosakata dan struktur bahasa.

3. Pendekatan Sociolinguistik

Pendekatan sociolinguistik menekankan hubungan antara bahasa dan konteks sosial. Faktor-faktor seperti budaya, status sosial, norma komunikasi, dan lingkungan berperan penting dalam bagaimana pembelajar menggunakan dan memproses bahasa. Dalam konteks EFL, pendekatan ini membantu memahami variasi strategi belajar yang dipengaruhi oleh interaksi sosial dan budaya pembelajar.

4. Pendekatan Psikologi Pendidikan. Pendekatan ini fokus pada aspek psikologis pembelajar, seperti motivasi, kecemasan, kepribadian, dan kepercayaan diri. Pemahaman tentang karakteristik psikologis siswa memungkinkan guru dan peneliti merancang strategi belajar yang efektif, misalnya penggunaan strategi metakognitif untuk siswa yang termotivasi intrinsik atau

pendekatan suportif untuk siswa yang mengalami kecemasan bahasa.

5. Pendekatan Teknologi dan Digitalisasi

Integrasi teknologi dalam SLA mencakup penggunaan media digital, aplikasi interaktif, platform online, dan sumber belajar daring. Pendekatan ini mendukung pembelajaran multimodal, meningkatkan akses pembelajar ke materi autentik, serta memfasilitasi interaksi global dengan penutur asli. Digitalisasi juga memungkinkan penelitian berbasis data besar dan evaluasi kinerja pembelajar secara real-time.

6. Pendekatan Interdisipliner Holistik

Pendekatan holistik menggabungkan semua disiplin — linguistik, kognitif, sosiolinguistik, psikologi, dan teknologi — untuk merancang praktik dan penelitian SLA yang komprehensif. Tujuannya adalah menciptakan pembelajaran bahasa kedua yang efektif, relevan, dan kontekstual bagi pembelajar EFL, dengan mempertimbangkan aspek kognitif, sosial, budaya, dan teknologi secara bersamaan.

7. Pendekatan Neurosains Pendidikan

Pendekatan ini menekankan pemahaman tentang mekanisme otak yang terlibat dalam pembelajaran bahasa. Dengan mempelajari bagaimana neuron, jaringan otak, dan sistem memori bekerja saat memproses bahasa, guru dan peneliti dapat merancang strategi belajar yang selaras dengan cara otak menyerap informasi, misalnya menggunakan pengulangan terstruktur, multimodal input, atau latihan berbasis pengalaman nyata.

8. Pendekatan Cross-Cultural dan Interkultural

Pendekatan ini fokus pada pemahaman interaksi lintas budaya dalam pembelajaran bahasa. Pembelajar EFL yang memiliki pengalaman multibahasa dan multikultural dapat memanfaatkan strategi interkultural untuk meningkatkan kemampuan komunikasi, memahami idiom, dan menyesuaikan penggunaan bahasa dalam konteks sosial berbeda.

9. Pendekatan Emosi dan Motivasi

Integrasi aspek emosional dan motivasi membantu guru memahami bagaimana perasaan siswa memengaruhi

keberhasilan belajar. Pendekatan ini menekankan pengelolaan kecemasan bahasa, peningkatan motivasi intrinsik, serta strategi self-regulation agar pembelajar lebih aktif, percaya diri, dan termotivasi dalam penggunaan bahasa kedua.

10. Pendekatan Penilaian Berbasis Data

Pendekatan ini memanfaatkan data empiris, seperti hasil tes, analytics platform, atau pelacakan kemajuan digital, untuk mengevaluasi efektivitas strategi belajar. Dengan data, guru dapat menyesuaikan metode pengajaran secara personal, memperbaiki kesalahan, dan memastikan strategi belajar relevan dengan kebutuhan setiap siswa.

11. Pendekatan Kolaboratif dan Sosial

Integrasi ini menekankan pentingnya interaksi sosial dalam SLA. Diskusi kelompok, proyek kolaboratif, dan pembelajaran peer-to-peer memungkinkan pembelajar mengembangkan bahasa melalui praktik komunikasi nyata, sambil memahami perbedaan strategi belajar berdasarkan pengalaman teman sebaya.

12. Pendekatan Multimodal dan Multisensori

Pendekatan ini menggabungkan input visual, auditory, kinesthetic, dan digital dalam proses belajar. Tujuannya adalah menyesuaikan metode dengan gaya belajar beragam, meningkatkan keterlibatan, dan mempermudah penguasaan kosakata, grammar, serta kemampuan berbicara dan mendengar.

E. Masa Depan Kajian SLA: Menuju Pendekatan Holistik

Bagian ini membahas arah perkembangan penelitian dan kajian pemerolehan bahasa kedua di masa mendatang yang menekankan pandangan menyeluruh terhadap proses belajar bahasa. Pendekatan holistik berarti memadukan berbagai aspek yang memengaruhi SLA, tidak hanya dari sisi kognitif, tetapi juga afektif seperti motivasi dan emosi, sosial melalui interaksi dengan penutur lain, kultural yang membentuk cara berbahasa, serta teknologi yang semakin berperan dalam pembelajaran.

Pendekatan holistik penting karena melihat pemerolehan bahasa kedua secara menyeluruh, tidak hanya kognitif tetapi juga mencakup motivasi, emosi, interaksi sosial, budaya, dan

teknologi. Dengan mempertimbangkan semua faktor ini, pembelajaran menjadi lebih efektif, seimbang, dan membantu siswa tidak hanya menguasai bahasa tetapi juga berkomunikasi percaya diri dan relevan dengan konteks nyata. Pendekatan holistik mempertimbangkan berbagai faktor yang saling berkaitan, seperti:

1. Kognitif → bagaimana otak memproses bahasa
Pendekatan kognitif memandang pemerolehan bahasa kedua sebagai proses mental di mana otak mempelajari aturan bahasa, mengolah input, menyimpan kosakata, dan menghasilkan output bahasa. Penelitian masa depan diharapkan semakin memanfaatkan ilmu neurolinguistik dan psikologi kognitif untuk memahami bagaimana otak mempelajari bahasa secara lebih efektif. Contoh: Menggunakan eye-tracking atau neuroimaging untuk mempelajari bagaimana siswa memahami teks bahasa kedua, sehingga guru bisa merancang strategi pengajaran yang lebih sesuai dengan cara kerja otak.
2. Afektif → motivasi, emosi, kepercayaan diri
Faktor afektif berperan penting karena suasana hati, tingkat kecemasan, dan motivasi sangat memengaruhi hasil belajar. Masa depan kajian SLA akan semakin memperhatikan bagaimana menciptakan lingkungan belajar yang mendukung secara psikologis agar siswa lebih berani berbicara dan berlatih. Contoh: Penelitian tentang bagaimana language anxiety (kecemasan berbahasa) bisa dikurangi dengan teknik positive reinforcement atau mindfulness di kelas bahasa.
3. Sosial → interaksi dengan penutur asli atau teman sebaya
Pendekatan sosial menekankan pentingnya komunikasi nyata sebagai sarana pemerolehan bahasa. Kajian SLA ke depan akan lebih banyak mengeksplorasi pembelajaran kolaboratif, peer learning, dan immersive interaction dengan penutur asli melalui media daring. Contoh: Program virtual exchange yang mempertemukan mahasiswa dari dua negara berbeda untuk melakukan proyek bersama dalam bahasa target.
4. Kultural → konteks budaya yang memengaruhi cara berbahasa

Bahasa tidak bisa dilepaskan dari budaya. Pendekatan holistik akan mengintegrasikan pembelajaran bahasa dengan pemahaman budaya, agar siswa tidak hanya bisa berbicara, tetapi juga berkomunikasi dengan tepat sesuai konteks sosial budaya. Contoh: Mengajarkan siswa kapan harus menggunakan formal English dan casual English sesuai budaya Anglo-Saxon, atau memahami makna budaya dari idiom tertentu.

