

BAB II

KAJIAN PUSTAKA DAN KERANGKA KONSEPTUAL

Bab II ini menyajikan tiga bagian utama, yaitu kajian pustaka, review hasil penelitian yang relevan, dan kerangka konseptual.

A. Kajian Pustaka

Pada bagian ini akan dideskripsikan konsep-konsep yang berkaitan dengan topik dalam penelitian ini yang terdiri dari tiga hal pokok, yaitu (1) pengembangan buku ajar, (2) membaca pemahaman (*reading comprehension*), dan (3) pespektif sosiokognitif.

1. Pengembangan Buku Ajar

a. Pengertian Pengembangan Buku Ajar

Pengembangan buku ajar dalam penelitian ini adalah suatu upaya yang dilakukan oleh seseorang (guru, dosen, penulis) untuk menciptakan (*create*) buku ajar yang digunakan untuk memfasilitasi pembelajaran (Nunan, 1991: 209; Richards & Renandya, 2002: 65; Tomlinson & Masuhara, 2013: 234). Proses “menciptakan” merupakan tahapan yang paling tinggi dibanding dengan proses seleksi dan adaptasi karena dalam pengembangan buku ajar terdapat tiga tahapan yang meliputi seleksi (*selection/evaluation*), adaptasi (*adaptation*) dan kreasi (*creation*). Tahapan yang paling rendah adalah seleksi, yaitu proses memilih dan menemukan buku ajar yang sudah ada di pasaran yang diawali dengan melakukan penilaian (evaluasi) sesuai dengan kriteria tertentu. Tahapan kedua adalah adaptasi yaitu proses mengubah buku ajar yang sudah ada dengan cara menambah (*adding*); memperluas atau mengembangkan (*extend/expand*); menghilangkan (*deleting*); mengurangi atau menyingkat (*subtract/abridge*); menyederhanakan (*simplifying*); menyusun kembali (*reordering*); dan menggantikan (*replacing*) bahan ajar dengan yang baru (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013: 235; Tomlinson & Masuhara, 2004: 11; McDonough & Shaw, 2012: 80; Cunningsworth, 1995: 136).

Buku ajar adalah bahan ajar cetak yang berbentuk buku yang berisi substansi materi bidang ilmu tertentu yang digunakan sebagai pedoman pembelajaran di sekolah atau perguruan tinggi (Permendikbud No 8, 2016: 1-2; Richards & Schmidt, 2002: 550; Tomlinson, 2012: 143; 2016: 13; Cunningsworth, 1995: 7). Sebagai contoh, buku ajar pembelajaran bahasa Inggris bisa memuat empat keterampilan berbahasa yaitu, menyimak, berbicara, membaca, dan menulis serta unsur-unsur kebahasaan seperti tata bahasa dan kosa kata. Namun buku tersebut juga bisa memuat hanya satu keterampilan saja misalnya membaca (Richard & Schmidt, 2002: 550).

b. Kedudukan dan Manfaat Buku Ajar

Dalam sistem kurikulum, kedudukan bahan ajar berada di bawah dan merupakan elaborasi dari silabus (Naseem, Shah, & Tabassum, 2015; Lim dalam Richard, 2001: 41). Hal ini berarti bahwa bahan ajar dikembangkan berdasarkan silabus yang sudah disepakati. Silabus dirancang berdasarkan tujuan pembelajaran, baik tujuan umum (*aim/goal*) maupun tujuan khusus (*objectives*). Tujuan pembelajaran tersebut ditentukan berdasarkan pada hasil analisis kebutuhan (*needs analysis*). Dengan demikian ada koherensi antara hasil analisis kebutuhan, tujuan pembelajaran, silabus dan bahan ajar. Setelah bahan ajar dikembangkan, ditentukan metode untuk mentransformasikan bahan ajar tersebut kepada siswa. Dengan kata lain, bahan ajar merupakan substansi materi yang diajarkan (*what to teach*) dan metode merupakan cara bagaimana mengajarnya (*how to teach*) (Richard, 2001: 251)

Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris di sekolah, buku ajar merupakan komponen yang penting dan memiliki banyak manfaat. Beberapa diantaranya, adalah bahwa buku ajar berfungsi sebagai (1) silabus dan kerangka pembelajaran bagi guru dan siswa; (2) sarana untuk standarisasi pembelajaran; (3) sumber belajar yang efektif dan efisien; (4) *language input* dan model bahasa yang efektif; (5) media pelatihan guru (*teachers' trainer*); (6) media untuk menjaga kualitas pembelajaran (*quality maintenance*); (7) sumber belajar yang variatif dan menarik minat siswa; dan (8) sumber motivasi untuk belajar (Aydin:

2012: 194; Charalambous, 2011: 443; Cunningsworth, 1995:7; Graves, 2000; Richards, 2001: 251; Srakang & Jansem, 2013: 54; Tomlinson, 2012: 43).

c. Kriteria Buku Ajar yang Baik

Buku ajar yang baik memenuhi sejumlah kriteria, baik kriteria umum maupun kriteria khusus. Kriteria umum merujuk pada kriteria buku ajar secara umum dan kriteria khusus merujuk pada kriteria substansi materi yang dicakup dalam buku ajar. Kriteria umum menggariskan beberapa hal, diantaranya bahwa buku ajar seyogyanya (1) sesuai dengan kebutuhan siswa (*students' needs*); (2) sesuai dengan tujuan pembelajaran; (3) mencerminkan fungsi bahasa yang dipelajari siswa baik di masa kini maupun di masa yang akan datang; (4) dapat memfasilitasi proses pembelajaran tanpa memaksakan penggunaan metode secara kaku (5) memiliki peran yang jelas, (6) dikembangkan berdasar kurikulum dan bersifat kontekstual (Cunningsworth, 1995: 78; Howard & Major, 2012: 101-103; Richard, 2001: 251; Tomlinson, 2012: 144)

Kriteria khusus menjelaskan bahwa substansi materi yang dicakup dalam buku ajar seyogyanya memenuhi kriteria tertentu. Kriteria tersebut adalah bahwa materi ajar seyogyanya (1) bersifat kontekstual, (2) memfasilitasi interaksi pembelajaran yang bersifat generatif, (3) mendorong siswa mengembangkan keterampilan berbahasa dan strategi belajar, (4) memuat bentuk (*form*) dan fungsi bahasa (*language use*), (5) memberi peluang kepada siswa untuk menggunakan keterampilan berbahasa secara terpadu, (6) bersifat otentik dan menarik, dan (7) saling terkait untuk mengembangkan keterampilan secara progresif dari sisi pemahaman dan unsur bahasa (Howard & Major, 2012: 104-110).

d. Landasan Pengembangan Buku Ajar

Penulisan buku ajar merujuk pada proses menulis sebuah karya ilmiah. Untuk itu, buku ajar yang baik dikembangkan berdasarkan (1) landasan keilmuan dan (2) landasan keterbacaan materi dan bahasa (Maley dalam Benegas, 2015: 344, Kemendikbud, 2013; Cunningsworth, 1995: 7).

Landasan keilmuan meliputi prinsip-prinsip sebagai berikut. *Pertama*, prinsip akar rumput, yaitu penentuan buku ajar dimulai dari disiplin keilmuan

yang diketahui, dikuasai, dan dibutuhkan. *Kedua*, prinsip kejelasan tujuan/kebermaknaan, yaitu penentuan tujuan penulisan buku ajar berdasarkan keunggulan atau kompetensi apa yang hendak diraih. *Ketiga*, prinsip ketaatasasan keilmuan, yaitu buku ajar mengikuti patokan keilmuan yang berpilar pada ontologis, epistemologis, dan aksiologis. *Keempat*, prinsip diferensiasi, yaitu penentuan sesuatu yang berbeda yang akan disampaikan untuk menunjukkan sesuatu yang berbeda dan cara yang berbeda dengan buku ajar yang lain. *Kelima*, prinsip keotentikan, yaitu penentuan metode/model perancangan buku ajar yang merupakan rancangan asli sendiri, hasil tesis atau disertasi yang dimodifikasi, atau modifikasi buku ajar yang sudah ada. *Keenam*, prinsip standardisasi, yaitu mengikuti standar aturan penulisan yang berlaku universal. *Ketujuh*, prinsip dinamika kualitas atau prinsip perbaikan berkelanjutan, yaitu penerapan dengan pandangan bahwa kualitas buku ajar adalah pencapaian berkelanjutan, maka penentuan standar uji kualitas dilakukan dengan mekanisme cek kualitas secara mandiri atau melibatkan pihak luar. *Kedelapan*, prinsip keseimbangan teori dan praktik, yaitu penentuan bagaimana keseimbangan antara teori dan praktik dapat terlihat pada sebuah buku ajar dengan menentukan tingkat proporsi yang tepat antara pandangan filosofis, teori, dan konsep dengan sejumlah contoh aplikatif dunia nyata. *Kesembilan*, prinsip komunikatif, yaitu cetak biru buku ajar bersifat komunikatif. *Kesepuluh*, metode penyampaian materi dalam buku ajar bersifat lugas, akademis, ilmiah, edukatif, dan komunikatif (Maley dalam Benegas, 2015: 344; Kemendikbud, 2013; Cunningsworth, 1995: 7).

Landasan keterbacaan materi dan bahasa merujuk pada ketentuan-ketentuan bagaimana materi dalam buku ajar harus diolah agar memberikan kemudahan bagi siswa untuk memahaminya, dan bagaimana panjang dan susunan kata, frasa, kalimat, dan wacana agar tidak menyulitkan mereka. Buku ajar yang memberi kemudahan kepada siswa disebut sebagai buku ajar yang mempunyai tingkat keterbacaan yang tinggi. Sebaliknya, buku ajar yang menimbulkan kesulitan kepada siswa untuk memahaminya disebut sebagai buku ajar yang mempunyai keterbacaan rendah (Maley dalam Benegas, 2015: 344, Kemendikbud, 2013; Cunningsworth, 1995: 7).

