

**MODEL *MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING* DALAM
PEMBELAJARAN *READING***

DISERTASI



**FENNY THRESIA
NPM 2333031001**

**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
2026**

**MODEL *MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING* DALAM
PEMBELAJARAN *READING***

Oleh
FENNY THRESIA
Disertasi
Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mencapai Gelar
DOKTOR PENDIDIKAN

Pada
Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Pendidikan dan Ilmu Keguruan Universitas Lampung



**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
2026**

**PERNYATAAN KEASLIAN
TULISAN DAN PUBLIKASI ISI DISERTASI**

Saya menyatakan dengan sebenarnya bahwa:

1. Disertasi yang berjudul “**MODEL MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING DALAM PEMBELAJARAN READING**“ ini adalah karya penelitian saya sendiri dan bebas plagiat, serta tidak terdapat karya ilmiah yang pernah diajukan oleh orang lain untuk memperoleh gelar akademik serta tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan oleh orang lain kecuali secara tertulis digunakan sebagai acuan dalam naskah ini dan disebutkan dalam sumber acuan serta daftar pustaka. Apabila dikemudian hari terdapat plagiat dalam karya ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai ketentuan peraturan perundangan-undangan.
2. Publikasi sebagian atau keseluruhan isi disertasi pada jurnal atau forum ilmiah harus seizin dan menyertakan tim pembimbing sebagai *author* dan FKIP Universitas Lampung sebagai institusinya. Apabila dalam waktu sekurang-kurangnya satu semester atau enam bulan sejak pengesahan disertasi saya tidak melaukan publikasi dari sebagian atau keseluruhan disertasi ini maka Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung berhak mempublikasikan pada jurnal ilmiah yang dituju atau dikelola oleh Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung. Apabila saya melakukan pelanggaran dari ketentuan publikasi ini, maka saya bersedia mendapatkan sanksi akademik yang berlaku.

Bandar Lampung, Juni 2026
Yang Membuat Pernyataan



**FENNY THRESIA
NPM 2333031001**

MODEL *MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING* DALAM PEMBELAJARAN *READING*

ABSTRAK

Pendidikan tinggi di Indonesia menghadapi tantangan untuk tidak hanya meningkatkan kemampuan akademik mahasiswa, tetapi juga mengembangkan kompetensi multikultural sebagai bekal hidup dalam masyarakat yang majemuk. Penelitian ini bertujuan untuk mengonstruksi serta menguji validitas, reliabilitas, dan efektivitas model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dalam meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris. Penelitian ini menggunakan metode *research and development* (R&D) dengan tahapan studi pendahuluan, perencanaan dan pengembangan, uji lapangan dan diseminasi. Validasi model dilakukan oleh ahli materi, ahli pembelajaran, dan praktisi pendidikan. Uji efektivitas model MRT menggunakan desain kuantitatif *one-group pretest–posttest* yang melibatkan 67 mahasiswa semester III di Universitas Muhammadiyah Metro (28 mahasiswa), Universitas Muhammadiyah Kotabumi (26 mahasiswa), dan Universitas Aisyah Pringsewu (13 mahasiswa). Data penelitian dianalisis menggunakan uji *paired sample t-test*, *N-gain*, dan *effect size* untuk mengetahui signifikansi dan kekuatan pengaruh model. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model MRT memiliki tingkat validitas dan reliabilitas yang sangat tinggi serta dinyatakan layak digunakan dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi. Secara empiris, penerapan model MRT terbukti efektif meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa, yang ditunjukkan oleh perbedaan signifikan antara skor *pretest* dan *posttest* pada seluruh universitas, nilai *N-gain* pada kategori sedang, serta *effect size* pada kategori besar hingga sangat besar. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa integrasi pembelajaran *reading* dengan nilai-nilai multikultural melalui model MRT tidak hanya meningkatkan *reading comprehension*, tetapi juga meningkatkan kompetensi multikultural mahasiswa. Oleh karena itu, model MRT direkomendasikan sebagai alternatif model pembelajaran *reading* di perguruan tinggi yang berorientasi pada penguatan kompetensi akademik dan pembentukan karakter multikultural secara terpadu.

Kata kunci: *Multiculturally Responsive Teaching*, *reading comprehension*, kompetensi multikultural, pendidikan tinggi, pengembangan model pembelajaran.

MODEL OF MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING IN READING INSTRUCTION

ABSTRACT

Higher education in Indonesia faces the challenge of not only improving students' academic achievement but also developing multicultural competence as an essential provision for living in a pluralistic society. This study aims to construct and examine the validity, reliability, and effectiveness of the Multiculturally Responsive Teaching (MRT) model in improving the reading comprehension and multicultural competence of students in the English Education Study Program. This study employed a Research and Development (R&D) method consisting of preliminary study, planning and development, field testing, and dissemination stages. The model validation involved subject matter experts, instructional experts, and educational practitioners. The effectiveness of the MRT model was examined using a quantitative one-group pretest–posttest design involving 67 third-semester students from Universitas Muhammadiyah Metro (28 students), Universitas Muhammadiyah Kotabumi (26 students), and Universitas Aisyah Pringsewu (13 students). The data were analyzed using paired sample t-tests, N-gain, and effect size analyses to determine the significance and magnitude of the model's effect. The findings revealed that the MRT model demonstrated a very high level of validity and reliability and was considered appropriate for implementation in reading instruction at the higher education level. Empirically, the implementation of the MRT model proved effective in improving students' reading comprehension and multicultural competence, as indicated by significant differences between pretest and posttest scores across all universities, moderate N-gain values, and large to very large effect sizes. The findings of this study indicate that the integration of multicultural values into reading instruction through the MRT model not only enhances students' cognitive reading comprehension but also fosters their multicultural awareness, attitudes, and behaviors. Therefore, the MRT model is recommended as an alternative model for reading instruction in higher education that is oriented toward strengthening academic competence and fostering multicultural character in an integrated manner.

Keywords: Multiculturally Responsive Teaching, reading comprehension, multicultural competence, higher education, instructional model development.

**MODEL MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING DALAM PEMBELAJARAN
READING**

DISERTASI

Oleh:

FENNY THRESIA

NPM 2333031001

Komisi Pembimbing	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Promotor	Prof. Dr. Patuan Raja, M.Pd. NIP 196208041989051001		Mei 2026
Kopromotor	Dr. Ari Nurweni, M.A. NIP 196303021987032001		Mei 2026

Telah dinyatakan memenuhi syarat pada tanggal,

**Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung,**









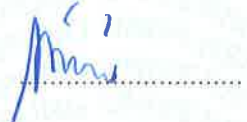
Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D.

NIP 196705212000121001

**MODEL MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING DALAM
PEMBELAJARAN READING**

DISERTASI

**Oleh:
FENNY THRESIA
NPM 2333031001**

		Tim Penguji	
Jabatan	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	Prof. Dr. Sunyono, M.Si. NIP 19651230 199111 1 001		8 Juni 2026
Sekretaris	Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D. NIP 19670521 200012 1 001		8 Juni 2026
Anggota	Prof. Dr. Asep Muhyidin, M.Pd. NIP 19760407 200112 1 002		8 Juni 2026
	Dr. Muhammad Nur Wahidin, M.Ag.,M.Si. NIP 19741220 200912 1 002		8 Juni 2026
	Dr. Budi Kadaryanto, M.A. NIP 19810326 200501 1 002		8 Juni 2026
	Prof. Dr. Patuan Raja, M.Pd. NIP 19620804 198905 1 001		8 Juni 2026
	Dr. Ari Nurweni, M.A. NIP 19630302 198703 2 001		8 Juni 2026

**Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Terbuka
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 8 Juni 2026**

Dekan FKIP UNILA,


Dr. Abel Maydiantoro, M.Pd.
NIP 19870504 201404 1 001

Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan,



Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D.
NIP 19670521 200012 1 001

RIWAYAT HIDUP



FENNY THRESIA lahir pada 22 Mei 1984 di Liwa, Kabupaten Lampung Barat. Penulis merupakan anak kedua dari tiga bersaudara, putri dari pasangan Bapak Drs.H. Zailani Effendy (Alm) dan Ibu Hj. Rosmalia. Saat ini, penulis berprofesi sebagai dosen Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Muhammadiyah Metro.

Riwayat pendidikan formal penulis diawali di SD Negeri 9 Argamakmur kabupaten Bengkulu Utara dan diselesaikan pada tahun 1996, SMP Negeri 1 Argamakmur lulus pada 1999, dan SMA Negeri 1 Argamakmur lulus pada 2002. Pada tahun yang sama, penulis melanjutkan pendidikan ke jenjang pendidikan tinggi di Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Bengkulu dan lulus pada 2006. Pada tahun 2009, Penulis kemudian melanjutkan pendidikan ke jenjang S2 Program Magister Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Sriwijaya dan lulus pada 2011.

Sebagai bentuk komitmen dalam pengembangan keilmuan di bidang pendidikan, pada tahun 2023, terdaftar sebagai mahasiswa S3 Program Studi Doktor Pendidikan di Universitas Lampung. Penulis telah menghasilkan sejumlah keluaran akademik, yang meliputi: dua buku ber-ISBN, tiga HKI, jurnal bereputasi SINTA 2, dua artikel di jurnal internasional, dan jurnal terindeks Scopus Q4. Dengan capaian tersebut, peneliti berharap dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya di bidang pendidikan dan Pendidikan Bahasa Inggris.

HALAMAN PERSEMBAHAN

Bismillahirrohmanirrohim

Puji dan syukur kepada Allah SWT atas segala nikmat dan karunia-Nya. Sholawat dan Salam semoga selalu tercurah kepada Rasulullah Muhammad SAW. Dengan kerendahan hati dan rasa syukur, kupersembahkan sebuah karya ini sebagai tanda cinta dan sayangku kepada:

1. Suamiku tercinta Dr. Nedi Hendri, S.E., M.Si.Ak.,CA., CPA. anak-anakku tersayang Khansaa Syamsa Dayana Hendri dan Muhammad Azzam Alqardhawi Hendri, yang senantiasa menjadi sumber kekuatan, inspirasi, dan semangat dalam setiap langkah perjuangan. Kehadiran serta kasih sayang kalian menjadi alasan untuk terus bertahan dan berusaha.
2. Kedua orang tuaku Ayah Drs. H. Zailani Effendy (Alm), dan Mama Hj. Rosmalia yang telah membesarkan dengan penuh cinta, kesabaran, dan pengorbanan tanpa batas. Terima kasih atas doa yang tak pernah putus, serta kasih sayang yang selalu mengiringi setiap perjalanan hidupku. Semoga Allah SWT melimpahkan rahmat, keberkahan, dan kebahagiaan dunia serta akhirat kepada Ayah dan Mama.
3. Abah Burmawan, Mamak Rosdiana dan adik-adik ipar; Natori Egi Saputra, Novida Eka Putri, Herlina Levilia, Affifa Azzahra, dan Nicky Almendo Ersan yang selalu mendoakan, semoga Allah SWT selalu meridhoi dengan berlimpah keberkahan, keselamatan, kebahagiaan dunia dan akhirat.
4. Kakakku, Devi Maliza, M.Pd. dan Eriywiandi, M.M., serta keponakan tercinta Faris Vieri Pratama, Fatincha Vieri Danasha, dan Fathan Vieri Al Zaidan. Terima kasih atas doa yang tidak pernah putus, dukungan moral dan motivasi.
5. Adikku Rindu Angela, S.Pd. dan Rizki Adrian serta keponakan tercinta Roszai Adrila yang selalu memberikan dukungan dan semangat dalam setiap proses yang dijalani.

MOTTO

“Keberhasilan bukan milik orang pintar, tetapi milik mereka yang
terus berusaha.”

— B. J. Habibie —

SANWACANA

Allhamdulillahirobbil'aalamin,

Puji syukur kehadiran Allah SWT, atas rahmat dan hidayah-Nya, saya dapat menyelesaikan penyusunan disertasi ini. Sholawat serta salam semoga tercurahkan kepada Nabi Muhammad SAW. Penulis disertasi yang berjudul “**MODEL MULTICULTURALLY RESPONSIVE TEACHING DALAM PEMBELAJARAN READING**” adalah salah satu syarat untuk memperoleh gelar Doktor Pendidikan pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Penulis menyadari bahwa dalam penyusunan disertasi ini tidak terlepas dari bantuan dan pendukung dari berbagai pihak. Oleh karena itu, dalam kesempatan ini peneliti mengucapkan terima kasih kepada:

1. Ibu Prof. Dr. Ir. Lusmeilia Afriani, D.E.A., IPM., ASEAN Eng., Rektor Universitas Lampung
2. Bapak Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si., Direktur Program Pascasarjana Universitas Lampung.
3. Bapak Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd., Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung.
4. Bapak Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D., Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung yang telah memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
5. Bapak Prof. Dr. Patuan Raja, M.Pd., Promotor disertasi yang dengan penuh kesabaran dan ketelitian telah memberikan bimbingan, arahan, serta pemikiran-pemikiran ilmiah yang mendalam dalam setiap tahapan penyusunan disertasi ini.
6. Ibu Dr. Ari Nurweni, M.A., Kopromotor disertasi yang senantiasa memberikan masukan yang konstruktif, arahan yang sistematis, serta dukungan yang berkelanjutan dalam proses penyempurnaan disertasi ini.

7. Bapak Dr. Budi Kadaryanto, M.A. Pembahas dan Penguji yang telah memberikan masukan, kritik konstruktif, serta saran yang mendalam dan komprehensif dalam setiap tahap penyempurnaan disertasi ini.
8. Bapak Dr. Riswandi, M.Pd. penguji internal yang telah memberikan masukan dan saran dalam penyempurnaan disertasi ini.
9. Bapak Prof. Dr. Asep Muhyidin, M.Pd. penguji eksternal yang telah memberikan arahan dan masukan dalam penyempurnaan disertasi ini.
10. Bapak validator ahli: Prof. Ujang Suparman, M.A., Ph.D. (Universitas Lampung), Prof. Dr. Muhammad Sukirlan, M.A. (Universitas Lampung), Prof. Dr. Cucu Sutarsyah., M.A. (Universitas Lampung), terima kasih atas saran dan masukannya semoga menjadi amal jariyah, Amiin.
11. Bapak/Ibu dosen dan staf di Program Studi S3 Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung yang telah membagikan pengetahuan, pengalaman, dan wawasan yang mendalam selama perkuliahan.
12. Bapak Dr. Nyoto Suseno, M.Si Rektor Universitas Muhammadiyah Metro atas kesempatan dan kepercayaan untuk melanjutkan studi doktoral, serta motivasi dalam pengembangan karier akademik penulis.
13. Bapak Drs. H. Jazim Ahmad, M.Pd. dan Ibu Dra Sri Rejeki Handayani, M.Pd. atas doa dan dukungan yang telah diberikan kepada penulis. Semoga Allah SWT melimpahkan rahmat, keberkahan, dan kebahagiaan dunia serta akhirat kepada Bapak dan Ibu.
14. Teman-teman seperjuangan di TTP *Foundation*; Yordan Gunawan, Ph.D., Purnama Syae Purrohman, Ph.D., Dr. Saprudin, Dr. Pramudana Ihsan, Dr. Mustakim, dan Dr. Maharida yang selalu memotivasi penulis untuk menyelesaikan studi. Semoga Allah SWT senantiasa melimpahkan keberkahan, kesehatan, dan kesuksesan dalam setiap langkah kehidupan.
15. Tim PUMAKKAL UM Metro Prof. Agus Sutanto, M.Si, Bapak Dr. Achyani, M.Si dan Ibu Dr. Hening Widowati, M.Si. Semoga Allah SWT melimpahkan rahmat, keberkahan, dan kebahagiaan dunia serta akhirat kepada Bapak dan Ibu.

16. Prof. Undang Rosidin, M.Pd. dan teman-teman Himpunan Evaluasi Pendidikan Indonesia Provinsi Lampung.
17. Adik-adik angkatku tercinta, Fita Octaviana, Neny Oktavia Nila Astin Atas Asih, Nita Melia Fitriani, dan Putri Sinta. Terima kasih atas doa, dukungan, perhatian, serta kebersamaan yang selalu diberikan dalam menemani setiap proses dan perjalanan penyelesaian disertasi ini.
18. Teman-teman Program Studi Doktor Pendidikan angkatan 2023. Semoga kesuksesan di masa mendatang membersamai kita semua.
19. Teman-teman dosen Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi dan Universitas Aisyah Pringsewu.
20. Semua pihak yang telah berjasa dan membantu yang tidak dapat disebutkan satu persatu, terimakasih atas segala kontribusinya.

Semoga hasil penelitian ini dapat berguna serta bermanfaat bagi kita semua. Peneliti mengucapkan banyak terima kasih atas segala bantuannya, semoga Allah SWT memberikan kebahagiaan serta keselamatan dunia dan akhirat atas semua yang telah diberikan.

Bandar Lampung, Juni 2026

FENNY THRESIA
NPM 2333031001

DAFTAR ISI

HALAMAN SAMPUL	i
HALAMAN JUDUL	ii
PERNYATAAN KEASLIAN	iii
ABSTRAK.....	iv
ABSTRACT.....	v
HALAMAN PENGESAHAN	vi
RIWAYAT HIDUP.....	vii
HALAMAN PERSEMBAHAN	viii
MOTTO.....	ix
SANWACANA.....	x
DAFTAR ISI	xiii
DAFTAR LAMPIRAN.....	xvi
DAFTAR TABEL	xviii
DAFTAR GAMBAR	xx
BAB I PENDAHULUAN	1
A. Latar Belakang	1
B. Rumusan Masalah	22
C. Tujuan Penelitian	22
D. Manfaat Penelitian	22
1. Manfaat Teoretis	22
2. Manfaat Praktis	23
E. Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan	23
1. Asumsi	23
2. Keterbatasan Pengembangan	25
BAB II TINJAUAN PUSTAKA DAN KERANGKA BERPIKIR	27
A. Tinjauan Pustaka	27
1. Teori-teori Pendidikan	27
2. Kompetensi Multikultural dalam Konstruktivisme.....	31
3. Pembelajaran Reading dalam Konstruktivisme	32
4. Integrasi Konstruktivisme, Kompetensi Multikultural dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	32
5. Budaya, Budaya Lokal, dan Multibudaya.....	33
6. Pendidikan Multikultural dan Pembelajaran Multikultural.....	38
7. Kompetensi Multikultural	44
8. Pembelajaran Bahasa Inggris di Indonesia	49
9. <i>Reading</i>	52
10. Pembelajaran <i>Reading</i>	60
11. Model Pembelajaran	65
B. Kerangka Pikir	76
BAB III METODE PENELITIAN	81
A. Jenis Penelitian	81
B. Prosedur Penelitian	85
1. Tahap Studi Pendahuluan.....	85
2. Tahap Pengembangan	87

3. Tahap Pengujian.....	88
4. Tahap Diseminasi	89
C. Lokasi, Populasi, dan Sampel	90
D. Instrumen Penelitian	92
E. Analisis Data.....	92
1. Uji Validasi Produk	92
2. Uji Validitas Instrumen Tes	93
a. Uji Validitas	93
b. Uji Reliabilitas	96
c. Uji Praktikalitas	100
d. Uji Keefektifan	100
BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN	104
A. Hasil Studi Pendahuluan.....	104
1. Studi Lapangan.....	104
2. Studi Literatur	110
B. Model Awal MRT	113
C. Pengembangan Produk.....	118
1. Penyusunan Rancangan Produk	118
2. Penyusunan Prototipe Produk	119
3. Hasil Uji Coba Produk	127
4. Validasi Produk	129
a. Validasi Isi	129
b. Validasi Konstruk	131
D. Pengujian Produk	134
1. Uji Coba dan Revisi Produk.....	134
2. Evaluasi Model MRT Dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	135
2.1 Prasyarat Analisis	136
2.2 Uji Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	138
2.3 Uji Hipotesis.....	140
2.3.1 Pengaruh Efektivitas Pembelajaran Model MRT Terhadap <i>Reading Comprehension</i>	140
a. Hasil Uji t Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Metro	141
b. Hasil Uji t Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	142
c. Hasil Uji t Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Aisyah Pringsewu	143
d. Hasil Uji N gain dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Metro.....	143
e. Hasil Uji N gain dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	144
f. Hasil Uji N gain dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Aisyah Pringsewu .	145
.....	