5. Teknologi → pemanfaatan AI, aplikasi, dan media digital dalam pembelajaran

Perkembangan teknologi akan menjadi salah satu pendorong utama inovasi pembelajaran SLA. Penelitian akan mengkaji bagaimana AI, language learning apps, virtual reality (VR), dan augmented reality (AR) dapat menciptakan pengalaman belajar yang personal, interaktif, dan mendekati situasi nyata. Contoh: Menggunakan AI chatbot untuk berlatih percakapan kapan saja atau VR classroom untuk mensimulasikan pengalaman belajar di negara penutur asli.

F. Implikasi bagi Guru, Peneliti, dan Praktisi EFL

Kajian Second Language Acquisition (SLA) dalam konteks English as a Foreign Language (EFL) memiliki implikasi langsung yang penting bagi guru, peneliti, dan praktisi pendidikan bahasa. Hasil penelitian SLA bukan hanya memberikan pemahaman teoritis, tetapi juga menjadi landasan praktis dalam merancang pembelajaran, menyusun kebijakan, serta mengembangkan kurikulum.

1. Implikasi bagi Guru

Berikut implikasi kajian dan temuan SLA bagi guru:

- a. Memahami gaya belajar siswa. Guru perlu mengenali tipe pembelajar siswa—apakah visual, auditory, kinesthetic, atau multimodal—agar metode pengajaran bisa sesuai dengan cara mereka menerima informasi. Misalnya, siswa visual akan lebih mudah memahami materi melalui diagram atau gambar, sedangkan siswa kinesthetic lebih efektif belajar melalui praktik langsung.
- b. Menerapkan strategi belajar yang beragam. Guru harus menggabungkan berbagai strategi belajar—

kognitif (menghafal, membuat mind map), metakognitif (merencanakan, memantau, mengevaluasi), sosial (diskusi, kerja kelompok), dan afektif (mengelola stres dan motivasi)—untuk mendukung proses pemerolehan bahasa siswa secara menyeluruh.

- c. Menggunakan teknologi sebagai alat bantu. Pemanfaatan media digital, aplikasi pembelajaran, platform online, atau video interaktif dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan memberikan pengalaman belajar autentik, misalnya melalui latihan listening dengan podcast atau simulasi percakapan virtual.
- d. Mengadaptasi pembelajaran berdasarkan latar belakang siswa. Guru menyesuaikan materi dan strategi dengan kemampuan bahasa awal, pengalaman sebelumnya, dan konteks budaya siswa, sehingga pembelajaran lebih relevan dan efektif. Contohnya, memperkenalkan kosakata sehari-hari sesuai budaya lokal atau pengalaman siswa.
- e. Mengintegrasikan aspek sosial dan budaya. Pembelajaran bahasa harus menyertakan konteks sosial dan budaya, seperti idiom, ungkapan sehari-hari, atau situasi komunikasi lintas budaya. Hal ini membantu siswa menggunakan bahasa secara tepat dan natural dalam kehidupan nyata.
- f. Mendorong pembelajaran mandiri dan otonomi. Guru membimbing siswa untuk mengatur jadwal belajar sendiri, memilih sumber belajar yang sesuai, dan melakukan evaluasi terhadap kemajuan mereka, sehingga siswa lebih bertanggung jawab dan termotivasi secara intrinsik.
- g. Memonitor dan mengevaluasi kemajuan siswa. Guru melakukan pemantauan berkelanjutan melalui tes, kuis, rekaman percakapan, atau observasi untuk mengetahui perkembangan bahasa siswa, mengidentifikasi kesulitan, dan menyesuaikan strategi pengajaran.
- h. Menjadi fasilitator yang reflektif dan adaptif. Guru diharapkan fleksibel dan reflektif, mampu mengevaluasi efektivitas metode yang digunakan, dan

menyesuaikan pendekatan agar sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa, sehingga pembelajaran bahasa menjadi lebih efektif.

2. Implikasi bagi Peneliti

Berikut implikasi kajian dan temuan SLA bagi peneliti:

- a. Mengidentifikasi strategi belajar efektif. Peneliti bertugas menemukan strategi belajar mana yang paling efektif untuk tipe pembelajar tertentu. Misalnya, strategi kognitif seperti pengulangan atau mnemonic mungkin lebih cocok untuk beberapa siswa, sementara strategi metakognitif atau visual-auditory-kinesthetic lebih efektif bagi tipe lain. Penelitian ini membantu guru menyesuaikan metode pengajaran agar lebih tepat sasaran.
- b. Mengeksplorasi peran motivasi dan kecemasan. Peneliti dapat mempelajari bagaimana faktor psikologis seperti motivasi intrinsik dan ekstrinsik, serta anxiety (kecemasan bahasa), memengaruhi keberhasilan pembelajaran. Temuan ini berguna untuk mendukung praktik pengajaran yang dapat meningkatkan motivasi dan mengurangi hambatan psikologis siswa.
- c. Menilai dampak multilingualisme. Kajian dapat meneliti pengaruh penggunaan lebih dari satu bahasa (misalnya L1, L2, dan L3) terhadap strategi belajar, pemerolehan kosakata, dan kemampuan komunikasi. Dalam konteks EFL, hal ini membantu memahami bagaimana siswa mengintegrasikan pengalaman bahasa sebelumnya dalam belajar bahasa Inggris.
- d. Mengembangkan model pembelajaran terintegrasi. Dengan pendekatan interdisipliner—menggabungkan linguistik, psikologi, sociolinguistik, dan teknologi—peneliti dapat merancang model pembelajaran holistik. Model ini berbasis bukti empiris dan relevan untuk berbagai konteks, sehingga strategi belajar lebih efektif dan menyeluruh.
- e. Memanfaatkan teknologi untuk penelitian. Penggunaan aplikasi digital, platform online, atau ai memungkinkan analisis data real-time. Peneliti dapat mengamati kemajuan siswa, pola penggunaan

kosakata, dan efektivitas strategi tertentu. Teknologi ini mendukung penelitian berbasis data yang akurat dan praktis.

- f. Mendorong penelitian berbasis konteks local. Peneliti dapat fokus pada konteks lokal siswa efl, mempertimbangkan faktor budaya, latar belakang pendidikan, dan sosial-ekonomi. Hal ini menghasilkan strategi belajar yang lebih kontekstual, relevan, dan efektif dalam situasi nyata.
- g. Memberikan rekomendasi untuk kurikulum. Hasil penelitian digunakan sebagai dasar pengembangan kurikulum bahasa inggris yang responsif terhadap kebutuhan siswa, gaya belajar, dan tujuan pembelajaran. Kurikulum berbasis bukti ini dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran di sekolah atau lembaga bahasa.

3. Implikasi bagi Praktisi EFL

Berikut implikasi kajian dan temuan SLA bagi praktisi:

- a. Merancang program pembelajaran yang fleksibel. Praktisi diharapkan mampu menyusun modul atau materi pembelajaran yang bisa menyesuaikan berbagai gaya belajar siswa, seperti visual, auditory, dan kinesthetic. Fleksibilitas ini memungkinkan setiap siswa belajar sesuai preferensinya, sehingga pengalaman belajar menjadi lebih efektif, menarik, dan personal.
- b. Memfasilitasi penggunaan media digital dan AI. Praktisi dapat memanfaatkan teknologi modern, termasuk aplikasi belajar bahasa, video, podcast, dan ai tutor. Media digital ini memungkinkan siswa belajar secara mandiri maupun kolaboratif, mempermudah latihan bahasa kapan saja, dan menyesuaikan materi dengan kebutuhan individu.
- c. Menyesuaikan metode dengan latar belakang siswa. Strategi pembelajaran perlu disesuaikan dengan tingkat kemampuan bahasa, pengalaman sebelumnya, dan konteks sosial-budaya siswa. Misalnya, siswa yang terbiasa menggunakan bahasa inggris dalam keseharian memerlukan materi lebih kompleks atau

formal, sementara pemula perlu pendekatan yang lebih dasar.

