

BAB II

KAJIAN PUSTAKA DAN KERANGKA BERPIKIR

A. Kajian Pustaka

1. Hakikat Kompetensi Berbahasa Indonesia

Ada empat kompetensi yang harus dikuasai oleh pengguna bahasa, yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Penjelasan masing-masing keterampilan berbahasa dipaparkan sebagai berikut.

a. Kompetensi Mendengarkan

Mendengarkan adalah keterampilan yang penting agar pembelajar bahasa dapat menginternalisasi informasi linguistik, tanpa mendengarkan, bahasa tidak dapat dihasilkan (Brown, 2007). Mendengarkan adalah proses penerimaan dan penguraian sinyal linguistik dengan menggunakan organ pendengaran. Sementara proses decoding aktif dan dinamis ini sangat kompleks, otak manusia mengartikan dan bereaksi terhadap sinyal linguistik. Diperkirakan bahwa pendengar akan menganalisis dan mengenali informasi linguistik baru sesuai dengan pengetahuan yang mereka peroleh setelah resepsi informasi linguistik oleh organ pendengaran. Selama proses ini, pendengar akan mentransfer informasi ini ke dalam unit linguistik dengan makna tertentu, dan kemudian membandingkannya unit dengan menggunakan informasi yang tersimpan di otak mereka untuk menafsirkan dan menanggapi makna pembicara (Yang Huiyuan, 1996).

Menurut Rubin & Thompson (1994), di antara empat keterampilan bahasa (mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis) mendengarkan merupakan keterampilan paling dasar. Pengguna bahasa menghabiskan hampir 60% waktunya untuk mendengarkan. Flowerdew (1994) menyatakan bahwa dalam kehidupan sehari-hari mendengarkan digunakan paling sering (42%), berbicara (32%), membaca (15%), dan menulis (11%). Menurut Morley (1991), “kita dapat berharap untuk mendengarkan dua kali lebih banyak saat kita berbicara, empat kali lebih banyak dari yang kita baca, dan lima kali lebih banyak dari yang kita tulis.” Oleh karena itu, mendengarkan, sebagai keterampilan, dianggap semakin penting dalam pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing. Mendengarkan

adalah hal mendasar dalam pembelajaran bahasa karena mendengarkan adalah dasar keterampilan berbicara.

Mendengarkan terbukti menjadi prasyarat alami dalam mempelajari bahasa kedua atau bahasa asing, sama seperti pemerolehan bahasa pertama. Mendengarkan membutuhkan proses kognitif, proses fisiologis, dan perhatian terhadap kontekstual dan kondisi sosial. Tujuan utama mendengarkan adalah membangun makna dengan mencocokkan apa yang didengar oleh pendengar dengan apa yang sudah pernah mereka dengar, yaitu latar belakang pengetahuan mereka (Rost, 2002).

Kompetensi mendengarkan merupakan kemampuan menangkap, memahami, dan menanggapi pesan bahasa lisan. Oleh karena itu bahan yang sesuai untuk mengukur kompetensi mendengarkan berupa wacana. Sesuai dengan namanya, dalam tes kompetensi mendengarkan, bahan tes yang diujikan disampaikan secara lisan dan diterima peserta tes melalui sarana pendengaran. Penggunaan media rekaman untuk tes mendengarkan menjadi hal yang harus diperhatikan dalam persiapan tes ini (Nurgiyantoro, 2010).

Ada beberapa faktor yang harus dipertimbangkan dalam penyusunan tes kompetensi mendengarkan, yaitu cakupan pesan, jenis wacana, dan tingkat kesulitan wacana. Brown (2004) membedakan kompetensi mendengarkan ke dalam empat jenis, yaitu intensif, responsif, selektif, dan ekstensif. Mendengarkan intensif menekankan pada komponen kebahasaan seperti fonem, kata, dan intonasi. Mendengarkan responsif berkaitan dengan wacana singkat seperti salam, pertanyaan, dan perintah. Mendengarkan selektif menekankan pada hal-hal tertentu seperti penamaan, bilangan, kategori gramatikal, petunjuk arah, fakta dan kejadian tertentu. Menyimak ekstensif menekankan pada pemahaman pesan secara menyeluruh dari wacana yang diperdengarkan yang relatif panjang seperti perkuliahan dan konferensi, misalnya memahami topik utama, argumentasi, dan membuat inferensi.

Isi dan cakupan wacana juga mempengaruhi tingkat kesulitan wacana. Jika isi dan/ atau cakupan wacana sesuai dengan minat dan kebutuhan peserta tes, atau sesuai dengan bidang yang dipelajari, hal tersebut akan mempermudah

pemahaman wacana. Wacana yang akan ditekankan hendaknya berisi hal-hal yang bersifat umum dan netral sehingga memungkinkan adanya kesamaan pandangan terhadap isi wacana tersebut. Misalnya, hal-hal yang terkait dengan lingkungan hidup, alam, olahraga, kebudayaan, kesenian, teknologi, transportasi, dll. sebaliknya, hendaknya menghindari wacana yang berisi pandangan atau keyakinan golongan tertentu dan sesuatu yang kontroversial, misalnya wacana politik dan agama (Nurgiyantoro, 2010).

Wacana yang diambil untuk tes kompetensi mendengarkan dapat berbentuk dialog dan/ atau monolog. Untuk pertimbangan kepraktisan, panjang wacana yang ditekankan perlu dibatasi, yang terpenting adalah unsur validitas tes tersebut terpenuhi. Artinya, tes tersebut benar-benar mampu mengungkap kompetensi menangkap dan memahami bahasa lisan yang diperdengarkan.

Berdasarkan paparan di atas, dapat disintesis bahwa mendengarkan merupakan kompetensi berbahasa reseptif lisan yang memanfaatkan indera pendengaran untuk memahami isi pesan yang disampaikan. Mendengarkan merupakan aktivitas membaca yang pertama kali dikuasai oleh pengguna bahasa. Mendengarkan juga merupakan keterampilan berbahasa yang paling dominan dilakukan. Dalam tes mendengarkan, isi wacana hendaknya bersifat umum sehingga pendengar memiliki persepsi yang sama terhadap rangsang suara yang disajikan dalam tes mendengarkan.

b. Kompetensi Berbicara

Berbicara merupakan aktivitas berbahasa kedua yang dilakukan manusia dalam kehidupan bahasa setelah mendengarkan Nurgiyantoro (2010). Kompetensi berbicara haruslah bersifat autentik karena berbicara merupakan keterampilan mekanistik sehingga penilaian yang dilakukan berdasarkan hasil unjuk kerja, bukan menjawab pertanyaan.

Kompetensi berbicara merupakan kompetensi berbahasa yang bersifat produktif. Tes kompetensi berbicara menuntut peserta uji untuk berunjuk kerja. Peserta uji harus benar-benar diberi kesempatan untuk menerapkan kompetensi kebahasaan dan pengetahuannya dalam bentuk tuturan lisan (Nurgiyantoro, 2010).

Dalam kegiatan berbicara diperlukan penguasaan terhadap lambang bunyi baik untuk keperluan menyampaikan atau menerima gagasan. Untuk dapat berbicara dalam suatu bahasa secara baik, pembicara harus menguasai lafal, struktur, dan kosakata, selain itu juga harus mampu menguasai masalah atau gagasan yang disampaikan, serta mampu memahami bahasa lawan bicara. Dalam pemberian tugas berbicara secara autentik terdapat dua hal pokok yang tidak boleh dihilangkan, yaitu benar-benar tampil berbicara dan isi pembicaraan mencerminkan kebutuhan realitas kehidupan (bermakna).

Tarone (2005) menyatakan bahwa kompetensi berbicara merupakan kompetensi yang paling kompleks dan sulit untuk dikuasai, sedangkan Burns dan Seidelhofer (2010) menyatakan bahwa belajar berbicara, dalam pembelajaran bahasa pertama atau pembelajaran bahasa kedua harus menguasai pengetahuan tentang mengapa, bagaimana, kapan berkomunikasi, dan keterampilan yang rumit untuk memproduksi dan mengelola interaksi, seperti mengajukan pertanyaan atau memperoleh giliran.