2.4 Pengaruh Efektivitas Model MRT dalam Terhadap Kompetensi Multikultural	148
a. Hasil Uji <i>Nonparametric</i> Test Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Metro	160
b. Hasil Uji <i>Nonparametric</i> Test Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	161
c. Hasil Uji <i>Nonparametric</i> Test Kompetensi Multikultural di Universitas Aisyah Pringsewu	161
d. Hasil Uji <i>N gain</i> dan Cohen's D Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Metro	162
e. Hasil Uji <i>N gain</i> dan Cohen's D Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	163
f. Hasil Uji <i>N gain</i> dan Cohen's D Kompetensi Multikultural di Universitas Aisyah Pringsewu	164
2.5 Uji Korelasi dan Regresi <i>Reading Comprehension</i> dan Kompetensi Multikultural	165
E. Pembahasan	167
F. Kontribusi Penelitian Terhadap Pengembangan Teori	181
1. Kontribusi Terhadap Teori Pendidikan Multikultural	181
2. Kontribusi Terhadap Teori <i>Reading Comprehension</i>	182
G. <i>Novelty</i> Penelitian	184
H. Luaran Penelitian	186
BAB V KESIMPULAN DAN IMPLIKASI	187
A. Kesimpulan	187
B. Implikasi	188
DAFTAR PUSTAKA	191

DAFTAR LAMPIRAN

1. Instrumen <i>Need Analysis</i>	205
2. Instrumen <i>Reading Test</i>	212
3. Lembar Validasi Instrumen Penilaian Produk Model MRT	213
4. Instrumen Validasi Isi Model MRT	215
5. Lembar Validasi Kuesioner	221
6. Instrumen Kompetensi Multikultural	224
7. Instrumen Angket Kepraktisan Model MRT	227
8. Instrumen Lembar Kerja Mahasiswa	228
9. Persepsi Mahasiswa Terhadap Integrasi Budaya Dalam Pembelajaran Reading	229
10. Angket Repon Mahasiswa Terhadap Penerapan Model MRT	231
11. Buku Model MRT	232
12. Buku <i>Reading</i>	233
13. HKI Kuesioner Kompetensi Multikultural dan Buku <i>Reading</i>	234
14. <i>Lesson Plan</i>	236
15. Normality Kompetensi Multikultural	237
16. Uji Normalitas <i>Reading Comprehension</i> UM Metro	238
17. Uji Homogenitas <i>Reading Comprehension</i> UM Metro	241
18. <i>Descriptive Statistic Reading Comprehension</i>	244
19. <i>Homogeneity Test Reading Comprehension</i>	245
20. Rekapitulasi Gabungan <i>Pretest-Posttest Reading Comprehension</i> ...	246
21. Skor <i>Pretest-Posttest Reading Comprehension</i> di Universitas Muhammadiyah Metro	247
22. Skor <i>Pretest-Posttest Reading Comprehension</i> di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	248
23. Skor <i>Pretest-Posttest Reading Comprehension</i> di Universitas Aisyah Pringsewu	249
24. Skor <i>Pretest-Posttest</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Metro	250
25. Skor <i>Pretest-Posttest</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	251
26. Skor <i>Pretest-Posttest</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Aisyah Pringsewu	252
27. Rekapitulasi Penilaian Validitas Isi Menggunakan Aiken's v	253
28. Rekapitulasi Penilaian Validitas Instrument Penilaian Produk	254
29. <i>Letter of Ethical Approval</i>	255
30. Dokumentasi Penerapan Model MRT	256
31. Analisis <i>Nonparametric</i> Kompetensi Multikultural	258
32. Analisis <i>Nonparametric-Independent Samples</i>	261
33. Hasil Cek Turnitin Disertasi	262
34. Publikasi Jurnal	263
35. Uji ANOVA	267
36. <i>Pair Sample T-Test</i>	268
37. Surat izin penelitian	271

38. <i>Reading Test</i> Mahasiswa	274
39. Kuesioner kompetensi multikultural.....	275
40. Rencana Pembelajaran Semester	276

DAFTAR TABEL

1. Hasil Survey <i>Reading Comprehension</i> Mahasiswa	4
2. Daftar Publikasi Berdasarkan Negara	7
3. Perbandingan Model Multikultural	74
4. Keunggulan Model MRT	75
5. Integrasi Teori Konstruktivisme, <i>Reading Comprehension</i> , dan Model MRT	87
6. Pedoman Kelayakan Kriteria Aiken's	94
7. Kategori Penilaian Instrumen Penilaian <i>Self Assessment</i> dan <i>Peer Assessment</i>	97
8. Uji Validitas Instrumen Kompetensi Multikultural	97
9. Uji Reliabilitas Instrumen Kompetensi Multikultural	99
10. Data Reliabilitas Instrument <i>Reading Test</i>	99
11. Kisi-kisi Instrumen <i>Reading Comprehension</i>	100
12. Pedoman Kriteria Kepraktisan	101
13. Interpretasi <i>Gain</i> Skor Ternormalisasi	104
14. Interpretasi Efektivitas <i>N-gain</i>	104
15. Persepsi Mahasiswa terhadap Integrasi Budaya dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	107
16. Nilai <i>Pretest Reading Comprehension</i> Mahasiswa	121
17. Skor <i>Pretest</i> Kompetensi Multikultural Mahasiswa di Tiga Universitas	122
18. Aktivitas Belajar Mahasiswa pada Setiap Sintaks	129
19. Kriteria Interpretasi Kelayakan (Riduwan, 2015)	130
20. Rekapitulasi Penilaian Validitas Isi	130
21. Saran Validator	131
22. Kriteria Interpretasi Kelayakan (Akbar, 2013)	132
23. Rekapitulasi Penilaian Validitas Konstruk	132
24. Saran Validator	133
25. Kriteria Interpretasi Kelayakan (Akbar, 2013)	134
26. Rekapitulasi Penilaian Validitas Bahan Ajar	134
27. Hasil Angket dan Respon Mahasiswa Pada Uji Perorangan	135
28. Hasil Angket dan Respon Dosen Pada Uji Perorangan	136
29. Hasil Uji Normalitas <i>Reading Comprehension</i>	137
30. Tabel Uji Homogenitas <i>Reading Comprehension</i>	138
31. Tabel Uji Homogenitas Kompetensi Multikultural	139
32. <i>Skor Descriptive Statistics</i>	139
33. Hasil Uji T Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Metro	142
34. Hasil Uji T Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	142
35. Hasil Uji T Efektivitas Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Aisyah Pringsewu	144
36. Hasil Uji N Gain Dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Metro	144

37. Hasil Uji N Gain Dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Muhammadiyah Kotabumi.....	145
38. Hasil Uji N Gain Dan Cohen's D Model MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i> di Universitas Aisyah Pringsewu	146
39. Rekap Hasil Analisis Statistik Penerapan MRT Terhadap <i>Reading Comprehension</i>	147
40. Deskriptif Statistik Kompetensi Multikultural Mahasiswa Di Tiga Universitas	150
41. Rekap Kompetensi Multikultural Mahasiswa Di 3 Universitas Perdimensi.....	152
42. Kategori Kompetensi Multikultural.....	159
43. Rekap Hasil Uji <i>Independent Samples</i> Kompetensi Multikultural Di 3 Universitas	160
44. Hasil Uji <i>Nonparametric Test</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Metro.....	161
45. Hasil Uji <i>Nonparametric Test</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	162
46. Hasil Uji <i>Nonparametric Test</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Aisyah Pringsewu	163
47. Hasil Uji N <i>Gain</i> Dan Cohen's D Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Metro	163
48. Hasil Uji N <i>Gain</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Muhammadiyah Kotabumi	164
49. Hasil Uji N <i>Gain</i> Kompetensi Multikultural di Universitas Universitas Aisyah Pringsewu	165
50. Hasil Uji Korelasi <i>Reading Comprehension</i> dan Kompetensi Multikultural	166
51. Hasil Uji Regresi <i>Reading Comprehension</i> dan Kompetensi Multikultural	167

DAFTAR GAMBAR

1. Peta Penelitian Multikultural di Bidang Pendidikan.....	6
2. Sebaran Penelitian Berdasarkan Bidang Ilmu	11
3. Sebaran Penelitian CRT	12
4. Sebaran Penelitian Berdasarkan Negara Penelitian	13
5. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi <i>Reading Comprehension</i>	58
6. Kerangka Pikir Penelitian	81
7. Alur Penelitian dan Pengembangan.....	85
8. Persepsi Mahasiswa Terhadap Integrasi Budaya dan Pembelajaran <i>Reading</i>	110
9. Hasil Studi Literatur Menggunakan Pemetaan <i>VOSviewer</i>	112
10. Model Awal MRT.....	119
11. Sintaks Model <i>Multiculturally Responsive Teaching</i> dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	125
12. Hasil Revisi Desain Model Pembelajaran MRT dalam Pembelajaran <i>Reading</i>	128
13. Deskriptif Statistik Hasil <i>Pre-Post Reading Comprehension Test</i>	141
14. Deskriptif Statistik Hasil <i>Pre-Posttest</i> Kompetensi Multikultural	151
15. Rekapitulasi Kompetensi Multikultural.....	159

BAB I

PENDAHULUAN

Bab ini menyajikan landasan awal dan arah penelitian disertasi yang berjudul *Multiculturally Responsive Teaching* Dalam Pembelajaran *Reading*. Berbagai uraian disampaikan secara sistematis untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai penelitian ini dengan bagian latar belakang masalah, rumusan masalah, tujuan penelitian, manfaat penelitian, asumsi dan keterbatasan pengembangan.

A. Latar Belakang

Di tengah dinamika globalisasi yang semakin intensif, kemampuan berbahasa Inggris menjadi salah satu kompetensi penting yang harus dimiliki oleh mahasiswa, khususnya mahasiswa pada program studi Pendidikan Bahasa Inggris. Bahasa Inggris tidak hanya berfungsi sebagai bahasa internasional yang digunakan dalam komunikasi global, tetapi juga sebagai medium utama dalam penyebaran ilmu pengetahuan, teknologi, serta gagasan akademik di berbagai disiplin ilmu. Dalam konteks pendidikan tinggi, penguasaan bahasa Inggris memungkinkan mahasiswa untuk mengakses berbagai literatur ilmiah internasional, mengikuti perkembangan penelitian mutakhir, serta berpartisipasi dalam komunitas akademik global. Oleh karena itu, kemampuan berbahasa Inggris tidak hanya menjadi kebutuhan akademik, tetapi juga menjadi kompetensi strategis yang mendukung kesiapan mahasiswa dalam menghadapi tantangan dunia profesional yang semakin kompetitif.

Di antara empat keterampilan berbahasa, yaitu *listening*, *speaking*, *reading*, dan *writing*, kemampuan membaca (*reading*) memiliki peran yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa Inggris di perguruan tinggi. Sebagian besar informasi akademik diperoleh melalui teks tertulis, baik dalam bentuk buku, artikel jurnal, laporan penelitian, maupun berbagai sumber ilmiah lainnya. Oleh karena itu, *reading comprehension* menjadi salah satu keterampilan kunci yang menentukan keberhasilan akademik mahasiswa. Hinkel (2005) menjelaskan bahwa kemampuan membaca dalam bahasa asing tidak hanya berkaitan dengan kemampuan mengenali

kata atau memahami struktur bahasa, tetapi juga melibatkan kemampuan memahami ide, perspektif, serta nuansa makna yang terkandung dalam teks.

Seiring dengan meningkatnya internasionalisasi pendidikan tinggi, mobilitas akademik mahasiswa juga mengalami perkembangan yang signifikan. Berbagai program seperti *student exchange*, *online international learning*, maupun *internship* di luar negeri memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk memperoleh pengalaman belajar lintas budaya serta memperluas wawasan global mereka. Melalui program-program tersebut, mahasiswa diharapkan mampu mengembangkan kompetensi akademik sekaligus kemampuan berinteraksi dalam lingkungan multikultural. Namun demikian, dalam praktiknya tidak sedikit mahasiswa yang mengalami *culture shock* ketika mengikuti program mobilitas internasional tersebut, baik secara luring maupun daring. *Culture shock* merupakan kondisi psikologis yang muncul ketika individu menghadapi perbedaan sistem nilai, norma sosial, pola komunikasi, serta praktik budaya yang berbeda dari budaya asalnya (Oberg, 1960; Ward, Bochner, & Furnham, 2001). Dalam konteks pendidikan tinggi, *culture shock* dapat muncul ketika mahasiswa harus beradaptasi dengan lingkungan akademik baru yang memiliki cara belajar, pola interaksi, serta ekspektasi akademik yang berbeda dengan pengalaman mereka sebelumnya.

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa yang mengikuti program pertukaran pelajar atau pengalaman belajar internasional sering mengalami kesulitan dalam memahami dinamika sosial dan budaya di lingkungan akademik baru. Jackson (2018) menjelaskan bahwa mahasiswa yang mengikuti program *study abroad* sering mengalami tantangan dalam beradaptasi dengan budaya akademik yang berbeda, termasuk dalam memahami gaya komunikasi dosen, norma diskusi kelas, serta cara menginterpretasikan teks akademik yang sarat dengan perspektif budaya tertentu. Selain itu, Deardorff (2020) menegaskan bahwa keberhasilan individu dalam berinteraksi dalam lingkungan internasional sangat dipengaruhi oleh tingkat kompetensi antarbudaya yang dimiliki. Kompetensi tersebut mencakup kemampuan memahami perspektif budaya yang berbeda, menunjukkan sikap terbuka terhadap keragaman, serta berkomunikasi secara efektif dalam lingkungan lintas budaya. Tanpa kompetensi ini, mahasiswa

cenderung mengalami kesulitan dalam beradaptasi dengan lingkungan akademik internasional dan menghadapi berbagai tantangan dalam memahami konteks sosial dan budaya yang melatarbelakangi interaksi akademik.

Kurangnya kompetensi multikultural tidak hanya berdampak pada kemampuan adaptasi mahasiswa dalam lingkungan internasional, tetapi juga memengaruhi proses pembelajaran akademik mereka, khususnya dalam memahami teks berbahasa Inggris. Dalam praktik pembelajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing (*English as a Foreign Language/EFL*), kemampuan *reading comprehension* masih menjadi salah satu tantangan utama yang dihadapi mahasiswa. Banyak mahasiswa mengalami kesulitan dalam memahami teks akademik berbahasa Inggris, terutama ketika teks tersebut mengandung referensi budaya yang tidak familiar dengan pengalaman mereka. Suryanto (2017) menyatakan bahwa salah satu kendala utama dalam membaca bagi mahasiswa Indonesia berkaitan dengan ketidakbiasaan mahasiswa terhadap konteks budaya yang terdapat dalam teks berbahasa Inggris. Perbedaan konteks budaya antara teks dan pembaca sering kali menyebabkan mahasiswa mengalami kesulitan dalam memahami makna implisit, menarik inferensi, serta menafsirkan pesan yang terkandung dalam teks secara mendalam.

Temuan tersebut diperkuat oleh penelitian Novita dkk. (2023) yang menunjukkan bahwa teks yang memiliki kedekatan budaya dengan pembaca secara signifikan lebih mudah dipahami dibandingkan teks yang berasal dari konteks budaya yang berbeda. Hal ini menunjukkan bahwa pemahaman membaca tidak hanya dipengaruhi oleh penguasaan kosakata atau struktur bahasa, tetapi juga oleh kemampuan pembaca dalam memahami konteks budaya yang melatarbelakangi teks. Day dan Bamford (1998) menegaskan bahwa pembelajaran membaca yang efektif harus membantu pembaca memahami makna yang berada di balik teks, bukan sekadar memahami kata-kata secara literal. Senada dengan itu, Nuttall (2005) menjelaskan bahwa pemahaman terhadap konteks budaya sangat penting untuk meningkatkan kemampuan membaca, terutama ketika teks memuat nilai-nilai budaya tertentu. Penelitian dalam bidang literasi akademik juga menunjukkan bahwa proses membaca melibatkan interaksi antara teks, pembaca, serta konteks

sosial budaya yang melatarbelakanginya, sehingga kemampuan memahami perspektif budaya menjadi faktor penting dalam proses interpretasi teks (Grabe & Stoller, 2019; Lavigne dkk, 2022).

Konsep *global competence* dalam kerangka *New Pedagogies for Deep Learning (NPDL)* yang mencakup enam kompetensi global, yaitu *Character, Citizenship, Collaboration, Communication, Creativity, dan Critical Thinking* yang menjadi kompetensi penting dalam pembelajaran abad ke-21. Dalam konteks pembelajaran *reading* di perguruan tinggi, integrasi perspektif multikultural dalam teks dapat membantu mahasiswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, kreativitas, serta sikap toleransi dan kesadaran global. Oleh karena itu, pembelajaran *reading* tidak hanya berfokus pada pemahaman linguistik, tetapi juga pada pengembangan kompetensi global mahasiswa melalui integrasi aspek linguistik, kognitif, sosial, dan budaya secara simultan (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

Berdasarkan observasi awal yang dilaksanakan melalui wawancara dengan dosen pengampu mata kuliah *reading* di Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi dan Universitas Aisyah Pringsewu, pada tataran *reading comprehension* mahasiswa masih kesulitan dalam menarik informasi yang tersirat dalam teks melalui memahami, menganalisis, dan menginterpretasikan informasi yang terkandung dalam teks, seperti yang terlihat pada Tabel 1

Tabel 1. Hasil Survey *Reading Comprehension* Mahasiswa

Nilai	Jumlah Mahasiswa	Persentase	Kategori
76,5-100	9	20 %	Tinggi
64,5-76,4	26	36 %	Sedang
52,5-64,4	32	44%	Rendah
Total	67	100%	

Salah satu faktor penyebabnya adalah dosen hanya menggunakan bahan ajar yang berasal dari luar negeri, sehingga mahasiswa kesulitan memahami istilah teknis, idiom, atau referensi budaya karena sebagian besar bahan ajar mengacu pada budaya barat tanpa adaptasi kedalam budaya Indonesia. Hal ini mengakibatkan

pada saat pembelajaran *reading* mahasiswa masih terfokus pada menterjemahkan teks tanpa menganalisis dan berpikir kritis mengenai makna yang terkandung di dalam teks sehingga pada saat berhadapan dengan tes *reading comprehension* yang memiliki muatan *HOTs (Higher Order Thinking Skills)* seperti pada tes TOEFL, mahasiswa mengalami kesulitan dalam menjawab.

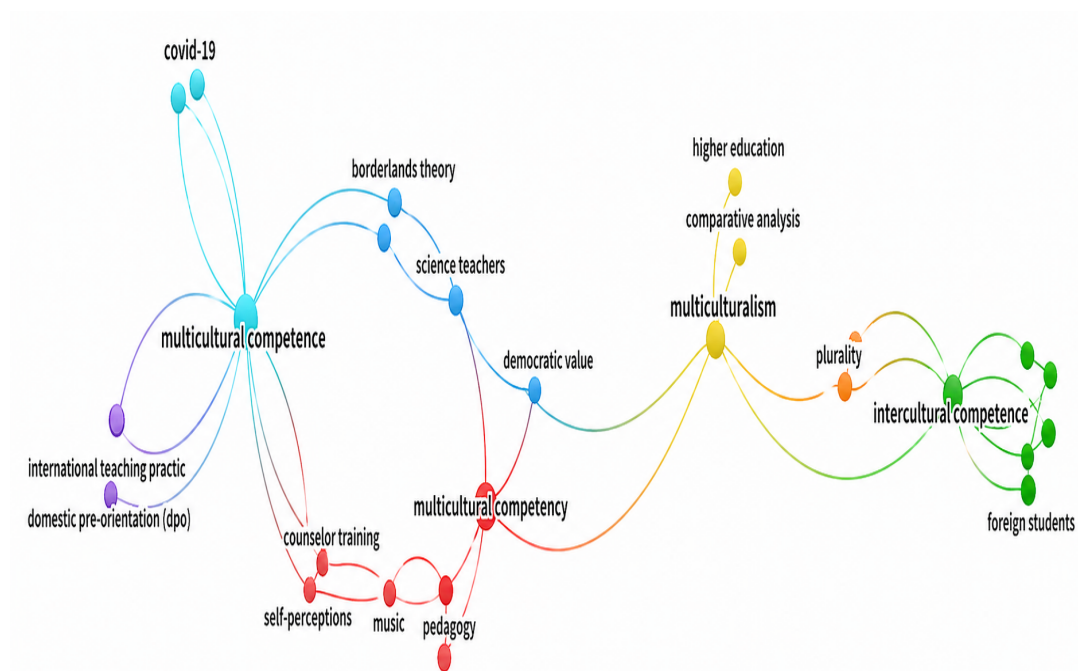
Dalam konteks pembelajaran *reading*, materi pembelajaran memiliki peran yang sangat penting dalam mendukung peningkatan kemampuan membaca mahasiswa. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kualitas dan karakteristik materi pembelajaran sangat memengaruhi efektivitas pembelajaran membaca. Trisnani (2013), Triandari (2015), dan Mahardika (2017) menemukan bahwa materi pembelajaran EFL masih memiliki berbagai keterbatasan, terutama dalam hal aksesibilitas, tingkat kompleksitas teks, serta variasi aktivitas pembelajaran yang diberikan kepada mahasiswa. Kondisi ini menyebabkan proses pembelajaran membaca sering kali kurang mampu mengakomodasi kebutuhan belajar mahasiswa yang beragam.