- d. Mendorong pembelajaran mandiri dan otonomi. Praktisi berperan membimbing siswa agar mampu menentukan target belajar, memilih sumber belajar, dan mengevaluasi kemajuan secara mandiri. Pendekatan ini meningkatkan motivasi intrinsik, rasa percaya diri, kemandirian, dan keterlibatan aktif siswa dalam proses pemerolehan bahasa.
- e. Integrasi aspek intercultural. Pembelajaran bahasa tidak hanya tentang tata bahasa dan kosakata, tetapi juga tentang penggunaan bahasa dalam konteks budaya. Praktisi perlu mengajarkan idiom, ekspresi, dan situasi komunikasi global agar siswa menjadi kompeten secara linguistik dan kultural.
- f. Evaluasi berkelanjutan. Praktisi harus memantau kemajuan siswa secara rutin melalui kuis, observasi, latihan berbicara, atau rekaman percakapan. Evaluasi berkelanjutan memungkinkan penyesuaian metode belajar secara real-time sehingga strategi pembelajaran selalu relevan dan efektif.
- g. Mengembangkan kompetensi profesional. Praktisi perlu terus meningkatkan kompetensi dengan mengikuti perkembangan terbaru dalam strategi pembelajaran, teknologi pendidikan, dan penelitian SLA. Dengan demikian, metode yang diterapkan tetap relevan, efektif, dan adaptif terhadap kebutuhan pembelajar EFL.

G. Peran Faktor Sosial dan Budaya dalam Kajian dalam Second Language Acquisition (SLA)

Faktor sosial dan budaya sangat memengaruhi bagaimana seseorang mempelajari bahasa kedua (L2). Bahasa tidak bisa dipisahkan dari konteks sosial dan budaya, karena cara orang berkomunikasi, memilih kosakata, intonasi, dan ekspresi dipengaruhi oleh norma sosial, kebiasaan budaya, dan lingkungan interaksi. Faktor sosial dan budaya membentuk konteks penggunaan bahasa, memengaruhi strategi belajar, serta menentukan efektivitas pemerolehan bahasa kedua.

1. Norma Sosial

Norma sosial memengaruhi cara pembelajar menggunakan bahasa dalam situasi berbeda. Dalam SLA, pembelajar menyesuaikan pilihan kata, intonasi, dan gaya bicara sesuai dengan konteks formal atau informal. Misalnya, berbicara dengan guru atau dosen membutuhkan bahasa yang lebih sopan dan terstruktur, sedangkan berbicara dengan teman sebaya bisa lebih santai dan menggunakan slang atau ungkapan sehari-hari. Penyesuaian ini penting agar komunikasi efektif dan diterima oleh lawan bicara.

2. Interaksi Budaya

Pemahaman budaya lain membantu pembelajar menginterpretasikan idiom, ungkapan, humor, dan nuansa komunikasi yang tidak bisa dipahami hanya dari arti kata. Misalnya, mengetahui konteks budaya di balik idiom “break the ice” akan membantu siswa memahami maknanya sebagai “mencairkan suasana” bukan arti harfiah kata per kata. Interaksi budaya memperluas wawasan linguistik dan memperkaya strategi belajar bahasa.

3. Lingkungan Sosial

Lingkungan sosial seperti teman, keluarga, atau komunitas berbahasa Inggris memberikan kesempatan praktik bahasa secara alami. Dukungan sosial ini memotivasi pembelajar untuk aktif berbicara, menulis, dan berinteraksi dalam bahasa kedua. Misalnya, bergabung dengan klub bahasa Inggris atau forum online memungkinkan latihan kosakata, percakapan, dan pemahaman konteks secara langsung.

4. Identitas Sosial dan Bahasa

Identitas sosial berkaitan dengan bagaimana pembelajar melihat dirinya dalam konteks bilingual atau multilingual. Kesadaran akan identitas ini dapat memengaruhi motivasi belajar, kepercayaan diri, dan pilihan strategi. Misalnya, seorang siswa yang merasa bangga sebagai bilingual cenderung lebih percaya diri menggunakan bahasa Inggris dalam situasi publik dan lebih konsisten dalam berlatih, sementara pembelajar yang kurang percaya diri mungkin menghindari penggunaan bahasa tersebut.

H. SLA dalam Konteks Pendidikan Bilingual

SLA dalam Konteks Pendidikan Bilingual berarti pemerolehan bahasa kedua (L2) yang terjadi dalam lingkungan pendidikan di mana dua bahasa digunakan sebagai medium pengajaran atau pembelajaran. Pendidikan bilingual bertujuan agar siswa tidak hanya menguasai bahasa kedua tetapi juga mempertahankan kemampuan bahasa pertama (L1), sehingga siswa tumbuh menjadi bilingual yang kompeten dan seimbang.

Dalam konteks ini, pembelajaran bahasa kedua bersifat terstruktur dan sistematis, biasanya diintegrasikan ke dalam kurikulum akademik. Misalnya, mata pelajaran tertentu diajarkan dalam bahasa Inggris sementara yang lain tetap menggunakan bahasa lokal. Model bilingual bisa berbeda-beda: ada additive bilingualism yang menambah kemampuan L2 tanpa mengurangi L1, dan subtractive bilingualism yang kadang menyebabkan L1 terpinggirkan.

Manfaat pendidikan bilingual dalam SLA mencakup peningkatan keterampilan kognitif, seperti fleksibilitas berpikir dan kemampuan memecahkan masalah, yang muncul karena pembelajar harus menyesuaikan diri dengan dua sistem bahasa sekaligus. Selain itu, pendidikan bilingual memperluas kompetensi komunikatif siswa, memungkinkan mereka menggunakan bahasa pertama (L1) dan bahasa kedua (L2) secara efektif dalam berbagai konteks. Penguasaan kosakata dan struktur bahasa juga menjadi lebih mudah karena siswa dapat melakukan perbandingan antarbahasa, sehingga pemahaman tata bahasa dan penggunaan kosakata menjadi lebih mendalam dan kontekstual.

Namun, pendidikan bilingual juga menghadapi sejumlah tantangan. Salah satunya adalah kesulitan menjaga keseimbangan antara L1 dan L2, sehingga salah satu bahasa tidak menjadi dominan atau terpinggirkan. Guru dituntut untuk terlatih menggunakan strategi bilingual yang efektif, termasuk pemilihan materi, metode pengajaran, dan aktivitas yang mendukung penguasaan kedua bahasa. Selain itu, materi pembelajaran harus adaptif dan relevan dalam kedua bahasa agar pembelajaran tetap bermakna dan memotivasi siswa untuk aktif menggunakan L1 dan L2 secara bersamaan.

I. SLA dan Pendidikan Bahasa untuk Tujuan Akademik (EAP)

Pendidikan bahasa untuk tujuan akademik atau English for Academic Purposes (EAP) dalam konteks SLA berfokus pada:

1. Fokus pada kemampuan akademik. Pendidikan bahasa untuk tujuan akademik menekankan penguasaan bahasa yang diperlukan dalam konteks akademik, misalnya membaca jurnal, menghadiri kuliah, dan menulis laporan penelitian. Tujuannya adalah agar siswa mampu menggunakan bahasa Inggris secara efektif di lingkungan pendidikan tinggi.
2. Penguasaan kosakata akademik. Siswa belajar istilah teknis dan kata akademik yang sering muncul dalam disiplin ilmu tertentu. Penguasaan kosakata ini penting untuk membaca teks akademik, menulis esai, dan berdiskusi secara ilmiah.
3. Keterampilan membaca kritis. Pembelajar dilatih untuk tidak sekadar memahami teks, tetapi juga menganalisis, mengevaluasi argumen, dan membandingkan informasi dari berbagai sumber. Kemampuan ini mendukung pemikiran analitis dan penulisan akademik yang tepat.
4. Keterampilan menulis akademik. Fokus pada kemampuan menulis yang memenuhi standar akademik, seperti membuat esai, laporan, atau artikel ilmiah. Siswa belajar struktur tulisan, kohesi, koherensi, dan gaya bahasa formal.
5. Keterampilan mendengar dan berbicara. Pembelajar dilatih untuk memahami kuliah, seminar, atau presentasi akademik, serta mampu berpartisipasi dalam diskusi ilmiah atau melakukan presentasi dengan bahasa yang tepat.
6. Pendekatan kontekstual. Materi EAP disesuaikan dengan konteks disiplin ilmu masing-masing, sehingga siswa belajar bahasa yang relevan dengan bidang studi mereka, misalnya kosakata ekonomi untuk mahasiswa ekonomi atau kosakata sains untuk mahasiswa sains.
7. Pengembangan strategi metakognitif. Siswa belajar merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri. Contohnya membuat jadwal belajar, membuat rangkuman materi, atau mengecek pemahaman sebelum ujian.