2. Membaca Pemahaman (*Reading Comprehension*)

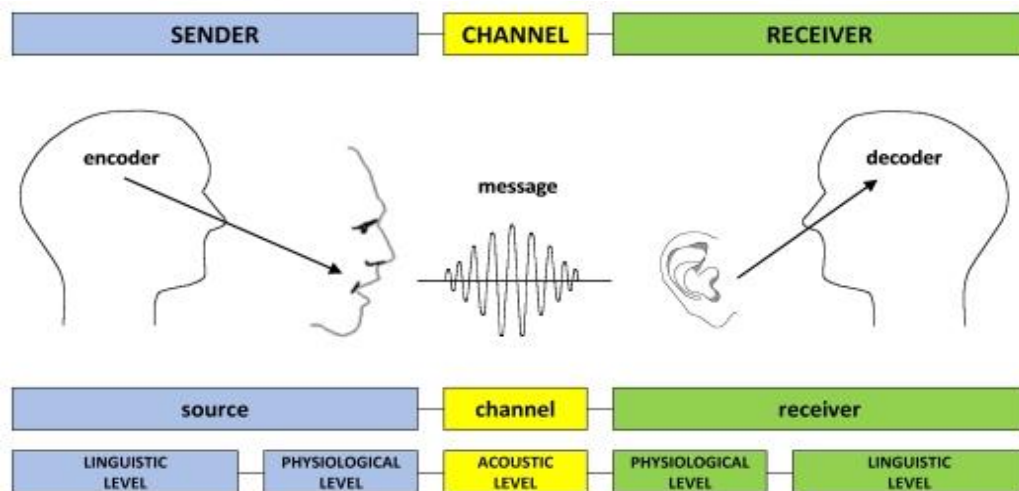
a. Pengertian Membaca Pemahaman

Membaca pemahaman adalah kegiatan membaca yang bertujuan untuk memahami isi bacaan (Lap. dkk, 2015: 76; Sission, D. & Sission, B., 2014: 89 ; Frey & Fisher dalam Tantillo, 2013: 24; Benyamin & Hugelmeyer, 2013: 78; Canale, 2014; Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2008: 1; Nuttall, 2006: 3; Snow, 2002: 11; Wolley, 2014: 15). Dari pengertian ini ada dua konsep mendasar yang harus dipahami tentang membaca pemahaman, yaitu konsep membaca dan konsep pemahaman. Penjelasan dari kedua konsep tersebut adalah sebagai berikut.

Membaca merupakan proses komunikasi interaktif antara penulis dan pembaca melalui teks tertulis (Muijselaar dkk, 2017: 70; García, & Cain, 2014: 7; Lopera, 2014: 81). Proses komunikatif interaktif dalam membaca dapat dilihat pada Gambar 2.1. Dalam proses membaca, pembaca dituntut untuk menginterpretasikan pesan yang dikirim oleh penulis melalui sebuah teks tulis dan keduanya harus menciptakan makna yang koheren. Sejalan dengan pendapat di atas, pembaca harus menguasai kompetensi tertentu yang dapat membantu dirinya menciptakan makna yang koheren dari sebuah teks tertulis, yaitu kompetensi gramatika (*grammatical competence*), kompetensi wacana (*discourse competence*), kompetensi strategi (*strategic competence*), dan penguasaan pengetahuan awal (skemata) (Anderson, 2014: 2; Canale, 2012; Lopera, 2014: 81; Díaz-Rico, 2013: 58).

Kompetensi gramatika berkaitan dengan penguasaan sistem bahasa, yang meliputi antara lain kosakata, formasi kata, formasi kalimat, dan makna kalimat (Canale dalam Widodo, 2016: 216; Stern, 1983: 349; Parson & Gascoigne, 2005: 40). Kemampuan tersebut diperlukan untuk memahami dan menghasilkan secara akurat makna kata/frase/kalimat secara harfiah. Kompetensi wacana berkaitan dengan kemampuan mengkombinasikan bentuk bahasa dan makna bahasa untuk membentuk dan memahami berbagai jenis wacana yang kohesif dan koheren. Kompetensi strategi mengacu pada kemampuan mengatasi hambatan dan sekaligus meningkatkan keefektifan pemahaman melalui berbagai strategi kognitif sebagai proses berpikir untuk membantu pembaca mengingat, memprediksi dan

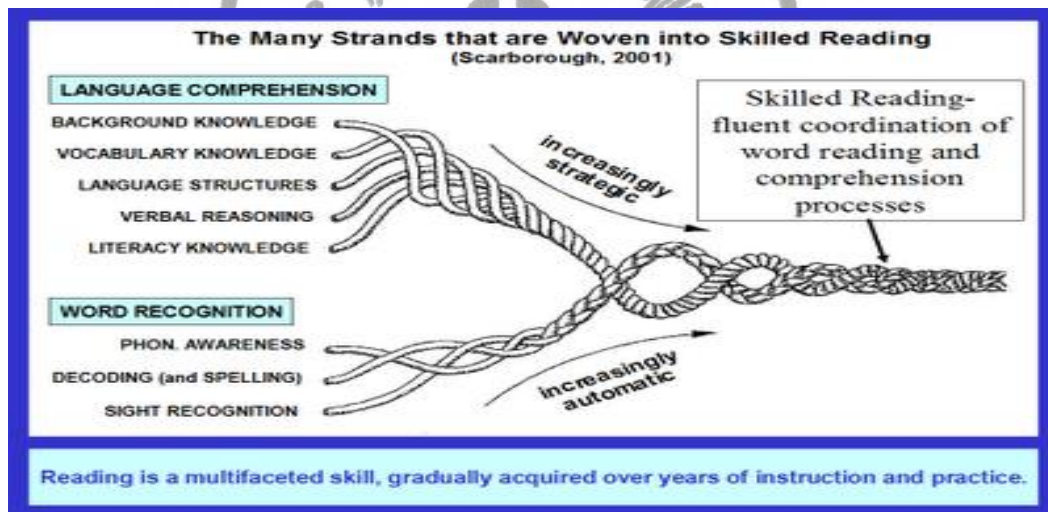
menginterpretasi teks tertulis (Canale. M, 2014; Stern, 1983: 349; Parson & Gascoigne: 1). Penguasaan pengetahuan awal atau skemata, yaitu pengetahuan atau pengalaman yang dimiliki sebelumnya oleh pembaca, terkait dengan topik atau bacaan yang sedang dibaca (Anderson, 2014: 58; Tantillo, 2014; McLaughlin & Overturf, 2013; Neutman & Gambrell, 2013; Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L., 1981: 86).



Gambar 2.1. Proses Komunikasi Interaktif dalam Membaca (Anderson: 2014)

Pemahaman adalah proses mental yang membutuhkan pemikiran aktif dan kreatif pembaca untuk menggunakan pengetahuannya dalam membentuk makna (Abdelhalim, 2017: 27; Cleaver, 2015: 2; McLaughlin & Overturf, 2013: 55; Neuman, & Gambrell, 2013: 89; Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L., 1981: 86). Proses pemahaman teks tertulis dapat dilihat pada Gambar 2. 2. Pemahaman dibedakan menjadi tiga tingkat yaitu pemahaman literal, pemahaman inferensial, dan pemahaman evaluatif (kritis dan kreatif) (Cornoldi & Oakhill, 2013: 15; Meyer, Young, & Bartlett, 2014: 77; Forbes dkk, 2015: 10; Silva & Cain, 2015: 33). Pemahaman literal adalah pemahaman terhadap makna bacaan yang bersumber dari kata-kata yang secara eksplisit disebutkan dalam teks tertulis. Pertanyaan untuk pemahaman literal biasanya diawali dengan kata penanya apa (*what*), siapa (*who*), kapan (*when*), dimana (*where*) dan jawaban dari pertanyaan tersebut umumnya bisa dikutip secara eksplisit dari bacaan tertulis.

Pemahaman inferensial adalah pemahaman terhadap makna bacaan yang dilakukan dengan menghubungkan dua informasi atau lebih yang bersumber dari teks tertulis baik secara eksplisit maupun implisit. Pertanyaan pemahaman inferensial biasanya diawali dengan kata penanya mengapa (*why*), bagaimana (*how*), dan apa yang terjadi jika... (*what happen if...*), atau jenis pertanyaan dengan menanyakan gagasan umum atau pokok pikiran dalam sebuah teks atau paragraf tertentu, contohnya “*What is the text about? What is the main idea of paragraph? What does the text imply?*” dan jenis kalimat lain yang menanyakan makna inferensial (Cornoldi & Oakhill, 2013: 15; Meyer, Young, & Bartlett, 2014: 77; Forbes dkk, 2015: 10; Silva & Cain, 2015: 33).



Gambar 2.2. Proses Pemahaman *Reading Comprehension* (Scarborough, 2001)

Pemahaman evaluatif/kritis adalah pemahaman terhadap makna bacaan yang dilakukan dengan cara mengidentifikasi, menganalisa, mensintesa, dan menyimpulkan informasi yang bersumber baik dari dalam teks tertulis maupun dari luar teks. Pertanyaan pemahaman evaluatif/kritis biasanya menanyakan penilaian pembaca terhadap bacaan (*judge/critique*), perintah membandingkan dua objek atau lebih (*compare*), perintah menceritakan kembali isi bacaan dengan menggunakan bahasa siswa sendiri (*retell*), dan lain sebagainya yang jawaban pertanyaan pemahaman kritis memerlukan uraian dari luar teks, karena jawaban tersebut membutuhkan proses kognisi dan metakognisi (Cornoldi & Oakhill,

2013: 15; Meyer, Young, & Bartlett, 2014: 77; Forbes dkk, 2015: 10; Silva & Cain, 2015: 33).

b. Indikator Membaca Pemahaman

Seseorang (pembaca) dikatakan mampu memahami bacaan secara baik apabila mereka menguasai sejumlah kemampuan tertentu. Kemampuan tersebut meliputi (1) menunjukkan gagasan utama (*main idea*) suatu teks atau paragraph, (2) menentukan tujuan komunikatif teks atau penulis, (3) menyebutkan informasi rinci dalam teks, baik yang tersirat maupun tersurat, (4) menjelaskan makna kata atau ungkapan tertentu dalam teks, (5) menjelaskan rujukan (*reference*) yang ada dalam teks, dan (6) memanfaatkan piranti kohesi (*cohesive devices*) untuk menjelaskan hubungan antar elemen dalam teks, dan (7) memanfaatkan strategi membaca untuk mempermudah pemahaman (Brown, 2001: 306-307; Ness, 2016: 5).