Sebaliknya, berbagai penelitian menunjukkan bahwa materi pembelajaran yang mengintegrasikan unsur budaya lokal dapat memberikan dampak positif terhadap proses pembelajaran. Sheridan dkk. (2019), Mahardika (2017), dan Kitzman (2016) menunjukkan bahwa materi pembelajaran yang memasukkan elemen budaya lokal dapat meningkatkan minat, motivasi, serta keterlibatan mahasiswa dalam proses pembelajaran. Penelitian Wolf (2013) dan Xiao (2005) juga menekankan pentingnya memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memilih materi pembelajaran yang sesuai dengan minat mereka.

Lebih jauh lagi, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa penggunaan materi pembelajaran yang berbasis multikultural dapat membantu peserta didik belajar secara lebih efektif. Järvinen (2017), Hasibuan dkk. (2017), serta Fathurokhman (2010) menunjukkan bahwa integrasi perspektif multikultural dalam pembelajaran dapat membantu peserta didik memahami realitas sosial yang beragam sekaligus meningkatkan kualitas proses belajar.

Dalam konteks ini, jumlah penelitian yang dilakukan mengenai multikultural di bidang pendidikan Bahasa Inggris masih sangat terbatas. Ada 92

artikel yang dipilih menggunakan kata kunci multicultural dan intercultural pada tahun 2019–2023 dalam studi literatur yang menggunakan analisis bibliometrik. Seleksi lanjutan dilakukan berdasarkan kategori pendidikan dan artikel dengan kuartil di Scimago. Dengan demikian, 26 jurnal tersisa yang memenuhi kriteria jurnal dari Q1-Q4 di Scimago. Pemetaan kata kunci dilakukan menggunakan VOSviewer dan menghasilkan 38 kata kunci yang dibagi menjadi tujuh kluster. Kluster pertama yang paling dominan berkonsentrasi pada advokasi keadilan sosial, pendidikan multikultural, dan pelatihan konselor.



Gambar 1. Peta Penelitian Multikultural Dibidang Pendidikan

Berdasarkan bibliometrik ini, jelas bahwa elemen multikultural belum masuk ke pendidikan bahasa dan pendidikan di perguruan tinggi; sebagian besar penelitian berkonsentrasi pada bidang konselor. Sembilan kluster ditemukan berdasarkan pemetaan kluster taksonomi. Kluster 1 memiliki tren penelitian yang paling umum. Kluster 1 mengandung delapan kata kunci. Kata kuncinya adalah pelatihan konselor, konselor dalam pelatihan, kompetensi multikultural, pedagogi, persepsi diri, advokasi keadilan sosial, dan pendidikan jangka panjang. Dalam Kluster 2, ada tujuh kata kunci: mahasiswa asing, kemampuan antarbudaya, minat antarbudaya, stabilitas antarbudaya, manajemen antarbudaya, lingkungan

multikultural, dan keberhasilan diri. Selain itu, Kluster 3 terdiri dari lima kata kunci: autoetnografi, teori perbatasan, nilai demokratis, pendidikan sains, dan guru sains. Kluster 4 terdiri dari lima kata kunci: analisis komparatif, pendidikan tinggi, multikulturalisme, kebangsaan, dan sikap mengajar. Selanjutnya, Kluster 5 terdiri dari lima kata kunci: pra-orientasi domestik, praktik mengajar internasional, pengetahuan multikultural, Korea Selatan, dan guru-siswa.

Seiring dengan meningkatnya migrasi internasional, pendidikan multikultural berkembang sebagai kebutuhan untuk mengakomodasi keberagaman budaya di ruang kelas. Peserta didik dari berbagai latar belakang etnis, agama, dan budaya membutuhkan pendidikan yang relevan dengan pengalaman mereka. Hal ini terlihat dari studi literatur, ada 24 publikasi tentang kompetensi multikultural yang termasuk dalam kriteria Scimago Q1-Q4 yang berasal dari berbagai negara selama kurun waktu 2020-2024. Amerika Serikat menerbitkan 14 artikel, atau 53,84% dari total, sementara Inggris menerbitkan tiga artikel (11,53%), Turki menerbitkan tiga artikel (11,53%), Korea, Mauritius, China, Belanda, Spanyol, dan Thailand masing-masing menerbitkan 1 artikel (3,85%) serta belum ada satupun publikasi dari Indonesia yang terindeks scopus mengenai kompetensi multikultural. Hal ini menunjukkan pendidikan multikultural belum begitu berkembang di Indonesia. Hal ini ditunjukkan dalam Tabel 2 di bawah ini.

Tabel 2. Daftar Publikasi Berdasarkan Negara

<i>No</i>	<i>Publisher Country</i>	<i>Number of Articles</i>	<i>Percentage</i>
1	United States	14	53.84 %
2	United Kingdom	3	11.53 %
3	Turkey	3	11.53 %
4	Korea	1	3.85 %
5	Mauritius	1	3.85 %
6	China	1	3.85 %
7	Netherlands	1	3.85 %
8	Spain	1	3.85 %
9	Thailand	1	3.85 %
	Total	26	100 %

Source: Processed data from PoP

Selanjutnya, peneliti melakukan studi literatur terhadap penelitian di Indonesia menggunakan basis data *Google Scholar*. Pengaruh pendekatan multikultural terhadap kurikulum pendidikan dasar, seperti pembelajaran Bahasa Indonesia, sejarah, dan kewarganegaraan di tingkat sekolah dasar dan menengah, telah menjadi fokus beberapa penelitian sebelumnya (Irwan & Darmawan, 2020; Pramudya & Setyawan, 2020; Suryani & Haryono, 2021). Ditinjau dari jenjang pendidikan, mulai dari pendidikan anak usia dini hingga sekolah menengah atas, penelitian juga menyoroti peran pendidikan multikultural dalam memperkuat karakter dan menumbuhkan sikap toleransi melalui pendidikan agama dan proses pembelajaran.

Sejumlah penelitian juga mengkaji penerapan pendidikan multikultural dalam kurikulum pendidikan tinggi, khususnya pada program pendidikan guru, serta implementasinya dalam bidang pendidikan teknik dan pendidikan jasmani (Amin & Budi, 2022; Prasetya & Mutiarani, 2025). Selain itu, Barton dan Hamilton (2012) serta Norton (2013) meneliti kompetensi sosial siswa di sekolah dasar dan menunjukkan bahwa pembelajaran multikultural dapat membantu mengurangi diskriminasi di kalangan siswa sekolah menengah. Berdasarkan penelusuran literatur tersebut, dapat disimpulkan bahwa pendidikan multikultural di tingkat perguruan tinggi, khususnya dalam pembelajaran Bahasa Inggris, masih belum banyak dikembangkan dan diteliti.

Pendidikan multikultural dapat diimplementasikan melalui berbagai strategi, seperti penggunaan materi pembelajaran yang merepresentasikan keragaman budaya, diskusi tentang isu-isu sosial, serta keterlibatan dalam kegiatan yang mendorong kerja sama lintas budaya. Cushner dkk. (2012) menemukan bahwa mahasiswa yang mengikuti program pendidikan multikultural cenderung memiliki pemahaman yang lebih baik tentang dinamika budaya dan menunjukkan kemampuan yang lebih tinggi dalam bekerja sama dengan individu dari latar belakang budaya yang beragam.

Oleh karena itu, pendidikan tinggi harus mengajarkan mahasiswa kompetensi multikultural karena ini bukan hanya kebutuhan tetapi juga tanggung jawab moral untuk membangun masyarakat yang lebih adil dan inklusif. Dengan

memasukkan pendidikan multikultural ke dalam kurikulum mereka, institusi pendidikan tinggi dapat mengajarkan mahasiswa kompetensi yang diperlukan untuk menghadapi tantangan keberagaman budaya dan globalisasi.

Beberapa penelitian berfokus pada pengaruh pembelajaran multikultural terhadap toleransi antarbudaya serta integrasi pendidikan multikultural dalam pendidikan teknik dan pelatihan guru di Indonesia (Fadilah & Yuliana, 2020; Fitria & Sari, 2022). Secara keseluruhan, penelitian-penelitian tersebut memberikan wawasan bahwa pendidikan multikultural perlu diterapkan di berbagai bidang untuk meningkatkan pemahaman dan toleransi terhadap keberagaman budaya serta menumbuhkan sikap positif di kalangan peserta didik. Namun demikian, penelitian yang secara khusus mengkaji pendidikan multikultural dalam pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi masih terbatas.

Pendidikan multikultural merupakan aspek penting dalam menciptakan kehidupan yang toleran dan demokratis. Banks (2019) menjelaskan bahwa pendidikan multikultural memiliki lima dimensi utama, yaitu: (a) integrasi konten pembelajaran yang mencerminkan keberagaman budaya, (b) membantu peserta didik memahami berbagai perspektif budaya, (c) mengurangi bias dan prasangka, (d) menerapkan pedagogi kesetaraan untuk mendukung keberhasilan akademik peserta didik dari berbagai latar belakang budaya dan sosial, serta (e) membangun budaya sekolah yang memberdayakan dan mendorong hubungan positif antar kelompok.

Culturally responsive teaching (CRT) mengintegrasikan pengalaman dan nilai budaya peserta didik ke dalam proses pembelajaran. Gay (2000) menyatakan bahwa CRT dapat meningkatkan pemahaman akademik dan rasa percaya diri peserta didik melalui pengakuan terhadap identitas budaya mereka. Dalam pembelajaran membaca, CRT memungkinkan mahasiswa mengaitkan teks dengan pengalaman budaya dan pengalaman pribadi mereka, sehingga meningkatkan motivasi belajar dan hasil akademik (Ladson-Billings, 2014). Selain itu, Sleeter (2012) menemukan bahwa CRT berkontribusi terhadap peningkatan prestasi akademik, terutama bagi peserta didik dari kelompok minoritas yang sering kurang terakomodasi dalam sistem pendidikan konvensional.

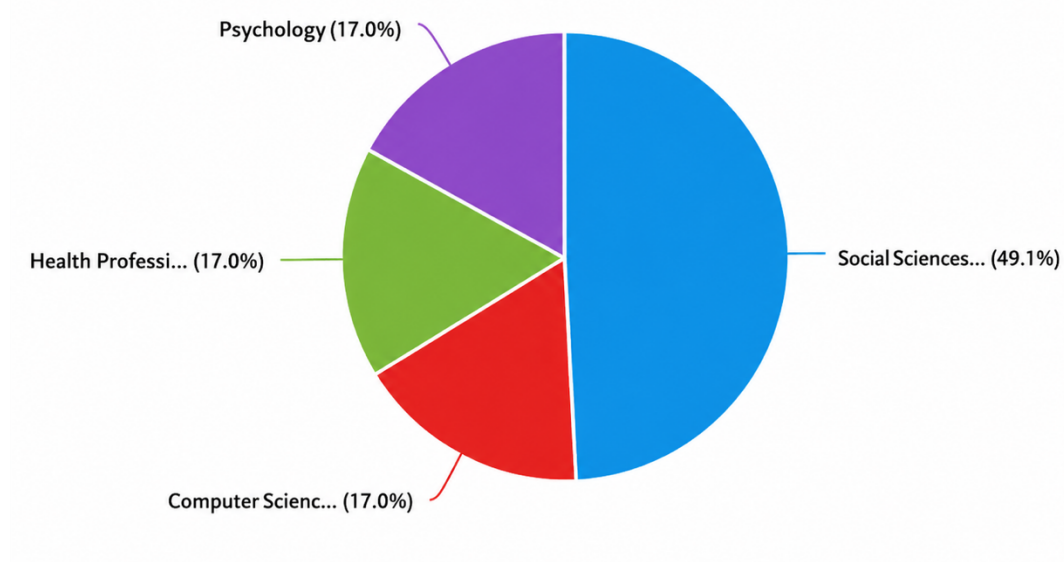
Beberapa penelitian juga menunjukkan bahwa penerapan CRT melalui aktivasi skema, pemanfaatan pengetahuan latar belakang, dan penggunaan bahasa yang relevan dengan konteks peserta didik dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran (August & Hakuta, 1997; August & Shanahan, 2006). Aceves dan Orosco (2014) menemukan bahwa peserta didik menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam *reading comprehension* ketika pendidik menggunakan pendekatan pembelajaran yang menghubungkan pengetahuan budaya dan bahasa peserta didik dengan materi pembelajaran, sehingga memudahkan mereka dalam memahami informasi baru.

CRT yang sejalan dengan teori konstruktivisme dalam pendidikan, menekankan bahwa mahasiswa tidak mendapatkan pengetahuan dari pendidik secara pasif; sebaliknya, mahasiswa membuat pengetahuan mereka sendiri melalui interaksi dengan lingkungan mereka dan pengalaman mereka sendiri. Mereka secara aktif mengolah informasi, menghubungkannya dengan pengetahuan sebelumnya, dan memperoleh pemahaman baru. Faktor lingkungan dan pengalaman sangat penting dalam proses konstruksi pengetahuan ini, termasuk lingkungan sosial dan budaya tempat siswa tinggal. CRT berasal dari pemahaman konstruktivisme yang mengakui dan menghargai pengaruh budaya dalam proses pembelajaran. CRT menyadari bahwa setiap mahasiswa membawa kekayaan budaya, bahasa, dan pengalaman hidup mereka sendiri ke dalam kelas.

Dalam penelitian literatur ini, kata kunci CRT dan *education* digunakan untuk mengumpulkan data dari jurnal terindeks scopus selama kurun waktu 10 tahun, dari 2014 hingga 2024. Penelitian ini menemukan bahwa bidang pendidikan bahasa belum terpengaruh oleh pendidikan budaya responsif. Menurut data Scopus, sebagian besar publikasi berfokus pada bidang ilmu sosial. Bidang tersebut menghasilkan hampir setengah dari seluruh dokumen yang terindeks dalam database ini. Psikologi, profesi kesehatan, dan ilmu komputer masing-masing berkontribusi sekitar 17% dari total publikasi. Hasilnya menunjukkan bahwa aspek sosial kemanusiaan adalah fokus penelitian saat ini, diikuti oleh bidang kesehatan dan teknologi.

Documents by subject area

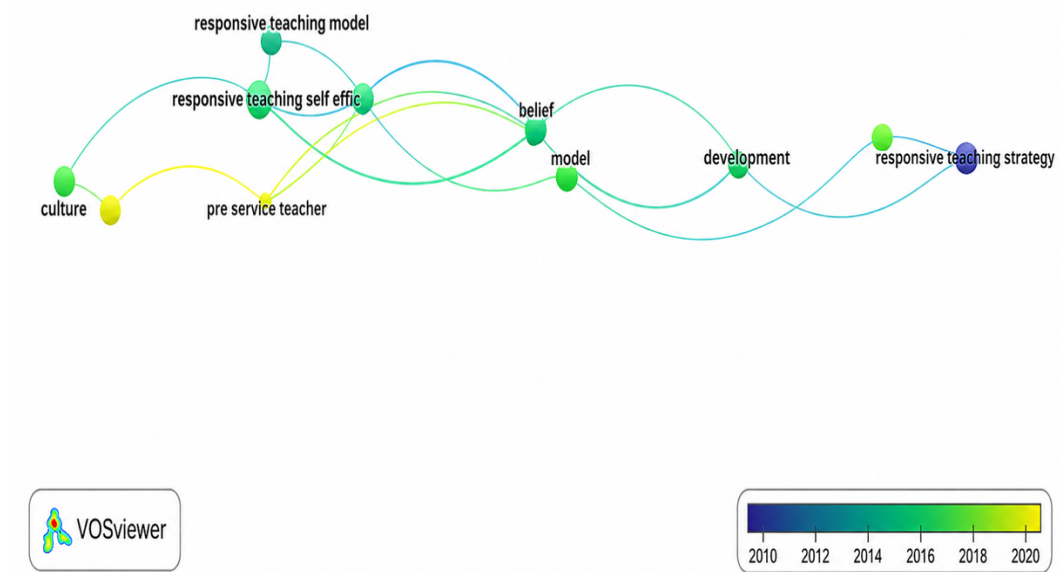
Scopus



Copyright © 2024 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

Gambar 2. Sebaran Penelitian Berdasarkan Bidang Ilmu

Selain itu berdasarkan data Bibliometric dengan kata kunci pencarian CRT dengan kurun waktu dari 2010-2020, terlihat bahwa penelitian CRT masih sangat sedikit dilakukan pada level perguruan tinggi khususnya bagi mahasiswa calon guru, penelitian yang telah dilakukan sebagian besar fokus pada budaya dan *self-efficacy*. CRT dan pendidikan multikultural telah digunakan secara luas di berbagai negara, tetapi masih sangat terbatas di Indonesia, terutama dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Di Indonesia, sebagian besar penelitian berkonsentrasi pada pendidikan dasar dan menengah. Namun, penerapan pendidikan multikultural di pendidikan tinggi masih belum banyak diteliti (Sleeter, 2012). Dua kendala utama adalah kurangnya pelatihan CRT dan kurangnya sumber daya yang mendukung pendidikan multikultural.



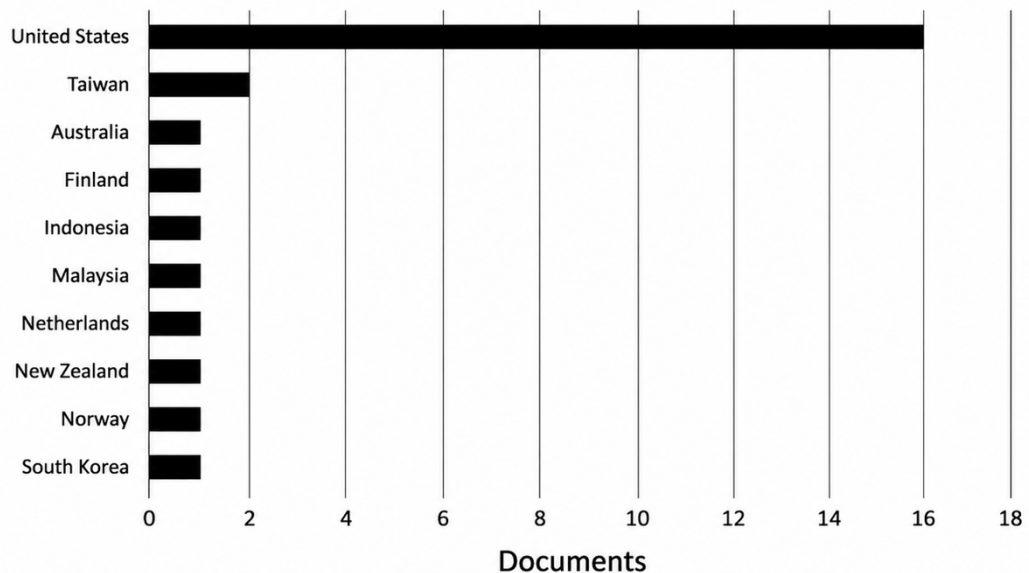
Gambar 3. Sebaran Penelitian CRT

Sebaran penelitian CRT dapat dilihat berdasarkan analisis perbandingan jumlah publikasi terkait CRT di berbagai negara. Dibandingkan dengan negara-negara lain yang tercantum, Amerika Serikat jauh lebih banyak publikasi. Negara-negara seperti Taiwan, Australia, dan beberapa negara Eropa Utara seperti Finlandia, Belanda, dan Norwegia juga melakukan kontribusi yang cukup besar, meskipun kontribusi mereka tidak sebesar kontribusi Amerika Serikat. Sebagai representasi dari negara-negara Asia Tenggara, Indonesia dan Malaysia juga tercatat memiliki publikasi, tetapi dalam jumlah yang lebih kecil daripada negara-negara maju. Data ini menunjukkan bahwa sangat sedikit penelitian yang dilakukan di Indonesia tentang CRT, seperti yang tertera pada gambar di bawah ini.

Documents by country or territory

Scopus

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.



Copyright © 2024 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

Gambar 4. Sebaran Penelitian Berdasarkan Negara Penelitian

Meskipun berbagai penelitian telah menunjukkan pentingnya integrasi budaya dalam pembelajaran bahasa, kajian mengenai pengembangan model pembelajaran yang secara sistematis mengintegrasikan dimensi multikultural dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi masih relatif terbatas. Sebagian besar penelitian sebelumnya lebih berfokus pada penggunaan materi pembelajaran yang mengandung unsur budaya atau pada pengaruh teks yang familiar secara budaya terhadap kemampuan membaca mahasiswa. Penelitian-penelitian tersebut umumnya menekankan pada aspek bahan ajar atau materi pembelajaran, namun belum banyak yang mengembangkan model pembelajaran yang secara komprehensif mengintegrasikan aspek budaya, strategi membaca, serta interaksi sosial dalam satu kerangka pembelajaran yang terstruktur.