Ketika pelajar tidak berada dalam lingkungan bahasa target, pembelajaran kompetensi berbicara akan sangat sulit, karena peserta didik memiliki keterbatasan penguasaan bahasa dan budaya target, yang sangat penting untuk memahami konteks sosiolinguistik, seperti genre, gaya bicara, tekanan, intonasi, gestur, dan asumsi budaya dalam interaksi verbal (Shumin, 2002)

Dapat disimpulkan bahwa berbicara merupakan kompetensi berbahasa produktif lisan yang sangat erat kaitannya dengan kompetensi mendengarkan. Penilaian kompetensi berbicara dalam pembelajaran bahasa kedua bermakna jika dinilai dengan teknik penilaian autentik dengan praktik berbicara.

c. Kompetensi Membaca

Membaca merupakan kemampuan untuk memahami informasi yang disampaikan pihak lain melalui sarana tulisan. Tes kompetensi membaca dimaksudkan untuk mengukur kompetensi peserta tes memahami isi informasi yang terdapat dalam bacaan. Oleh karena itu, teks bacaan yang diujikan hendaknya mengandung informasi yang menuntut untuk dipahami. Secara umum wacana yang layak diambil sebagai bahan tes kompetensi membaca tidak jauh

berbeda dengan tes kompetensi mendengarkan (Nurgiyantoro, 2010). Membaca adalah salah satu keterampilan berbahasa untuk mengembangkan keterampilan pemahaman. Aktivitas dalam membaca di kelas biasanya fokus pada pencarian ide-ide utama dan menekankan struktur tata bahasa (Lie, 2007; Madya, 2007).

Salah satu jenis membaca yang sangat penting adalah membaca pemahaman. Menurut Pearson dan Johnson (dalam Nunan, 1992:66-67) pemahaman adalah membangun jembatan antara yang baru dengan yang sudah diketahui. Di bawah metafor yang sederhana ini terdapat suatu perangkat implikasi yang kaya dan rumit tentang proses itu sendiri dan tentang proses mengajar pemahaman. Pertama, Pemahaman adalah aktif, bukan pasif; artinya, pembaca tidak bisa lain daripada menafsirkan dan mengubah apa yang dibacanya sesuai dengan pengetahuan sebelumnya mengenai topik yang dibahas. Pemahaman bukan sekadar masalah merekam dan melaporkan secara harfiah apa yang telah dibaca. Kedua, Pemahaman memerlukan sejumlah besar pengambilan kesimpulan. Sebenarnya, jumlah kesimpulan yang diperlukan untuk memahami tulisan prosa yang paling sederhana pun dapat membingungkan. Ketiga, Pemahaman merupakan dialog antara penulis dan pembaca. Oleh karena itu, kita menafsirkan pernyataan menurut persepsi kita tentang apa yang diusahakan oleh penulis untuk memberi tahu kita, mengajak kita, atau mengarahkan kita.

Membaca pemahaman menurut Kinayati Djojoseuroto (2009:69) adalah memahami makna atau pesan penulis melalui teks yang ditulis. Membaca pemahaman pada hakikatnya adalah kegiatan membaca yang dimaksudkan untuk memahami makna yang terkandung dalam suatu teks (Depdiknas, 2004:3).

Berdasarkan konsep-konsep tersebut benar yang dinyatakan oleh Heilman (1981:242) bahwa: *"Reading comprehension is a process of making sense of written ideas through meaningful interpretation and interaction with language. Reading comprehension is best viewed as a multifaceted process affected by several thinking and language abilities."* Membaca pemahaman merupakan suatu proses mencari makna dari gagasan-gagasan tertulis melalui interpretasi bermakna dan interaksi dengan bahasa. Membaca pemahaman dipandang sebagai suatu proses beragam yang dipengaruhi oleh berbagai pemikiran kemampuan berbahasa.

Dengan demikian, model proses pemahaman adalah: (1) pemahaman arti kata (pemahaman harfiah); (2) pemahaman interpretasi; dan (3) pemahaman kritis. Memahami gagasan-gagasan dan informasi secara eksplisit dinyatakan dalam wacana. Kemampuan-kemampuannya adalah pengetahuan tentang makna-makna kata, mengingat rincian-rincian yang dinyatakan secara langsung atau parafrase dalam kata-kata sendiri. Memahami aturan-aturan gramatikal, subjek, kata kerja, kata ganti benda, kata penghubung, dan lainnya merekam ide utama yang dinyatakan secara eksplisit, dan pengetahuan tentang urutan informasi yang disajikan dalam wacana.

Membaca pemahaman adalah proses intelektual kompleks yang melibatkan sejumlah kemampuan. Pemahaman melibatkan tingkat dalam hierarki berpikir. Semakin tinggi tingkat pemahaman pada dasarnya akan mengandung tingkat berpikir yang semakin tinggi. Kemampuan membaca pemahaman mengandung empat kategori pemahaman, yaitu: (1) pemahaman arti kata (*literer comprehension*); (2) pemahaman interpretasi (*interpretative comprehension*); (3) pemahaman kritis (*critical comprehension*); dan (4) membaca kreatif (*creative reading*) (Vacca dan Vacca dalam Noldy Pelenkahu, 2006:879).

Banyak ahli menggambarkan tentang tingkatan pemahaman. Salah satu diantaranya adalah Harold L. Herber (dalam Kinayati Djojoseuroto, 2006: 69-70), ia mengklasifikasikan pemahaman membaca menjadi tiga tingkat, yaitu literal, interpretatif, dan aplikasi. Pada pemahaman tingkat literal, pembaca menentukan apa yang dikatakan oleh penulis melalui kata-kata yang secara eksplisit dituangkannya dalam teks. Pembaca dalam fase ini memerlukan pengetahuan tentang bahasa, antara lain mengkonstruksi kata, konstruksi kalimat, kosakata, dan makna kata, untuk dapat mengawakode (*to decode*) teks secara tepat.

Pada pemahaman tingkat interpretatif, pembaca menentukan apa yang dimaksudkan penulis di balik apa yang dikatakannya. Untuk itu, pembaca perlu mengembangkan konsep intrinsik dari hubungan yang mereka pahami dari informasi yang diperoleh melalui pemahaman literal. Konsep tersebut bersifat intrinsik karena konsep itu diformulasikan berdasarkan informasi yang

dikemukakan dalam teks. Hasil pengembangan tersebut berupa gagasan yang tidak secara eksplisit dikemukakan oleh penulis.

Pada pemahaman tingkat aplikasi, pembaca menggunakan skemanya untuk memahami apa yang ditemuinya dalam teks. Dengan demikian, pemahaman pembaca terhadap teks dipengaruhi oleh kekayaan skemanya. Apabila pada tingkat interpretatif konsep idenya bersifat intrinsik, pada tingkat aplikasi konsepnya bersifat ekstrinsik karena konsep tersebut berada di luar teks, meskipun terkait dengan gagasan yang berada di dalamnya.