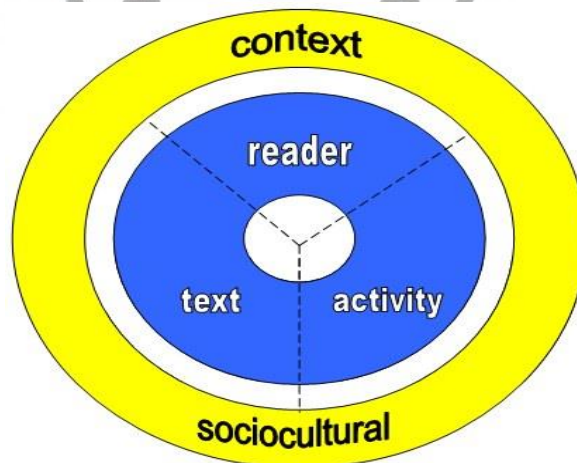
Hasil penelitian (Ness, 2016: 6; Ponce & Mayer, 2014: 124) menunjukan bahwa strategi membaca berpengaruh pada tingkat pemahaman seseorang. Hal ini berimplikasi bahwa dalam membaca pemahaman, seorang perlu memanfaatkan strategi membaca sesuai dengan tujuan membaca. Beberapa strategi yang dimaksud, adalah (1) *scanning*, (2) *skimming*, (3) aktivasi skemata, (4) visualisasi, (5) menggunakan kata kunci, (6) menggunakan analisis leksikal, (7) menggunakan *monitor comprehension*, (8) *summarizing*, (9) prediksi, dan (10) menggunakan *graphic organizer* dan sebagainya (Ness, 2016: 6; Ponce & Mayer, 2014: 124).

c. Komponen Utama dalam Membaca Pemahaman

Membaca pemahaman memiliki tiga komponen utama, yaitu (1) pembaca (orang yang sedang melakukan pemahaman), (2) teks (bahan bacaan yang akan dibaca), dan (3) aktifitas (jenis-jenis kegiatan yang dilakukan untuk memfasilitasi terjadinya pemahaman) (Grabe & Stoller, 2013: 6; Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015: 77; Kendeou, et al, 2014: 11; Tompkins, Campbell, & Smith, 2014: 67; Urquhart & Weir, 2014: 15). Komponen tersebut dapat dilihat pada Gambar 2.3. Ketiga komponen tersebut terjadi dalam konteks sosial budaya (*sociocultural context*), yaitu kontek sosial dan konteks membaca sebenarnya dan

saling berkaitan satu sama lain untuk membentuk dan membangun pemahaman. Penjelasan masing-masing komponen dalam membaca pemahaman adalah sebagai berikut.

Komponen pertama adalah pembaca, yaitu seseorang yang melakukan kegiatan membaca. Untuk memahami sebuah teks, pembaca dituntut untuk menguasai pengetahuan dasar (*knowledge base*) sebagai modal untuk membentuk makna. Pengetahuan dasar tersebut berupa kemampuan dan kekuatan yang meliputi (1) kemampuan kognitif (perhatian, ingatan, kemampuan analisa kritis, menarik kesimpulan, kemampuan visualisasi), (2) motivasi (tujuan, ketertarikan terhadap apa yang dibaca, kekuatan diri sebagai pembaca), dan (3) berbagai jenis pengetahuan dan pengalaman (kosakata, bidang ilmu, topik bacaan, bahasa, percakapan, dan berbagai strategi membaca pemahaman). Pengetahuan dasar tersebut dapat berfungsi dalam pemahaman tergantung pada teks yang digunakan dan aktifitas yang dilakukan oleh pembaca (Grabe & Stoller, 2013: 6; Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015: 77; Kendeou, et al, 2014: 11; Tompkins, Campbell, & Smith, 2014: 67; Urquhart & Weir, 2014: 15).



Gambar. 2.3. Komponen dalam Membaca Pemahaman (Urquhart & Weir, 2014).

Komponen kedua adalah teks, yaitu bahan bacaan yang dibaca. Jenis dan struktur teks banyak berpengaruh terhadap pemahaman. Pemahaman bukan hanya terjadi dengan cara memaknai teks. Selama membaca, pembaca mengkonstruksi berbagai bentuk representasi teks yang penting untuk pemahaman. Penulis membuat teks untuk tujuan yang berbeda-beda, oleh

karenanya jenis (*genre*) dan struktur teks yang digunakan juga berbeda-beda sesuai tujuan yang akan dicapai. Jenis-jenis teks (*genre*) yang digunakan meliputi *procedure*, *recount*, *description*, *report*, *news items*, *exposition*, *explanation*, *discussion*, *narrative*, *song* dan *review* (Ferris & Hedgcock, 2013: 77; Nordin & Eng, 2017: 7; Stoller et.al., 2013: 2). Perbedaan jenis teks ini mempengaruhi pemahaman seseorang. Teks mudah atau sulit dipahami tergantung pada hubungan antar unsur/elemen teks itu, pengetahuan atau kemampuan pembaca, dan pengetahuan membaca yang dimiliki pembaca, seperti kapasitas kosakata, struktur kebahasaan, analisis wacana, yang otomatis berinteraksi dengan teks yang dibaca.

Komponen ketiga adalah aktifitas (*activity*), yaitu jenis kegiatan yang dilakukan untuk memfasilitasi terjadinya pemahaman, seperti menemukan gagasan utama (*main idea*) penulis dalam bacaan, memahami urutan kejadian, dan menemukan maksud dan tujuan sebuah cerita. Aktifitas membaca dilakukan dalam beberapa tahapan dengan tujuan yang berbeda-beda yang tujuan akhirnya adalah mendapatkan pemahaman yang mendalam. Aktifitas yang dilakukan dalam membaca pemahaman dapat dikelompokkan ke dalam tiga tahap kegiatan membaca, yaitu (1) aktifitas prabaca (*pre-reading*), (2) aktivitas saat baca (*while-reading*), dan (3) aktivitas pascabaca (*post-reading*). Ketiga jenis aktivitas tersebut dijelaskan secara lebih mendalam di bagian d (tahapan dalam membaca pemahaman) dari pembahasan ini (Ferris & Hedgcock, 2013: 77; Nordin & Eng, 2017: 7; Stoller et.al., 2013: 2; Widodo, 2015: 44).

Konteks situasi (sosial budaya) adalah konteks yang bermakna dalam dua pengertian. Pertama adalah konteks tempat, yaitu konteks yang merujuk pada tempat sebenarnya di mana kegiatan membaca dilakukan seperti di rumah, di dalam kelas, di perpustakaan, di tempat tidur, dan tempat lain yang memungkinkan, yang semua itu dapat mempengaruhi pemahaman pembaca. Kedua, konteks sosial, yaitu konteks yang berkaitan dengan pemahaman membaca. Dalam beberapa hal, membaca pemahaman berlangsung sendirian, secara individu, yang berarti dalam tempat sosial yang sangat terbatas. Di sisi lain, kegiatan membaca pemahaman merupakan bagian dari kegiatan sosial di mana

guru, orang tua, anak-anak melakukan kegiatan membaca bersama dan secara bersama membentuk pengertian melalui diskusi. Interaksi yang dilakukan secara langsung untuk memahami isi bacaan selama diskusi menjadi konteks situasi yang secara maksimal membantu siswa memahami isi bacaan (Ferris & Hedgcock, 2013: 77; Nordin & Eng, 2017: 7; Stoller et.al., 2013: 2; Widodo, 2015: 44).

d. Tahapan dalam Membaca Pemahaman

Tahapan membaca pemahaman secara garis besar terbagi atas tiga tahapan aktifitas, yakni aktivitas prabaca (*Pre-reading*), aktivitas saat membaca (*Whilest-reading*), dan aktifitas pascabaca (*Post-reading*). Tahapan prabaca adalah kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan sebelum siswa melakukan kegiatan membaca. Tujuan kegiatan prabaca adalah untuk mempersiapkan/mengarahkan siswa secara fisik dan mental untuk menghubungkan pengetahuan yang sudah dimiliki dengan informasi baru dalam teks yang akan dibaca (Ajideh, 2006: 10; Fernandez, 2016: 32; Nuttall, 1996: 7; Teranishi & Nasu, 2016: 169). Beberapa aktivitas prabaca yang dapat dilakukan dalam pembelajaran membaca pemahaman meliputi (1) aktivasi skemata dengan cara diskusi, *brainstorming*, *semantic mapping*, mengembangkan kosa kata; (2) prediksi isi bacaan; (3) kegiatan *skimming* atau *scanning*, (4) menjawab pertanyaan dan mengisi grafik atau media lain untuk mengetahui organisasi teks; dan (5) membuat pertanyaan, prediksi, dan hubungan dengan teks berkenaan dengan topik teks (Richard, 2002: 272; Brown, 2001: 315; Neuman, Kaefer & Pinkham, 2014: 146).

Tahapan kegiatan saat membaca (*while-reading*) adalah kegiatan inti membaca yang dilakukan setelah aktivitas prabaca. Tujuan tahapan membaca adalah untuk mendapatkan pemahaman secara literal, inferensial dan kritis. Beberapa aktivitas saat membaca yang dapat dilakukan dalam pembelajaran membaca pemahaman adalah (1) mengisi grafik dengan cara melengkapi diagram venn (untuk membandingkan), *flow chart* (untuk proses), tabel (untuk klasifikasi atau definisi), dan grafik lainnya (Alyousef, 2006:8; Sission dan Sission, 2014: 99; McLaughlin & Overturf, 2013: 55); (2) tugas menulis secara terbimbing atau pertanyaan untuk diskusi yang membangkitkan siswa menanggapi isi teks yang dibaca; (3) menggaris bawahi, memperjelas, atau membuat catatan kegiatan-

kegiatan yang membantu siswa mengembangkan *study skills*; dan (4) kegiatan pengembangan kosakata yang membantu siswa menemukan kata kunci untuk menafsirkan makna dalam bacaan (Alyousef, 2006:8; Sission & Sission, 2014: 99; McLaughlin & Overturf, 2013: 55); (5) kegiatan parafrase dan *summarizing* secara periodik untuk mengembangkan kemampuan siswa dalam mengembangkan struktur teks; (6) kegiatan manajemen waktu dengan cara membaca cepat digabung dengan *skimming* untuk menjawab pertanyaan atau *scanning* untuk mencari informasi tertentu (Sission & Sission, 2014: 99; Lapp dkk, 2015: 77; Richard, 2001: 273).

Tahapan kegiatan pascabaca adalah kegiatan yang dilakukan setelah aktivitas membaca. Tujuan tahapan pascabaca adalah untuk eksplorasi kemampuan yang telah dikuasai selama membaca sekaligus memantapkan kemampuan membaca siswa (Tompkins dkk, 2014: 37). Beberapa aktivitas pascabaca yang dapat dilakukan dalam pembelajaran membaca pemahaman adalah (1) memperluas pengetahuan kosakata melalui *affixes* dan *roots*, penggunaan *chart*, tabel atau gambar lain untuk menjelaskan hubungan antar kata; (2) menyediakan pertanyaan-pertanyaan untuk mendorong analisis kritis evaluasi bacaan; (3) kegiatan yang membantu siswa merangkum isi bacaan diawali dengan ringkasan yang terisi sebagian; (4) kegiatan-kegiatan dengan rumpang untuk mengembangkan kosakata, tata bahasa, dan pengetahuan wacana; (5) penulisan di jurnal baik monolog maupun dialog untuk membangkitkan siswa melakukan refleksi, sintesa, dan evaluasi terhadap apa yang mereka baca, dan (6) kegiatan menulis surat yang membantu siswa menerapkan apa yang telah mereka baca.

e. Proses Membaca Pemahaman

Proses membaca pemahaman merujuk pada tiga jenis proses membaca yaitu (1) *top-down process*, (2) *bottom-up process*, dan (3) *interactive process* (Brown, 2001: 45; Leu, 2013: 44; Cienki, 2015: 195). *Top-down process* adalah model membaca yang didasarkan pada aktivasi pengetahuan awal (skemata) pembaca sebagai modal dasar untuk memahami isi bacaan. Pengetahuan awal tersebut digunakan untuk menguji, menerima, dan menolak hipotesis tentang makna yang telah dibuat sendiri pada saat melakukan kegiatan membaca. Untuk

membantu pemahaman dengan menggunakan model *top-down process* ini, pembaca menggunakan berbagai strategi yang disesuaikan dengan tujuan membaca pemahaman yang dilakukan. Pada model ini, informasi dalam bacaan digunakan untuk mendukung hipotesa tentang makna yang dibuat. Pembaca tidak banyak lagi membutuhkan informasi dari bacaan karena mereka telah memiliki modal pengetahuan sendiri untuk memahami bacaan.