Selain itu, penelitian mengenai pendidikan multikultural dalam pembelajaran bahasa masih didominasi oleh studi yang dilakukan di negara-negara Barat, khususnya Amerika Serikat dan beberapa negara Eropa. Penelitian tersebut umumnya berfokus pada isu-isu seperti keadilan sosial, pendidikan inklusif, dan

pengembangan kompetensi antarbudaya dalam konteks masyarakat multikultural. Sementara itu, penelitian yang secara khusus mengkaji penerapan pendidikan multikultural dalam pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi di Indonesia masih sangat terbatas. Sebagian besar penelitian di Indonesia mengenai pendidikan multikultural lebih banyak dilakukan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah serta pada mata pelajaran seperti pendidikan kewarganegaraan, pendidikan agama, atau ilmu sosial. Dengan demikian, masih terdapat kesenjangan penelitian yang berkaitan dengan pengembangan pendekatan pembelajaran Bahasa Inggris yang secara eksplisit mengintegrasikan perspektif multikultural dalam pembelajaran *reading* di tingkat perguruan tinggi.

Di sisi lain, pendekatan CRT telah banyak dikaji dalam literatur pendidikan sebagai pendekatan pedagogis yang mampu meningkatkan keterlibatan dan prestasi belajar peserta didik dari berbagai latar belakang budaya. Namun demikian, penerapan pendekatan CRT dalam pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi masih menghadapi berbagai kendala, antara lain keterbatasan pemahaman pendidik mengenai implementasi pedagogi responsif budaya, kurangnya model pembelajaran yang operasional, serta terbatasnya materi pembelajaran yang merepresentasikan keragaman budaya. Kondisi ini menunjukkan bahwa meskipun konsep CRT telah berkembang secara teoritis, implementasinya dalam praktik pembelajaran bahasa masih memerlukan pengembangan model pembelajaran yang lebih sistematis dan kontekstual.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa masih terdapat kebutuhan untuk mengembangkan suatu model pembelajaran yang mampu mengintegrasikan prinsip-prinsip pendidikan multikultural, pendekatan CRT, serta strategi pembelajaran *reading* secara terpadu dalam konteks pendidikan tinggi. Pengembangan model pembelajaran semacam ini diharapkan dapat membantu mahasiswa tidak hanya meningkatkan kemampuan *reading comprehension*, tetapi juga mengembangkan kompetensi multikultural yang diperlukan dalam menghadapi masyarakat global yang semakin beragam.

Berdasarkan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini menawarkan kontribusi konseptual dan pedagogis melalui pengembangan model *Multiculturally*

Responsive Teaching (MRT) dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi. Kebaruan penelitian ini terletak pada upaya mengintegrasikan secara sistematis tiga kerangka teoritis utama, yaitu pendidikan multikultural, pendekatan CRT, dan teori konstruktivisme, ke dalam suatu model pembelajaran yang dirancang secara khusus untuk meningkatkan *reading comprehension* sekaligus kompetensi multikultural mahasiswa. Integrasi tersebut menjadi penting karena berbagai penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran bahasa tidak hanya dipengaruhi oleh faktor linguistik, tetapi juga oleh faktor sosial, budaya, dan pengalaman pembelajar dalam mengonstruksi makna dari teks yang mereka baca (Grabe & Stoller, 2019; Lavigne dkk., 2022).

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pembelajaran yang mengintegrasikan pengalaman budaya peserta didik ke dalam proses pembelajaran mampu menghasilkan *multiple competencies* yang mencakup peningkatan keterlibatan kognitif, motivasi belajar, pemahaman akademik, serta pengembangan soft skills mahasiswa seperti kemampuan berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kesadaran sosial-budaya (Fullan & Langworthy, 2014; Ladson-Billings, 2021; Lavigne dkk., 2022). Temuan tersebut diperkuat oleh penelitian Pujayanti, Haerazi, dan Rahman (2026) yang menunjukkan bahwa *Problem-Based Learning* (PBL) terintegrasi *critical thinking skills* efektif meningkatkan *reading comprehension* dan *linguistic awareness* mahasiswa secara simultan. Selain itu, Agustina dan Ro'isatin (2024) menemukan bahwa penerapan *Case-Based Learning* tidak hanya berdampak pada peningkatan *reading comprehension*, tetapi juga mampu mengembangkan *critical thinking*, *communication skills*, *teamwork*, dan *problem solving* mahasiswa. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran *reading* pada era global tidak lagi berorientasi pada pemahaman teks semata, melainkan juga diarahkan untuk membangun kompetensi multidimensional yang relevan dengan kebutuhan abad ke-21 dan konteks masyarakat multikultural.

Selain sebagai sarana memahami informasi tertulis, aktivitas *reading* memungkinkan mahasiswa memperoleh pengetahuan baru, memperluas wawasan global, membangun kesadaran sosial dan budaya, serta mengembangkan kemampuan interpretatif melalui interaksi dengan berbagai perspektif dan konteks

kehidupan yang beragam. Kondisi tersebut sejalan dengan teori *immersion program* yang menekankan bahwa proses pembelajaran akan menjadi lebih bermakna ketika peserta didik terlibat secara langsung dalam lingkungan bahasa, budaya, dan konteks autentik sehingga pemerolehan pengetahuan berlangsung secara alami melalui pengalaman belajar yang kontekstual, reflektif, dan interaktif (Cummins, 2000; Genesee, 2004; Fortune & Tedick, 2008). Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap budaya menjadi semakin penting diterapkan dalam pendidikan tinggi, terutama di tengah meningkatnya keberagaman latar belakang mahasiswa dan tuntutan pengembangan *global competence* yang menekankan kemampuan memahami perspektif budaya lain, berkomunikasi secara efektif, serta berkolaborasi dalam lingkungan multikultural.

Selain itu, kebaruan penelitian ini juga terletak pada upaya mengintegrasikan pengembangan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural secara simultan dalam proses pembelajaran. Dalam model MRT, pembelajaran *reading* tidak hanya difokuskan pada kemampuan memahami teks secara linguistik, tetapi juga pada pengembangan kesadaran budaya, empati terhadap perspektif yang berbeda, serta kemampuan mahasiswa dalam menafsirkan makna sosial yang terkandung dalam teks. Penelitian terkini menunjukkan bahwa kemampuan memahami perspektif budaya yang berbeda merupakan salah satu kompetensi penting dalam pendidikan abad ke-21, karena membantu mahasiswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif dalam menghadapi realitas sosial yang kompleks (Deardorff, 2020; Lantz, Pieterse, & Taylor, 2020).

Model MRT dikembangkan untuk menjawab dua permasalahan utama yang sering ditemukan dalam pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi, yaitu rendahnya kemampuan *reading comprehension* mahasiswa serta terbatasnya pengembangan kompetensi multikultural dalam proses pembelajaran bahasa. Model ini merupakan pengembangan dari konsep *Multicultural Education* yang dikemukakan oleh Banks (2019) dan pendekatan CRT yang dikembangkan oleh Gay (2000) serta dikembangkan lebih lanjut dalam literatur pendidikan kontemporer. Dalam konteks pembelajaran bahasa, pendekatan CRT memungkinkan mahasiswa mengaitkan pengalaman budaya mereka dengan teks

yang dipelajari sehingga proses pemahaman menjadi lebih kontekstual dan bermakna (Ladson-Billings, 2021).

Sintaks pembelajaran dalam model MRT dirancang untuk mendorong mahasiswa melakukan proses konstruksi pengetahuan secara bertahap. Pada tahap *Relate*, mahasiswa didorong untuk mengaitkan teks dengan pengalaman budaya, pengetahuan awal, serta realitas sosial yang mereka temui dalam kehidupan sehari-hari. Aktivasi pengetahuan latar belakang (*background knowledge activation*) merupakan faktor penting dalam proses membaca karena membantu pembaca menghubungkan informasi baru dengan skema kognitif yang telah dimiliki sebelumnya (Grabe & Stoller, 2019). Dengan mengaitkan teks dengan pengalaman budaya mahasiswa, tahap ini membantu meningkatkan relevansi pembelajaran serta memperkuat keterlibatan mahasiswa dalam proses membaca.

Tahap *Read* berfokus pada kemampuan mahasiswa dalam menganalisis teks secara kritis, termasuk mengidentifikasi ide utama, makna implisit, serta perspektif budaya yang terkandung dalam teks. Dalam pendekatan ini, membaca dipahami sebagai proses interpretasi yang melibatkan interaksi antara teks, pembaca, dan konteks sosial yang melatarbelakanginya. Penelitian dalam bidang literasi akademik menunjukkan bahwa kemampuan membaca kritis sangat dipengaruhi oleh kemampuan pembaca dalam memahami konteks sosial dan budaya yang terkandung dalam teks (Rogoski & Pfeiffer-Flores, 2025).

Tahap *Recite* dan *Respond* memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk mendiskusikan, menyampaikan kembali, serta merefleksikan pemahaman mereka terhadap teks melalui interaksi sosial dengan teman sebaya. Proses ini memungkinkan terjadinya pertukaran perspektif antar mahasiswa yang berasal dari latar belakang budaya yang berbeda. Interaksi semacam ini sangat penting dalam pengembangan kompetensi multikultural karena memungkinkan mahasiswa memahami dan menghargai perspektif yang berbeda dari perspektif mereka sendiri (Deardorff, 2020).

Selain meningkatkan kemampuan akademik mahasiswa, model MRT juga berkontribusi dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan menghargai keberagaman budaya. Sleeter (2012) menegaskan bahwa pendidikan

yang responsif terhadap budaya dapat membantu mengurangi prasangka sosial serta meningkatkan pemahaman lintas budaya di kalangan peserta didik. Dengan menggunakan pendekatan CRT, model MRT memastikan bahwa pembelajaran tidak hanya relevan dengan konteks akademik, tetapi juga relevan dengan pengalaman sosial dan budaya mahasiswa.

Pengembangan model MRT dalam pembelajaran *reading* memiliki keterkaitan yang kuat dengan agenda global *Sustainable Development Goals* (SDGs), khususnya tujuan ke-4 (*Quality Education*) dan tujuan ke-10 (*Reduced Inequalities*). Keterkaitan ini menunjukkan bahwa pengembangan model pembelajaran tidak hanya relevan pada level pedagogis di ruang kelas, tetapi juga berkontribusi terhadap agenda pembangunan pendidikan global yang menekankan prinsip inklusivitas, keadilan, dan keberlanjutan. Dalam konteks pendidikan tinggi, pembelajaran bahasa Inggris tidak lagi cukup hanya berorientasi pada peningkatan kompetensi linguistik, tetapi juga perlu membekali mahasiswa dengan kemampuan untuk hidup, berinteraksi, dan bekerja dalam masyarakat global yang multikultural. Hal ini sejalan dengan dokumen *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* yang menegaskan bahwa pendidikan merupakan instrumen utama dalam membangun masyarakat yang adil, damai, dan berkelanjutan (United Nations, 2015).

Keterkaitan penelitian ini dengan SDGs tujuan ke-4 tentang pendidikan berkualitas terlihat dari upaya model MRT dalam menciptakan pembelajaran *reading* yang lebih inklusif, relevan, dan bermakna bagi mahasiswa. SDGs target 4.1 menekankan pentingnya memastikan seluruh peserta didik memperoleh hasil belajar yang efektif, sedangkan target 4.7 menyoroti pentingnya pendidikan yang mendorong penghargaan terhadap keberagaman budaya, hak asasi manusia, dan kewarganegaraan global. Dalam konteks penelitian ini, model MRT dikembangkan untuk menjawab permasalahan rendahnya kemampuan *reading comprehension* mahasiswa yang selama ini cenderung hanya berfokus pada penerjemahan literal tanpa memahami makna implisit, perspektif, dan konteks budaya dalam teks. Temuan awal penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa mengalami kesulitan memahami teks karena dominasi bahan ajar yang berasal dari budaya Barat dan

kurang terhubung dengan pengalaman budaya mahasiswa Indonesia. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran *reading* perlu diarahkan pada pendekatan yang lebih kontekstual dan responsif terhadap latar belakang mahasiswa.

UNESCO (2021) menegaskan bahwa pendidikan berkualitas pada abad ke-21 tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan akademik, tetapi juga pada pengembangan nilai, keterampilan, dan sikap yang memungkinkan peserta didik berkontribusi terhadap masyarakat yang berkeadilan. *Education for Sustainable Development* menempatkan keberagaman budaya sebagai salah satu komponen penting dalam proses pembelajaran karena peserta didik perlu memahami realitas global yang semakin kompleks. Dalam konteks tersebut, model MRT menjadi relevan karena mengintegrasikan kemampuan membaca kritis dengan pengembangan kompetensi multikultural melalui tahapan pembelajaran *Relate, Read, Recite, dan Respond*. Melalui tahapan tersebut, mahasiswa tidak hanya memahami isi teks secara kognitif, tetapi juga mengembangkan kemampuan reflektif dalam memahami perspektif budaya yang berbeda.

Selain berkaitan dengan pendidikan berkualitas, penelitian ini juga memiliki relevansi yang kuat dengan SDGs tujuan ke-10 tentang pengurangan kesenjangan (*Reduced Inequalities*). Salah satu bentuk ketimpangan dalam pendidikan tinggi adalah dominasi perspektif budaya tertentu dalam materi ajar yang sering kali mengabaikan identitas budaya peserta didik. Dalam pembelajaran Bahasa Inggris, penggunaan teks yang terlalu berorientasi pada budaya dominan dapat menciptakan kesenjangan pengalaman belajar bagi mahasiswa dari latar belakang budaya yang berbeda. Mahasiswa yang tidak memiliki kedekatan budaya dengan teks cenderung mengalami hambatan dalam memahami isi bacaan secara mendalam. Kondisi ini menunjukkan adanya ketimpangan akses terhadap pengalaman belajar yang setara.

Pengembangan model MRT juga memiliki keterkaitan yang kuat dengan *Sustainable Development Goals* (SDGs) tujuan ke-10, yaitu *Reduced Inequalities* karena model ini dirancang untuk mengurangi ketimpangan budaya dalam proses pembelajaran, khususnya dalam pembelajaran *reading* di perguruan

tinggi. Ketimpangan tersebut terlihat dari dominasi penggunaan teks berbahasa Inggris yang banyak merepresentasikan budaya Barat, sementara pengalaman budaya lokal mahasiswa sering kali kurang terakomodasi. Hal ini sejalan dengan tujuan SDGs 10 yang menekankan pentingnya mengurangi ketimpangan dan menciptakan kesempatan yang setara bagi semua individu (United Nations, 2015). Dengan demikian, pengembangan model MRT menunjukkan kontribusi yang nyata terhadap pencapaian SDGs, khususnya dalam menciptakan pendidikan yang berkualitas, inklusif, dan berkeadilan sosial. Penelitian ini memperlihatkan bahwa pembelajaran bahasa Inggris dapat menjadi ruang strategis untuk mengembangkan kompetensi akademik sekaligus kompetensi sosial-kultural mahasiswa.

Penelitian ini juga selaras dengan kebijakan pemerintah Indonesia yang saat ini menempatkan peningkatan kemampuan literasi sebagai prioritas nasional. Pemerintah melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menegaskan bahwa literasi merupakan kompetensi dasar yang harus dimiliki peserta didik untuk menghadapi tantangan abad ke-21. Dalam Peta Jalan Pendidikan Indonesia 2020–2035, pemerintah menyatakan bahwa penguatan literasi, numerasi, dan karakter menjadi fondasi transformasi pendidikan nasional guna menciptakan sumber daya manusia yang unggul dan berdaya saing global (Kemendikbud, 2020). Selain itu, melalui program Gerakan Literasi Nasional (GLN), pemerintah mendorong peningkatan budaya membaca, kemampuan memahami informasi, serta keterampilan berpikir kritis di seluruh jenjang pendidikan (Kemendikbud, 2017). Dengan demikian, model MRT berkontribusi pada penguatan literasi nasional sekaligus menciptakan pembelajaran yang lebih adil dan responsif terhadap keberagaman budaya mahasiswa.

Secara teoretis, pengembangan model MRT didasarkan pada teori konstruktivisme dalam pembelajaran. Piaget (1970) menjelaskan bahwa pengetahuan dibangun melalui pengalaman dan eksplorasi aktif individu, sementara Vygotsky (1978) menekankan pentingnya interaksi sosial dan dukungan melalui mekanisme scaffolding dalam mendorong perkembangan kognitif yang lebih kompleks. Dalam perspektif konstruktivisme, pembelajaran yang efektif terjadi

ketika mahasiswa secara aktif terlibat dalam proses membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan sosial dan budaya mereka.

Namun demikian, penelitian menunjukkan bahwa penerapan pendekatan konstruktivis dalam pembelajaran perguruan tinggi sering menghadapi tantangan ketika mahasiswa tidak diberikan kerangka pembelajaran yang jelas dan terstruktur. Freeman dkk. (2014) menunjukkan bahwa pembelajaran aktif dapat meningkatkan pemahaman konsep mahasiswa secara signifikan, tetapi mahasiswa sering mengalami kesulitan ketika tidak diberikan panduan pembelajaran yang sistematis. Oleh karena itu, pengembangan model pembelajaran yang menggabungkan pendekatan konstruktivis dengan struktur pedagogis yang jelas menjadi sangat penting dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Model MRT dalam penelitian ini juga dikembangkan berdasarkan kondisi keberagaman budaya mahasiswa pada perguruan tinggi swasta Islam di Provinsi Lampung. Keberagaman tersebut terlihat dari latar belakang suku dan budaya mahasiswa di masing-masing perguruan tinggi yang menjadi lokasi penelitian. Di Universitas Muhammadiyah Metro, mahasiswa berasal dari berbagai latar budaya, seperti suku Jawa, Palembang, Padang, Lampung, serta mahasiswa asing dari Thailand, Nigeria dan Yaman. Di Universitas Muhammadiyah Kotabumi, mahasiswa didominasi oleh suku Lampung, Jawa, Ogan, dan Sunda. Sementara itu, di Universitas Aisyiyah Pringsewu, mayoritas mahasiswa berasal dari suku Jawa, dengan keberagaman lain yang meliputi suku Lampung, Padang, Palembang, serta mahasiswa asing dari Thailand. Kondisi multikultural tersebut menunjukkan bahwa proses pembelajaran, khususnya pembelajaran *reading*, memerlukan pendekatan yang responsif terhadap keberagaman budaya mahasiswa agar tercipta pembelajaran yang lebih inklusif, kontekstual, dan bermakna.

Berdasarkan paparan tersebut, penelitian ini dilakukan melalui pendekatan *Research and Development* (R&D) dengan menggunakan model pengembangan yang dikemukakan oleh Plomp (2013) untuk mengembangkan model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi. Penelitian ini menjadi penting karena hingga saat ini masih sangat terbatas penelitian yang secara khusus mengembangkan model pembelajaran yang

mengintegrasikan pendidikan multikultural dengan pembelajaran *reading* untuk meningkatkan *reading comprehension* mahasiswa sekaligus meningkatkan kompetensi multikultural.

B. Rumusan Masalah

Rumusan masalah penelitian ini yaitu:

1. Bagaimana mengonstruksi model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) untuk meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa?
2. Bagaimana menguji Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) yang valid, reliabel, dan efektif?

C. Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah yang disusun, tujuan penelitian ini adalah:

1. Mengonstruksi model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) untuk meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa
2. Menguji validitas, reliabilitas, dan efektivitas model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dalam meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa.

D. Manfaat Penelitian

Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat secara teoritis dan praktis.

1. Manfaat Teoretis

- 1) Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan teori pembelajaran, khususnya Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) pada pembelajaran *reading* untuk meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural.
- 2) Hasil penelitian ini dapat menjadi referensi bagi penelitian di bidang pembelajaran Bahasa Inggris, terutama yang berfokus pada inovasi model pembelajaran multikultural.

- 3) Penelitian ini memperkaya literatur tentang penggunaan model pembelajaran multikultural dalam pembelajaran Bahasa Inggris, khususnya dalam konteks budaya Indonesia dan budaya global yang beragam.

2. Manfaat Praktis

1) Bagi Dosen atau Pengajar.

Memberikan panduan praktis bagi dosen dalam merancang, mengembangkan, dan mengimplementasikan model pembelajaran MRT pada pembelajaran *reading* sehingga lebih relevan dengan kebutuhan mahasiswa.

2) Bagi Mahasiswa.

Membantu mahasiswa meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mereka melalui pembelajaran *reading* yang responsif terhadap budaya, sehingga lebih siap menghadapi dunia global.

3) Bagi Institusi Pendidikan.

Memberikan rekomendasi bagi institusi pendidikan dalam menyusun kurikulum yang mendukung pembelajaran berbasis multikultural.

4) Bagi Pengembang Model Pembelajaran.

Menyediakan model pembelajaran yang dapat diadopsi atau dimodifikasi untuk konteks pembelajaran lain yang membutuhkan pendekatan berbasis budaya.