Tingkat-tingkat pemahaman yang lebih rinci dikemukakan oleh Nuttall (1996:4). Ia mengemukakan hal itu dalam kaitannya dengan tipe pertanyaan dalam kaitannya dengan tipe pertanyaan dalam membaca pemahaman. Tipe pertama adalah pertanyaan pemahaman literal, yaitu pertanyaan yang jawabannya dinyatakan secara langsung dan jelas di dalam teks. Tipe kedua adalah pertanyaan yang melibatkan kegiatan reorganisasi dan reinterpretasi. Pertanyaan tipe ini menuntut pembaca menginterpretasikan kembali informasi literal atau mencari informasi tersebut dari berbagai tempat dalam teks, kemudian mengutarakannya kembali dengan cara lain. Tipe ketiga adalah pertanyaan inferensi. Tipe pertanyaan ini menuntut pembaca mempertimbangkan informasi yang terimplikasikan (tetapi tidak dinyatakan secara jelas) dalam teks. Sebagaimana tipe kedua, pertanyaan tipe ketiga ini juga menuntut pembaca mengorganisasikan informasi-informasi yang tersebar di dalam teks. Tipe keempat adalah pertanyaan tingkat evaluatif. Tipe pertanyaan ini menghendaki pembaca menilai teks dalam kaitannya dengan tujuan penulis dan cara penulis mencapai tujuan itu. Tipe kelima adalah pertanyaan respons pribadi, pertanyaan tipe ini menghendaki pembaca merespons kualitas teks berdasarkan kriteria atau alasan tertentu yang dapat dirujuk dalam teks. Tipe keenam adalah pertanyaan yang berkaitan dengan cara penulis mengutarakan maksudnya. Pertanyaan tipe ini dimaksudkan untuk memberi kepada pembaca strategi menangani teks secara keseluruhan, bukan semata-mata membantu pembaca memahami jenis teks tertentu.

Menurut Nurhadi (2004:57-61) kemampuan membaca pemahaman terdiri dari tiga tingkatan, yaitu kemampuan membaca literal, kritis, dan kreatif.

1) Kemampuan Membaca Literal

Kemampuan membaca literal adalah kemampuan pembaca mengenal dan menangkap bahan bacaan yang tertera secara tersurat (eksplisit). Artinya, pembaca hanya menangkap informasi yang tercetak secara literal (tampak jelas) dalam bacaan. Informasi itu ada dalam baris-baris bacaan (*reading the lines*). Pembaca tidak menangkap makna yang lebih dalam lagi, yaitu makna di balik baris-baris.

Ciri-ciri pembaca literal, antara lain: (1) merupakan jenis kemampuan membaca yang paling rendah; (2) ketika proses membaca berlangsung, pembaca tidak melibatkan aspek berpikir kritis; (3) pembaca hanya menerima apa adanya tentang apa-apa yang dikatakan pengarang; (4) saat berakhirnya kegiatan membaca, pembaca hanya mengingat kembali apa yang dikatakan pengarang; (5) pembaca bersikap pasif; (6) pemahaman membaca literal hanya terbatas pada aspek wacana yang tersurat; (7) keberhasilan membaca diukur dari kemampuan berapa banyak mengingat kembali apa yang dikatakan pengarang, yaitu menjawab pertanyaan: apa, siapa, kapan, di mana, persis seperti apa kata pengarang.

Keterampilan yang perlu dilatihkan untuk meningkatkan kemampuan membaca literal, antara lain: (1) mengenal kata, kalimat, paragraf, unsur detail, unsur urutan, unsur perbandingan, dan hubungan sebab akibat; (2) menjawab pertanyaan apa, siapa, kapan, dan di mana; (3) menyatakan kembali unsur urutan, perbandingan, dan sebab akibat.

2) Kemampuan Membaca Kritis

Kemampuan membaca kritis adalah kemampuan pembaca mengolah bahan bacaan secara kritis untuk menemukan keseluruhan makna bahan bacaan, baik makna tersurat maupun makna tersiratnya, melalui tahap mengenal, memahami, menganalisis, mensintesis, dan menilai. Mengolah secara kritis artinya, dalam proses membaca seorang pembaca tidak hanya menangkap makna yang tersurat (makna baris-baris bacaan, tetapi juga menemukan makna antarbaris, dan makna di balik baris.

Ciri-ciri pembaca kritis, antara lain: (1) dalam kegiatan membaca sepenuhnya melibatkan kemampuan berpikir kritis; (2) tidak begitu saja menerima apa yang dikatakan pengarang; (3) membaca kritis adalah usaha mencari

kebenaran yang hakiki; (4) membaca kritis selalu terlibat dengan permasalahan mengenai gagasan dalam bacaan; (5) membaca kritis adalah mengolah bahan bacaan, bukan mengingat (menghafal); dan (6) hasil membaca untuk diingat dan diterapkan, bukan untuk dilupakan.

Keterampilan-keterampilan dalam membaca kritis, antara lain: (1) menemukan informasi faktual; (2) menemukan ide pokok yang tersirat; (3) membuat kesimpulan; (4) membedakan fakta dan opini; (5) menilai kesesuaian antargagasan; dan (6) menilai kesesuaian antara judul dan isi bacaan.

3) Keterampilan Membaca Kreatif

Keterampilan membaca kreatif adalah kemampuan membaca yang tidak hanya sekadar menangkap makna tersurat, makna antarbaris, dan makna di balik baris, tetapi kemampuan secara kreatif menerapkan hasil membacanya untuk kepentingan sehari-hari.

Ciri-ciri pembaca kreatif, antara lain: (1) kegiatan membaca tidak berhenti sampai pada saat menutup buku; (2) mampu menerapkan hasilnya untuk kepentingan hidup sehari-hari; (3) munculnya perubahan sikap dan tingkah laku setelah proses membaca selesai; (4) hasil membaca berlaku sepanjang masa; dan (5) mampu menilai secara kritis dan kreatif bahan bacaan (buku) dan memberikan umpan balik yang berupa kritik balikan, penilaian langsung, atau mengubahnya menjadi bentuk lain.

Keterampilan-keterampilan dalam membaca kreatif, antara lain (1) mengikuti petunjuk dalam bacaan kemudian menerapkannya; (2) membuat resensi buku; dan (3) memecahkan masalah sehari-hari melalui teori yang disajikan dalam buku.

Keterampilan terpenting dalam pembelajaran bahasa asing adalah keterampilan membaca (McDonough & Shaw, 2003). Pemahaman membaca dalam bahasa kedua lebih rumit daripada dalam bahasa pertama. Membaca setidaknya melibatkan empat komponen pengetahuan, yaitu pengetahuan kosakata, pengetahuan bahasa, latar belakang pengetahuan pembaca, dan konteks bacaan (Morrow, 2005). Membaca dalam bahasa kedua selain melibatkan keempat komponen tersebut, pembaca juga harus membangun pengetahuan itu

dalam bahasa kedua dengan menggabungkan banyak konteks yang berbeda termasuk perbedaan etnis dan budaya (Dubin & Bycina, 1991; Ediger, 2001; Grabe, 2002; Hudson, 2007; Kern & Schultz, 2005). Dengan demikian, instruksi membaca sangat penting untuk memberikan kesempatan bagi pelajar untuk terlibat aktif dengan teks untuk menumbuhkan pemahaman tentang teks yang dibaca (Hudson, 2007). Selain itu, keterampilan membaca sangat berpengaruh terhadap kompetensi berbahasa jangka panjang pelajar (Macalister, 2011).

Secara pedagogis bacaan yang baik adalah yang sesuai dengan tingkat perkembangan jiwa, minat, kebutuhan, atau menarik perhatian. Dalam dunia pendidikan, aktivitas dan tugas membaca merupakan suatu hal yang tidak dapat ditawar-tawar. Sebagian besar pemerolehan ilmu dilakukan dari aktivitas membaca. Keberhasilan studi seseorang akan sangat ditentukan oleh kemampuan dan kemauan membacanya. Hal ini didukung dengan pernyataan bahwa berbagai tuntutan pekerjaan diperlukan kompetensi membaca yang memadai. Dalam keterampilan membaca, teknik yang paling sering digunakan untuk meningkatkan pemahaman mencakup pertanyaan tentang apa yang telah dibaca siswa (Alvermann & Phelps, 2002; Anthony & Raphael, 2004). Pertanyaan dalam membaca dimanfaatkan untuk merekonsiliasi pengetahuan sebelumnya, mengembangkan konsep, dan mengklarifikasi alasan, dan strategi ini sering dapat mengarahkan siswa ke pemikiran tingkat tinggi (Good & Brophy, 2000; Gunning, 1992). Penyajian pertanyaan merupakan aspek yang paling dominan dalam telaah konstruksi tes membaca. Penelitian tentang *Pertanyaan Guru dalam Pelajaran Membaca* dilakukan oleh Sunggingwati dan Nguyen (2013) menyimpulkan bahwa pertanyaan-pertanyaan yang disajikan dalam pembelajaran membaca bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Indonesia belum mampu mengungkap kompetensi berpikir tingkat tinggi siswa.