Bottom-up process adalah model membaca yang mengandalkan informasi dari bahan bacaan yang sedang dibaca (Brown, 2001: 45). Proses membaca pemahaman model *bottom-up* ini banyak tergantung pada pemahaman berbagai tanda linguistik, seperti huruf, morfem, suku kata, kata-kata frasa, petunjuk gramatika dan tanda wacana, kemudian menggunakan mekanisme pemrosesan yang masuk akal, koheren dan bermakna. Agar bisa memahami bacaan pada proses ini, pembaca membutuhkan keterampilan yang berhubungan dengan lambang bahasa yang digunakan dalam teks.

Interactive process adalah model membaca yang dimulai dengan aktivasi skemata dan diverifikasi dengan informasi yang diperoleh dari bahan bacaan (Brown, 2001: 45; Leu, 2013: 44; Cienki, 2015: 195). Model ini merupakan gabungan model *top-down process* dan *bottom-up process*. Pada saat proses membaca dengan menggunakan *interactive process*, pembaca memulai kegiatan membaca dengan menggunakan *top-down process* dengan cara mengaktifkan pengetahuan yang telah mereka kuasai sebelumnya (skemata) untuk mencocokkan hipotesis tentang isi bacaan dan pada saat yang sama mereka kemudian beralih ke model *bottom-up* untuk menguji apakah hipotesis mereka benar. Artinya, kedua model tersebut diterapkan secara simultan pada saat membaca. Pendapat ini mengisyaratkan bahwa ketika proses membaca berlangsung, terjadi konsentrasi dua arah pada pikiran pembaca dalam waktu yang bersamaan. Dalam melakukan aktivitas membaca, pembaca secara aktif merespon dan mengungkapkan bunyi tulisan dan bahasa yang digunakan oleh penulis. Selain itu, pembaca dituntut untuk dapat mengungkapkan makna yang terkandung di dalamnya atau makna yang ingin disampaikan oleh penulis melalui teks yang dibacanya.

3. Perspektif Sosiokognitif

Pada bagian ini akan dijelaskan tiga bagian utama, yaitu (1) pengertian perspektif sosiokognitif, (2) cakupan konsep teori sosiokognitif, dan (3) perspektif sosiokognitif dalam pembelajaran. Namun sebelumnya, penulis jelaskan bahwa ada beberapa tokoh yang memberikan kontribusi yang berharga dalam teori sosiokognitif seperti Vygotsky, Bandura, dan Jerome Bruner. Dalam penelitian ini, peneliti lebih banyak membahas teori sosiokognitif menurut Vygotsky karena konsep Jerome Bruner tentang *scaffoldings* sudah tercakup dalam konsep dasar yang dikemukakan oleh Vygotsky (Ormrod, 2008: 67), dan konsep Bandura tentang pemodelan dalam belajar (*modelling*) sudah tercakup dalam konsep *cognitive apprenticeship* (pemagangan kognitif) yang juga dibahas dalam teori sosiokognitif Vygotsky (Mayer, 2008: 464).

a. Pengertian Perspektif Sosiokognitif

Perspektif sosiokognitif adalah suatu pandangan yang menyatakan bahwa perkembangan kognitif anak banyak ditentukan oleh interaksi sosial dan pengaruh guru dalam lingkungan budaya (Vygotsky, 1978: 79; Ormrod, 2008: 55, Schunk, 2009: 242). Dari pengertian di atas ada dua istilah yang mendasar yang perlu dicermati yaitu, perkembangan kognitif dan interaksi sosial. Perkembangan kognitif adalah proses pemerolehan pengetahuan oleh seseorang melalui pengamatan, praktek, dan gabungan dari keduanya dengan mediasi alat-alat dalam lingkungan belajar (Ormrod, 2008: 68; Schunk, 2009: 241; Vygotsky, 1978: 79). Kognitif mengacu pada kemampuan mental/intelektual seseorang atau kemampuan menggunakan otak untuk berpikir, yang meliputi beberapa aspek, seperti kemampuan menghafal, memahami, mengaplikasi, menganalisis, mensintesis, mengevaluasi, dan kreasi (Bloom dkk, 1984: 134).

Perkembangan kognitif seseorang berkembang beriringan dengan perkembangan pengetahuan metakognitif. Pengetahuan metakognitif merujuk pada pengetahuan atau kesadaran seseorang untuk mengontrol kemampuan kognitifnya, seperti kesadaran seseorang tentang bagaimana ia belajar, kemampuan untuk menilai kesukaran sesuatu masalah, kemampuan untuk mengamati tingkat pemahaman dirinya, kemampuan menggunakan berbagai

informasi untuk mencapai tujuan, dan kemampuan menilai kemajuan belajar sendiri (An, 2013: 35; An & Cao, 2014: 552).

Interaksi sosial adalah bentuk hubungan timbal balik dalam lingkungan belajar di kelas yang melibatkan murid, teman sebaya, dan guru yang berkolaborasi untuk mencapai tujuan tertentu dengan bantuan alat-alat budaya (bahasa, simbol, mesin, program) dalam konteks pendidikan (Ormrord, 2008: 67; Schunk, 2009: 241; Vygotsky, 1978: 24). Proses hubungan sosial bisa dalam bentuk diskusi, pemecahan masalah, *small talk*, *brainstorming*, dan kegiatan lain di mana teman sebaya, guru, atau alat bisa berfungsi sebagai fasilitator yang dianggap sebagai orang yang lebih tahu atau disebut *the More Knowledgeable Others* (MKO).

Dalam interaksi sosial, MKO (teman sebaya, guru, alat) berfungsi sebagai mediator untuk memberikan bantuan (*scaffolds*) kepada siswa yang belajar, tahap demi tahap dan selanjutnya bantuan tersebut dilepaskan seiring dengan penguasaan kemampuan yang sudah terinternalisasi dalam diri siswa (Mayer, 2008: 464). Siswa menjadi *autonomous learners*, menguasai pengetahuan kognitif dan metakognitif sekaligus sebagai strategi untuk mengontrol dirinya dalam belajar tanpa bantuan orang lain. *Setting* pembelajaran yang cocok untuk interaksi sosial ini adalah pembelajaran kolaboratif dan *student-centered* seperti model *two heads together* (THT), *Jig Saw*, *Small Group Discussion*, *Reciprocal Teaching*, dan model pembelajaran kolaboratif lainnya (Ormrord, 2008: 67; Mayer, 2008: 464).

b. Cakupan Perspektif Sosiokognitif

Cakupan utama dalam perspektif sosiokognitif Vygotsky meliputi (1) pengalaman belajar yang dimediasi (*mediated learning*), (2) zona perkembangan proksimal (*zone of proximal deveopment/ZPD*), (3) pemagangan kognitif (*cognitive apprenticeship*), dan (4) perancangan (*Scaffolding*). Penjelasan dari keempat konsep dasar sosiokognitif di atas adalah sebagai berikut (Ormrord, 2008: 60; Schunk, 2009: 243; Vygotsky, 1978: 8).

1) *Mediated Learning*

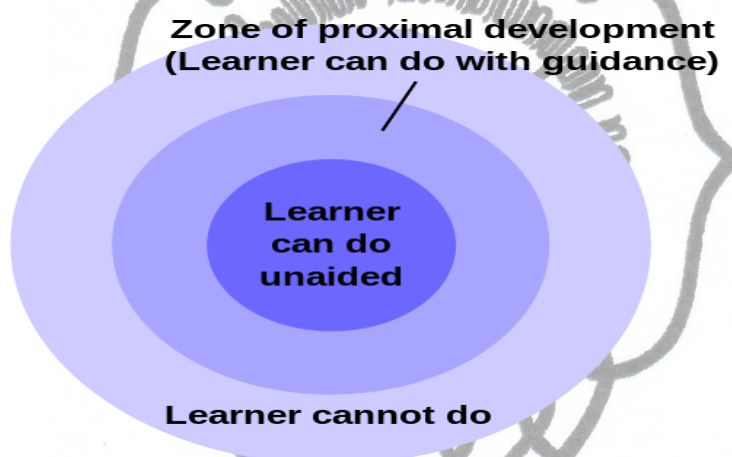
Mediated learning (pengalaman belajar yang dimediasi) adalah proses interaksi sosial (diskusi) antara orang dewasa dan anak ketika orang dewasa membantu anak untuk memahami suatu peristiwa yang mereka alami bersama dalam lingkungan yang mencakup objek, artefak, alat, buku dan komunitas tempat orang berada (Ormrod, 2008: 61; Schunk, 2009, 61; Vygotsky, 1978: 54). Vygotsky menekankan bahwa inti dari pengalaman belajar yang dimediasi adalah mengembangkan kognisi anak secara bersama-sama melalui diskusi menggunakan media (artefak) dengan orang yang lebih tahu atau teman sebaya karena kognisi yang dibangun secara bersama lebih baik daripada kognisi yang dibangun secara individual. Dengan diskusi anak-anak terlatih membangun kognisi melalui kegiatan eksplorasi, menjelaskan, dan mendiskusikan, baik dalam kelompok kecil maupun melibatkan seluruh anggota kelas.

Diskusi yang terbimbing dapat memfasilitasi terjadinya pendistribusian kognisi (*distributed cognition*) kepada peserta diskusi (siswa). Mereka membagi tugas belajar ke banyak anak dan dapat menarik basis pengetahuan dan gagasan yang beraneka ragam (Anderson, 2014; Lantolf dkk, 2015: 207; Salomon, 1993 dalam Ormrod, 2008: 326). Dengan saling membagi gagasan dalam berbagai bentuk pembelajaran, anak dapat mengambil manfaat dalam beberapa hal, yaitu (1) melatih komunikasi ilmiah (mengeksplorasi, menjelaskan, mengklarifikasi, menjustifikasi, menarik kesimpulan), (2) melatih berpikir kritis, (3) menjadi contoh dan memberi manfaat bagi orang lain, (4) mendapatkan pandangan yang lebih baik dan akurat tentang hakekat pengetahuan dan pembelajaran (Andriessen, 2006; Bandixen & Rule dalam Ormrod, 2008: 326).