5) Bagi Praktisi Pendidikan.

Menawarkan solusi atas tantangan implementasi MRT, sehingga memudahkan praktisi pendidikan dalam mengatasi kendala di lapangan.

E. Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

Dalam upaya mengembangkan model pembelajaran yang efektif, perlu diperhatikan beberapa asumsi dan keterbatasan yang melekat dalam proses pengembangan. Hal ini penting untuk memastikan bahwa model yang dihasilkan relevan, aplikatif, dan dapat diimplementasikan dengan baik.

1. Asumsi

Ada beberapa asumsi yang berkaitan dengan penelitian, salah satunya adalah bahwa pengembangan Model MRT dalam pembelajaran *reading* untuk meningkatkan *reading comprehension* mahasiswa Pendidikan Bahasa Inggris. Pertama dan terpenting, mahasiswa Pendidikan Bahasa Inggris memiliki kebutuhan pembelajaran yang terkait dengan berbagai konteks budaya. Gay (2000) menyatakan bahwa *culturally responsive teaching* dapat membantu mahasiswa mengenali dan mengintegrasikan keberagaman budaya ke dalam pembelajaran, sehingga meningkatkan pemahaman terhadap teks bacaan yang mengandung kompetensi multikultural. Akibatnya, asumsi awal adalah bahwa pembelajaran berbasis MRT dapat membantu mahasiswa memahami teks *reading* melalui perspektif multikultural.

Selain itu, diperlukan dasar teori dan empirik yang kuat untuk mengembangkan model pembelajaran MRT yang efektif untuk pembelajaran *reading*. Model MRT dibangun berdasarkan karakteristik mahasiswa Pendidikan Bahasa Inggris, yang belajar dalam lingkungan multikultural. Model MRT memerlukan strategi pembelajaran yang mendorong kolaborasi, keterlibatan aktif, dan refleksi kritis terhadap masalah budaya yang ditemukan dalam teks yang dibacakan. Oleh karena itu, asumsi ini menjadi dasar untuk proses perancangan model yang memenuhi kebutuhan mahasiswa.

Asumsi tambahan pada tahap implementasi adalah bahwa berbagai faktor kontekstual, seperti perbedaan pemahaman budaya antar mahasiswa, variasi tingkat literasi, serta kemampuan dosen dalam mengelola pembelajaran multikultural, merupakan penyebab timbulnya berbagai kendala dalam proses pembelajaran *reading*, sehingga kondisi-kondisi tersebut perlu diantisipasi dalam penerapan model MRT agar implementasinya dapat berjalan secara efektif dan optimal. Menurut Banks (2019) adaptasi model untuk lingkungan belajar dan pengajaran yang fleksibel sangat penting untuk keberhasilan pendidikan multikultural. Selain itu, analisis efektivitas model didasarkan pada keyakinan bahwa penggunaan MRT dapat membantu mahasiswa belajar berpikir kritis, menjadi lebih toleran, dan menguasai kompetensi multikultural. Oleh karena itu, keberhasilan penggunaan

model ini diukur dari peningkatan kemampuan membaca mahasiswa dan kompetensi multikultural mereka untuk memahami dan menghargai keragaman budaya.

2. Keterbatasan Pengembangan

Penelitian pengembangan ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam menginterpretasikan hasil penelitian. Keterbatasan pertama berkaitan dengan konteks penerapan model MRT yang dikembangkan untuk meningkatkan *reading comprehension* mahasiswa Pendidikan Bahasa Inggris dalam lingkungan pembelajaran yang memiliki keberagaman budaya. Model ini dirancang dengan mempertimbangkan karakteristik mahasiswa yang belajar dalam konteks multikultural sehingga memungkinkan terjadinya dialog antarbudaya, pertukaran perspektif, serta eksplorasi nilai-nilai pluralitas dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, penerapan model MRT kemungkinan kurang optimal apabila diterapkan pada institusi pendidikan yang memiliki lingkungan budaya yang relatif homogen atau dalam konteks pembelajaran yang tidak memberikan ruang bagi diskusi dan refleksi terhadap keberagaman budaya. Kondisi tersebut dapat membatasi interaksi antarbudaya yang menjadi salah satu elemen penting dalam implementasi pendekatan MRT.

Keterbatasan kedua berkaitan dengan proses pengembangan model yang menggunakan pendekatan *Research and Development (R&D)* berdasarkan model Plomp. Dalam penelitian ini, proses pengembangan dan uji coba model dilakukan dalam konteks dan subjek penelitian yang terbatas di Perguruan Tinggi Swasta di Lampung sehingga hasil pengembangan model belum sepenuhnya mencerminkan keberagaman karakteristik mahasiswa dan lingkungan pembelajaran di berbagai perguruan tinggi. Selain itu, efektivitas implementasi model MRT juga dipengaruhi oleh dukungan kurikulum, kesiapan dosen, serta kebijakan institusi dalam mengintegrasikan dimensi sosial dan budaya dalam pembelajaran Bahasa Inggris. Perbedaan kondisi tersebut dapat memengaruhi tingkat keberhasilan penerapan model MRT di berbagai konteks pendidikan. Oleh karena itu, penelitian lanjutan dengan cakupan yang lebih luas dan melibatkan berbagai institusi pendidikan diperlukan untuk menguji konsistensi efektivitas model MRT dalam

meningkatkan *reading comprehension* sekaligus mengembangkan kompetensi multikultural mahasiswa.

Keterbatasan ketiga berkaitan dengan desain implementasi penelitian yang menggunakan satu kelas tanpa melibatkan kelas kontrol dalam uji efektivitas model. Penelitian ini menggunakan desain *one-group pretest-posttest* sehingga peningkatan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa setelah penerapan model MRT belum dapat dibandingkan secara langsung dengan model pembelajaran lain. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain eksperimen dengan kelas kontrol agar efektivitas model MRT dapat diuji secara lebih komprehensif dan memiliki tingkat generalisasi yang lebih kuat.

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA DAN KERANGKA BERPIKIR

Bab ini akan membahas tinjauan pustaka dan kerangka berpikir yang relevan dengan penelitian ini. Beberapa konsep kunci yang akan dibahas antara lain teori pendidikan, pendidikan multikultural, *culturally responsive teaching*, pembelajaran *reading*. Tinjauan ini diharapkan dapat memberikan landasan teoritis yang kuat bagi penelitian ini.

A. TINJAUAN PUSTAKA

Sub bab ini membahas kompetensi multikultural dalam perspektif konstruktivisme sebagai landasan dalam pembelajaran. Konstruktivisme menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan pengalaman budaya, sehingga kompetensi multikultural menjadi penting dalam memahami dan merespons keberagaman. Dalam konteks ini, kompetensi multikultural tidak hanya sebagai tujuan pembelajaran, tetapi juga sebagai proses pembentukan sikap inklusif, kesadaran budaya, dan kemampuan berinteraksi secara efektif dalam lingkungan yang beragam, khususnya dalam pembelajaran *reading*.

1. Teori-teori Pendidikan

Teori pendidikan merupakan fondasi ilmiah bagi praktik dan kebijakan pendidikan. Teori ini mencakup berbagai konsep, prinsip, dan model yang menjelaskan proses pengajaran, pembelajaran, serta perkembangan manusia, baik dalam pendidikan formal maupun informal. Teori pendidikan tidak hanya menjelaskan bagaimana individu belajar, tetapi juga bagaimana teknologi, lingkungan sosial, dan budaya memengaruhi proses pembelajaran (Piaget, 1970).

Salah satu teori utama dalam pendidikan adalah behaviorisme, yang berfokus pada perilaku yang dapat diamati dan diukur secara objektif. Tokoh utama teori ini antara lain Ivan Pavlov, John B. Watson, dan B. F. Skinner. Prinsip dasar behaviorisme menyatakan bahwa belajar merupakan proses perubahan perilaku sebagai respons terhadap stimulus eksternal, dengan *reinforcement* atau penguatan sebagai faktor utama yang memengaruhi perilaku (Skinner, 1953). Teori ini diterapkan dalam praktik pembelajaran melalui pengulangan, pemberian umpan

balik, dan penghargaan untuk memperkuat perilaku positif peserta didik. Namun demikian, teori ini juga dikritik karena kurang memperhatikan aspek internal, seperti motivasi dan kemampuan berpikir kritis.

Teori humanistik menekankan pentingnya motivasi intrinsik dan perkembangan individu secara menyeluruh. Tokoh utama teori ini adalah Carl Rogers dan Abraham Maslow. Maslow (1943) menyatakan bahwa kebutuhan dasar manusia harus terpenuhi sebelum individu dapat mencapai pembelajaran yang optimal. Pendekatan ini menekankan pentingnya dukungan emosional, lingkungan belajar yang positif, serta pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Meskipun demikian, teori humanistik sering dikritik karena dianggap subjektif dan sulit diukur secara empiris.

Teori sosial kognitif yang dikembangkan oleh Bandura menekankan peran observasi, imitasi, dan interaksi sosial dalam proses pembelajaran. Bandura (1986) menjelaskan bahwa individu belajar melalui pengamatan terhadap model dan melalui keyakinan terhadap kemampuan diri sendiri (*self-efficacy*), yang memengaruhi keberhasilan belajar. Teori ini dapat diterapkan melalui penggunaan demonstrasi, pemodelan oleh guru, serta media pembelajaran yang memungkinkan peserta didik mengamati dan meniru proses tertentu. Namun, fokus teori ini pada faktor individu terkadang kurang memperhatikan faktor sistemik yang lebih luas.

Teori konstruktivisme merupakan pendekatan penting dalam pendidikan yang menekankan bahwa pembelajaran adalah proses aktif dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi sosial. Tokoh utama teori ini adalah Jean Piaget dan Lev Vygotsky. Piaget (1970) menjelaskan bahwa individu secara aktif mengonstruksi pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan, sedangkan Vygotsky (1978) menekankan pentingnya interaksi sosial dan konteks budaya dalam perkembangan kognitif. Oleh karena itu, peserta didik perlu terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran agar dapat membangun pemahaman yang bermakna.

Teori konstruktivisme dipilih sebagai landasan dalam penelitian ini karena relevansinya dengan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa, khususnya dalam mengembangkan kompetensi multikultural melalui pembelajaran

membaca. Dalam perspektif konstruktivisme, mahasiswa secara aktif membangun pemahaman melalui pengalaman, interaksi sosial, dan refleksi, sehingga mereka tidak hanya menerima informasi secara pasif (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Pendekatan konstruktivisme dalam pembelajaran *reading* di pendidikan tinggi dapat diterapkan melalui beberapa strategi berikut:

- a. *Problem-Based Learning (PBL)* membantu mahasiswa memahami teks melalui analisis masalah atau kasus nyata sehingga mendorong kemampuan berpikir kritis dan pemahaman mendalam terhadap isi bacaan. Strategi ini sejalan dengan konsep pembelajaran berbasis masalah yang dikembangkan oleh Barrows dan Tamblyn (1980) yang menekankan bahwa mahasiswa belajar secara lebih efektif ketika mereka terlibat dalam pemecahan masalah autentik. Dalam konteks pembelajaran *reading*, pendekatan ini dapat diintegrasikan dengan tahap *Relate* dalam model MRT, di mana mahasiswa mengaitkan teks dengan isu sosial atau budaya yang relevan dengan kehidupan nyata.
- b. Diskusi kolaboratif memungkinkan mahasiswa bertukar ide dan perspektif tentang teks melalui diskusi kelompok sehingga memperkaya pemahaman dari berbagai sudut pandang. Strategi ini didasarkan pada teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam proses pembentukan pengetahuan. Penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif dapat meningkatkan keterlibatan mahasiswa serta memperdalam pemahaman terhadap teks akademik (Lavigne dkk., 2022). Dalam model MRT, strategi ini dapat diterapkan pada tahap *Recite*, ketika mahasiswa mendiskusikan kembali isi teks dan perspektif budaya yang terkandung di dalamnya.
- c. *Scaffolding* diberikan oleh dosen melalui pertanyaan pemandu, petunjuk, atau media visual untuk membantu mahasiswa memahami teks yang kompleks, kemudian secara bertahap dikurangi seiring meningkatnya kemandirian belajar mahasiswa. Konsep *scaffolding* berasal dari teori Vygotsky (1978) mengenai *Zone of Proximal Development (ZPD)* yang menekankan bahwa mahasiswa dapat mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi melalui dukungan dari dosen atau teman sebaya. Dalam pembelajaran *reading*,

scaffolding dapat diterapkan pada tahap *Read*, ketika mahasiswa dibimbing untuk mengidentifikasi ide utama, makna implisit, serta unsur budaya dalam teks (Grabe & Stoller, 2019).

- d. Koneksi dengan pengalaman pribadi, yaitu mendorong mahasiswa mengaitkan isi teks dengan pengalaman dan konteks kehidupan mereka sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih bermakna. Strategi ini sejalan dengan teori konstruktivisme Piaget (1970) yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui proses asimilasi dan akomodasi berdasarkan pengalaman individu. Dalam model MRT, pendekatan ini sangat relevan dengan tahap *Relate*, di mana mahasiswa menghubungkan isi teks dengan pengalaman budaya atau realitas sosial yang mereka alami.
- e. Proyek berbasis *reading*, seperti analisis teks, penulisan esai reflektif, atau kajian literatur, membantu mahasiswa memahami teks secara lebih mendalam dan kontekstual. Pendekatan ini selaras dengan konsep *project-based learning* yang dikemukakan oleh Thomas (2000) yang menekankan pentingnya aktivitas pembelajaran berbasis proyek untuk mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Dalam model MRT, strategi ini dapat diterapkan pada tahap *Respond*, ketika mahasiswa merefleksikan makna teks dan mengaitkannya dengan isu sosial atau budaya yang lebih luas.
- f. Penggunaan teknologi dan media interaktif, seperti e-book, platform pembelajaran digital, dan forum diskusi daring, dapat meningkatkan akses terhadap sumber belajar serta keterlibatan mahasiswa dalam proses membaca. Integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa didukung oleh penelitian Hubbard (2009) yang menunjukkan bahwa teknologi digital dapat memperluas akses terhadap sumber belajar autentik serta meningkatkan motivasi belajar mahasiswa. Dalam konteks pembelajaran *reading* berbasis MRT, teknologi dapat digunakan untuk menyediakan berbagai teks multikultural serta memfasilitasi diskusi lintas perspektif budaya melalui platform pembelajaran daring.

Berdasarkan uraian tersebut, konstruktivisme tidak hanya menjadi landasan teoretis bagi pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa, tetapi juga memberikan ruang bagi integrasi nilai-nilai budaya melalui interaksi sosial, pengalaman, dan refleksi. Dalam konteks ini, pengembangan kompetensi multikultural menjadi penting sebagai bagian dari proses pembelajaran yang kontekstual dan bermakna, sehingga perlu dikaji lebih lanjut bagaimana kompetensi tersebut diimplementasikan dalam perspektif konstruktivisme.

2. Kompetensi Multikultural dalam Konstruktivisme

Kemampuan seseorang untuk memahami, menghargai, dan berinteraksi dengan berbagai budaya dikenal sebagai kompetensi multikultural, Banks (2019). Kompetensi ini sangat penting untuk mendorong toleransi dan inklusi dalam pendidikan. Kerangka kerja yang relevan untuk pengembangan kompetensi multikultural diberikan oleh teori konstruktivisme, yang menekankan bahwa pembelajaran dilakukan sebagai proses aktif melalui interaksi sosial dan pengalaman hidup. Pendekatan konstruktivisme mendorong mahasiswa untuk berpikir, bekerja sama dengan orang lain, dan berbicara. Pembelajaran berbasis dialog dan studi kasus yang berfokus pada keberagaman adalah beberapa metode yang dapat membantu mencapai hal ini. Jadi, konstruktivisme mendorong ruang belajar yang inklusif di mana keberagaman budaya dipandang sebagai kekayaan intelektual.

Untuk mendukung kompetensi multikultural, pendekatan konstruktivisme dapat diterapkan melalui strategi MRT yang merupakan pengembangan dari *Culturally responsive teaching*, Gay (2000). Model ini menekankan betapa pentingnya untuk memasukkan budaya mahasiswa dan budaya global ke dalam kurikulum dan metode pengajaran agar mahasiswa memperoleh pengalaman belajar yang lebih relevan, bermakna, dan selaras dengan kehidupan nyata mereka, sekaligus mampu mengembangkan pemahaman lintas budaya secara kritis. Dengan demikian, kompetensi multikultural dalam perspektif konstruktivisme tidak hanya menekankan pemahaman terhadap keberagaman, tetapi juga menuntut keterlibatan aktif mahasiswa dalam membangun pengetahuan melalui interaksi sosial dan pengalaman budaya.

3. Pembelajaran *Reading* dalam Konstruktivisme

Dalam konstruktivisme, pembelajaran *reading* menekankan peran aktif mahasiswa dalam memahami teks dengan berinteraksi dengan pengalaman dan lingkungan mereka (Al-Bogami & Alahmadi, 2025). Seperti yang dijelaskan Vygotsky (1978) strukturalisme melihat pembelajaran sebagai proses sosial di mana orang berbicara dan bekerja sama untuk membuat pengetahuan. Pendekatan ini dalam pembelajaran *reading* memberikan mahasiswa kesempatan untuk mengaitkan teks dengan pengalaman pribadi, budaya, dan konteks sosial yang lebih luas. Pendekatan ini juga menekankan pada eksplorasi makna teks secara mandiri atau kelompok. Mahasiswa memperoleh kompetensi berpikir kritis dan pemahaman yang lebih baik tentang konteks bacaan melalui aktivitas seperti diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek, dan analisis teks mendalam (Jago et al., 2025).

Dengan demikian, pembelajaran *reading* dalam perspektif konstruktivisme tidak hanya berfokus pada pemahaman teks secara literal, tetapi juga pada proses aktif mahasiswa dalam membangun makna melalui interaksi, pengalaman, dan konteks sosial-budaya.

4. Integrasi Konstruktivisme, dan Kompetensi Multikultural dalam Pembelajaran *Reading*

Dalam pembelajaran *reading*, strukturalisme sebagai teori belajar memberikan dasar yang kuat untuk membangun kompetensi multikultural. Menurut konstruktivisme, pembelajaran dianggap sebagai proses aktif di mana siswa memperoleh pemahaman berdasarkan pengalaman langsung dan interaksi sosial (Vygotsky, 1978). Teori ini digunakan dalam pembelajaran *reading* untuk memungkinkan mahasiswa mengeksplorasi dan memahami teks dari berbagai sudut pandang budaya. Strategi seperti diskusi kelompok, analisis teks kolaboratif, dan scaffolding membantu mahasiswa menghubungkan teks dengan konteks budaya lebih luas dan pengalaman mereka sendiri. Hal ini memberi mahasiswa kesempatan untuk mempelajari perbedaan norma, nilai, dan keyakinan yang ditemukan dalam berbagai teks.

Dalam pembelajaran *reading* berbasis konstruktivisme, kompetensi multikultural ini menekankan relevansi budaya sebagai bagian dari proses

pembelajaran. Pembelajaran yang responsif budaya melibatkan pemilihan materi yang mempertimbangkan keberagaman dan strategi pengajaran yang menghormati dan memberdayakan siswa dari berbagai latar belakang budaya, Gay (2000). Selama pembelajaran membaca, mahasiswa dapat diajak untuk mengeksplor teks dari sudut pandang budaya yang berbeda, membahas masalah yang berkaitan dengan dunia luas, atau memecahkan masalah yang dibahas dalam teks berdasarkan kasus multikultural, artinya disini tidak hanya fokus pada satu budaya saja.

Konstruktivisme memberikan kerangka teoritis untuk pembelajaran membaca yang menempatkan mahasiswa sebagai pusat pembelajaran (Bugtong et al., 2025). Pembelajar secara aktif terlibat dalam memahami teks dengan mengaitkan informasi yang mereka baca dengan latar belakang budaya mereka dan pengalaman pribadi mereka. Ini sangat penting ketika menerapkan *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT), yang mendorong mahasiswa untuk memahami teks dari berbagai perspektif budaya.

Dengan menjadikan konstruktivisme sebagai teori pembelajaran utama dari disertasi ini, penelitian ini dapat menyelidiki bagaimana pembelajaran *reading* yang berbasis budaya dapat membantu meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural. Pendekatan ini tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga menawarkan manfaat praktis dalam desain pendidikan yang inklusif.