Kesulitan dalam belajar membaca dalam bahasa asing biasanya disebabkan oleh kesenjangan antara bahasa pertama pembelajar dan bahasa target. Banyak peneliti telah memperhatikan bahwa siswa dengan beberapa pengetahuan tentang budaya dapat belajar bahasa target lebih cepat, hal ini

menunjukkan bahwa informasi budaya dan pragmatis dalam proses membaca mempunyai peran yang sangat penting (Rafferty & Barnard, 2012).

Sejumlah penelitian telah menunjukkan pentingnya kegiatan pembangunan skema dalam meningkatkan pemahaman dalam membaca. Shen (2004) menemukan bahwa memberikan latar belakang pengetahuan dapat memfasilitasi pemahaman pelajar. Penelitian serupa dilakukan oleh Karakas (2005); Day & Park (2005) menunjukkan keefektifan kegiatan pratinjau dan brainstorming. Meskipun tujuan membaca yang penting adalah untuk mengkonstruksi makna yang dimaksudkan penulis kepada pembaca sekarang telah ditransformasikan dari apa yang sebelumnya dipahami sebagai proses reseptif ke proses proses interaktif.

Membaca adalah proses kognitif interaktif yang bekerja secara bersamaan. Materi membaca menyediakan informasi yang penulis inginkan agar dimengerti pembaca. Pembaca juga membawa berbagai latar belakang pengetahuan untuk memahami bacaan (Grabe, 2009). Berdasarkan latar belakang pengetahuannya, pembaca membuat dan mengartikan makna teks. Materi bacaan dipilih berdasarkan tingkat kemahiran bahasa pembelajar. Teks bacaan harus sesuai dengan tingkat kemahiran siswa. Materi membaca harus sesuai dengan tujuan belajar dan minat siswa.

Berdasarkan pendapat beberapa ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa membaca merupakan keterampilan berbahasa tulis yang bersifat reseptif. Dalam perkembangannya kompetensi membaca mengarah pada keterampilan berbahasa yang bersifat interaktif. Bahan bacaan, bentuk pertanyaan, dan latar belakang pengetahuan pembelajar (skemata) menjadi hal yang sangat penting untuk mengukur kompetensi membaca siswa sehingga kompetensi berpikir tingkat tinggi siswa dapat diketahui dengan tes membaca.

d. Kompetensi Menulis

Menulis sebagai salah satu keterampilan berbahasa produktif dan keterampilan komunikatif yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa kedua (Hayes & Flower, 1986; Sharples, Goodlet, & Pymberton, 1989). Menulis sering dianggap sebagai keterampilan yang paling sulit untuk dikuasai karena

kompleksitasnya. Menulis pada umumnya dikenal sebagai keterampilan yang paling sulit dibandingkan empat keterampilan berbahasa. Kesulitan dalam menulis terjadi dalam menghasilkan dan mengorganisasi ide dan penguasaan berbagai aspek penulisan seperti tata bahasa, ejaan, pilihan kata, tanda baca, dan sebagainya. Peneliti di bidang pembelajaran bahasa kedua/ bahasa asing (Ellis, 2003; Ellis & Barkhuizen, 2005; Skehan 1998) setuju bahwa menulis merupakan keterampilan yang kompleks.

Menulis merupakan bentuk manifestasi kompetensi berbahasa paling akhir dikuasai pembelajar bahasa setelah mendengarkan, berbicara, dan membaca. Tugas menulis hendaknya bukan semata-mata tugas untuk memilih dan menghasilkan bahasa saja, melainkan bagaimana mengungkapkan gagasan dengan menggunakan sarana bahasa tulis secara tepat. Dengan kata lain menulis harus melibatkan unsur linguistik dan ekstralinguistik (Nurgiyantoro, 2010).

Penilaian kompetensi menulis secara analitik dapat ditentukan lima komponen, yaitu: (1) gramatikal, (2) kosakata, (3) mekanik, (4) kelancaran (gaya dan kemudahan komunikasi), dan (5) bentuk (organisasi) (Harris dalam Hughes, 1996). Berbeda dengan komponen yang disebutkan oleh Harris, Hughes (1996) memodifikasi komponen tersebut menjadi: (1) kualitas komunikasi; (2) organisasi; (3) argumentasi; (4) ketepatan bahasa; dan (5) kesesuaian konteks berbahasa. Sesuai dengan prinsip penilaian autentik, tugas menulis seharusnya berupa tugas praktik langsung menulis dalam berbagai bentuk dan jenis tulisan yang secara faktual dijumpai pada bidang kebutuhan.

Mengacu pada paparan sebelumnya, maka dapat disintesis bahwa menulis merupakan salah satu keterampilan berbahasa yang bersifat produktif tulis. Menulis merupakan keterampilan berbahasa yang kompleks karena melibatkan unsur intralinguistik dan ekstralinguistik. Penilaian kompetensi menulis bermakna apabila dilakukan dengan teknik penilaian autentik dengan meminta pemelajar aktif memproduksi tulisan.

2. Hakikat Tes Kompetensi Berbahasa Indonesia

Tes adalah salah satu teknik penilaian yang berbentuk tugas atau pertanyaan yang harus dikerjakan seseorang yang sedang dites untuk menilai

kemampuannya (Nurgiyantoro, 2010; Suwandi, 2011). Jawaban-jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan atau tugas dalam tes ini dianggap mencerminkan kemampuannya dalam aspek yang diteskan. Sama dengan pendapat di atas, Mardapi (2008) mendefinisikan tes sebagai salah satu cara untuk menaksir besarnya kemampuan seseorang secara tidak langsung, yaitu melalui respons seseorang terhadap stimulus atau pertanyaan.

Tes merupakan salah satu alat untuk mengumpulkan informasi karakteristik suatu objek. Objek ini bisa berupa kemampuan, sikap, motivasi, maupun minat. Respon peserta tes terhadap sejumlah pertanyaan menggambarkan kemampuan dalam bidang tertentu. Brown (2004) menyatakan bahwa "*test is a method of measuring a person's ability, knowledge, or performance in a given domain*" (tes merupakan sebuah metode pengukuran kemampuan, pengetahuan, dan kinerja seseorang dalam domain yang diberikan). Tes yang didefinisikan sebagai salah satu cara yang digunakan untuk mengukur kemampuan seseorang dinyatakan oleh Widoyoko (2011) sebagai bagian tersempit dalam evaluasi.

Tes dapat dibedakan menjadi dua bentuk, yaitu tes subjektif dan tes objektif. Bentuk tes subjektif sering juga disebut dengan tes esai (Suwandi, 2011; Nurgiyantoro, 2010). Tes esai adalah suatu bentuk pertanyaan yang menuntut jawaban peserta tes dalam bentuk uraian dengan menggunakan bahasanya sendiri. Tes esai menuntut untuk berpikir luas tentang pertanyaan yang ada dan menggunakan apa yang diketahui yang berkenaan dengan pertanyaan yang harus dijawab. Tes esai memberi kebebasan kepada siswa untuk menyusun dan mengemukakan jawabannya sendiri dalam lingkup yang secara relatif dibatasi. Itulah sebabnya tes esai disebut juga tes subjektif, walaupun penamaan itu juga dikaitkan dengan kegiatan penilaiannya yang juga bersifat subjektif.