2) *Zone of Proximal Development (ZPD)*

ZPD (zona perkembangan proksimal) adalah celah antara tingkat perkembangan nyata (*actual development*) dan tingkat perkembangan potensial (*potensial development*), yaitu rentang jenis tugas yang dapat diselesaikan seorang anak dengan bantuan dan bimbingan orang lain tatkala tugas tersebut tidak dapat diselesaikan secara mandiri (Bakhoda & Shabani, 2016: 2; Mayer, 2008: 462;

Ormrod, 2008: 63; Schunk, 2009: 243; Vygotsky, 1978: 88). ZPD anak meliputi kemampuan-kemampuan belajar dan memecahkan masalah yang muncul dan berkembang. ZPD tersebut berkembang secara alamiah seiring waktu. Vygotsky menegaskan bahwa ZPD dapat berkembang secara optimal apabila anak terbiasa diberikan tugas-tugas yang menantang yang hanya bisa dikerjakan dengan bantuan (mediasi) orang lain. Tugas-tugas tersebut adalah tugas yang sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan individu (*individualized tasks*) sehingga mereka semua mendapatkan tantangan yang dapat mendorong pertumbuhan kognitifnya. ZPD digambarkan pada Gambar 2.4.



Gambar. 2.4. Zona Perkembangan Proximal (Bakhoda & Shabani, 2016)

3) *Cognitive Apprenticeship*

Cognitive apprenticeship (pemagangan kognitif) adalah model bimbingan intensif yang diberikan oleh seorang pakar kepada sekelompok siswa yang belajar bersama-sama untuk mengerjakan pekerjaan yang menantang, yaitu pekerjaan yang tidak dapat dikerjakan tanpa bantuan orang lain (Mayer, 2008: 462; Ormrod, 2008: 63; Schunk, 2009: 243; Vygotsky, 1978: 11). Bimbingan tersebut diberikan secara intensif sepanjang proses belajar dan secara bertahap dihentikan apabila siswa sudah menguasai kompetensi yang diharapkan (Collins, 2006 dalam Maher, 2015: 238; Lee, 2017: 191; Mayer, 2008: 464; Ormrod, 2008: 66).

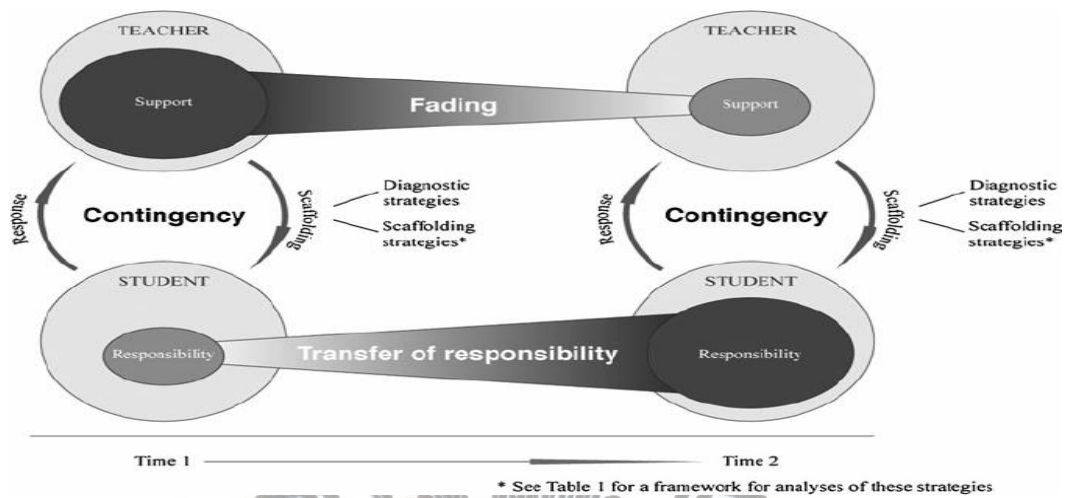
Bentuk pemagangan kognitif berbeda-beda dari satu konteks ke konteks yang lain, tetapi secara umum pemagangan kognitif memiliki ciri-ciri, sebagai

berikut: pemodelan (*modelling*), bimbingan terarah (*coaching*), perancangan (berbagai bentuk bantuan, seperti penyederhanaan tugas, alat bantu atau media, pengurutan materi yang sistematis, dan bantuan lainnya), artikulasi (menjelaskan apa yang dilakukan dan alasan melakukan hal tersebut), refleksi (membandingkan performanya dengan performa pakar), eksplorasi (mengembangkan dan mempertajam keterampilan baru), dan peningkatan kompleksitas dan keberagaman tugas (Collins, 2006 dalam Maher, 2015: 238; Lee, 2017: 191, Lee, Dawson & Cawthon, 2016: 347; Mayer, 2008: 464; Ormrod, 2008: 66).

4) *Scaffoldings*

Scaffoldings (perancangan) adalah mekanisme pendukung (bantuan) untuk membantu individu dalam menyelesaikan tugas yang menantang dalam ZPD nya (Mayer, 2008: 464; Ormrod, 2008: 63; Vygotsky, 1978: 130). Bantuan tersebut dapat berupa petunjuk, peringatan, dorongan, strategi, media, alat, teknologi, penjelasan untuk menguraikan masalah ke dalam bentuk lain yang memungkinkan siswa dapat belajar mandiri. Bantuan tersebut diberikan kepada siswa dan tahap demi tahap dilepaskan sejalan dengan perkembangan kemandirian siswa dalam belajar.

Mekanismenya adalah seorang pakar memberikan bantuan kepada sekelompok siswa secara penuh di awal pembelajaran dan kemudian mengurangi bantuan tersebut tahap demi tahap hingga siswa mampu mengambil alih tanggung jawab menyelesaikan tugas sendiri, melalui kesempatan yang diberikan oleh pakar. Bantuan tersebut seperti sebuah tangga atau jembatan yang diberikan oleh guru dan begitu siswa mencapai kemandirian maka tangga tersebut dilepas dan mereka tidak membutuhkan tangga itu lagi. Fungsi rancangan tersebut adalah sebagai (1) struktur perancah/penyangga, (2) alat bantu belajar/media belajar, (3) alat loncatan kompetensi individu, (4) pengembang potensi individu, dan (5) bantuan alternatif sesuai dengan kebutuhan (Jafarpour, Mirzaei & Ehsani, 2015: 76; Merritt, et.al., 2017: 18; Khaliliaqdam, 2014, 891; Vygotsky, 1978: 130; Rose & Wood, 2016: 92). Ilustrasi tahap pemberian rancangan disajikan pada Gambar 2.5.



Gambar 2.5. Tahap pemberian Rancahan (Scaffoldings) (Ormrod, 2008)

c. Perspektif Sosiokognitif dalam Pembelajaran

Berdasarkan karakteristik yang dimiliki oleh perspektif sosiokognitif di atas, salah satu pembelajaran yang dirasa sangat efektif adalah pembelajaran kolaboratif (*collaborative learning*). Pembelajaran kolaboratif adalah belajar dengan cara bekerja sama secara berpasangan atau kelompok kecil yang anggotanya terdiri dari empat sampai enam orang dengan struktur kelompok yang bersifat heterogen untuk mencapai tujuan atas tugas yang diberikan (Barkley, Cross & Major, 2005: 4; Schunk, 2012: 201; Bandura, 2001: 45). Pembelajaran kolaboratif memiliki beberapa karakteristik, yaitu (1) terstruktur atau terencana secara rapi, (2) semua siswa berpartisipasi aktif dalam kelompok, (3) pembelajaran yang bermakna (Barkle dkk, 2005: 4).

Pembelajaran kolaboratif ini dipandang tepat untuk proses sosiokognitif karena pembelajaran kolaboratif menggalakkan siswa dalam kelompok untuk saling berinteraksi dan berkomunikasi yang dapat memfasilitasi siswa bertukar gagasan dan membentuk pengetahuan baru. Kelompok yang dibentuk terdiri dari anggota-anggota yang memiliki kemampuan beragam, sehingga terjadi perubahan konseptual. Belajar kelompok mampu memberikan kesempatan kepada siswa aktif dan untuk mengungkapkan gagasan untuk melihat permasalahan dengan lebih jelas, bahkan melihat ketidaksesuaian pandangan mereka sendiri. Guru lebih berperan sebagai fasilitator yang berfungsi sebagai jembatan penghubung

(*scaffolds*) ke arah pemahaman yang lebih tinggi dalam rangka proses penyelesaian tugas dan pencapaian tujuan (Barkley, Cross & Major, 2005: 9; Schunk, 2012: 201; Bandura. 2001: 88).

Pembelajaran kolaboratif dilaksanakan dengan mengikuti prosedur sebagai berikut: (1) orientasi siswa (*orienting students*), (2) pembentukan kelompok (*forming groups*), (3) strukturisasi tugas belajar (*structuring the learning tasks*), (4) memfasilitasi kolaborasi siswa (*facilitating students collaboration*), dan (5) mengamati dan menilai proses belajar kolaborasi (*grading and evaluating collaborative learning*) (Barkley, Cross & Major, 2005: 28). Ada beberapa variasi teknik pembelajaran kolaboratif yang dapat diterapkan di dalam kelas, yaitu (1) diskusi, (2) *reciprocal teaching*, (3) *problem solving*, dan (4) penggunaan *graphic information organizers* (Barkley, Cross & Major, 2005: 95).

B. Kajian Penelitian Yang Relevan

Pada bagian ini akan dijelaskan hasil penelitian terdahulu yang relevan, yang terkait dengan empat hal, yaitu pengembangan buku ajar, membaca pemahaman, teori sosiokognitif, dan *DBR*. Review hasil penelitian tersebut dijelaskan sebagai berikut.