5. Budaya, Budaya Lokal, dan Multibudaya

Budaya adalah sekumpulan nilai, norma, dan kebiasaan yang diwariskan oleh suatu kelompok masyarakat, sementara budaya lokal merujuk pada tradisi dan identitas unik komunitas tertentu, yang sering dipengaruhi oleh lokasi geografis dan sejarah Linton (1945). Sebaliknya, multikultur mengacu pada masyarakat yang terdiri dari orang-orang dari berbagai budaya yang hidup berdampingan dan saling menghormati. Meskipun keberagaman budaya lokal dapat diancam oleh globalisasi, hubungan antara budaya lokal dan multikultural penting karena interaksi antarbudaya dalam masyarakat multikultural dapat memperkuat dan memperkuat identitas budaya, yang dapat menghasilkan masyarakat yang lebih harmonis dan inklusif.

a. Budaya

Budaya terdiri dari pemahaman afektif yang dipelajari, konstruksi kognitif, dan pola perilaku dan interaksi. Singkatnya, gaya hidup masyarakat dibentuk oleh budaya. "Semua cara berperilaku yang diakui dan diatur oleh suatu masyarakat" adalah definisi yang diberikan oleh Peck (2016). Budaya dan bahasa sangat terkait. Fairclough (1989) menyatakan bahwa bahasa adalah praktik sosial yang dipengaruhi oleh masyarakat dan strukturnya. Untuk menggunakan bahasa dengan benar dan efektif, kita harus memahami masyarakat yang menggunakannya. Para ahli setuju bahwa agar mahasiswa menjadi sensitif dan mampu menerima perbedaan budaya, pembelajaran bahasa asing harus dikombinasikan dengan pembelajaran budaya (Byram, 1997; Canale & Swain, 1980; Peck, 2016).

Dua kategori utama budaya manusia adalah budaya tangible dan budaya intangible, Sumardjo (2011). Budaya tangible berfokus pada hal-hal yang dapat dilihat dan disentuh, sedangkan budaya intangible merujuk pada praktik, tradisi, dan pengetahuan yang tidak memiliki bentuk fisik. Kedua jenis budaya tersebut, yaitu budaya tangible dan intangible, memainkan peran penting dalam pembentukan identitas suatu masyarakat, serta dalam transmisi warisan budaya kepada generasi berikutnya. Kedua kategori ini saling melengkapi, yang membantu kita memahami kehidupan sosial dan budaya suatu komunitas.

1) Konsep Budaya *Tangible* (Nyata)

Elemen budaya yang dapat dilihat, disentuh, atau dirasakan secara langsung disebut budaya tangible. Budaya tangible adalah representasi visual dan fisik dari identitas kolektif suatu kelompok serta sejarah yang membentuk mereka. Ini termasuk benda-benda material, situs sejarah, bangunan, artefak, dan objek budaya lainnya. Monumen bersejarah, arsitektur tradisional, alat musik, pakaian adat, dan seni rupa adalah contohnya. Menurut Smith dkk. (2023) pelestarian benda budaya tangible menghadapi tantangan tertentu, seperti kerusakan yang disebabkan oleh faktor alam, pengabaian, atau perusakan manusia. Oleh karena itu, konservasi dan restorasi benda budaya tangible merupakan bagian penting dari menjamin keberlanjutan warisan budaya suatu bangsa.

Menurut UNESCO (2003) budaya yang dapat dilihat adalah monumen, bangunan, dan situs bersejarah yang menjadi simbol sejarah dan perkembangan suatu bangsa atau masyarakat. Keberadaan benda-benda ini memberikan informasi tentang masa lalu dan juga bermanfaat untuk pelestarian dan pendidikan. Selain itu, warisan budaya yang dapat dilihat sering menjadi daya tarik pariwisata. Ini memungkinkan masyarakat untuk mengapresiasi kekayaan budaya suatu daerah.

2) Konsep Budaya *Intangible* (Tak Tampak)

Budaya intangible mencakup aspek budaya yang tidak dapat dilihat. Ini berbeda dengan budaya tangible karena budaya intangible mencakup pengetahuan, kompetensi, ekspresi seni, dan praktik sosial yang diwariskan dari generasi ke generasi Kirshenblatt (2004). Aspek seperti tradisi lisan, musik, tarian, bahasa, kepercayaan, dan ritus keagamaan merupakan komponen penting dari budaya yang tidak dapat didefinisikan. Budaya intangible sangat penting untuk membentuk struktur sosial, norma, dan identitas kelompok, meskipun tidak dapat dilihat atau didekati. Menurut UNESCO (2003), budaya yang tidak dapat didefinisikan sebagai "praktik, ekspresi, pengetahuan, dan kompetensi yang diwariskan dari generasi ke generasi dalam suatu masyarakat." Keberagaman budaya yang tidak dapat diukur sangat mencerminkan pandangan hidup, prinsip, dan pola hubungan sosial di komunitas tersebut. Contohnya adalah upacara adat, festival, seni pertunjukan, dan tradisi lokal yang terus dipertahankan.

Hobsbawm dan Ranger (1983) menyatakan budaya *intangible* tidak hanya berfungsi sebagai representasi identitas budaya atau representasi sejarah, tetapi juga membantu memperkuat hubungan sosial antara anggota komunitas. Sayangnya, globalisasi dan homogenisasi budaya membuat budaya intangible lebih rentan terhadap perubahan dan pengaruh luar. Oleh karena itu, untuk melindungi budaya intangible, diperlukan pendekatan yang lebih peka terhadap perubahan sosial dan dinamika budaya yang terjadi.

Pendidikan dan kesadaran masyarakat sangat penting untuk pelestarian budaya. Untuk lebih menghargai dan melestarikan warisan budaya mereka, orang dapat belajar lebih banyak tentang pentingnya budaya, baik yang tangible maupun intangible. Sebagai contoh, ada banyak program pelestarian budaya yang

melibatkan masyarakat lokal untuk mempelajari kompetensi tradisional, memelihara bahasa daerah, dan melibatkan generasi muda dalam kegiatan budaya (Netherlands, 2011)

b. Budaya Lokal

Renner (1994) menjelaskan bahwa budaya lokal mencakup berbagai aspek kehidupan masyarakat setempat. Ini termasuk penampilan, bahasa, gestur, hubungan sosial, spiritualitas, ideologi, sistem nilai, keluarga, makanan, hiburan, pekerjaan, pemerintah, pendidikan, komunikasi, kesehatan, transportasi, dan sistem ekonomi. Setiap aspek kurikulum mendukung budaya lokal, seperti seni kriya, musik, dan teater; warisan budaya; studi budaya; ekonomi, politik, ilmu kognitif; etnografi, cerita rakyat; bahasa, termasuk Bahasa Inggris sebagai bahasa asing; media dan teknologi; pendidikan internasional; dan sejarah alam dan lingkungan.

Menurut Koentjaraningrat (1993) budaya lokal adalah kumpulan nilai, norma, tradisi, bahasa, seni, dan praktik yang berkembang dalam suatu komunitas atau wilayah tertentu. Interaksi masyarakat dengan lingkungan sekitarnya serta pengaruh sejarah dan agama yang ada di daerah tersebut membentuk budaya lokal. Hal ini sering kali menjadi komponen identitas suatu kelompok masyarakat yang membedakannya dari kelompok lain. Misalnya, kebudayaan orang Jawa, Bali, atau Batak memiliki seni, pakaian, upacara, dan lainnya yang berbeda.

Budaya lokal membentuk identitas dan jati diri masyarakat. Budaya lokal memainkan peran penting dalam memperkuat hubungan sosial dan rasa kebersamaan di antara anggota masyarakat, khususnya di Indonesia. Keanekaragaman dalam kreativitas, cara berpikir, dan gaya hidup juga dipengaruhi oleh keragaman budaya lokal. Budaya lokal berfungsi sebagai representasi dari sistem nilai yang mempengaruhi cara masyarakat bertindak dan berpikir dalam kehidupan sehari-hari (Geertz, 1973).

Berbagai upaya telah dilakukan oleh masyarakat, pemerintah, dan lembaga pendidikan untuk mempertahankan budaya lokal di tengah tantangan globalisasi. Gay (2000) menyatakan bahwa pendidikan multikultural dapat membantu generasi muda memahami dan menghargai budaya lokal. Selain itu, Prill-Brett (1994)

menjelaskan bahwa pariwisata budaya berperan dalam melestarikan warisan budaya lokal sekaligus memberikan nilai ekonomi bagi masyarakat.

c. Multibudaya

Multibudaya (multikultur) merupakan pendekatan yang mengakui, menerima, dan menegaskan keragaman serta persamaan manusia yang berkaitan dengan aspek gender, ras, dan kelas sosial (Yaqin, 2015). Keragaman budaya individu dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti warisan budaya, lokasi geografis, tradisi, hubungan interpersonal, serta kebijakan sosial dan pendidikan (Brilley dkk., 2005; Chen, 2024; Cheng dkk., 2006). Selain itu, multikultur juga merujuk pada kondisi individu atau kelompok yang memiliki latar belakang budaya yang beragam dan berbeda dari budaya dominan dalam suatu masyarakat (Netto, 2008; Yampolsky dkk., 2013).

Multikultur muncul sebagai respons terhadap dinamika pembentukan bangsa yang melibatkan keberagaman budaya dalam komunitas politik (Journet, 2009; Kastoryano, 2009). Keberagaman yang mencakup perbedaan agama, etnis, bahasa, warisan budaya, dan wilayah geografis membentuk masyarakat yang bersifat multikultural (Ank, 2012; Oban, 2010). Dalam masyarakat multikultural, struktur sosial bersifat heterogen, di mana individu dari berbagai latar belakang budaya hidup berdampingan. Banks (2019) menegaskan bahwa perbedaan budaya dalam masyarakat multikultural perlu dipandang sebagai kekayaan sosial, bukan sebagai sumber konflik.

Dalam konteks pendidikan, pendidikan multikultural merupakan pendekatan yang bertujuan membantu peserta didik memahami, menerima, dan menginternalisasi keberagaman sebagai bagian dari kehidupan sosial (Arnaw, 2001; Fowers & Davidov, 2006). Melalui pendidikan multikultural, peserta didik diharapkan mampu mengembangkan sikap toleransi, saling menghargai, serta kompetensi untuk berinteraksi secara efektif dalam masyarakat yang beragam secara budaya.

Budaya lokal mencakup berbagai aspek kehidupan masyarakat, termasuk nilai, perilaku, dan pola interaksi yang membentuk gaya hidup masyarakat, dengan bahasa sebagai komponen penting yang dipengaruhi oleh struktur sosial

(Wardhaugh & Fuller, 2021). Namun, multikultural adalah cara berpikir yang menghargai keragaman dan mendorong orang untuk melihat perbedaan budaya sebagai kekayaan, bukan sumber konflik. Pendidikan multikultural membantu orang memahami prinsip-prinsip ini dan menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari.

6. Pendidikan Multikultural dan Pembelajaran Multikultural

Pendidikan multikultural merupakan pendekatan pendidikan yang mengakui keragaman sosial, budaya, dan ekonomi dalam masyarakat serta bertujuan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, di mana peserta didik dari berbagai latar belakang merasa dihargai dan memperoleh pengalaman belajar yang relevan. Hernández (1989) menjelaskan bahwa pendidikan multikultural menekankan pentingnya keseimbangan antara konten pembelajaran (*what to teach*) dan proses pembelajaran (*how to teach*) dalam mengintegrasikan perspektif multikultural ke dalam kurikulum. Sejalan dengan itu, Grant dan Lei (2001) menyatakan bahwa pendidikan multikultural tidak hanya berfokus pada pengakuan terhadap keberagaman budaya, tetapi juga mencakup isu keadilan sosial, kesetaraan, serta pemahaman tentang relasi kuasa antara kelompok mayoritas dan minoritas dalam masyarakat. Dengan demikian, pendidikan multikultural berfungsi sebagai kerangka konseptual yang mengarahkan sistem pendidikan untuk menghargai perbedaan dan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua peserta didik.

Dalam perspektif yang lebih luas, pendidikan multikultural juga dipandang sebagai bentuk reformasi pendidikan yang bertujuan mengurangi ketidaksetaraan dan meningkatkan keadilan dalam sistem pendidikan (Grant & Lei, 2001; Sleeter, 2012; Zamroni, 2013). Pendekatan ini menekankan pentingnya pengakuan terhadap perbedaan dan persamaan manusia yang berkaitan dengan kelas sosial, gender, ras, maupun latar belakang budaya sebagai bagian integral dari proses pendidikan. Hernández (1989) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan multikultural sangat bergantung pada integrasi yang seimbang antara konten dan proses pembelajaran. Konten mencakup materi ajar yang merepresentasikan keragaman budaya dan membantu peserta didik memahami budaya mereka sendiri maupun

budaya orang lain, sedangkan proses mencakup interaksi antara pendidik dan peserta didik, strategi pembelajaran yang digunakan, manajemen kelas, serta dinamika sosial yang berkembang dalam lingkungan pendidikan. Oleh karena itu, pendidikan multikultural tidak hanya berkaitan dengan materi yang diajarkan, tetapi juga dengan bagaimana proses pembelajaran dirancang untuk menghargai dan memanfaatkan keberagaman sebagai sumber belajar (Yılmaz, 2016).

Dalam implementasinya di kelas, prinsip-prinsip pendidikan multikultural diwujudkan melalui pembelajaran multikultural. Pembelajaran multikultural merupakan penerapan praktis dari konsep pendidikan multikultural dalam kegiatan pembelajaran yang melibatkan strategi, metode, dan aktivitas belajar yang mengintegrasikan perspektif budaya yang beragam (Baldan Babayiğit et al., 2025). Dengan kata lain, jika pendidikan multikultural berada pada tingkat konseptual dan kebijakan pendidikan, maka pembelajaran multikultural berada pada tingkat pedagogis yang secara langsung diterapkan dalam proses belajar mengajar. Glasgow dkk. (2006) menyatakan bahwa keberhasilan peserta didik dalam lingkungan multikultural sangat bergantung pada kemampuan pendidik dalam membangun hubungan yang inklusif dan sensitif terhadap keragaman budaya. Hal ini dapat diwujudkan melalui integrasi elemen budaya dalam kurikulum, penggunaan materi pembelajaran yang merepresentasikan berbagai kelompok budaya, serta penerapan strategi pembelajaran kolaboratif yang memungkinkan peserta didik belajar dari perspektif satu sama lain.

Selain itu, pembelajaran multikultural juga menuntut pendidik untuk menggunakan pendekatan pembelajaran yang memberikan kesempatan yang setara bagi semua peserta didik untuk menunjukkan kemampuan mereka. Penggunaan berbagai bentuk penilaian, seperti penilaian formatif, proyek kelompok, dan portofolio, dapat memberikan ruang bagi peserta didik dengan latar belakang yang berbeda untuk mengekspresikan pemahaman mereka secara optimal (Glasgow dkk., 2006). Melalui pendekatan tersebut, pembelajaran multikultural tidak hanya membantu peserta didik memahami keragaman budaya, tetapi juga mendorong mereka untuk mengembangkan keterampilan sosial, empati, serta kemampuan berpikir kritis terhadap berbagai perspektif yang berbeda.

Penelitian juga menunjukkan bahwa pendidikan multikultural dan pembelajaran multikultural memberikan kontribusi positif terhadap motivasi dan hasil belajar peserta didik. Banks (2019) menemukan bahwa peserta didik menunjukkan motivasi belajar yang lebih tinggi ketika identitas dan latar belakang budaya mereka diakui dalam proses pembelajaran. Selain itu, pendidikan multikultural berperan dalam mengurangi ketidaksetaraan serta meningkatkan keadilan pendidikan. Assegaf (2004), Francis (2002), dan Lonthor (2020) menekankan bahwa pendidikan multikultural perlu mengembangkan tiga aspek utama dalam diri peserta didik, yaitu pengetahuan, sikap, dan kompetensi dalam memahami keberagaman. Dalam hal ini, peran pendidik sebagai teladan juga sangat penting dalam menumbuhkan nilai keadilan, kesetaraan, serta sikap saling menghargai dalam lingkungan pendidikan (Sadjim, 2017).

Secara keseluruhan, pendidikan multikultural merupakan pendekatan pendidikan yang memberikan landasan konseptual bagi terciptanya sistem pendidikan yang inklusif dan adil, sedangkan pembelajaran multikultural merupakan implementasi praktis dari pendekatan tersebut dalam proses pembelajaran di kelas (Kim, 2024). Melalui integrasi keduanya, peserta didik tidak hanya memperoleh pengetahuan tentang berbagai perspektif budaya, tetapi juga mengembangkan kesadaran sosial dan kemampuan berinteraksi secara efektif dalam masyarakat yang beragam. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris, integrasi pendidikan multikultural dan pembelajaran multikultural menjadi sangat penting karena bahasa tidak dapat dipisahkan dari budaya yang melatarbelakanginya. Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran yang mengintegrasikan dimensi multikultural dapat membantu mahasiswa memahami teks secara lebih komprehensif sekaligus mengembangkan kompetensi lintas budaya yang diperlukan dalam menghadapi masyarakat global yang semakin beragam.

a. Implementasi Pendidikan Multikultural dalam Pembelajaran di Indonesia

Indonesia merupakan negara yang memiliki tingkat keberagaman budaya yang sangat tinggi. Badan Pusat Statistik (2010) mencatat bahwa Indonesia memiliki lebih dari 1.340 kelompok etnis, sementara Eberhard et al. (2023)

menyebutkan bahwa Indonesia memiliki sekitar 700 bahasa daerah. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberagaman merupakan realitas sosial yang harus dikelola secara bijaksana. Dalam konteks tersebut, pendidikan multikultural memiliki peran penting dalam membangun masyarakat yang harmonis dan inklusif.

Dalam konteks Indonesia yang berlandaskan prinsip *Bhinneka Tunggal Ika*, pendidikan multikultural menjadi sangat penting untuk membentuk karakter generasi muda yang mampu hidup secara damai dalam masyarakat plural (Tilaar, 2004). Pendidikan multikultural di Indonesia telah dimulai dengan kebijakan pendidikan yang menekankan pentingnya keberagaman dalam kurikulum. Pendidikan multikultural di Indonesia didukung oleh Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003, yang menetapkan prinsip pendidikan yang berorientasi pada keberagaman dan hak setiap warga negara untuk mendapatkan pendidikan yang setara. Tetapi pendidikan multikultural masih menghadapi banyak tantangan.

Sunarto (2017) menjelaskan bahwa penerapan pendidikan multikultural di Indonesia masih terbatas pada pengenalan budaya dan etnis di lingkungan sekitar sekolah. Sunarto juga menemukan bahwa materi tentang keberagaman sering kali hanya membahas fakta mengenai adat istiadat dan tradisi budaya, tanpa mengkaji nilai-nilai fundamental seperti pluralisme, toleransi, dan solidaritas sosial. Temuan ini menunjukkan bahwa pendidikan multikultural perlu diperkaya melalui pendekatan yang lebih komprehensif, termasuk integrasi nilai hak asasi manusia, keadilan sosial, dan kompetensi komunikasi lintas budaya.

Selain itu, Wulandari (2019) menyatakan bahwa sebagian besar pendidik di Indonesia belum memperoleh pelatihan khusus terkait pendidikan multikultural, sehingga pemahaman mereka tentang keberagaman budaya masih terbatas. Oleh karena itu, Wulandari merekomendasikan agar pemerintah dan lembaga pendidikan menyediakan pelatihan dan lokakarya yang lebih sistematis untuk membantu pendidik mengintegrasikan perspektif multikultural ke dalam berbagai mata pelajaran.

b. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Implementasi Pendidikan Multikultural

a. Kebijakan Pemerintah

Seperti yang tercermin dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional, kebijakan pemerintah Indonesia telah memungkinkan pendidikan yang menghargai keberagaman. Namun, masih ada ketidaksesuaian antara kebijakan dan instruksi lapangan (Kamerer & Guimond, 2025). Seringkali, kebijakan pendidikan yang mendukung pendidikan multikultural tidak diterapkan secara konsisten di seluruh Indonesia, terutama di daerah-daerah yang memiliki budaya yang lebih homogen. Kurikulum saat ini sering menekankan prinsip-prinsip budaya yang dominan. Akibatnya, keberagaman budaya lokal dan minoritas tidak diberikan perhatian yang sebanding.

b. Peran Pendidik dalam Implementasi Pendidikan Multikultural.