Tes subjektif memungkinkan peserta uji menunjukkan kemampuannya dalam menerapkan pengetahuan, menganalisis, menghubungkan, dan mengevaluasi informasi baru (soal) yang dihadapkan kepadanya. Tes ini menuntut peserta tes untuk dapat menghubungkan fakta-fakta dan konsep-konsep mengorganisasikannya ke dalam koherensi yang logis, dan kemudian menuangkan hasil pemikiran itu dalam bentuk ekspresi tulis dengan menggunakan

kata-katanya sendiri. Alat tes ini dapat menilai berbagai jenis kompetensi, misalnya mengemukakan pendapat, berpikir logis, dan menyimpulkan. Kelemahan alat ini, antara lain cakupan materi yang ditanyakan terbatas.

Tes objektif disebut juga sebagai tes jawab singkat. Sesuai dengan namanya, tes jawab singkat menuntut peserta tes memberikan jawaban singkat, bahkan hanya memilih kode-kode tertentu yang mewakili alternatif-alternatif jawaban yang telah disediakan. Jawaban terhadap tes objektif bersifat pasti, hanya ada satu kemungkinan jawaban yang benar. Jawaban bersifat pasti, hasil pekerjaan dikoreksi oleh siapapun akan menghasilkan skor yang kurang lebih sama.

Secara umum tes objektif dapat dibedakan menjadi dua jenis, yaitu memilih jawaban dan menyuplai jawaban. Tes objektif memilih jawaban dapat dibedakan lagi menjadi beberapa jenis, yaitu pilihan ganda, benar-salah/ ya-tidak, menjodohkan, dan sebab akibat. Tes menyuplai jawaban dapat dibedakan atas isian atau melengkapi, jawaban singkat atau jawaban pendek, dan uraian.

Jenis tes memilih jawaban merupakan alat penilaian yang hanya menilai kemampuan berpikir tingkat rendah. Peserta tes yang tidak mengetahui jawaban yang benar dimungkinkan menjawab dengan menerka. Peserta tes cenderung tidak berusaha untuk memahami materi, tetapi menghafal soal dan jawabannya. Selain itu jenis tes ini kurang mampu memberikan informasi yang cukup untuk dijadikan umpan balik dalam mendiagnosis.

Bentuk tes subjektif dan objektif masing-masing memiliki kelemahan dan kelebihan. Tes subjektif memiliki kelebihan, di antaranya: tepat untuk menilai proses berpikir yang melibatkan aktivitas kognitif tingkat tinggi dan tidak semata-mata hanya mengingat dan memahami fakta atau konsep saja, memaksa peserta tes untuk mengemukakan jawabannya ke dalam bahasa yang runtut sesuai dengan gayanya sendiri, tidak bersifat untung-untungan, mudah disusun dan tidak banyak menghabiskan waktu. Kelemahan bentuk tes subjektif di antaranya kadar validitas dan reliabilitas rendah, jawaban tidak mudah distandarkan, waktu untuk memeriksa pekerjaan relatif lama. Ada beberapa usaha yang dapat dilakukan untuk mengurangi kelemahan tes subjektif, yaitu indikator dan bahan yang dipilih untuk diteskan hendaknya bahan utama yang mewakili indikator dan bahan yang

tidak ditekankan, ada batasan untuk jawaban yang benar, perlu dikembangkan kriteria tertentu yang dijadikan sebagai pedoman.

Tes objektif memiliki beberapa kelebihan, di antaranya indikator dan bahan yang diujikan menyeluruh, memungkinkan hanya ada 1 jawaban yang benar, mudah dikoreksi. Adapun kelemahan tes objektif sebagai berikut, penyusunan tes objektif membutuhkan waktu yang relatif lama, pengerjaan tes mungkin bersifat untung-untungan, dan membutuhkan biaya yang besar untuk penggandaannya. Usaha yang dapat dilakukan untuk mengurangi kelemahan tes objektif adalah penyusunan butir-butir soal berdasarkan pada kisi-kisi, alat tes digunakan lebih dari satu kali, dan penggunaan tes subjektif dan objektif dikombinasikan Nurgiyantoro (2010).

Secara garis besar tes, berdasarkan tujuannya, tes dapat dibedakan atas empat kategori, yaitu *proficiency* (kemahiran), *placement* (penempatan), *diagnostic* (diagnostik), dan *achievement* (prestasi) (Iskandarwassid dan Sunendar, 2008; Hughes, 1996). Namun, Brown (2004) menyatakan bahwa selain keempat kategori tes tersebut ada satu kategori tes yang belum disebutkan, yaitu tes bakat bahasa (*language aptitude test*).

Proficiency test are designed to measure people's ability in language regardless of any training they may have had in that language. The content of a proficiency test, therefore, is not based on the content or objectives of language course which people taking the test may have followed (Hughes, 1996). Tes kemahiran digunakan untuk mengukur kemampuan bahasa tanpa memperhatikan pengetahuan yang telah diperoleh dari suatu pelatihan atau apapun. Tes kemahiran berbahasa digunakan untuk mengukur kompetensi umum bahasa kedua yang dimiliki oleh seseorang tanpa mengikuti kurikulum khusus atau belajar secara formal. Materi tes kemahiran tidak mengacu pada tujuan kurikulum atau kursus bahasa tertentu, tetapi merujuk kepada spesifikasi yang ditentukan lembaga tertentu sehingga peserta tes dianggap mahir untuk mengikuti suatu program.

Tes penempatan digunakan untuk menempatkan peserta didik pada tahap atau tingkat tertentu dalam program pengajaran sesuai dengan kemampuan yang mereka miliki. Tes ini digunakan untuk dapat menentukan dengan pasti di

kelompok mana seorang peserta didik harus ditempatkan. Sekelompok peserta didik yang mempunyai hasil penilaian yang sama, akan berada dalam kelompok yang sama dalam belajar.

“Diagnostic test are designed to allow teachers or psychologists to explore a student’s existing knowledge and skills in detail, and to detect any gaps or weaknesses in prior learning” (Westwood, 2008). Tes diagnostik didesain untuk mengeksplorasi pengetahuan dan keterampilan yang telah dikuasai oleh peserta didik, dan untuk mendeteksi kesenjangan antara hal-hal yang dipelajari dengan yang dikuasai. Nitko dan Brookhart (2011) menyatakan bahwa tes diagnostik ada dua tujuan, yaitu untuk mengidentifikasi tuntas tidaknya peserta didik dalam pembelajaran; dan untuk menentukan penyebab atau alasan mengapa peserta didik tidak tuntas dalam mengikuti pembelajaran sehingga menghasilkan sebuah rekomendasi yang menunjukkan hal-hal yang tidak dipahami oleh siswa. Tes diagnostik digunakan untuk mengetahui atau mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan peserta didik sehingga pengajar bisa memberikan program pengajaran berikutnya. Dengan cara ini pengajar akan mengetahui kelebihan dan kelemahan peserta didiknya. Selanjutnya pengajar akan mengetahui pula penyebab kelemahan peserta didiknya sehingga pengajar akan mencari solusi yang tepat untuk mengatasi persoalan peserta didik tersebut.

Tes prestasi/pencapaian digunakan untuk mengetahui sejauh mana peserta didik memahami suatu materi yang telah diberikan. Tes ini dimaksudkan untuk mengetahui seberapa jauh suatu program berhasil diserap oleh peserta didik.

Language aptitude test is designed to measure capacity or general ability to learn a foreign language and ultimate success in that undertaking (tes bakat bahasa merupakan tes yang dirancang untuk mengukur kapasitas atau kemampuan umum untuk belajar bahasa asing atau potensi tersembunyi pembelajar bahasa asing (Brown, 2004; Rod dalam Nurbaya, 2014).

Berdasarkan paparan di atas, dapat disimpulkan bahwa tes kompetensi berbahasa Indonesia adalah tugas atau pertanyaan yang harus dijawab oleh peserta tes untuk mengukur kompetensi berbahasa Indonesia peserta tes tersebut. Secara umum, tes dibedakan menjadi dua bentuk, yaitu subjektif dan objektif.

Berdasarkan tujuannya, tes dibedakan menjadi lima, yaitu tes penempatan, tes kemahiran, tes diagnostik, tes prestasi, dan tes bakat bahasa.