8. Pengembangan strategi kognitif. Strategi ini melibatkan teknik belajar langsung seperti menghafal kosakata, membuat catatan, menganalisis struktur kalimat kompleks, atau menggunakan mnemonik untuk mengingat informasi akademik.
9. Meningkatkan kesiapan akademik. Pendidikan bahasa EAP mempersiapkan siswa agar mampu mengikuti perkuliahan, membaca literatur akademik, menulis laporan, dan berkomunikasi secara efektif di lingkungan universitas atau lembaga pendidikan tinggi.

J. SLA dan Pendidikan Bahasa untuk Tujuan Spesifik atau English for Specific Purposes (ESP)

Pendidikan bahasa untuk tujuan akademik atau Tujuan Spesifik atau English for Specific Purposes (ESP) dalam konteks SLA berfokus pada:

1. Fokus pada kebutuhan profesional. Materi pembelajaran disesuaikan dengan konteks spesifik profesi atau disiplin ilmu. Misalnya, kosakata, ungkapan, dan situasi komunikasi yang relevan bagi dokter berbeda dengan yang diperlukan oleh insinyur atau guru. Hal ini membantu pembelajar langsung mempraktikkan bahasa dalam pekerjaan atau studi mereka.
2. Penguasaan kosakata teknis. Siswa mempelajari istilah teknis, jargon, dan frasa khusus yang sering digunakan di bidang tertentu. Penguasaan kosakata ini penting agar komunikasi profesional menjadi tepat dan efisien, misalnya istilah medis untuk dokter atau terminologi bisnis untuk manajer.
3. Kemampuan komunikasi praktis. ESP menekankan kemampuan berbicara, menulis, dan membaca yang langsung diterapkan dalam konteks nyata. Contohnya menulis email profesional, menyusun laporan laboratorium, melakukan presentasi bisnis, atau berinteraksi dengan klien dalam bahasa Inggris.
4. Pendekatan berbasis tugas. Pembelajaran menggunakan tugas nyata atau simulasi yang mereplikasi situasi profesional. Misalnya, role play pertemuan bisnis, membuat proposal proyek, atau latihan wawancara kerja sesuai bidang spesifik pembelajar.

5. Fleksibilitas dalam metode pembelajaran. Guru ESP menyesuaikan metode pengajaran sesuai kebutuhan pembelajar, mengombinasikan strategi kognitif, metakognitif, visual, auditory, maupun kinesthetic. Hal ini mendukung penguasaan bahasa yang efektif dalam konteks profesional atau akademik spesifik.
6. Evaluasi berbasis konteks. Penilaian dilakukan berdasarkan kemampuan pembelajar menghadapi situasi nyata, bukan sekadar tes bahasa umum. Misalnya, menilai kemampuan menulis laporan medis bagi mahasiswa kedokteran atau melakukan presentasi bisnis bagi mahasiswa manajemen, sehingga hasil evaluasi relevan dengan tujuan pembelajaran.
7. Penggunaan materi autentik. ESP menggunakan materi nyata dari bidang terkait, seperti jurnal akademik, laporan teknis, artikel bisnis, atau instruksi laboratorium. Hal ini membantu pembelajar terbiasa dengan bahasa yang akan mereka temui dalam praktik profesional atau akademik.
8. Integrasi teknologi dalam pembelajaran ESP. Penggunaan platform digital, simulasi online, video tutorial, dan perangkat lunak khusus memungkinkan pembelajar berlatih bahasa sesuai konteks profesional atau akademik. Misalnya, simulasi konferensi virtual untuk mahasiswa manajemen atau penggunaan software medis untuk mahasiswa kedokteran.
9. Kolaborasi antar profesional atau mahasiswa. Pembelajar ESP sering bekerja dalam kelompok untuk menyelesaikan proyek atau tugas yang mencerminkan situasi nyata. Misalnya, membuat laporan penelitian bersama atau menyiapkan presentasi tim untuk studi kasus bisnis.
10. Fokus pada pengembangan keterampilan pragmatic. Pembelajar belajar menggunakan bahasa sesuai konteks sosial dan profesional, termasuk ungkapan sopan, nada formal, register bahasa, dan etiket komunikasi yang sesuai bidangnya.
11. Adaptasi terhadap kebutuhan individu. Materi dan strategi pembelajaran dapat disesuaikan dengan tingkat kemampuan bahasa dan kebutuhan spesifik tiap pembelajar. Misalnya, mahasiswa teknik memerlukan

kosakata dan frasa berbeda dari mahasiswa hukum, sehingga pembelajaran lebih efektif dan relevan.

K. Pemerolehan Bahasa Kedua (Second Language Acquisition/SLA) dalam Perspektif Psikolinguistik

Pemerolehan bahasa kedua adalah proses ketika seseorang mempelajari bahasa selain bahasa pertamanya (L1), baik melalui lingkungan alami maupun pembelajaran formal. Dalam perspektif psikolinguistik, SLA menyoroti bagaimana otak memproses, menyimpan, dan menggunakan bahasa baru, serta faktor-faktor kognitif dan afektif yang memengaruhi keberhasilan pembelajaran.

1. Peran Kognitif dalam SLA

Psikolinguistik menekankan bahwa proses kognitif seperti memori, perhatian, dan persepsi bahasa memiliki peran sentral dalam pemerolehan bahasa kedua. Aspek-aspek kognitif ini bekerja sama dalam mengolah input bahasa, menyimpannya dalam ingatan, lalu memproduksi kembali dalam komunikasi.

- a. Memori (Memory). Memori jangka pendek (short-term memory/working memory) berfungsi menyimpan informasi sementara, seperti kosakata baru atau struktur gramatikal, yang kemudian diproses lebih lanjut. Misalnya, ketika siswa mendengar kalimat bahasa Inggris, working memory menyimpan susunan kata agar dapat dipahami maknanya. Memori jangka panjang (long-term memory) berperan menyimpan informasi bahasa yang sudah dipelajari secara permanen. Semakin sering kosakata atau pola kalimat digunakan, semakin kuat jejaknya dalam memori jangka panjang.
- b. Perhatian (Attention). Dalam SLA, perhatian membantu pelajar memfokuskan diri pada input bahasa yang relevan. Misalnya, saat guru menekankan pola past tense, perhatian siswa diarahkan untuk mengenali kata kerja berakhiran -ed. Tanpa perhatian yang cukup, input bahasa tidak akan diproses secara mendalam sehingga sulit menjadi kompetensi.
- c. Persepsi Bahasa (Language Perception). Persepsi mencakup kemampuan menyaring bunyi, intonasi,

serta pola fonologis bahasa kedua. Banyak pelajar L2 mengalami kesulitan membedakan bunyi tertentu (misalnya /r/ dan /l/ bagi penutur Jepang), sehingga psikolinguistik meneliti bagaimana otak menyesuaikan diri terhadap sistem bunyi baru.

- d. Pengolahan Informasi (Information Processing). SLA dipandang sebagai proses bertahap dari pemrosesan sadar (*controlled processing*) menuju pemrosesan otomatis (*automatic processing*). Pada tahap awal, pelajar masih berpikir keras untuk merangkai kalimat. Namun, dengan latihan terus-menerus, struktur bahasa menjadi otomatis sehingga komunikasi lebih lancar.
- e. Metakognisi (Metacognition). Kemampuan untuk mengatur strategi belajar juga bagian dari proses kognitif. Pelajar yang memiliki kesadaran metakognitif mampu memantau kekuatan dan kelemahannya, lalu memilih strategi belajar (misalnya membuat catatan kosakata, menggunakan aplikasi pembelajaran, atau berlatih percakapan) yang sesuai dengan kebutuhannya.