1. Penelitian yang Relevan dengan Pengembangan Buku Ajar

Bagian ini akan menguraikan tiga penelitian yang relevan terkait dengan pengembangan bahan ajar. *Pertama*, Widodo (2015) melaporkan bahwa melalui penelitian tindakan partisipatif para guru bahasa Inggris bersama peneliti mampu mengembangkan bahan ajar bahasa Inggris dengan perspektif semiotik sosial, untuk siswa di sekolah menengah kejuruan (SMK) di Indonesia. Penelitian tersebut dilaksanakan selama 13 bulan di satu sekolah kejuruan di Indonesia dengan melibatkan kepala sekolah, guru bahasa Inggris, guru mata diklat kejuruan, dan 142 siswa. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa (1) para guru yang didampingi peneliti mampu mengembangkan bahan ajar bahasa Inggris yang sesuai dengan kebutuhan siswa SMK; (2) para guru dan siswa memiliki kesempatan untuk mengeksplorasi berbagai teks sesuai dengan kebutuhan, menganalisis peran bahasa dalam teks tersebut, dan menggunakan bahasa tersebut

sebagai alat komunikasi, membangun pengetahuan, dan partisipasi sosial; (3) proses pengembangan bahan ajar menjadi bagian pembelajaran yang profesional dan cara memahami teori *sistemic functional language* (SFL). Penelitian tersebut menawarkan penelitian tindakan partisipatif dan SFL agar digunakan oleh para guru untuk mengembangkan bahan ajar *English for Specific Purpose* (ESP).

Kedua, Solikhah (2014) melaporkan bahwa penelitian dan pengembangan yang dilakukannya berhasil mengembangkan buku teks bahasa Inggris akademik berbasis kompetensi (*English for Academic Purpose/EAP*) untuk mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris di perguruan tinggi negeri di Jawa Tengah dan DIY. Hasil penelitiannya menyatakan bahwa (1) buku teks bahasa Inggris yang dibutuhkan mahasiswa jurusan non bahasa Inggris adalah EAP, (2) buku teks EAP yang dikembangkan lebih fokus pada pengembangan literasi akademik dengan materi pokok kosakata akademik, grammar, membaca dan menulis, (3) buku teks EAP mampu meningkatkan kompetensi bahasa Inggris mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris. Dia merekomendasikan agar para dosen mengembangkan buku EAP untuk acuan mahasiswa jurusan non-bahasa Inggris.

Ketiga, Augusto-Navarro (2015) melaporkan bahwa melalui penelitian tindakan partisipatif mereka dapat mendidik mahasiswa calon guru bahasa Inggris merancang bahan ajar yang akan diberikan dalam pembelajaran bahasa Asing. Penelitian tersebut membutuhkan partisipasi mahasiswa secara sukarela atas dasar kebutuhan untuk pengembangan diri dalam merancang bahan ajar. Praktek pengembangan bahan ajar tersebut dilaksanakan di perguruan tinggi negeri (PTN) di Brazil selatan dengan menegaskan gagasan Celce-Murcia, Larsen-Freeman, & Williams (1983) bahwa merancang bahan ajar dalam pembelajaran bahasa Inggris merupakan sebuah tantangan besar dalam pembelajaran. Penelitian tersebut memiliki kontribusi yang berharga bagi para calon guru dalam mengembangkan bahan ajar.

Keempat, J. S. Barrot (2015) melaporkan bahwa melalui penelitiannya yang berjudul *A Sociocognitive-Transformative Instructional Materials Design Model for Second Language (L2) Pedagogy in the Asia Pacific*, buku ajar mampu memfasilitasi mahasiswa di perguruan tinggi di Asia Pasifik menjadi mahasiswa

yang aktif dan komunikatif di abad 21 dengan menggunakan bahasa secara otentik dalam konteks social dan global. Teori sosiokognitif Atkinson (2002) yang diterapkan ditekankan pada penggunaan bahasa dalam konteks sosial yang otentik dan teori transformative ditekankan pada motivasi siswa untuk berperan aktif dalam kegiatan sosial secara komprehensif agar mampu menguasai kompetensi abad 21. Penelitian tersebut dilaksanakan di perguruan tinggi di Asia Pasifik dengan melibatkan lima pakar yang berijasah S3 program *Applied Linguistics* dan lima praktisi ahli yang berijasah S2 dan S3. Kelima pakar sudah berpengalaman dalam menulis (artikel di jurnal dan buku ajar) dan mengajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua selama 18 samapai 24 tahun, sedangkan kelima praktisi ahli berpengalaman mengajar antara 15 sampai 42 tahun dan berpengalaman sebagai editor dan penilai buku ajar.

Berdasar keempat hasil penelitian yang relevan di atas, persamaan antara keempatnya dan penelitian yang akan peneliti lakukan adalah bahwa semuanya menghasilkan bahan ajar. Perbedaannya terletak pada (1) bentuk bahan ajar yang dihasilkan, yaitu *sample chapters* bahasa Inggris (Widodo), buku teks EAP (Sholikhah), hand out bahasa Inggris untuk mahasiswa (Augusto-Navarro), model bahan ajar (J.S. Barrot) dan buku ajar membaca bahasa Inggris (L.Utami), (2) tempat atau setting penelitian, di SMK (Widodo), di PTN Indonesia (Sholikhah), di PTN Brasil (Augusto-Navarro), di perguruan tinggi di Asia Pasifik (Barrot), dan di MA Solo Raya (L. Utami), (3) rancangan penelitian yang digunakan, yaitu PAR (Widodo), R & D (Sholikhah), PAR (Augusto-Navarro), PAR (Barrot), dan DBR (Lanjar Utami), (4) *grand theory* yang digunakan sebagai rujukan, yaitu SFL (Widodo), KBK (Sholikhah), tidak menggunakan teori tertentu (Augusto-Navarro), *socio-cognitive-transformative* (J. S. Barrot), dan teori sosiokognitif (L. Utami).

2. Penelitian yang Relevan dengan Membaca Pemahaman (*Reading Comprehension*)

Bagian ini akan menguraikan tiga penelitian yang relevan terkait dengan membaca pemahaman. *Pertama*, hasil penelitian tindakan kelas yang dilakukan

oleh Rahaman (2014) menunjukkan bahwa keterampilan membaca mahasiswa di Universitas Utara di Bangladesh dapat ditingkatkan melalui bermain peran dalam kerja kelompok di dalam kelas. Kerja kelompok merupakan salah satu kegiatan utama untuk mengaktifkan pendapat melalui bacaan/teks tertulis. Kerja kelompok dapat memfasilitasi siswa yang belajar membaca bahasa Inggris sambil berinteraksi sosial dengan teman sebaya atau guru. Kerja kelompok dapat memfasilitasi siswa belajar lebih baik, lebih interaktif, menarik dan mengandung makna sosial.

Kedua, hasil penelitian eksperimen yang dilakukan oleh Chevalier dkk (2017) menunjukkan bahwa (1) keterampilan membaca dianggap sebagai keterampilan yang harus dikuasai siswa untuk belajar di perguruan tinggi, (2) keberhasilan akademik mahasiswa banyak dipengaruhi oleh kemampuan membaca pemahaman mereka, dan (3) keberhasilan membaca pemahaman mereka dipengaruhi oleh penggunaan berbagai strategi yang telah dikuasai, seperti strategi metakognitif, strategi kognitif, dan strategi membaca lainnya. Penelitian tersebut diterapkan pada mahasiswa perguruan tinggi secara online melalui angket. Kesimpulan hasil penelitian tersebut adalah bahwa kompetensi membaca pemahaman mahasiswa bisa berfungsi sebagai prediktor keberhasilan akademiknya.

Kedua, hasil penelitian studi kasus yang dilakukan oleh Protacio (2017) menunjukkan bahwa keberhasilan membaca siswa dipengaruhi oleh tingkat keterlibatan siswa sekolah menengah dalam kegiatan membaca pemahaman. Siswa yang memiliki keterlibatan membaca yang tinggi adalah mereka yang (1) memiliki motivasi untuk membaca, (2) menggunakan strategi membaca ketika mereka membaca, (3) menggunakan kegiatan membaca sebagai cara membentuk makna bacaan, dan (4) ikut terlibat secara aktif dalam interaksi sosial (Guthrie & Wigfield, 2000). Penelitian ini fokus pada empat aspek kegiatan membaca dan menggali kemungkinan barangkali ada komponen tambahan yang harus dipertimbangkan. Data penelitian dikumpulkan melalui *semi-structured interviews, field notes from classroom observations, comprehension assessments, reading activity inventories*, dan *student artifacts*. Penemuan hasil studi kasus ini

menunjukkan bahwa keempat komponen di atas merupakan komponen yang penting dalam membaca pemahaman

Keempat, hasil penelitian eksperimen yang dilakukan oleh Somayyeh Mousavian dan Hossein Siahpoosh (2017) berjudul *The Effects of Vocabulary Pre-teaching and Pre-questioning on Intermediate Iranian EFL Learners' Reading Comprehension Ability* menunjukkan bahwa kemampuan membaca pemahaman siswa dapat dikembangkan melalui kegiatan kosakata pada kegiatan prabaca. Penelitian tersebut melibatkan 20 siswa kelompok kontrol yang diberi perlakuan dengan model kosakata pada kegiatan prabaca. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pemberian kosakata pada kegiatan prabaca lebih bermakna daripada memberi pertanyaan pada kegiatan prabaca. Kesimpulan dari penelitian tersebut adalah bahwa pemberian kosakata pada kegiatan prabaca mampu meningkatkan kemampuan pemahaman bacaan siswa.

Berdasar keempat hasil penelitian yang relevan di atas, persamaan antara keempatnya dan penelitian yang peneliti lakukan, adalah (1) semuanya menekankan pentingnya membaca pemahaman sebagai salah satu kunci keberhasilan akademik, (2) pemberian kosakata pada kegiatan prabaca membantu meningkatkan kemampuan pemahaman siswa dengan lebih mudah, dan (3) keyakinan bahwa strategi membaca menentukan tingkat pemahaman seseorang. Perbedaannya terletak pada (1) rancangan penelitian yang digunakan, yaitu eksperimen (Chevalier dkk dan Mousavian dan Hossein Siahpoosh), studi kasus (Protacio), penelitian tindakan kelas (Rahaman), dan DBR (Lanjar Utami), (2) prinsip yang diterapkan dalam membaca pemahaman, yaitu strategi membaca (Chevalier dkk), strategi membaca (Protacio), bermain peran dalam kelompok (Rahaman), dan penerapan teori sosokognitif dalam buku ajar sebagai bentuk *scaffolding* (Lanjar Utami), (3) ketiga penelitian di atas tidak menghasilkan produk dan penelitian yang peneliti lakukan menghasilkan produk berupa buku ajar, (4) tempat penelitian, yaitu perguruan tinggi di Afganistan (Chevalier dkk), sekolah menengah di negara barat (Protacio), Universitas Utara di Bangladesh (Rahaman), dan di MA Solo Raya Indonesia (Lanjar Utami).