3. Pendekatan Komunikatif dalam Tes Kompetensi Berbahasa Indonesia

Tes kompetensi berbahasa secara spesifik dapat dibedakan menjadi beberapa kategori, Wahyuni dan Ibrahim (2012) dan Nurgiyantoro (2010) mendeskripsikan bahwa tes bahasa dapat dikategorikan menjadi beberapa macam, yaitu tes diskret, tes integratif, tes pragmatik, dan tes komunikatif.

Tes diskret adalah tes yang hanya menekankan atau menyangkut satu aspek kebahasaan pada satu waktu. Tiap satu butir soal hanya dimaksudkan untuk mengukur satu aspek kebahasaan, misalnya fonologi, morfologi, sintaksis, atau kosakata. Tes yang bersifat diskret tidak hanya menyangkut aspek kebahasaan, melainkan juga dapat berbagai macam kemampuan berbahasa. Jika sebuah tes secara khusus hanya dimaksudkan mengukur salah satu kemampuan berbahasa saja, misalnya menyimak, membaca, berbicara, atau menulis, tanpa mengaitkan dengan kemampuannya yang lain, tes kemampuan berbahasa tersebut termasuk tes diskret. Dengan demikian, kemampuan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis harus diteskan secara terpisah. Kemampuan reseptif dan produktif harus diteskan dalam tes yang berbeda.

Tes yang bersifat integratif muncul sebagai reaksi terhadap teori tes diskret. Dalam tes integratif aspek dan kemampuan berbahasa dicakup secara bersamaan. Dengan demikian tes integratif merupakan suatu tes kebahasaan yang berusaha mengukur beberapa aspek kebahasaan atau kemampuan berbahasa pada satu waktu.

Tes pragmatik merupakan suatu pendekatan dalam tes keterampilan berbahasa untuk mengukur seberapa baik peserta didik mempergunakan elemen-elemen bahasa sesuai dengan konteks komunikasi yang nyata.

Tes komunikatif mendasarkan pandangan bahwa penggunaan bahasa hendaknya sesuai dengan komunikasi sehari-hari. Pendekatan komunikatif mementingkan peranan unsur-unsur nonkebahasaan, terutama unsur-unsur yang terkait dengan terlaksananya komunikasi yang baik. Weir (1990) menyatakan bahwa *“in testing communicative language ability we are evaluating samples of*

performance, in certain specific contexts of use, created under particular test constraints, for what they can tell us about a candidate's communicative capacity or language ability. Dalam definisi tersebut, Weir menunjukkan beberapa kata kunci dalam tes bahasa komunikatif, yaitu kemampuan berbahasa komunikatif, penggunaan konteks yang spesifik, kendala tes, dan kapasitas.

Bachman (1990:84) memperkenalkan kemampuan berbahasa komunikatif sebagai sebuah kerangka kualifikasi untuk menggambarkan pengetahuan bahasa dan kapasitas berbahasa untuk diimplementasikan dalam konteks komunikasi bahasa yang sesuai. Tes kompetensi berbahasa komunikatif menekankan pentingnya fungsi bahasa sebagai fungsi komunikatif. Kompetensi komunikatif merupakan kompetensi untuk memahami dan memergunakan bahasa dalam kegiatan komunikasi secara faktual dan wajar sesuai dengan konteks pembicaraan. Kompetensi itu meliputi kompetensi gramatikal, sosiolingual, kontekstual, dan strategik.

Kompetensi gramatikal merupakan kompetensi yang berkaitan dengan berbagai unsur kebahasaan. Kompetensi sosiolingual merupakan kompetensi yang berkaitan dengan kemampuan memergunakan bahasa sesuai dengan keadaan sosial masyarakat. Kompetensi kontekstual merupakan kompetensi yang berkaitan dengan kemampuan memergunakan bahasa sesuai dengan situasi dan kondisi (konteks) pembicaraan yang dilakukan. Kompetensi strategik merupakan kemampuan memilih strategi komunikasi yang sesuai dengan efek yang diinginkan (Douglas, 2000).

Berbagai aspek kebahasaan dan fungsi komunikatif pemahaman dan penggunaan bahasa haruslah terintegrasi dalam tes komunikatif. Artinya, tes kebahasaan sah-sah saja mempersoalkan aspek-aspek kebahasaan itu, tetapi harus terintegrasi dalam bentuk pemahaman dan penggunaan bahasa secara wajar dan kontekstual. Tes kebahasaan yang dimaksudkan untuk mengukur kompetensi gramatikal yang merupakan kemampuan dasar untuk berkomunikasi memang perlu mendapatkan perhatian tersendiri. Namun, tidak boleh terlepas dari fungsi komunikatif bahasa. Jika dipaksakan akan berubah menjadi jenis tes kebahasaan yang lain yang tidak mengukur kompetensi komunikatif bahasa. Dengan

demikian, tes komunikatif akan berwujud tes kebahasaan, pemahaman, dan penggunaan bahasa, atau tes kompetensi berbahasa.

Secara konkret tes komunikatif akan melibatkan tes keempat kemampuan berbahasa dan tes terhadap keempat aspek itu harus kontekstual. Tes komunikatif harus didesain sedemikian rupa agar terdapat kemiripan antara kemampuan berbahasa yang diteskan dan kenyataan penggunaan bahasa sehari-hari dalam konteks tertentu (Nurgiyantoro, 2010; Brown, 2004).

Simpulan yang dapat diambil berdasarkan uraian di atas tentang tes kompetensi berbahasa dengan pendekatan komunikatif adalah tes yang dilaksanakan untuk tujuan komunikasi dengan mempertimbangkan unsur gramatikal, kontekstual, sosiolingual, dan strategi. Tes kompetensi berbahasa dengan pendekatan komunikatif menekankan pada ketercapaian kompetensi peserta untuk dapat berkomunikasi dalam konteks yang sesuai dengan kebutuhan penggunaan bahasa sehari-hari.

4. Hakikat Tes Kompetensi Berbahasa Asing

Tes kompetensi berbahasa asing identik dengan tes pemerolehan bahasa. Konstruksi tes kompetensi berbahasa asing harus dikembangkan dengan mempertimbangkan unsur validitas, reliabilitas, latar belakang subjek yang diuji, serta budaya yang melatarbelakangi tes yang dikembangkan (Douglas, 2001). Agar pengujian dan penilaian valid (menguji apa yang seharusnya diuji) dan andal (mendapatkan hasil yang konsisten), pengajar harus mengkorelasikan antara pembelajaran dan pengujian (Hancock, 2006).

Kompetensi berbahasa asing merupakan keseluruhan kompetensi seseorang dan kemampuan untuk tampil dalam bahasa asing (Thomas, 1994). Tata bahasa merupakan salah satu aspek kemahiran yang harus dipertimbangkan dalam tes kompetensi bahasa asing (Oller, 1979).

Hampir tidak ada kesepakatan tentang definisi kemahiran bahasa kedua oleh para peneliti atau para ahli bahasa. Briere (1972) mendefinisikan kemahiran bahasa sebagai tingkat kompetensi atau kemampuan dalam bahasa tertentu yang ditunjukkan oleh seorang individu pada waktu tertentu. Titik waktu tidak tergantung pada buku teks tertentu, bab dalam buku, atau metode pedagogis.

Menurut Richards (dalam McArthur, 1992) kemahiran bahasa adalah tingkat keterampilan dan kemampuan seseorang yang dapat digunakan untuk tampil dalam berbahasa. Dalam arah ini, Clark (1975) menyebutkan bahwa kemahiran bahasa adalah penggunaan bahasa untuk tujuan kehidupan nyata tanpa konsentrasi pada cara di mana pengetahuan dan kemampuan dicapai.