Jadi, peran kognitif dalam SLA bukan hanya sebatas menyimpan kosakata, tetapi mencakup memori, perhatian, persepsi, pemrosesan informasi, dan metakognisi yang saling melengkapi agar pelajar dapat memahami, menyimpan, dan memproduksi bahasa kedua dengan efektif.

2. Peran Afektif dalam SLA

Selain aspek kognitif, psikolinguistik juga menekankan peran faktor afektif—yaitu aspek emosional dan sikap individu—dalam pemerolehan bahasa kedua. Faktor afektif dapat mendukung maupun menghambat kemampuan siswa dalam menyerap bahasa target.

- a. Motivasi (Motivation). Motivasi mencakup: Motivasi integratif: keinginan untuk benar-benar memahami dan menjadi bagian dari komunitas penutur bahasa target. Misalnya, seseorang belajar bahasa Arab karena ingin membaca Al-Qur'an secara lebih mendalam. Motivasi instrumental: dorongan karena

tujuan praktis, seperti mendapatkan pekerjaan, beasiswa, atau lulus ujian. Kedua jenis motivasi ini sama-sama penting, dan tingkat motivasi yang tinggi terbukti mempercepat keberhasilan SLA.

- b. Kecemasan (Anxiety). Kecemasan komunikasi (communication anxiety) sering muncul ketika siswa takut membuat kesalahan atau diejek oleh teman. Hal ini dapat menurunkan kepercayaan diri sehingga input bahasa tidak terserap optimal. Siswa yang merasa cemas cenderung diam dalam kelas dan menghindari interaksi.
- c. Kepercayaan Diri (*Self-confidence*). Siswa yang percaya diri lebih berani mencoba berbicara dalam bahasa kedua meskipun masih banyak melakukan kesalahan. Rasa percaya diri memberi ruang untuk belajar dari pengalaman, berbeda dengan siswa yang terlalu takut salah sehingga tidak berlatih sama sekali.
- d. Sikap terhadap Bahasa dan Penutur (Attitudes). Sikap positif terhadap bahasa target dan budaya penuturnya sangat berpengaruh. Jika siswa menghargai budaya berbahasa Inggris dan melihat manfaatnya, mereka akan lebih terbuka menerima input. Sebaliknya, sikap negatif dapat menjadi penghalang besar dalam SLA.
- e. Konsep Affective Filter. Stephen Krashen menjelaskan bahwa faktor afektif bekerja sebagai “penyaring” yang menentukan apakah input bahasa bisa diproses oleh otak atau tidak. Jika affective filter tinggi (tingkat kecemasan tinggi, motivasi rendah, percaya diri rendah), maka input sulit masuk. Jika affective filter rendah (motivasi kuat, suasana belajar nyaman, percaya diri tinggi), input bahasa akan lebih mudah diproses dan disimpan dalam memori jangka panjang.

Dengan demikian, faktor afektif seperti motivasi, kecemasan, kepercayaan diri, dan sikap, sangat menentukan keberhasilan pemerolehan bahasa kedua. Konsep Affective Filter menegaskan bahwa pembelajaran bahasa akan lebih efektif jika kondisi emosional siswa mendukung proses penerimaan input bahasa.

L. Pemerolehan Bahasa Kedua (Second Language Acquisition/SLA) dalam Perspektif Sociolinguistik

Dalam perspektif sociolinguistik, pemerolehan bahasa kedua (SLA) dipandang bukan hanya sebagai proses kognitif dan psikologis, tetapi juga sebagai fenomena sosial yang dipengaruhi oleh interaksi, lingkungan, dan konteks sosial budaya. Bahasa kedua diperoleh melalui kontak sosial, penggunaan dalam komunitas, serta adaptasi terhadap norma dan identitas bahasa target.

- a. Peran Lingkungan Sosial dalam SLA. Lingkungan sosial memiliki pengaruh yang sangat besar dalam pemerolehan bahasa kedua. Psikolinguistik lebih menekankan faktor internal, sementara dalam perspektif sociolinguistik, keberhasilan belajar bahasa juga sangat bergantung pada konteks sosial di mana pembelajar hidup dan berinteraksi.
- b. Keluarga (Family Influence). Keluarga merupakan lingkungan pertama yang memengaruhi pemerolehan bahasa. Anak yang tumbuh di keluarga bilingual atau multilingual biasanya lebih cepat memperoleh bahasa kedua karena terbiasa mendengar dan menggunakan lebih dari satu bahasa sejak kecil. Misalnya, anak yang berayah penutur bahasa Indonesia dan beribu penutur bahasa Jawa akan terbiasa berpindah bahasa sesuai konteks.
- c. Sekolah (Educational Setting). Sekolah adalah ruang formal tempat pemerolehan bahasa kedua berlangsung secara sistematis. Lingkungan sekolah yang menggunakan bahasa target (misalnya bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar) akan memperkaya paparan input dan mempercepat penguasaan bahasa. Guru juga berperan penting dalam menciptakan situasi komunikasi yang mendorong penggunaan bahasa kedua, bukan hanya mempelajari aturan gramatikal.
- d. Teman Sebaya (Peer Interaction). Interaksi dengan teman sebaya sangat efektif dalam meningkatkan kompetensi bahasa kedua. Siswa lebih berani menggunakan bahasa target ketika berkomunikasi dengan teman dibandingkan dengan guru karena suasananya lebih santai dan tidak menekan. Misalnya, siswa yang sering bermain game online dengan teman dari luar negeri akan lebih cepat terbiasa dengan ungkapan bahasa Inggris sehari-hari.

- e. Masyarakat (Community and Social Context). Masyarakat luas juga menjadi ruang penting dalam pemerolehan bahasa kedua. Seseorang yang tinggal di komunitas multibahasa (seperti di kota besar atau daerah wisata internasional) lebih banyak terpapar pada bahasa target. Sebaliknya, dalam masyarakat yang homogen dan jarang menggunakan bahasa kedua, proses pemerolehan bahasa akan lebih lambat.
- f. Akses terhadap Media dan Teknologi. Lingkungan sosial modern tidak hanya fisik, tetapi juga digital. Paparan melalui media sosial, film, musik, dan platform daring memperluas kesempatan memperoleh input bahasa kedua. Remaja yang aktif di media sosial internasional, misalnya, lebih terbiasa memahami slang, idiom, atau ekspresi informal bahasa Inggris.

Dengan demikian, lingkungan sosial berperan sebagai sumber input, motivasi, dan kesempatan praktik. Semakin kaya dan mendukung lingkungan sosial seorang pembelajar, semakin besar peluang keberhasilan dalam pemerolehan bahasa kedua.

DAFTAR PUSTAKA

- Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2021). Is 'near-nativeness' an inherent element of bilingualism? *Språk och Stil*.
- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297-320.
- Afiana, dkk. (2025). *Linguistik Korpus: Pendekatan Modern dalam Analisis Bahasa*. Padang: PT Get Press Indonesia.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). (t.t.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, P. and Palmer, A.S. (1996). (t.t.). *Language Testing in Practice: Designing and De-veloping Useful Language Tests*. Lyle F. Bachman and Adrian S. Palmer, Oxford.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barry McLaughlin. (t.t.). *THEORIES OF SECOND-LANGUAGE LEARNING*. London: Edward Arnold, 1987, Pp. viii+184. £6.95.
- Behdarvandirad, S. (2024). A systematic review of second language acquisition from the perspective of complex dynamic systems. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*.
- Behdarvandirad, S. (2024). A systematic review of second language acquisition from the perspective of complex dynamic systems. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(1), 1–39. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.14669>
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 161–181). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language*

- acquisition and the critical period hypothesis (pp. 161–181). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Brown, H. D. (2001). (t.t.). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New-York: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. Douglas, 1941-. (t.t.). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening* (1 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>
- by Ellis, Rod. (t.t.). *The study of second language acquisition*. Oxford ; New York : Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Chandrawaty, Puspitasari, I., Sari, D. A., Badroeni, Hidjanah, Dewi, R. S., Wati, D. E., Lubis, M., Rachmat, I. F., Cahyati, N., Irna, Anggarasari, N. H., Afdal, Z., Rahmah, & Masykuroh, K. (2020). *Pendidikan Anak Usia Dini: Perspektif Dosen PAUD Perguruan Tinggi Muhammadiyah*. EDU PUBLISHER.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- D Coyle, P Hood, D Marsh. (t.t.). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W.-S. (1998a). *Extensive Reading in the Second Language*

- Classroom. *RELC Journal*, 29(2), 187–191.
<https://doi.org/10.1177/003368829802900211>
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W.-S. (1998b). Extensive Reading in the Second Language Classroom. *RELC Journal*, 29(2), 187–191.
<https://doi.org/10.1177/003368829802900211>
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom* (1 ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). NATURAL SEQUENCES IN CHILD SECOND LANGUAGE ACQUISITION1. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). (t.t.). *Remarks on Creativity in Language Acquisition. Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95-126). New York: Regents.
- Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope. (t.t.). *Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal* Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132 (8 pages) Published By: Wiley.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.

- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*.
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190–205.
- Ellis, R., & Larsen-Freeman, D. (2009). Language emergence: Implications for applied linguistics. In N. Ellis & D. Larsen-Freeman (Eds.), *Language emergence: Implications for applied linguistics* (pp. 3–24). John Benjamins.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fahrurrozi, & Wicaksono, A. (2023). *Pengembangan Pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar: Buku Ajar*. Garudhawaca.
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom* (1 ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Fitria, T. N. (2020). An Analysis of Code Mixing Used by A Singaporean Singer in Instagram's Caption. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(2), 107–117. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v4i2.2250>
- Fitria, T. N. (2021). An Analysis of Code Mixing of an Australian Youtuber "Dave Jephcott" in His Instagram "Londo Kampung". *Rainbow: Journal of Literature, Linguistics and Culture Studies*, 10(1), 57–68.
<https://doi.org/10.15294/rainbow.v10i1.44701>
- Fitria, T. N. (2022a). Code Mixing Used by English Lecturers in English Language Teaching (ELT) for Non-EFL Students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra*, 22(2), 209–222.
https://doi.org/10.17509/bs_jpbasp.v22i2.55912
- Fitria, T. N. (2022b). The impact of gamification on students' motivation: A Systematic Literature Review. *LingTera*, 9(2), 47–61. <https://doi.org/10.21831/lt.v9i2.56616>
- Fitria, T. N. (2022c). Using Game Design Techniques (Gamification) in Teaching and Learning Process: A Review. *Prosiding Seminar Nasional AAS*.
https://www.researchgate.net/publication/372419809_Usi

ng_Game_Design_Techniques_Gamification_in_Teaching_and_Learning_Process_A_Review

- Fitria, T. N. (2023a). Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) Technology in Education: Media of Teaching and Learning: A Review. *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 4(1), 14–25. <https://doi.org/10.29040/ijcis.v4i1.102>
- Fitria, T. N. (2023b). Implementation of English Language Teaching (ELT) Through Understanding Non-EFL Students' Learning Styles. *Education and Human Development Journal*, 8(1), 10–25. <https://doi.org/10.33086/ehdj.v8i1.4457>
- Fitria, T. N. (2024). Code Mixing Between Indonesian and English in The Website “Female Daily Review.” *SALIENCE: English Language, Literature, and Education*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.60155/salience.v4i2.409>
- Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: The crucial role of linguistic input. *Current Opinion in Neurobiology*.
- Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: The crucial role of linguistic input. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003>
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Gass, S. M., Behney, J., Plonsky, L., & Huntley, E. (2025). *Second language acquisition: An introductory course* (6th ed.).
- Gass, S. M., Behney, J., Plonsky, L., & Huntley, E. (2025). *Second language acquisition: An introductory course* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491132>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Goschler, J., & Stefanowitsch, A. (2024). Constructional transfer in L2 learning: The role of entrenchment. *Zeitschrift für*

- Anglistik und Amerikanistik, 72(3), 283–317.
<https://doi.org/10.1515/zaa-2023-2024>
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching: Reading* (0 ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Grabe, William. (t.t.). *Teaching and researching reading*. Harlow, England ; New York : Longman/Pearson.
- Granfeldt, J. (2025). Is this (becoming) a theory of second language acquisition? *Language Learning*.
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razar. *Applied Linguistics*, 5(2), 79–100.
<https://doi.org/10.1093/applin/5.2.79>
- H. Douglas Brown. (t.t.). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). Pearson Education ESL.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hamp-Lyons, L. (1991). (t.t.). Scoring procedures for ESL Contexts. In L. Hamp-Lyons (ed.), *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, (pp. 241-276). Norwood, NJ: Ablex.
- Han, Z. H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z., & Bao, G. (2023). Critical period in second language acquisition: The age-attainment geometry. *Frontiers in Physics*.
- Han, Z., & Bao, G. (2023). Critical period in second language acquisition: The age-attainment geometry. *Frontiers in Physics*, 11, 1142584.
<https://doi.org/10.3389/fphy.2023.1142584>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.
- Harmer, Jeremy. (t.t.). *The practice of English language teaching*. [Essex, England] : Longman.
- Hernandez, A. E., Li, P., & MacWhinney, B. (2001). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(7), 278–283. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01642-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01642-7)

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Hyland, K. (2003). (t.t.). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ionin, T., Montrul, S., & Slabakova, R. (2024). *The Routledge handbook of second language acquisition: Morphology, syntax, and semantics*.
- Ionin, T., Montrul, S., & Slabakova, R. (Eds.). (2024). *The Routledge handbook of second language acquisition: Morphology, syntax, and semantics*. Routledge.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–577.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (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. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (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. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Kanwit, M., & Solon, M. (2022). Introduction: Historical overview, key constructs, and recent developments in the study of communicative competence.
- Kanwit, M., & Solon, M. (2023). Introduction: Historical overview, key constructs, and recent developments in the study of communicative competence. Dalam M. Kanwit & M. Solon (Ed.), *Communicative Competence in a Second Language: Theory, Method, and Applications* (hlm. 1–18). Routledge.
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In E. Kellerman & M.

- Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 35-48). New York: Pergamon Press.
- Ken Hyland. (t.t.). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press, 2004.
- Kim, D., & Kim, H. (2025). Effects of L1 knowledge and task type on bilingual acquisition of English nouns. *International Journal of Bilingualism*.
- Kim, D., & Kim, H. (2025). Effects of L1 knowledge and task type on bilingual acquisition of English nouns. *International Journal of Bilingualism*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13670069251360171>
- Krashen, S. D. (1982). (t.t.). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). (t.t.). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. New York: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1996a). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Dalam *Handbook of Second Language Acquisition* (hlm. 413-468). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Long, M. H. (1996b). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Dalam *Handbook of Second Language Acquisition* (hlm. 413-468). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Long, M. H. (2000). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking* (1 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017>
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Mary Underwood. (1989). *Teaching listenin*. Longman.
- Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language. *Bilingualism*.
- Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 886-905. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000724>

- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, Barry. (t.t.-a). *Theories of second-language learning*. London ; Baltimore, Md., U.S.A. : Edward Arnold.
- McLaughlin, Barry. (t.t.-b). *Theories of second-language learning*. London ; Baltimore, Md., U.S.A. : Edward Arnold.
- McManus, K., Kerschen, K., et al. (2025). Comparing lab-based and remote data collection methods in SLA research. *Research Methods in Applied Linguistics*.
- McManus, K., Kerschen, K., Khoruzhaya, Y., & Zhuang, J. (2025). Comparing lab-based and remote data collection methods in second language acquisition research: A close replication study. *Research Methods in Applied Linguistics*, 4(3), 100249. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100249>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Montrul, S. (2013). Ultimate attainment in Spanish L2 acquisition. (Entry as listed in the CSV data).
- Muhammadiyah, M. (2023). *The Power of Language for Business*. Bogor: Azkiyah Publishing.
- Muhammadiyah, M., & Mas'ud, I. A. (2023). *The Power of Language for Medicine*. Bogor: Azkiyah Publishing.
- Muhammadiyah, M., dkk. (2024). *Teori dan Desain Pembelajaran Bahasa dan Seni*. Bogor: Azkiyah Publishing.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (1 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203114>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Özçelik, Ö., & Sprouse, R. A. (2017). Emergent knowledge of a universal phonological principle in L2 acquisition. *Second Language Research*.
- Özçelik, Ö., & Sprouse, R. A. (2017). Emergent knowledge of a universal phonological principle in the L2 acquisition of vowel harmony in Turkish: A “four”-fold poverty of the stimulus in L2 acquisition. *Second Language Research*, 33(2), 179–206. <https://doi.org/10.1177/0267658316679226>
- Patsy M. Lightbown, Nina Spada, P. (t.t.). *How Languages are Learned* 4th edition Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press, 2013.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Purba, A. (2013). Peranan lingkungan bahasa dalam pemerolehan bahasa kedua. *Pena : Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra*, 2(2). <https://online-journal.unja.ac.id/pena/article/view/1447>
- Rachmawati, M., Fahmi, A. K., & Akbar, D. W. (2021). *Pengantar Psikolinguistik: Memahami Dasar dan Teori Hakikat Psikolinguistik*. Penerbit KBM Indonesia.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). “Teacher, the tape is too fast!” Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>
- Richard E. Mayer. (t.t.). *Multimedia Learning* Second Edition. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, 25(3), 204-219.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ridge, E. (2013). Ann Raimes: Techniques in teaching writing. *Per Linguam*, 1(2). <https://doi.org/10.5785/1-2-508>
- Rifky, S., dkk. (2024). *Dasar-Dasar Pendidikan: Panduan untuk Menjadi Pengajar Profesional*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

- Rivers, W. M. (1964). *The psychologist and the foreign-language teacher*. University of Chicago Press.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 368-392.
- Rod Ellis. (t.t.). *TASK-BASED LANGUAGE LEARNING AND TEACHING*. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. x + 387. \$24.95 paper.
- Rosidah, C. T., Azmy, B., & Hanindita, A. W. (2022). *Pembelajaran Bahasa Indonesia di SD*. CV Jejak (Jejak Publisher).
- Sagala, R. W. (2024). *English Applied Linguistics: Pendekatan Utilitarian Terhadap Bahasa*. UMSU Press.
- Saleh, F., dkk. (2024). *Inovasi Pembelajaran Bahasa: Teori dan Praktik*. Penerbit Widina.
- Saptadi, N. T. S., dkk. (2024). *Revolusi Pendidikan: Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM)*. Sada Kurnia Pustaka.
- Saptadi, N. T. S., dkk. (2025). *Strategi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*. Banten: Sada Kurnia Pustaka.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1979). The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization. *Language Learning*.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1979). The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of "Rule fossilization: A tentative model". *Language Learning*, 29(2), 363-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01072.x>
- Seow, A. (2002). *The Writing Process and Process Writing*. Dalam J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching* (1 ed., hlm. 315-320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044>
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127-190.

- Shimanskaya, E. (2018). On the role of input in second language acquisition: The case of French strong pronouns. *Language Learning*.
- Shimanskaya, E. (2018). On the role of input in second language acquisition: The case of French strong pronouns. *Language Learning*, 68(3), 780–812.
<https://doi.org/10.1111/lang.12298>
- Sinambela, P. N. J. M., dkk. (2022). *Teori Belajar dan Aliran-Aliran Pendidikan*.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). *Multilingual Matters*.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.
<https://doi.org/10.2307/1128759>
- Stanovich, K. E. (t.t.). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading theory. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
doi:10.2307/747348.
- Stefanowitsch, A. (2024). Constructional transfer in L2 learning: The role of entrenchment. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*.
- Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell. (t.t.). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press, 1983.
- Stephen D. Krashen. (t.t.). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. Pp. 151.
- Sudibyo, A., dkk. (2022). *Evaluasi dan Penilaian Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia: Teori dan Penerapannya*. Makassar: Forsiladi.

- Swain, M. (1985). (t.t.). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Swartz, J. J. (2013). J.C. Richards and T.S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. *Per Linguam*, 3(2). <https://doi.org/10.5785/3-2-474>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142-163.
- Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell. (t.t.). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif.: Alemany Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Van Patten, B., Keating, G. D., & Wulff, S. (2025). *Theories in second language acquisition: An introduction* (4th ed.).
- VanPatten, B., Keating, G. D., & Wulff, S. (Eds.). (2025). *Theories in second language acquisition: An introduction* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). (t.t.). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Published by: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. People's Institute Publishing.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yin, H., & Pickering, M. J. (2025). Revisiting bilingual processing: Insights from L1 transfer in L2 phonology. *Brain and Language*.
- Yin, H., & Pickering, M. J. (2025). Revisiting bilingual processing: Insights from L1 transfer in L2 acquisition. *Brain and Language*, 271, 105645. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2025.105645>
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*.
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136-163. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000013>

PROFIL PENULIS

Dr. Dewi Sari Wahyuni, SS, M. Pd



Dr. Dewi Sari Wahyuni, SS, M. Pd adalah seorang dosen pada Program Studi S1 Teknik Informatika, Universitas Sains dan Teknologi Indonesia. Pendidikannya dimulai dengan menyelesaikan S1 Bahasa dan Sastra Inggris di Universitas Andalas, S2 Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Negeri Padang, dan S3 Ilmu Pendidikan dengan konsentrasi Teknologi Pendidikan, juga di Universitas Negeri Padang.

Sepanjang karirnya menjadi dosen, Dewi telah menulis berbagai artikel yang telah diterbitkan pada prosiding dan jurnal internasional terindeks.

Dr. Gede Wira Bayu,S.Pd.,M.Pd.

Dr. Mas'ud Muhammadiyah, M.Si.



MAS'UD MUHAMMADIAH. Di sebuah desa kecil bernama Bojo, Kecamatan Mallusetasi, yang terletak di perbatasan Kabupaten Barru dan Kota Parepare, Sulawesi Selatan, lahirlah seorang anak laki-laki yang kelak akan menjadi tokoh pendidikan. Mas'ud Muhammadiyah, begitulah nama yang disematkan padanya. Tumbuh bersama tiga

saudara kandung, Mas'ud kecil harus menghadapi cobaan hidup yang berat ketika satu per satu saudaranya berpulang ke pangkuan Ilahi di usia yang masih sangat muda. Masa kecil Mas'ud diwarnai dengan pengalaman unik bersekolah di dua wilayah berbeda. Enam tahun pertama pendidikannya ia habiskan di tanah kelahirannya, Desa Bojo, Kabupaten Barru. Namun, ketika menginjak bangku SMP dan SMA, ia memutuskan untuk menempuh pendidikan di Kota Parepare, kota kelahiran B.J. Habibie, Presiden ketiga Republik Indonesia.

Selepas lulus SMA, Mas'ud memutuskan untuk merantau ke Makassar, ibukota Provinsi Sulawesi Selatan. Awalnya, ia mendaftar di IKIP Makassar pada tahun 1982. Namun, takdir membawanya ke jalur yang berbeda. Setahun kemudian, ia memutuskan untuk berpindah ke Jurusan Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas Hasanuddin (Unhas). Selama masa kuliah, Mas'ud tidak hanya fokus pada studinya. Ia juga aktif membantu para dosen sebagai asisten dan mulai mengasah kemampuan menulisnya dengan berkontribusi artikel di media cetak ternama di Makassar, seperti *Harian Pedoman Rakyat* dan *Harian Fajar*. Pengalaman ini menjadi batu loncatan baginya untuk terjun ke dunia jurnalistik setelah lulus kuliah.