3. Penelitian yang Relevan tentang Perspektif Sosiokognitif

Bagian ini akan menguraikan tiga penelitian yang relevan terkait dengan teori sosiokognitif. *Pertama* hasil studi kasus yang dilakukan oleh Khaliliaqdam (2014) menunjukkan bahwa siswa memiliki potensi untuk mengembangkan potensinya secara maksimal melalui scaffoldings (pemberian bantuan) selama berinteraksi dengan MKO (guru, teman sebaya, teknologi). Studi kasus ini dilakukan berdasarkan pada teori Vygotsky untuk menyelidiki penggunaan scaffolding dalam ZPD dalam pengembangan bahasa asing orang dewasa. Pertama-tama enam siswa diberi kata-kata utama dalam kalimat untuk membuat kalimat. Berikutnya, kata utama dikurangi secara berangsur hingga mereka mampu membuat kalimat sendiri tanpa bantuan guru. Berikutnya, guru hanya memberikan gambar dan siswa diminta untuk membuat kalimat sendiri dan selanjutnya guru memberikan bantuan hanya apabila siswa mengalami kesulitan. Kesimpulan hasil penelitian adalah scaffolding dalam ZPD mampu mengembangkan kemampuan berbahasa siswa.

Kedua, hasil penelitian deskriptif kualitatif yang dilakukan oleh Toth, P. D., dan Davin, K. J (2016) yang berjudul *The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy* dilaporkan bahwa *more knowledgeable other* (MKO) berperan penting sebagai mediasi dalam interaksi pembelajaran di kelas. Interaksi yang diterapkan adalah *A three-step pedagogical approach* yang meliputi modeling, guidance, dan handover mampu menjadikan pelajar mandiri, aktif dan komunikatif melalui pengalaman yang terakumulasi bersama dengan para pakar dalam bidangnya dalam konteks sosial.

Ketiga, hasil penelitian eksperimen yang dilakukan oleh Sadeghi, Afghari, & Zarei (2016) menunjukkan bahwa penerapan scaffolding dan interaksi sosial yang bermakna dengan *shadow reading strategy* mampu meningkatkan kemampuan membaca pemahaman mahasiswa. Secara random mereka memilih 52 mahasiswa dari dua perguruan tinggi sebagai sample kelompok kontrol dan eksperimen (yang diberi perlakuan dengan *scaffolding* dan interaksi sosial yang bermakna). Mereka diberikan pre-test sebelum perlakuan dan diberikan post-test setelah 10 kali perlakuan. Soal yang diberikan terdiri dari 20 soal pilihan ganda

dengan 4 jenis bacaan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan *scaffolding* dan interaksi sosial dalam pembelajaran membaca dengan strategi *shadow reading* memiliki pengaruh yang signifikan terhadap membaca pemahaman mahasiswa. *Shadow reading* adalah bentuk aktifitas membaca melalui *scaffolding* berupa kegiatan imitasi dan interaksi sosial yang bermakna.

Keempat, hasil penelitian eksperimen yang dilakukan oleh Daftarifard & Birjandi (2017) menunjukkan bahwa mediasi merupakan bentuk *scaffoldings* dan faktor penting dalam internalisasi kemampuan berbahasa karena berdasarkan teori sosio-kultural pengetahuan diperoleh melalui mediasi. Penelitian tersebut melibatkan 104 orang siswa negara Iran yang belajar bahasa Inggris, yang dipilih secara random. Mereka diberi angket untuk mengeksplorasi kemampuan kognitif dan metakognitif yang diberikan sebelum dan setelah intervensi mediasi. Hasil analisis data MANOVA menunjukkan bahwa kedua kelompok yang dimediasi dengan *task-based* dan *response-based* mediasi dipengaruhi oleh strategi kognitif dan metacognitif yang diterapkan. Kesimpulan hasil penelitian bahwa pengetahuan diperoleh melalui berbagai mediasi dalam pembelajaran.

Berdasar keempat hasil penelitian yang relevan di atas dapat dikatakan bahwa persamaan antara keempatnya dan penelitian yang peneliti lakukan adalah semuanya meyakini pentingnya *scaffoldings* dalam pembelajaran. Perbedaannya terletak pada (1) cakupan prinsip sosiokognitif, yaitu *scaffolding* dan ZPD (Khaliliaqdam), *scaffoldings* (Sadeghi dkk), mediasi (Daftarifard & Birjandi), *mediated learning*, ZPD, *scaffoldings*, *cognitive apprenticeship* (Lanjar Utami), (2) penerapan prinsip, yaitu untuk keterampilan berbicara (Khaliliaqdam), membaca (Sadeghi dkk), pemerolehan pengetahuan (Daftarifard & Birjandi), berbagai aspek dalam membaca pemahaman (Lanjar Utami), (3) rancangan penelitian, yaitu ketiga penelitian di atas menggunakan rancangan studi kasus dan eksperimen, dan peneliti menggunakan DBR, (4) tempat penelitian, yaitu ketiga penelitian di atas dilakukan di luar negeri dan penelitian yang akan peneliti lakukan di Solo Raya, dan (5) produk yang dihasilkan, yaitu ketiga penelitian tidak menghasilkan produk tetapi penelitian yang peneliti lakukan menghasilkan produk berupa buku ajar membaca.

4. Penelitian yang Relevan tentang *Design-Based Research* (DBR)

Bagian ini akan menguraikan tiga penelitian yang relevan terkait dengan DBR. *Pertama*, penggunaan DBR (Jones, 2016) untuk pengembangan profesi guru matematika dalam mengembangkan berbagai bentuk latihan atau alat bantu digital kegiatan pembelajaran matematika sebagai sumber belajar. Hasil penelitian menyatakan bahwa dalam pengembangan alat-alat digital harus memperhatikan bentuk rancangan (*what to design*), asas kemanfaatan (*which tools are beneficial*), kondisi yang memungkinkan (*what conditions*), kelebihan alat digital dibanding alat yang sudah ada, dan memberikan kemanfaatan terhadap berbagai pihak.

Kedua, DBR diterapkan dalam penggunaan teknologi sosial untuk mengkonstruksi artifak secara kolaboratif selama tiga tahun (Parmaxi dkk, 2016). Penelitian tersebut menghasilkan konstruksi teori belajar yang berasumsi bahwa pengetahuan lebih bermakna apabila diperoleh siswa sendiri melalui pengalaman bersama dengan menggunakan teknologi sosial. Dalam usaha memasukkan elemen konstruksionisme para siswa diberi tugas secara kolaboratif untuk mengkonstruksi artifak menggunakan teknologi sosial. Karakteristik utama dari penelitian ini adalah proses yang dilakukan oleh siswa dan analisis prosedur yang dikembangkan sesuai dengan konteksnya. Siklus dalam DBR dikembangkan menjadi proses belajar, konstruksi artifak dan teknologi sosial dalam pembelajaran di kelas secara nyata.

Ketiga, DBR diterapkan untuk merancang dan mengembangkan prototipe permainan belajar kosakata bahasa Arab online (Sahrir, dkk, 2012). Hasil penelitian menjelaskan bahwa penelitian tersebut berusaha untuk merancang, mengembangkan dan mengintegrasikan prototipe permainan belajar kosakata berbasis web dengan *online platform*. Hal ini dimaksudkan untuk memberikan pengalaman belajar siswa melalui permainan dan *online platform*. Umpan balik dan tanggapan dikumpulkan dan dianalisis sebagai evaluasi formatif untuk rancangan dan pengembangan prinsip. Eksplorasi potensial terhadap penggunaan prototipe belajar dalam tahap yang sebenarnya dilakukan melalui pakar, pelajar dan guru dalam lingkungan kelas yang sebenarnya.

Persamaan antara ketiga penelitian di atas dan penelitian yang peneliti lakukan, adalah semuanya menerapkan rancangan DBR. Perbedaannya terletak pada (1) ketiga penelitian di atas tidak ada yang menghasilkan bahan ajar, (2) ketiga penelitian di atas tidak ada yang mengembangkan kemampuan membaca pemahaman, (3) ketiga penelitian di atas tidak ada yang dilakukan di Indonesia, (4) ketiga penelitian di atas tidak ada yang dilakukan di MA.

Berdasar uraian tentang persamaan dan perbedaan penelitian yang relevan dengan penelitian yang peneliti lakukan, dapat dirangkum beberapa perbedaan yang menjadi gap dalam penelitian ini, yaitu (1) belum ada penelitian yang menghasilkan produk buku ajar membaca bahasa Inggris untuk siswa MA, (2) belum ada penelitian yang menghasilkan produk buku ajar dengan menggunakan DBR (3) belum ada produk buku ajar yang menerapkan prinsip-prinsip sosiokognitif dengan empat konsep dasar Vygotsky, (4) belum ada buku ajar membaca bahasa Inggris yang menerapkan prinsip-prinsip yang menentukan keberhasilan membaca secara menyeluruh dalam aktifitas secara eksplisit. Kesenjangan itulah yang peneliti isi dalam penelitian ini.

C. Kerangka Konseptual

Bagian ini menyajikan kerangka konseptual buku ajar membaca bahasa Inggris dengan perspektif sosiokognitif. Membaca pemahaman memiliki relevansi dengan perspektif sosiokognitif. Membaca adalah kegiatan interaktif yang dilakukan oleh pembaca dengan penulis melalui teks tertulis untuk memahami isi bacaan (Sisson & Sisson, 2014; Silva & Cain, 2015; Lopera, 2014; Abdelhalim, 2017). Dalam pembelajaran membaca bahasa Inggris di sekolah, buku ajar merupakan alat bantu atau artefak yang dapat digunakan untuk memediasi pembelajaran (*mediated learning*) agar siswa memahami isi teks bacaan dengan mudah, cepat dan tepat. Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk mengembangkan buku ajar tersebut adalah pendekatan sosiokognitif, yaitu suatu pandangan yang menyatakan bahwa perkembangan kognitif individu dipengaruhi oleh interaksi sosial dalam lingkungan (Vygotsky, 1978). Hal ini sesuai dengan hakekat dan kodrat manusia bahwa manusia sebagai makhluk sosial tidak akan

mampu hidup sendiri dan berkembang sempurna tanpa bantuan dan interaksi dengan orang lain dalam lingkungannya (Fiebich dkk, 2017).

Pendekatan sosio-kognitif dapat membantu siswa memahami isi bacaan secara efektif melalui empat konsep dasar, yaitu (1) *mediated learning*, (2) *ZPD*, (3) *scaffolding*, dan (4) *cognitive apprenticeship*. Pertama, teori sosio-kognitif meyakini bahwa tidak ada pengetahuan dan perkembangan kognitif yang diperoleh secara langsung melainkan melalui mediasi dalam proses pembelajaran (*mediated learning*) (Vygotsky, 1978; Daftarifard dan Birjandi, 2017). Siswa dapat memperoleh pengetahuan, namun pengetahuan tersebut masih belum matang dan belum bisa berfungsi secara optimal; oleh karena itu, diperlukan mediator (guru, teman sebaya, buku ajar, media pembelajaran, dan lingkungan sosial tempat siswa berinteraksi) dalam pembelajaran kognitif sebagai elemen penyempurna (Anderson, 2014; Al-Faki & Siddiek, 2013; Ehri, 2014). Letak mediasi buku ajar secara makro adalah pada artefak yang berisi substansi materi ilmu pengetahuan yang ditransfer kepada pembaca melalui bagian buku ajar yang berupa tujuan, topik, teks dan konteks, gramatika, dan kosakata yang sesuai dengan kebutuhan dan kondisi siswa MA.