Farhady (1983) mengkritik definisi di atas karena tidak memperhitungkan beberapa parameter penting. Bachman (1990) mendeskripsikan kerangka kerja sebelumnya untuk menggambarkan pengujian kemahiran bahasa adalah keterampilan dan model komponen seperti apa yang telah ditawarkan oleh Lado (1961) dan Carroll (1961) pada awal 1990-an. Model seperti itu dibedakan antara keterampilan (mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis) dan komponen pengetahuan (tata bahasa, kosakata, fonologi), namun tidak menyadari konteks total penggunaan bahasa. Selain itu, Hymes (1972) menyarankan dimasukkannya faktor wacana dan sosiokultural ke dalam definisi kompetensi komunikatif. Tapi, pada 1980-an, itu studi asli yang dilakukan oleh Canale dan Swain (1980) adalah titik balik dalam semua perdebatan kompetensi komunikatif. Canale dan Swain (1980) dan Canale (1983) menyarankan satu set empat subkategori atau kompetensi yang merupakan konsep kompetensi komunikatif. Ini termasuk kompetensi tata bahasa, wacana kompetensi, kompetensi sociolinguistik, dan kompetensi strategis.

Pendekatan komunikatif memiliki pengaruh luas pada pembelajaran dan pengujian kompetensi berbahasa (Fulcher, 2000). Pengujian bahasa di Eropa telah mengacu pada *CEFR*. *CEFR* menggambarkan model penggunaan bahasa yang disebut sebagai "pendekatan yang berorientasi aksi" yang menyoroti pengembangan kompetensi bahasa komunikatif berdasarkan "kebutuhan komunikatif" peserta didik. Berkenaan dengan metode pengujian, *CEFR* menekankan pada pengujian kinerja sebagai upaya menggambarkan kemahiran bahasa melalui berbagai skala yang terdiri dari deskriptor setiap tingkatannya (Weir, 2005).

CEFR memberikan dasar umum untuk elaborasi silabus bahasa, pedoman kurikulum, ujian, buku pelajaran, di seluruh Eropa. *CEFR* menjelaskan secara

komprehensif apa yang harus dipelajari oleh pembelajar bahasa agar dilakukan secara berurutan untuk menggunakan bahasa untuk komunikasi, bahasa sebagai pengetahuan, dan keterampilan apa yang harus mereka kembangkan sehingga dapat bertindak secara efektif. Deskripsi ini juga mencakup konteks budaya bahasa mana yang diatur. Kerangka ini mendefinisikan tingkat kemahiran yang memungkinkan peserta didik dapat diukur kemajuan kompetensi selama mengikuti pembelajaran. Prinsip dasar dalam penilaian bahasa dengan pembelajaran bahasa kedua, yaitu *washback* (Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1996, 1999; Burrows, 2004; Cheng, 2005; Cheng & Curtis, 2004; Messick, 1996; Shih, 2007; Shohamy *et al.*, 1996; Spratt, 2005; Wall, 2000, 2005, 2011, 2012; Watanabe, 2004).

Pengujian harus dihubungkan dengan pembelajaran dan digunakan untuk mendukung proses pembelajaran (Gipps, 1994; Green, 2007; Shohamy, 2001). Menurut Hancock (2006: 12) pembelajaran bahasa asing atau bahasa kedua harus menghubungkan pengujian dengan cara yang disengaja ". Selain itu, perlu ada keterlibatan yang lebih besar dari pengembang tes, pengelola, pengajar, dan pemelajar (Clapham, 2000; Standsfield, 2008).

Tes kompetensi bahasa asing, khususnya bahasa Inggris telah dikembangkan sesuai dengan kerangka kualifikasi dan tujuan spesifik. Tes yang termasuk dalam tes bahasa untuk tujuan akademik, di antaranya: (1) *International English Language Testing System (IELTS)*, tes ini dikelola oleh *British Council, the University of Cambridge, dan International Programme of Australian Universities and Colleges*. Tes ini terdiri atas empat modul, yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis; (2) *University Entrance Test in English for Speaker of other Language (UETESOL)*, tes ini bertujuan untuk menilai keterampilan berbahasa Inggris calon mahasiswa yang bahasa pertamanya bukan bahasa Inggris. Tes ini terdiri atas lima seksi, yaitu menulis, mengedit, membaca, berbicara, dan mendengarkan; (3) *Test for Certification as teachers*, tes ini bertujuan untuk mengetahui kemampuan berbahasa mahasiswa S1 program studi bahasa asing (Italia), mahasiswa S2 program studi pendidikan bahasa asing yang akan menjadi guru di sekolah. Dalam tes ini terdapat empat subtes, yaitu

mendengarkan, mengedit teks, menulis, dan berbicara; (4) *Taped Evaluation of Assistants' Classroom Handling (TEACH)*, tes ini bertujuan untuk mengukur kemampuan berbicara (calon) asisten dosen di program S1. (Calon) asisten dosen adalah mahasiswa S2 khususnya mahasiswa program studi *science* dan teknik. Tes *TEACH* dikembangkan oleh Iowa State University di US. Tes ini khusus dikembangkan untuk mengetahui kemampuan berbicara yang dikembangkan dalam waktu 10 menit yang terdiri atas tiga bagian, yaitu: (a) dalam waktu 1 sampai 2 menit dinilai dari kemampuan melakukan apersepsi; (b) lima menit menjelaskan materi pelajaran ; dan (c) tiga menit menjawab pertanyaan dari siswa berdasarkan topik yang telah diajarkan; (5) *English Language Skills Assesment (ELSA)*, *ELSA* dikembangkan dengan tujuan untuk menilai calon guru dari luar Australia yang bahasa ibunya bukan bahasa Inggris. Tes ini terdiri atas 2 seksi, yaitu membaca dan menulis. Tes membaca terdiri atas beberapa variasi soal, yaitu pilihan ganda, jawaban singkat, menjodohkan, serta analisis kesalahan berbahasa. Dalam seksi menulis yang pertama dengan tugas jawaban terbatas dan tugas jawaban panjang secara langsung. (6) *Test of English for International Communication (TOEIC)*, *TOEIC* khusus mengukur keterampilan mendengarkan dan membaca. Tes ini terdiri atas 100 soal mendengarkan dan 100 soal membaca (Douglas, 2000).

Pernyataan para pakar terkait tes kompetensi berbahasa asing tersebut mengindikasikan bahwa tes kompetensi bahasa asing merupakan tes yang ditujukan untuk mengukur kompetensi pemelajar bahasa asing dengan mempertimbangkan berbagai aspek. Aspek yang paling penting dalam tes kompetensi bahasa asing adalah keberfungsian tes untuk dapat mengukur kompetensi komunikasi yang berdasarkan pada analisis kebutuhan, baik pengelola maupun pemelajar untuk dapat memotret kompetensi bahasa target yang dipelajari.

B. Kerangka Berpikir

Pendekatan komunikatif merupakan pendekatan tes kompetensi berbahasa Indonesia yang ideal untuk dapat mengukur kompetensi berbahasa Indonesia pemelajar bahasa Indonesia sebagai bahasa asing. Belum adanya tes standar dan

kecenderungan tes kompetensi berbahasa Indonesia yang masih bersifat diskret memicu perlu adanya kajian terkait standardisasi sarana uji kompetensi.

Standardisasi sarana uji kompetensi berbahasa Indonesia mahasiswa asing merupakan salah satu upaya yang harus dilakukan agar pembelajar bahasa asing mendapatkan pengakuan tingkat kompetensi sesuai dengan kerangka kualifikasi yang telah ditentukan oleh pemerintah. Sarana uji kompetensi berbahasa Indonesia yang sampai saat ini dirasa paling efektif berbentuk tes. Seperti halnya sarana uji kompetensi berbahasa Inggris, *TOEFL* dan *IELTS* dapat dijadikan analogi.