Setelah meraih gelar Doktorandus di bidang Bahasa dan Sastra Indonesia pada tahun 1988, Mas'ud memulai karirnya sebagai wartawan di *Harian Pedoman Rakyat*. Namun, panggilan jiwanya sebagai pendidik tak pernah surut. Di sela-sela kesibukannya sebagai jurnalis, ia juga mengajar di Universitas "45" Makassar, yang kini telah berganti nama menjadi Universitas Bosowa. Tahun 2001 menjadi titik balik dalam karir Mas'ud. Ia memutuskan untuk sepenuhnya mendedikasikan dirinya di dunia pendidikan. Pada tahun yang sama, ia berhasil menyelesaikan pendidikan magisternya di bidang Komunikasi Massa di Unhas. Semangat belajarnya terus membara. Meski sempat mengalami hambatan ketika ingin melanjutkan studi doktoral di bidang Ilmu Komunikasi, Mas'ud tidak patah semangat. Ia akhirnya memilih untuk menempuh Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Negeri Makassar, dan berhasil meraih gelar doktor Ilmu Bahasa Indonesia pada tahun 2015.

Jiwa organisatoris Mas'ud sudah terasah sejak masa sekolah menengah. Ia aktif di berbagai organisasi, mulai dari OSIS hingga organisasi mahasiswa, sosial, kepemudaan, kedaerahan, dan profesi akademik. Beberapa organisasi yang pernah ia pimpin antara lain Himpunan Sarjana Kesusetraan Indonesia (HISKI) Sulawesi Selatan dan Ahli dan Dosen Republik Indonesia (ADRI) Sulawesi Selatan. Dalam dunia akademik, Mas'ud dikenal sebagai sosok yang produktif. Ia tidak hanya aktif mengajar di kampusnya sendiri, tetapi juga di perguruan tinggi lain seperti Universitas Muslim Indonesia (UMI) Makassar. Bahkan, ia dipercaya menjadi penilai dan penguji di tingkat doktoral di Universitas Negeri

Makassar. Karya-karyanya pun tak terhitung jumlahnya, mulai dari artikel ilmiah yang terindeks Scopus hingga puluhan buku yang ia tulis dan edit.

Jabatan terakhirnya di Universitas Bosowa sebagai Wakil Rektor 2. Perjalanan hidupnya yang penuh lika-liku dan pencapaiannya yang gemilang menjadi inspirasi bagi banyak orang. Dari seorang anak desa yang kehilangan saudara-saudaranya di usia muda, ia telah bertransformasi menjadi tokoh pendidikan yang disegani di Sulawesi Selatan. Kisah Mas'ud menjadi bukti bahwa dengan tekad yang kuat dan semangat belajar yang tak pernah padam, seseorang dapat meraih mimpi-mimpinya dan memberikan kontribusi yang berarti bagi masyarakat.*

Siti Saidatus Salamah, S.Pd., M. Pd.

Siti Saidatus Salamah, lahir di Malang pada tanggal 27 Juli 1995. Menyelesaikan pendidikan sarjana di Program Studi Pendidikan Bahasa & Sastra Indonesia pada tahun 2017, Universitas Islam Malang. Magister Pendidikan Bahasa Indonesia, Universitas Islam Malang pada tahun 2021. Saat ini penulis menjadi dosen di Universitas Islam Raden Rahmat. Bidang keilmuan yang ditekuni adalah pendidikan bahasa, pembelajaran sastra, serta pengembangan kurikulum dan bahan ajar Bahasa Indonesia. Selain mengajar, juga aktif dalam kegiatan penelitian, penulisan artikel ilmiah, dan pengabdian kepada masyarakat, khususnya yang berkaitan dengan literasi bahasa dan penguatan kompetensi pedagogik guru Bahasa Indonesia.

Tira Nur Fitria S.Pd., M.Pd.



Tira Nur Fitria, S.Pd., M.Pd. lahir di Sukoharjo, 19 Oktober 1991. Penulis menempuh pendidikan taman kanak-kanak di RA Kalimasada, MI Walisongo Kalangan, MTs Negeri Bendosari (sekarang MTsN 3 Sukoharjo, dan SMAN 1 Sukoharjo jurusan Bahasa. Penulis melanjutkan studi sarjana di IAIN Surakarta (sekarang UIN Raden Mas Said Surakarta) jurusan Pendidikan Bahasa Inggris dan lulus pada tahun 2013. Studi Magister dilanjutkan di Universitas

Muhammadiyah Surakarta jurusan Magister Kajian Bahasa (Bahasa Inggris) dan lulus pada tahun 2015.

Penulis mengajar mata kuliah Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, Metodologi Penelitian, serta Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Selain sebagai dosen, penulis juga berprofesi sebagai penerjemah lepas (Bahasa Inggris-Indonesia dan Indonesia-Inggris) serta menjadi salah satu editor dan beberapa reviewer untuk berbagai jurnal nasional, baik terakreditasi maupun tidak terakreditasi. Selain itu, penulis telah menulis dan menerbitkan beberapa buku ber-ISBN, diantaranya: (1) *Mastering English Grammar for Learners*, (2) *English for Informatics, Informatics Systems, and Informatics Engineering Students*, (3) *Qualitative Research Method in Education Field: A Guide for Researchers, Lecturers and Students*, (4) *Legal English for Law Students* (Jilid 1 & 2), (5) *English for Islamic Economic and Sharia Economic Students*, (6) *English for Management Students*, (7) *Let's Talk English: A Simple and Easy Practical Guide for Daily Conversations*, (8) *Basic English Grammar: Essential Rules and Their Usage* = *Tata Bahasa Inggris Dasar.*, (9) *English for Accounting Students*, (10) *English for Digital Business Students*. Saat ini penulis juga sedang dalam proses penulisan dan penerbitan dua buku ISBN yang berjudul *Game-Based Learning: Kreatif dan Inovatif Mengajar Bahasa Inggris Berbasis Permainan (Game)* - (Panduan Praktis untuk Pendidik/Pengajar dan Orang Tua), (12) *Satu Langkah Menuju Wisuda: Panduan Penulisan Tugas Akhir & Skripsi Untuk Mahasiswa Tingkat Akhir*.

Penulis juga aktif berkolaborasi dalam penulisan buku ber-ISBN bersama dosen dan pendidik dari berbagai perguruan tinggi di Indonesia. Penulis merupakan peneliti aktif dalam bidang pendidikan, bahasa, sastra, linguistik, penerjemahan, dan budaya. Hingga kini, penulis telah menerbitkan ratusan artikel ilmiah pada jurnal nasional terakreditasi maupun tidak terakreditasi, serta jurnal internasional.

TEORI PEMEROLEHAN BAHASA KEDUA & *Implikasinya dalam EFL*

Buku ini membahas berbagai pendekatan teoritis, mulai dari pandangan behavioristik yang menekankan pengulangan, latihan, dan reinforcement, hingga teori nativis yang menyoroti kapasitas bawaan manusia untuk memahami bahasa melalui Universal Grammar dan Language Acquisition Device. Selain itu, buku ini juga menyinggung aspek kognitif, sosial, dan komunikatif dalam pemerolehan bahasa, sehingga pembaca dapat memahami kompleksitas proses belajar bahasa dan faktor-faktor yang memengaruhinya.

Selain memberikan landasan teori, buku ini dirancang untuk memberikan implikasi praktis bagi pengajaran EFL. Strategi pembelajaran yang efektif, desain kurikulum, metode latihan, serta teknik evaluasi yang sesuai dengan kemampuan bawaan dan kebutuhan komunikatif siswa dijabarkan secara komprehensif. Dengan demikian, buku ini tidak hanya bermanfaat bagi mahasiswa dan akademisi, tetapi juga bagi guru, praktisi pendidikan, dan pembuat kebijakan yang ingin meningkatkan kualitas pengajaran bahasa Inggris di berbagai jenjang pendidikan.

Harapan kami, buku ini dapat menjadi sumber referensi yang relevan dan aplikatif dalam memahami SLA dan membantu pembaca menerapkan teori-teori tersebut secara bijaksana dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris. Ucapan terima kasih kami sampaikan kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan, masukan, dan inspirasi selama proses penyusunan buku ini. Semoga karya ini bermanfaat dan dapat memperkaya literatur serta praktik pengajaran bahasa di tanah air.

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah
Penerbit HN Publishing
Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari,
Kabupaten Tuban, Jawa Timur
hn.publishing24@gmail.com
<https://yph-annihayah.com>