Kedua, konsep ZPD mengklaim bahwa potensi anak dapat berkembang secara optimal melalui mediator kognitif dan *scaffoldings* dalam lingkungan sosial (Colter & Ulatowski, 2017). Untuk itu siswa perlu dibiasakan untuk mengerjakan tugas-tugas yang menantang sehingga mereka dapat memfokuskan perhatian mereka pada tugas tersebut dengan cepat dan menguasainya (Vygotsky, 1978). Dalam konteks ini, sumber pengetahuan berada di luar dirinya dan dapat diperoleh melalui materi tambahan untuk pengayaan, latihan dan/atau kegiatan, bimbingan dan teknologi. Dalam pembelajaran membaca, konsep ZPD diterapkan dalam tahap *whilest-reading* pada kegiatan *reading comprehension*, yaitu memahami makna teks (Lee & Mallinder, 2017; Hwang, et. Al., 2015) dan *increase reading rate*, yaitu meningkatkan tingkat membaca (Ogle, Blachowicz, & Fisher, 2015) melalui latihan dan/atau kegiatan pemahaman teks yang berbeda dengan teks yang digunakan untuk *modelling*. Selain itu, ZPD juga diterapkan dalam tahap *post-reading* pada kegiatan latihan berpikir kritis dengan penyajian diskusi sebuah ayat

Al Qur'an atau hadist yang terkait dengan topik, dan mengevaluasi kemajuan membaca, dengan cara memberikan latihan pemahaman bacaan secara mandiri di kelas dan tugas-tugas untuk dikerjakan di rumah dengan bantuan orang tua, teman sebaya, dan teknologi, yang bertujuan untuk menjadikan siswa sebagai pembaca aktif dan mampu memahami teks secara optimal (Waring, & McLean, 2015; Anderson, 2014).

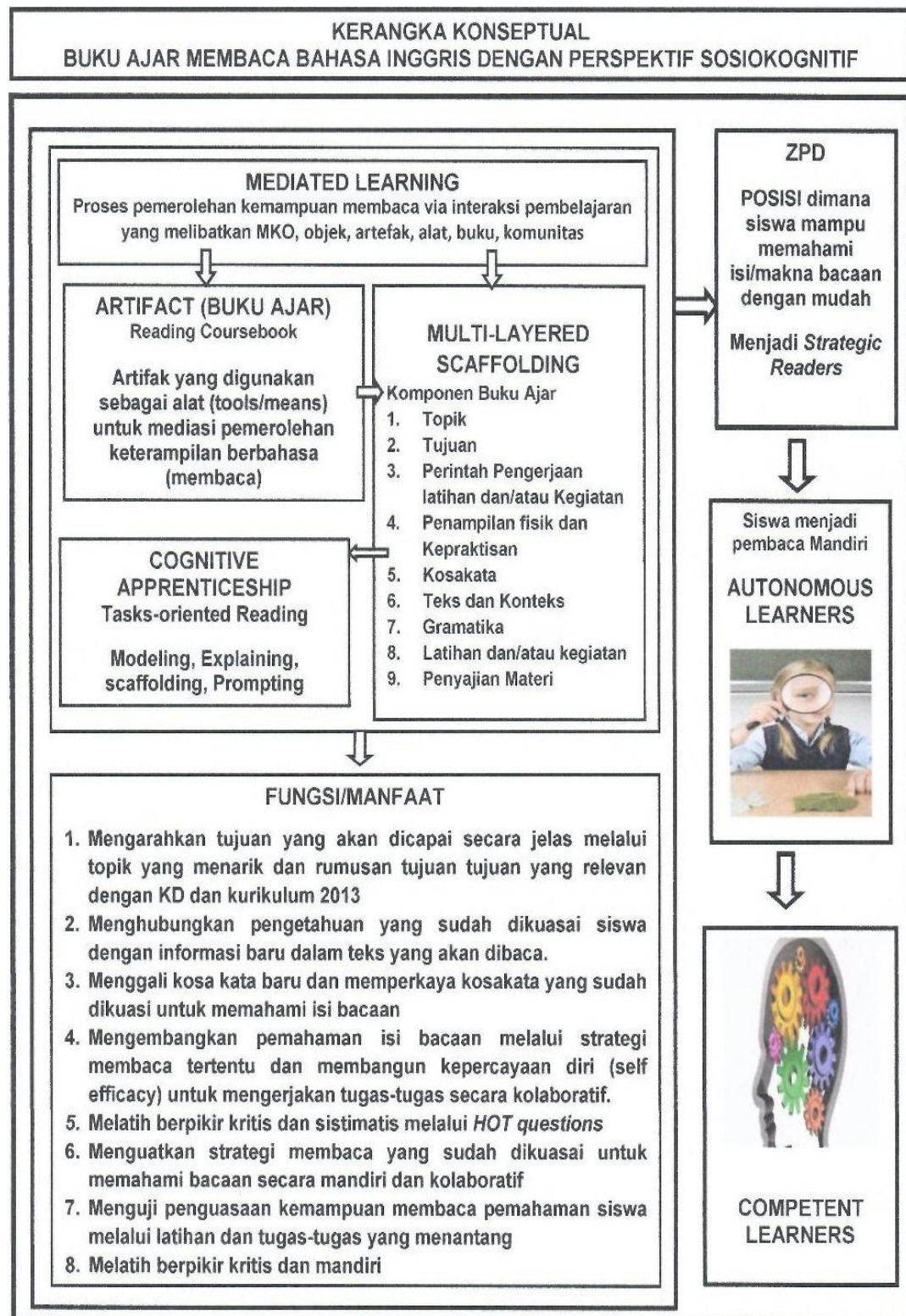
Ketiga, teori sosio-kognitif menegaskan bahwa *scaffoldings* merupakan cara efektif untuk membantu siswa dalam mengembangkan potensi mereka melalui interaksi sosial di dalam pembelajaran di kelas. Cara tersebut berupa pemberian bantuan yang berbeda beda sesuai dengan konteks yang dihadapi siswa. Dalam buku ajar membaca, konsep *scaffoldings* diterapkan pada semua latihan dan/atau kegiatan pada ketiga tahapan membaca (*pre-*, *while-*, dan *post-reading*) (Anderson, 2014: 132). Ketiga kegiatan tersebut dilakukan dengan menyajikan materi ajar dalam buku yang berupa penyediaan berbagai strategi sebagai media pembangkit dan pembentuk pemahaman dan keterampilan membaca (Wilson & Chavez, 2014; Reutebuch dkk 2015; Salem, 2016). *Scaffolding* tersebut diterapkan secara berlapis-lapis (*multi-layered-scaffoldings*) dan terpadu dalam buku ajar untuk memfasilitasi siswa memahami bacaan dengan mudah.

Keempat, teori sosio-kognitif mengklaim bahwa konsep *cognitive apprenticeship* (pemagangan kognitif) mampu menstimulasi perkembangan kognitif melalui bimbingan yang intensif dalam kelompok antara guru dengan siswa untuk melakukan atau menyelesaikan tugas-tugas yang sulit dalam ZPD (Lee, 2017). Dalam pembelajaran membaca, konsep *cognitive apprenticeship* diterapkan dalam berbagai kegiatan pada ketiga tahapan membaca yang berbentuk pemagangan yang berbeda-beda, di antaranya adalah (1) *modeling* yang diterapkan untuk memperkenalkan jenis teks dan strategi membaca, (2) bimbingan yang diterapkan dengan memberikan penjelasan tentang strategi membaca dan contoh cara pengerjaan soalnya, saran, petunjuk kepada siswa untuk melakukan tugas dalam kelompok, (3) *scaffolding* yang diberikan melalui perancangan soal dalam latihan secara sistematis, (4) refleksi yang diterapkan pada tahap *post-*

reading pada kegiatan untuk mengetahui sejauh mana siswa menguasai materi pelajaran yang telah dibahas. Selain itu, buku ajar memberikan penjelasan yang bertujuan untuk membantu siswa memahami informasi baru dalam bacaan yang sulit dan mempertajam keterampilan-keterampilan yang sudah diperoleh (Widodo, 2016).

Berdasarkan kerangka konseptual di atas, diyakini bahwa pembelajaran membaca dengan perspektif sosio-kognitif mampu (1) memandu siswa (*guiding scaffolding*) mengidentifikasi tujuan yang akan dicapai melalui topik menarik yang sesuai dengan kebutuhan siswa, (2) mengaktifkan skemata siswa sebagai kunci utama dalam membaca pemahaman, yaitu menghubungkan pengetahuan yang sudah dikuasai siswa dengan informasi baru dalam bacaan, (3) menggali kosakata baru dan memperkaya kosa kata siswa, yaitu menghubungkan kosa kata yang sudah dimiliki siswa dengan kosakata baru sebagai modal dasar dalam memahami bacaan, (4) memahami isi/makna bacaan secara cepat, yaitu dengan menyediakan berbagai strategi membaca pemahaman yang tepat dan efektif, (5) mengembangkan kemampuan membaca siswa melalui berbagai jenis teks (*genres*) sebagai salah satu strategi memahami bacaan dan berbagai jenis soal (literal, inferensial, kritikal/evaluatif), (6) menajamkan strategi membaca pemahaman siswa melalui latihan pengembangan kosakata dan gramatika yang terkait dengan teks telah dibahas, (7) menilai kemajuan membaca siswa melalui pemberian tugas dan proyek yang harus dikerjakan sendiri dan kelompok di luar kelas dengan menggunakan teknologi sebagai media untuk pengembangan kognitif, metakognitif dan sosial, dan (8) mengembangkan karakter dan keterampilan berpikir kritis dalam menyelesaikan permasalahan yang sulit melalui latihan diskusi membahas materi berupa ayat Al Qur'an dan/atau hadist. Dengan demikian, buku ajar mampu menjadi solusi atas permasalahan yang terjadi dalam pembelajaran membaca bahasa Inggris dan menjadikan siswa *outonomous learners/readers* yang mampu memahami isi bacaan secara cepat.

Secara visual, kerangka konseptual penggunaan teori sosio-kognitif dalam buku ajar membaca bahasa Inggris untuk siswa MA Solo Raya dapat dilihat pada Gambar 2.6.



Gambar 2.6. Kerangka Konseptual Pengembangan Buku Ajar Membaca Bahasa Inggris dengan Perspektif Sosiokognitif.