Sekalipun bahasa Indonesia telah berhasil mengembangkan sarana uji kemahiran berbahasa Indonesia yang dikenal dengan UKBI, namun UKBI relevansi UKBI yang digunakan untuk mengukur kompetensi berbahasa Indonesia bagi penutur asing perlu ditinjau kembali. Pasalnya, ada perbedaan tingkatan antara *CEFR* dan UKBI. *CEFR* dibagi menjadi enam tingkatan, sedangkan UKBI dibagi menjadi tujuh tingkatan. Selain itu, perbedaan latar belakang peserta uji perlu menjadi pertimbangan khusus dalam menentukan instrumen tes kompetensi berbahasa Indonesia bagi penutur asing. Bahasa Indonesia sebagai bahasa pertama mempunyai karakteristik yang berbeda dengan bahasa Indonesia sebagai bahasa asing.

Penyajian instrumen UKBI yang mirip dengan *TOEFL* memiliki beberapa kelemahan, di antaranya adalah tes yang disajikan dalam bentuk pilihan ganda menyebabkan UKBI masuk dalam kategori tes diskret yang kurang mampu mengukur kompetensi berbahasa Indonesia secara komprehensif karena dikhawatirkan respon jawaban dari peserta uji bukan hasil dari pemahaman, tetapi dari hasil spekulasi/ menduga-duga.

Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa melalui Pusat Pengembangan Strategi dan Diplomasi Kebahasaan telah berhasil mengembangkan bahan ajar BIPA “Sahabatku Indonesia” yang dikembangkan berdasarkan pada acuan *CEFR*. Dengan demikian sarana uji kemahiran berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing juga dapat dikembangkan dengan mengacu pada kerangka kualifikasi yang berdasarkan pada *CEFR*, yaitu A1, A2, B1, B2,

C1, dan C2. Selain itu, Direktorat Pemninaan Kursus dan Pelatihan, Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan Masyarakat, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan pada tahun 2016 telah menyusun draft standarisasi BIPA mulai BIPA 1 sampai dengan BIPA 7.

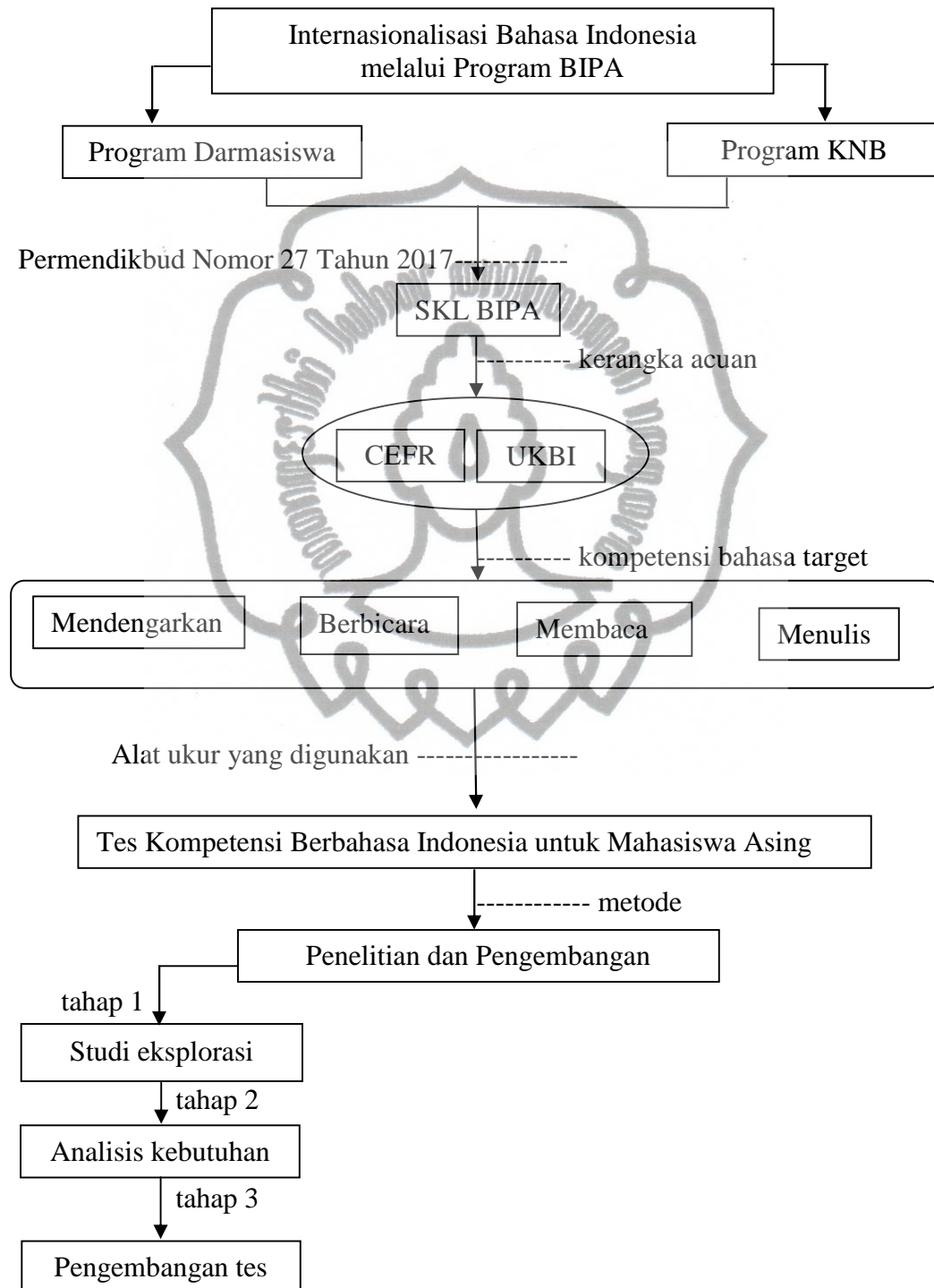
Penentuan kerangka kualifikasi tersebut juga berdampak pada bentuk instrumen tes yang dikembangkan. Jika *TOEFL* dikembangkan mengacu pada *ACTFL* dan *IELTS* dikembangkan mengacu pada *CEFR* maka sarana uji kompetensi berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing dapat mengacu standarisasi yang telah dikembangkan oleh pemerintah.

Pengembangan instrumen tes kompetensi berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing mengacu pada tiga rumusan masalah yang telah ditetapkan pada bagian latar belakang masalah, yaitu karakteristik penilaian kompetensi berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing Program Darmasiswa dan KNB yang selama ini digunakan, kebutuhan mahasiswa asing dan penyelenggara program Darmasiswa dan KNB terhadap tes kompetensi berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing, dan pengembangan tes kompetensi berbahasa Indonesia untuk mahasiswa asing dengan pendekatan komunikatif.

Pengembangan tes kompetensi berbahasa Indonesia mahasiswa asing menggunakan *Criterion-referenced Language Test Development (CRLTD) Workshop* yang bertujuan untuk mengembangkan tes yang mengacu pada pedoman acuan kriteria (PAK). *CRLTD* bukan hanya mengacu pada siapa yang akan dites, tetapi juga tujuan bahasa yang akan dicapai. Tujuan hendaklah spesifik, untuk tujuan profesional atau akademik (Douglas, 2000).

Ada delapan langkah yang harus dilakukan untuk mengembangkan tes kompetensi berbahasa untuk tujuan khusus Douglas (2000). Pertama, mendeskripsikan tujuan tes yang akan dikembangkan. Kedua, mendeskripsikan situasi bahasa target dan rincian tugas yang harus dikerjakan. Ketiga, mendeskripsikan karakteristik pengguna bahasa/ peserta uji. Keempat, menentukan konstruksi yang akan diukur. Kelima, mendeskripsikan isi tes. Keenam, mendeskripsikan kriteria penilaian. Ketujuh, menyediakan contoh tugas/ butir soal secara spesifik yang akan dijadikan dasar generalisasi.

Kedelapan, mengidentifikasi kualitas instrumen tes yang dikembangkan dengan melakukan uji validitas, reliabilitas, dan visibilitas. Langkah-langkah pengembangan dapat dilihat dalam gambar berikut.



Gambar 3 Kerangka Berpikir