Pendidik sangat penting dalam menerapkan pendidikan multikultural di kelas. Mereka berperan penting dalam menciptakan lingkungan yang inklusif yang dapat mendukung peningkatan kesadaran dan pemahaman tentang keberagaman. Namun, Widyastuti (2019) menyebutkan bahwa banyak pendidik belum memahami konsep pendidikan multikultural secara menyeluruh. Hal ini memengaruhi cara mereka mengajar, sehingga pengetahuan mereka tentang keberagaman budaya cenderung terbatas dan tidak menghasilkan nilai-nilai toleransi yang lebih dalam. Ia mengusulkan bahwa pendidikan multikultural harus menjadi komponen penting dari pelatihan.

c. Keterbatasan Sumber Daya dan Materi Pembelajaran

Keterbatasan sumber daya, terutama materi pembelajaran yang dapat mencerminkan keberagaman budaya yang ada, adalah salah satu kendala untuk menerapkan pendidikan multikultural di Indonesia. Menurut Rizki & Mustofa (2018) banyak buku pelajaran di Indonesia masih berfokus pada budaya dominan dan tidak memberikan perhatian

yang cukup pada budaya daerah atau kelompok minoritas. Siswa cenderung menganggap budaya mereka sebagai yang terbaik, sementara budaya lain dianggap buruk. Oleh karena itu, mereka mengusulkan agar kurikulum pendidikan di Indonesia memasukkan materi tentang keberagaman yang lebih seimbang dan menyeluruh dari perspektif agama, budaya, dan bahasa.

c. Model Pendidikan Multikultural di Indonesia

Ada banyak model pembelajaran yang dapat digunakan untuk mengatasi masalah dalam menerapkan pendidikan multikultural. Menurut Fauziyah (2017) pendidikan berbasis proyek adalah pendekatan yang efektif untuk mengajarkan keberagaman budaya. Peserta didik dapat memperkaya pengalaman mereka bekerja sama dengan orang-orang dari latar belakang yang berbeda melalui keterlibatan langsung mereka dalam kegiatan yang melibatkan berbagai kelompok budaya melalui proyek bersama.

Selain itu, model pembelajaran berbasis masalah (*Problem-Based Learning*), yang dijelaskan oleh Haryanto (2020) dapat mendorong peserta didik untuk berpikir kritis tentang masalah seperti toleransi sosial dan keberagaman. Mereka dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang pentingnya prinsip-prinsip inklusivitas dalam masyarakat yang majemuk dengan berpartisipasi dalam diskusi kelompok dan menciptakan solusi untuk masalah tersebut.

Pelaksanaan pendidikan multikultural di Indonesia memiliki peran yang sangat penting dalam membina generasi muda yang menghargai dan memahami keberagaman budaya. Meskipun Indonesia memiliki kebijakan yang mendukung pendidikan multikultural, pelaksanaannya di lapangan masih menghadapi banyak tantangan, seperti kekurangan pelatihan guru, keterbatasan materi pembelajaran, dan kurangnya koordinasi kebijakan di seluruh wilayah (Agirdag dkk., 2016). Untuk itu, diperlukan lebih banyak upaya untuk lebih mendalam mengintegrasikan pendidikan multikultural ke dalam kurikulum dan praktik pendidikan di Indonesia. Solusi untuk meningkatkan pemahaman dan

kemampuan siswa dalam menghadapi masyarakat yang pluralistik adalah model pembelajaran berbasis proyek dan berbasis masalah.

7. Kompetensi Multikultural

Kemampuan untuk memahami, menghargai, dan bekerja dengan orang-orang dari berbagai budaya disebut kompetensi multikultural dalam pendidikan. Mengintegrasikan konten budaya ke dalam kurikulum, membuat strategi pengajaran yang adil dan merata, dan membuat pengalaman belajar yang menghormati nilai-nilai keberagaman adalah komponen penting dari pengembangan kompetensi ini, menurut Banks (2019). Hal ini sejalan dengan tujuan pendidikan untuk memperluas pandangan mahasiswa, meningkatkan rasa hormat satu sama lain, dan mempersiapkan mereka untuk berpartisipasi dalam masyarakat global yang semakin beragam.

Pendidikan multikultural bertujuan untuk membuat sistem pendidikan yang adil dan inklusif untuk semua siswa, terlepas dari latar belakang budaya, etnis, gender, atau sosial ekonomi mereka (Azhari et al., 2024). Mengintegrasikan prinsip keberagaman dan kesetaraan ke dalam institusi pendidikan adalah salah satu konsep utama pendidikan multikultural.

Kemampuan seseorang untuk mengenali, memahami, dan berinteraksi dengan orang-orang dengan latar belakang budaya yang berbeda dikenal sebagai kompetensi multikultural. Menurut Byram (1997) kompetensi multikultural tidak hanya mempelajari budaya lain, tetapi juga memiliki sikap, kemampuan, dan prinsip yang diperlukan untuk berkomunikasi dengan baik di antara budaya. Dalam pengajaran Bahasa Inggris, kemampuan ini semakin penting karena siswa sering berinteraksi dengan orang dari budaya yang berbeda saat menggunakan Bahasa Inggris sebagai *lingua franca*.

Penggunaan pendekatan yang inklusif juga diperlukan untuk mengembangkan kompetensi multikultural dalam pengajaran Bahasa Inggris. Kurikulum harus mencerminkan keberagaman budaya dan mengajarkan siswa untuk memahami dan menghargai perbedaan tersebut Baker (2015) . Dengan memasukkan materi yang beragam ke dalam budaya yang berbeda, pendidik dapat membantu siswa tidak hanya belajar bahasa, tetapi juga memperluas pandangan

mereka tentang dunia dan menumbuhkan empati. Karena mereka lebih terbuka terhadap perbedaan dan lebih siap menghadapi tantangan komunikasi lintas budaya, siswa multikultural yang lebih unggul dalam berinteraksi di lingkungan internasional, menurut penelitian yang dilakukan (Bennett, 2019)

Pengajaran yang berorientasi multikultural sangat penting bagi pendidik dan peserta didik, Deardorff (2006). Untuk membuat lingkungan belajar yang inklusif dan mendorong siswa dari berbagai latar belakang untuk berkontribusi dalam diskusi kelas, guru harus memiliki keahlian multikultural. Mengatasi prasangka dan stereotip budaya, yang sering menghalangi komunikasi lintas budaya, sangat mungkin dengan kompetensi multikultural.

Kompetensi multikultural adalah kompetensi yang terus berkembang melalui interaksi dan pengalaman, Spitzberg & Changnon (2014). Dalam konteks *TEFL*, pengembangan kompetensi ini dapat dilakukan melalui berbagai aktivitas pembelajaran, seperti analisis studi kasus global, simulasi interaksi antarbudaya, serta kolaborasi dengan mahasiswa dari berbagai negara. Kegiatan-kegiatan tersebut memungkinkan mahasiswa tidak hanya memahami perbedaan perspektif budaya, tetapi juga mempraktikkan penggunaan Bahasa Inggris dalam situasi komunikasi lintas budaya (Cameron et al., 2024; Nashwan, 2024). Dengan demikian, mahasiswa dapat meningkatkan kompetensi berbahasa Inggris mereka sekaligus memperkuat kompetensi multikultural secara terpadu.

Meningkatkan kesadaran akan keberagaman budaya di sekitar kita adalah langkah pertama dalam membangun kompetensi multikultural. Memahami latar belakang budaya siswa adalah bagian dari kesadaran ini. Ini juga mencakup bagaimana perbedaan tersebut mempengaruhi cara mereka berpikir, belajar, dan berinteraksi satu sama lain. Menurut Gay (2000) pendidik yang menyadari keberagaman budaya dapat membuat pendekatan pengajaran yang lebih relevan dan berhasil. Hal ini akan membuat peserta didik merasa dihargai dan dipahami, yang pada gilirannya akan meningkatkan keinginan mereka untuk belajar dan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran.

Selain itu, Chen (2024) menyatakan bahwa kesadaran budaya sangat penting untuk memahami perbedaan dalam norma sosial, nilai, dan komunikasi

antar individu. Kesadaran ini mengurangi kemungkinan konflik yang disebabkan oleh prasangka atau ketidaktahuan. Ini juga membantu mengembangkan sikap yang lebih terbuka dan menghargai perbedaan.

Mereka yang memiliki kompetensi multikultural tidak hanya memiliki pemahaman dan kesadaran tentang budaya mereka sendiri, tetapi mereka juga memiliki kemampuan untuk berinteraksi secara efektif dengan individu yang berasal dari budaya yang berbeda, Choi & Lee (2020). Kemampuan untuk berkomunikasi secara efektif, mendengarkan dengan empati, dan menyelesaikan perbedaan pendapat secara konstruktif adalah salah satu dari kompetensi ini. Bennett (2019) menyatakan bahwa kompetensi ini sangat penting dalam dunia globalisasi, di mana interaksi dengan orang-orang dari berbagai budaya adalah hal yang tidak dapat dihindari.

Penggunaan pendekatan yang inklusif, seperti penggunaan strategi pendidikan yang sensitif terhadap perbedaan budaya, diperlukan untuk membangun kompetensi multikultural, terutama dalam Pendidikan, Choi & Lee (2020). Misalnya, selain hal-hal teknis seperti kosa kata dan tata bahasa, sangat penting untuk mengajarkan siswa bahasa asing untuk memahami nilai-nilai dan kebiasaan yang ada dalam masyarakat yang menggunakan bahasa tersebut. Hal ini memungkinkan siswa untuk mendapatkan pengalaman belajar yang lebih luas, yang memungkinkan mereka untuk tidak hanya menguasai bahasa tetapi juga memahami konteks sosial dan budaya yang melatarbelakanginya.

Pembelajaran multikultural memiliki efek yang sangat baik pada perkembangan siswa. Nieto (2017) menekankan bahwa ketika siswa merasa dihargai dan identitas budaya mereka diakui dalam pembelajaran, mereka cenderung lebih termotivasi dan terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Sebaliknya, mengabaikan atau mengabaikan perbedaan budaya mereka dapat menyebabkan frustrasi, ketidakadilan, dan bahkan penurunan prestasi akademik.

Menurut penelitian Steele & Aronson (1995) siswa dari kelompok yang sering dipinggirkan atau distigmatisasi, seperti kelompok ras tertentu, dapat menghadapi masalah psikologis yang dikenal sebagai ancaman stereotype, yang dapat menghambat kinerja mereka. Untuk mengurangi dampak ini, Guru harus

membuat lingkungan belajar yang adil di mana keberagaman dihargai dan setiap siswa diberi kesempatan yang sama untuk berkembang.

Meskipun kompetensi multikultural sangat penting, penerapannya dalam pendidikan seringkali menghadapi berbagai masalah. Banyak guru belum benar-benar memahami konsep pendidikan multikultural atau merasa sulit untuk menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari, menurut Wahid (2016). Ketidakmampuan guru dan karyawan untuk memahami dinamika budaya dalam kelas adalah salah satu tantangan terbesar.

Sebaliknya, Zamroni (2013) menunjukkan bahwa meskipun pendidikan multikultural sudah menjadi bagian dari kebijakan pendidikan nasional, seringkali tidak diterapkan dengan baik di lapangan. Oleh karena itu, pendidikan yang benar-benar inklusif dan menghargai keberagaman harus didukung oleh lebih banyak orang, termasuk pemerintah, lembaga pendidikan, dan masyarakat.

Menurut Banks (2019) kompetensi dalam pendidikan multikultural dapat dicapai melalui tiga elemen utama: pengetahuan (*knowledge*), perhatian (*care*), dan tindakan (*act*). Banks percaya bahwa sikap adalah tentang apa yang kita ketahui dan pikirkan, serta bagaimana kita berperilaku dan merasa tentang hal-hal yang kita pelajari.

a) Pengetahuan (*Knowledge*)

Pada tahap ini, orang mengumpulkan informasi yang relevan tentang objek sikap, yang dapat berupa budaya, nilai, atau konsep lainnya. Pengetahuan ini termasuk pemahaman kognitif tentang objek sikap, yang mencakup fakta, informasi yang dirasakan, dan pemahaman mendalam tentang dunia sekitarnya. Sebagai contoh, dalam pendidikan multikultural, mahasiswa harus memiliki pemahaman yang mendalam tentang budaya, kepercayaan, dan prinsip-prinsip yang ada dalam masyarakat yang beragam.

b) Perhatian (*Care*)

Perhatian di sini mengacu pada perasaan atau emosi afektif yang dimiliki terhadap objek yang telah dipelajari. Evaluasi ini dapat menunjukkan hasil yang positif atau negatif. Apakah merasa tertarik, empatik, atau bahkan tidak peduli dengan objek. Misalnya, sikap afektif mahasiswa akan mempengaruhi bagaimana

mereka menilai atau merasakan budaya tersebut, apakah mereka merasa terhubung atau terasingkan.

c) Tindakan (*Act*)

Tindakan, adalah perubahan nyata dalam perilaku seseorang. Ini berkaitan dengan bagaimana pengetahuan dan perhatian yang diperoleh diubah menjadi tindakan. Sikap yang berubah tidak hanya mempengaruhi pemahaman atau perasaan, tetapi juga mempengaruhi cara bertindak dalam kehidupan sehari-hari. Misalnya, setelah belajar tentang budaya atau ide baru, mahasiswa lebih menghargai keberagaman dalam interaksi sosialnya, berpartisipasi dalam kegiatan lintas budaya, atau bahkan mendukung inklusi dalam kelompok sosialnya.

Kemampuan untuk memahami, menghargai, dan berinteraksi dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda disebut kompetensi multikultural, Tonbuloglu dkk (2016). Kompetensi multikultural mencakup berbagai kompetensi, pengetahuan, dan sikap yang memungkinkan seseorang untuk hidup dalam masyarakat yang pluralistik dan memanfaatkan keragaman sebagai kekayaan. Kompetensi multikultural sangat penting dalam pendidikan untuk mempersiapkan orang untuk hidup dan bekerja dalam dunia yang semakin terhubung secara budaya dan global (Benediktsson, 2022).

Kompetensi multikultural merupakan aspek esensial dalam pendidikan yang tidak hanya mencakup pengetahuan tentang keberagaman budaya, tetapi juga sikap dan kemampuan untuk berinteraksi secara efektif dalam konteks lintas budaya (Kim, 2024). Pengembangan kompetensi ini menjadi kunci dalam membentuk individu yang toleran, adaptif, dan mampu berpartisipasi dalam masyarakat global. Oleh karena itu, penting untuk mengkaji bagaimana kompetensi multikultural diintegrasikan secara konkret dalam praktik pembelajaran, khususnya dalam pembelajaran Bahasa Inggris.

8. Pembelajaran Bahasa Inggris Di Indonesia

Bahasa Inggris merupakan bahasa internasional yang digunakan secara luas dalam berbagai aspek kehidupan, seperti dunia pendidikan, bisnis, teknologi, dan komunikasi. Di Indonesia, pengajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi telah menjadi bagian penting dalam mencetak lulusan yang siap menghadapi tantangan

global. Pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi Indonesia, khususnya dalam konteks *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL), melibatkan berbagai kompetensi, seperti *listening* (mendengarkan), *speaking* (berbicara), *reading* (membaca), dan *writing* (menulis) (Harmer, 2001; Richards & Rodgers, 2001). Keempat kompetensi ini merupakan kompetensi dasar yang perlu dikuasai oleh mahasiswa untuk dapat berkomunikasi secara efektif dalam Bahasa Inggris.

Pengajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing atau TEFL di perguruan tinggi di Indonesia memiliki peran yang sangat signifikan dalam mempersiapkan mahasiswa untuk menghadapi tuntutan globalisasi. Dengan perkembangan pesat di era modern, kemampuan Bahasa Inggris menjadi kompetensi yang sangat dibutuhkan dalam dunia akademik maupun profesional (Crystal, 2003; Nation, 2009)

Mahasiswa tidak hanya memperoleh kompetensi dasar seperti *listening*, *speaking*, *reading*, dan *writing*, tetapi mereka juga memperoleh pemahaman tentang budaya dan konteks komunikasi Bahasa Inggris. Hal ini penting karena Bahasa Inggris sering menjadi medium utama dalam diskusi internasional, literatur ilmiah, dan berbagai bidang profesional (Richards & Rodgers, 2001)

Salah satu fokus utama TEFL adalah kemampuan *reading*. Kemampuan ini memungkinkan mahasiswa untuk mengakses literatur ilmiah, memperkaya kosa kata mereka, dan memahami konteks komunikasi yang kompleks (Grabe & Stoller, 2019). *Reading* tidak hanya meningkatkan pemahaman akademik mahasiswa tetapi juga membantu mereka menjadi lebih baik dalam bidang profesional, seperti memahami laporan atau memahami dokumen teknis dalam Bahasa Inggris. Metode yang efektif untuk meningkatkan kemampuan membaca adalah latihan berbasis teknologi, penggunaan bahan autentik, strategi membaca (*skimming* dan *scanning*), dan metode pengajaran lainnya (Bugtong dkk., 2025; Rogoski & Pfeiffer-Flores, 2025)

Pengembangan kemampuan berpikir kritis mahasiswa adalah salah satu alasan mengapa kompetensi membaca menjadi sangat penting di pembelajaran TEFL. Membaca teks akademik atau profesional membantu mahasiswa memahami dan mengevaluasi informasi (Brown, 2007). Oleh karena

itu, kurikulum TEFL di perguruan tinggi harus dirancang dengan fokus pada pengembangan kompetensi membaca, yang merupakan dasar untuk penguasaan Bahasa Inggris yang menyeluruh.

Dalam konteks pembelajaran *reading* pada *English as a Foreign Language* (EFL), teori pemerolehan bahasa memberikan kerangka konseptual untuk memahami bagaimana mahasiswa memproses dan memahami teks berbahasa Inggris secara efektif. Krashen (1985) melalui *Input Hypothesis* menegaskan bahwa pemerolehan bahasa terjadi ketika pembelajar menerima *comprehensible input*, yaitu masukan bahasa yang berada sedikit di atas tingkat kompetensi mereka (i+1) namun masih dapat dipahami melalui konteks. Dalam pembelajaran *reading*, hal ini mengimplikasikan bahwa pemilihan teks harus mempertimbangkan tingkat kesulitan linguistik yang proporsional. Teks yang terlalu kompleks justru dapat menghambat proses konstruksi makna. Sejalan dengan itu, Grabe dan Stoller (2019) menekankan bahwa keberhasilan membaca tidak hanya bergantung pada aspek linguistik, tetapi juga pada kemampuan pembaca dalam mengaktifkan skemata atau pengetahuan sebelumnya.

Immersion program merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik dalam lingkungan bahasa dan budaya target secara intensif agar memperoleh pengalaman belajar autentik melalui penggunaan bahasa secara langsung dalam konteks akademik maupun sosial. Program ini bertujuan meningkatkan kemampuan linguistik, komunikasi, serta kesadaran lintas budaya mahasiswa (Genesee, 1987; Johnson & Swain, 1997). Pendekatan imersi juga memperkuat prinsip *comprehensible input* karena mahasiswa memperoleh paparan bahasa yang autentik dan berkelanjutan. Lambert dan Tucker (1972) menyatakan bahwa penggunaan bahasa target sebagai media utama pembelajaran memungkinkan pemerolehan bahasa berlangsung secara. Dalam pembelajaran *reading*, imersi membantu mahasiswa memahami teks secara lebih mendalam tanpa bergantung pada terjemahan. Namun, Cummins (2000) menegaskan bahwa keberhasilan imersi juga dipengaruhi kemampuan akademik bahasa serta konteks sosial budaya pembelajar.

Lebih jauh lagi, relevansi budaya dalam teks menjadi faktor penting dalam pendekatan imersi, khususnya dalam pembelajaran *reading*. Nuttall (2005) menegaskan bahwa pemahaman membaca merupakan hasil interaksi antara teks, pembaca, dan latar belakang pengetahuan. Artinya, meskipun teks disajikan dalam bahasa yang relatif mudah, ketidaksesuaian konteks budaya tetap dapat menghambat pemahaman. Oleh karena itu, integrasi nilai-nilai multikultural dalam pemilihan teks menjadi sangat penting agar mahasiswa dapat mengaitkan isi bacaan dengan pengalaman mereka. Dengan mengombinasikan prinsip *Input Hypothesis* dan pendekatan imersi yang kontekstual, pembelajaran *reading* dapat tidak hanya meningkatkan kemampuan memahami teks, tetapi juga mengembangkan kompetensi multikultural mahasiswa secara lebih holistik.

Selain perspektif linguistik, pembelajaran *reading* dalam penelitian ini juga dapat dijelaskan melalui perspektif *beyond realism* yang memandang bahwa makna tidak bersifat tunggal dan objektif. Kincheloe dan McLaren (2005) menjelaskan bahwa realitas sosial dibentuk melalui pengalaman, relasi sosial, budaya, dan struktur kekuasaan yang memengaruhi cara individu memahami dunia. Dalam konteks *reading*, perspektif ini menolak pandangan tradisional yang melihat teks sebagai sumber makna tunggal yang harus dipahami secara seragam oleh semua pembaca. Sebaliknya, Rosenblatt (1978) melalui *transactional theory* menegaskan bahwa makna teks dibangun melalui transaksi antara pembaca dan teks berdasarkan pengalaman individual pembaca.

Dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi, perspektif *beyond realism* menjadi relevan karena mahasiswa tidak hanya dituntut memahami isi literal teks, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis dalam menafsirkan perspektif budaya yang terkandung di dalam bacaan. Freire (1970) menekankan bahwa pendidikan harus mendorong peserta didik untuk membaca dunia (*reading the world*), bukan sekadar membaca kata-kata (*reading the word*). Sejalan dengan itu, Luke (2012) menjelaskan bahwa literasi kritis membantu mahasiswa mengevaluasi ideologi, nilai, dan perspektif sosial yang tersembunyi dalam teks. Oleh karena itu, pembelajaran *reading* perlu memberikan ruang bagi

mahasiswa untuk merefleksikan berbagai perspektif budaya dan membangun pemahaman yang lebih kritis terhadap teks.

Berdasarkan uraian tersebut, teori pemerolehan bahasa asing dari Krashen (1985), dan perspektif *beyond realism* dari Kincheloe dan McLaren (2005) memberikan landasan teoretis yang kuat dalam menjelaskan pentingnya pembelajaran *reading* yang tidak hanya berorientasi pada aspek linguistik, tetapi juga mempertimbangkan dimensi kognitif, sosial, dan budaya. Grabe dan Stoller (2019) menegaskan bahwa keberhasilan *reading comprehension* dipengaruhi oleh kemampuan pembaca dalam mengintegrasikan strategi kognitif, pengalaman sebelumnya, dan konteks sosial budaya. Dengan demikian, pembelajaran reading di perguruan tinggi perlu dirancang secara kontekstual agar mampu meningkatkan *reading comprehension* sekaligus membangun kompetensi multikultural mahasiswa.

9. Reading

Reading didefinisikan sebagai proses interaktif yang kompleks antara pembaca dan teks, di mana pembaca secara aktif membangun makna melalui integrasi pengetahuan sebelumnya dengan informasi yang disajikan dalam teks. Nuttall (2005) mendefinisikan membaca sebagai kompetensi yang melibatkan proses memperoleh informasi dari teks dan menghubungkannya dengan pengetahuan yang telah dimiliki pembaca. Dalam konteks pengajaran Bahasa Inggris, membaca dipandang sebagai kompetensi yang dapat dikembangkan melalui latihan yang sistematis dan strategi pembelajaran yang tepat.

Grabe dan Stoller (2019), Jago dkk. (2025), serta Wu dkk. (2025) menjelaskan bahwa membaca merupakan proses negosiasi makna antara teks dan pembaca yang menekankan pentingnya interaksi dinamis dalam membangun pemahaman. Selain itu, Hsu dkk. (2023) dan Rice dkk. (2024) mengemukakan bahwa pemahaman membaca melibatkan pembentukan representasi mental yang koheren dari teks, yang dikenal sebagai *situation model*, sehingga memungkinkan pembaca mengintegrasikan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Dengan demikian, membaca merupakan kemampuan kognitif yang mencakup

berbagai tingkat pemahaman, mulai dari mengidentifikasi ide utama hingga membuat inferensi dan memahami hubungan antarbagian teks.

Pada abad ke-21, konsep membaca telah meluas tidak hanya pada teks tercetak, tetapi juga mencakup teks digital dan media interaktif. Bugtong dkk. (2025), Rogoski dan Pfeiffer-Flores (2025), serta Rinaldy Malik dan Rusdin (n.d.) menekankan bahwa perkembangan teknologi menuntut pendekatan pembelajaran membaca yang lebih kreatif, kontekstual, dan relevan dengan kebutuhan pembelajar modern. Pendekatan ini memungkinkan mahasiswa untuk mengembangkan literasi kritis serta kemampuan memahami berbagai jenis teks dalam konteks global dan multikultural.

Dalam konteks multikultural, penggunaan literatur yang merepresentasikan keberagaman budaya memiliki peran penting dalam meningkatkan kesadaran dan sensitivitas budaya. Lázaro-Ibarrola dkk. (2025) dan Zhang dkk. (2025) menyatakan bahwa membaca literatur multikultural dapat mengurangi prasangka dan meningkatkan pemahaman lintas budaya. Cha dkk. (2016) juga menegaskan bahwa integrasi kompetensi budaya dalam praktik pengajaran, khususnya melalui bahan bacaan, dapat meningkatkan kesadaran budaya peserta didik *English Language Learners* (ELL). Selain itu, Grønli dkk. (2025) menemukan bahwa penggunaan bahan bacaan yang beragam berkontribusi terhadap pengembangan sikap positif mahasiswa terhadap keberagaman. Temuan ini didukung oleh Choi dan Lee (2020), yang menunjukkan bahwa literatur multikultural meningkatkan pemahaman terhadap kelompok lain dan mengurangi prasangka. Kameron dan Guimond (2025) juga menegaskan bahwa literatur multikultural berperan dalam menciptakan perubahan positif dalam persepsi dan sikap terhadap kelompok minoritas. Secara keseluruhan, temuan-temuan tersebut menegaskan pentingnya integrasi bahan bacaan multikultural dalam pembelajaran untuk meningkatkan kompetensi akademik dan kesadaran budaya mahasiswa.

Selain pemilihan bahan bacaan, penggunaan strategi membaca yang tepat juga berperan penting dalam meningkatkan kemampuan membaca mahasiswa. Nunan (1999) menyatakan bahwa kecepatan dan pemahaman membaca dapat ditingkatkan melalui penggunaan strategi yang sesuai dengan jenis teks dan tujuan

membaca. Davies (1995) mengidentifikasi beberapa karakteristik pembelajaran membaca yang efektif, antara lain penggunaan teks autentik dan kompleks, pemberian struktur retorik untuk membantu analisis teks, keterlibatan peserta didik dalam membaca nyaring dan membaca dalam hati, serta mendorong interaksi aktif antara peserta didik dan teks. Selain itu, peserta didik juga didorong untuk mentransformasikan informasi dari teks ke dalam bentuk lain, seperti diagram atau representasi visual, guna memperdalam pemahaman mereka terhadap isi bacaan.

a. *Reading Comprehension*

Reading comprehension merupakan proses memahami makna dari teks tertulis melalui interaksi aktif antara pembaca dan teks. Smith dkk. (2023) menjelaskan bahwa memahami teks merupakan proses aktif di mana pembaca menggunakan pengetahuan sebelumnya, kompetensi linguistik, dan proses kognitif untuk membangun makna. Sejalan dengan itu, Anderson (2005) menyatakan bahwa *reading comprehension* melibatkan berbagai proses, termasuk pengenalan kata (*decoding*), penguasaan kosakata, serta penerapan kemampuan berpikir tingkat tinggi, seperti inferensi dan analisis.

Pengetahuan latar belakang (*background knowledge*) merupakan salah satu komponen penting dalam *reading comprehension*. Coiro (2011) menemukan bahwa pembaca dengan pengetahuan latar belakang yang lebih luas cenderung lebih mampu memahami informasi baru karena mereka dapat mengaitkan informasi tersebut dengan kerangka pengetahuan yang telah dimiliki. Selain itu, keterlibatan dalam metakognisi, yaitu kesadaran dan pengendalian terhadap proses berpikir selama membaca, juga berperan penting dalam meningkatkan pemahaman. Baker dan Brown (1984) menjelaskan bahwa kemampuan metakognitif memungkinkan pembaca memantau pemahaman mereka, mengidentifikasi kesulitan, dan menggunakan strategi yang tepat untuk mengatasi hambatan selama proses membaca.

b. Dimensi Yang Mempengaruhi Penilaian *Reading Comprehension*

Pemahaman literal, pemahaman inferensial, dan pemahaman kritis adalah beberapa dimensi *reading comprehension* yang biasanya digunakan dalam penilaian pemahaman membaca.

a) Pemahaman Literal

Komponen ini mencakup kapasitas untuk memahami makna dari sebuah teks. Pengenalan informasi, detail, dan konsep penting yang disampaikan secara eksplisit dalam teks disebut pemahaman literal. Sebagaimana dijelaskan oleh Grabe & Stoller (2019) pertanyaan yang bertujuan untuk mengukur pemahaman literal berfokus pada kapasitas pembaca untuk menemukan informasi penting seperti siapa, apa, di mana, dan kapan yang dibicarakan dalam teks. Pemahaman literal adalah dasar untuk jenis pemahaman yang lebih kompleks karena mengharuskan pembaca untuk memahami komponen dasar teks sebelum melakukan analisis lebih mendalam.

b) Pemahaman Inferensial

Menurut Pearson & Hamm (2005) pembaca melakukan pemahaman inferensial ketika mereka menggunakan pengetahuan latar belakang mereka dan kemampuan berpikir kritis mereka untuk menarik kesimpulan yang tidak secara eksplisit dinyatakan oleh penulis, sehingga mereka dapat membuat kesimpulan atau mengisi kekosongan informasi yang tidak dijelaskan secara langsung dalam teks. Pemahaman ini membutuhkan pemikiran yang lebih baik dan sangat penting untuk memahami teks secara lebih mendalam (Jennings dkk., 2025). Misalnya, pembaca harus dapat memahami hubungan antar konsep yang tersirat atau memahami motif karakter dalam cerita.

c) Pemahaman Kritis

Kemampuan untuk menilai dan menganalisis teks secara kritis adalah bagian dari pemahaman kritis. Pembaca yang memiliki kemampuan pemahaman kritis tidak hanya memperoleh pemahaman tentang informasi yang terkandung dalam teks, tetapi mereka juga dapat mempertimbangkan tujuan penulis, perspektif, dan seberapa efektif teks untuk mencapai tujuan ini.

Nadira dkk. (2020) menyatakan bahwa aspek ini memberi pembaca kesempatan untuk menilai teks dari segi struktur, gaya, dan kualitas argumentasi yang disampaikan oleh penulis. Pembaca yang memahami kritis dapat menilai keberpihakan penulis atau mempertimbangkan relevansi dan keakuratan informasi yang terkandung dalam teks.

Menurut Duke & Pearson (2002) *reading* adalah suatu proses yang melibatkan pemahaman, interpretasi, dan penggunaan informasi yang terkandung dalam teks untuk membangun makna. *reading comprehension* atau pemahaman membaca tidak hanya melibatkan kemampuan untuk mengenali kata-kata, tetapi juga memerlukan kompetensi dalam menghubungkan teks dengan pengetahuan dan pengalaman sebelumnya.

Proses membaca mencakup beberapa aspek, seperti *decoding* (kemampuan mengenali kata), *fluency* (kelancaran membaca), *vocabulary* (penguasaan kosakata), *text structure* (pemahaman struktur teks), *inference* (kemampuan membuat kesimpulan), dan *background knowledge* (pengetahuan sebelumnya), (Duke & Pearson, 2002; Marcelle dkk., 2025). Pembaca yang terampil dapat berpikir kritis, menginterpretasi teks secara mendalam, serta menghubungkannya dengan konteks yang lebih luas, yang pada gilirannya membantu mereka membangun makna dari teks yang dibaca.

c. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi *Reading Comprehension*

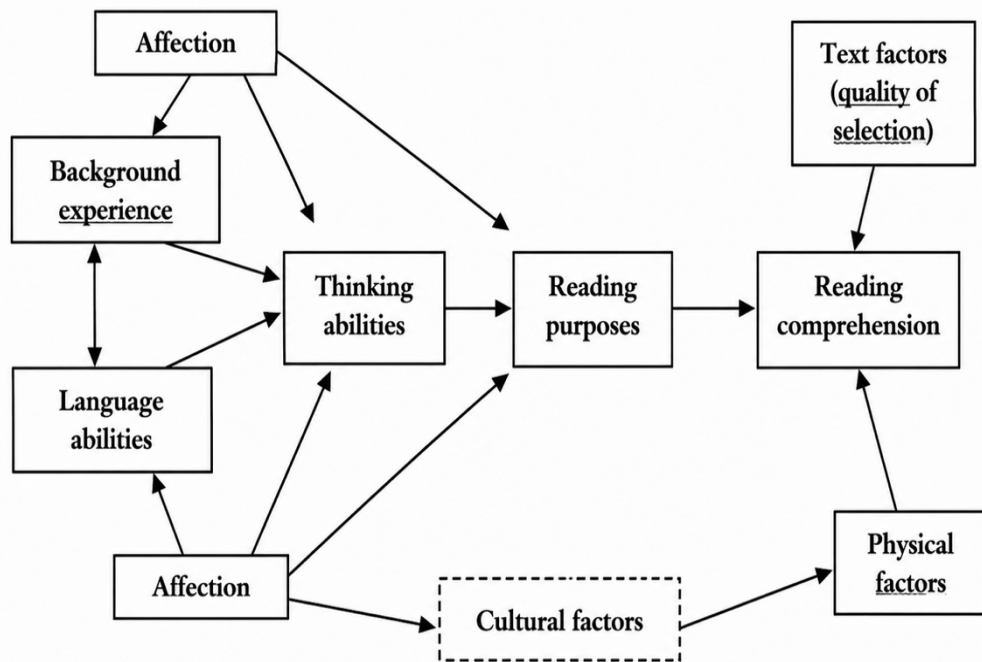
Ada banyak variabel yang memengaruhi *reading comprehension* seseorang; penelitian yang dilakukan oleh Beck & McKeown (2007) menunjukkan bahwa pengetahuan kosakata yang baik membantu pembaca memahami teks secara menyeluruh karena memungkinkan mereka untuk memahami arti kata dan frasa dalam konteks tertentu. Tanpa pengetahuan kosakata yang baik, pembaca akan menghadapi kesulitan untuk memahami teks secara menyeluruh.

Struktur dan kohesi teks juga penting untuk memahaminya. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Perfetti & Hart (2002) memahami cara teks terorganisir dapat membantu pembaca memprediksi dan menyatukan berbagai ide

dalam teks. Ini meningkatkan kemampuan pembaca untuk mengingat dan mensintesis informasi.

Untuk meningkatkan pemahaman mereka tentang teks, pembaca dapat menggunakan berbagai strategi membaca, seperti merangkum, mengajukan pertanyaan, dan membuat prediksi Treiman & Kessler (2025) . Strategi-strategi ini tidak hanya membantu pembaca memahami teks dengan lebih baik, tetapi juga membantu mereka memahami makna yang lebih mendalam yang terkandung di dalamnya.

Harris & Smith (1986) menjelaskan bahwa ada tujuh komponen utama yang mempengaruhi kemampuan pembaca untuk memahami teks. Faktor-faktor ini pada dasarnya dibagi menjadi dua kategori. Kategori pertama mencakup lima faktor yang bersifat internal pada mahasiswa, yaitu pengalaman latar belakang, kemampuan bahasa, kemampuan berpikir, aspek afektif (minat, motivasi, sikap, keyakinan, perasaan), dan tujuan membaca. Kategori kedua mencakup dua faktor yang bersifat eksternal bagi pembaca, yaitu sifat teks yang akan dibaca dan faktor fisik (Duff, 2005). Menurut *schema theory*, pemahaman membaca terjadi ketika pembaca mengaitkan informasi dalam teks dengan pengetahuan latar belakang yang dimilikinya, termasuk pengalaman sosial dan budaya (Anderson & Pearson, 1984). Perbedaan konteks budaya antara teks dan pembaca dapat menyebabkan kesulitan dalam memahami makna teks (Carrell & Eisterhold, 1983), yang sejalan dengan teori sosiokultural Vygotsky (1978) yang menekankan bahwa proses belajar dipengaruhi oleh konteks sosial dan budaya.



Gambar 5. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi *Reading Comprehension*

d. Rubrik Penilaian *Reading Comprehension*

Rubrik penilaian *reading comprehension* terdiri dari lima elemen utama yang digunakan untuk menilai pemahaman siswa tentang teks dan kemampuan mereka untuk berpikir kritis saat membacanya, (Duke & Pearson, 2002)

a) *Main Idea Comprehension* (Pemahaman Ide Utama)

Bagian ini menilai kemampuan siswa untuk menemukan dan memahami ide utama atau pesan inti yang terkandung dalam teks (Treiman & Kessler, 2025). Skor sempurna 20 menunjukkan pemahaman yang sangat baik terhadap ide utama dengan identifikasi yang tepat dan tanpa kesalahan, skor 15–19 menunjukkan pemahaman yang baik dengan beberapa kesalahan, dan skor di bawah 10 menunjukkan kesulitan yang signifikan untuk memahami ide-ide utama.

b) *Specific Details* (Detail Spesifik)

Bagian ini mengukur kemampuan siswa dalam menemukan dan menjelaskan detail penting yang mendukung ide utama teks (Ghaseminejad dkk., 2025). Skor 20 menunjukkan identifikasi dan penjelasan yang akurat terhadap semua

detail penting, skor 15–19 menunjukkan bahwa sebagian besar detail diidentifikasi dengan benar, dan skor 10-14 menunjukkan bahwa beberapa detail penting terlewatkan. Ketidakmampuan untuk menemukan atau menjelaskan sebagian besar detail penting menunjukkan skor di bawah sepuluh.

c) *Inference* (Inferensi)

Bagian ini menilai kemampuan siswa untuk membuat kesimpulan atau asumsi logis berdasarkan informasi yang ada dalam teks (Yengusie dkk., 2025). Skor sempurna 20 menunjukkan inferensi yang sangat akurat dan relevan; skor 15–19 menunjukkan bahwa sebagian besar inferensi tepat, meskipun ada beberapa kekurangan; dan skor di bawah 10 menunjukkan inferensi yang salah atau tidak relevan.

d) *Vocabulary* (Kosakata)

Bagian ini mengukur seberapa baik siswa memahami kosakata kunci dalam teks dan menggunakannya dengan benar (Ament dkk., 2025). Skor 20 menunjukkan pemahaman yang sangat baik terhadap semua kosakata kunci dan penggunaannya dengan benar, skor 15-19 menunjukkan pemahaman yang baik terhadap sebagian besar kosakata, dan skor di bawah 10 menunjukkan kesulitan untuk memahami ya.

e) *Text Structure* (Struktur Teks)

Bagian ini menilai kemampuan mahasiswa untuk memahami struktur teks dan hubungan antara bagian-bagiannya (Mohammed dkk., 2025). Skor sempurna 20 menunjukkan pemahaman yang lengkap tentang struktur teks dan penjelasan yang akurat tentang hubungan antar bagian. Skor antara 15 dan 19 menunjukkan pemahaman yang baik terhadap sebagian besar komponen struktur; skor antara 10 dan 14 menunjukkan pemahaman yang cukup dengan beberapa kesalahan; dan skor di bawah 10 menunjukkan pemahaman yang sangat terbatas terhadap struktur teks.

Dengan demikian, *reading* merupakan proses kognitif yang kompleks dan dinamis yang melibatkan interaksi antara pembaca, teks, serta konteks sosial dan budaya (Chaudhari dkk., 2025). Kemampuan *reading comprehension* tidak hanya

ditentukan oleh aspek linguistik, tetapi juga oleh pengetahuan latar belakang, strategi membaca, serta sensitivitas terhadap konteks multikultural. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang tepat dan kontekstual untuk mengembangkan kemampuan membaca secara optimal, yang selanjutnya akan dibahas mengenai pembelajaran *reading* berbasis multikultural.

10. Pembelajaran *Reading*

a. Pengembangan Materi *Reading*

Pendidik sering kali membuat dan memodifikasi materi pembelajaran di kelas. Tomlinson (1998) menjelaskan bahwa pengembangan materi adalah upaya yang dilakukan oleh peneliti, pendidik untuk mendukung pemberian input bahasa dan memanfaatkan sumber daya tersebut untuk meningkatkan pemahaman bahasa. Pengembangan materi menyediakan informasi dan pengalaman berbahasa yang dirancang untuk mempromosikan pembelajaran bahasa. Pendidik cenderung mengadaptasi sumber belajar, seperti buku teks, agar lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Pendidik perlu melakukan pengembangan dan penyesuaian materi dalam pembelajaran Bahasa Inggris agar materi yang digunakan sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Hutchinson dan Waters (1987) menjelaskan bahwa pengembangan materi pembelajaran dapat dilakukan melalui tiga langkah utama, yaitu evaluasi materi, pengembangan materi, dan penyesuaian materi. Evaluasi materi dilakukan dengan menilai kesesuaian materi yang tersedia serta memilih materi dari berbagai sumber yang relevan dengan tujuan pembelajaran. Pengembangan materi dilakukan dengan menyusun atau menulis materi baru yang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran. Sementara itu, penyesuaian materi dilakukan dengan memodifikasi atau mengadaptasi materi yang telah ada agar lebih sesuai dengan konteks pembelajaran dan kebutuhan peserta didik.

Sebelum mengembangkan materi, perlu dilakukan analisis kebutuhan untuk menentukan kebutuhan mahasiswa. Hutchinson & Waters (1987) membedakan dua jenis analisis kebutuhan: (1) Kebutuhan target: Mengidentifikasi kemampuan bahasa yang dibutuhkan dalam situasi target, meliputi kebutuhan, kekurangan, dan

keinginan siswa, (2) Kebutuhan belajar: Mengidentifikasi proses pembelajaran yang paling tepat, meliputi pengalaman dan kemampuan (unsur bahasa, kompetensi, strategi, topik) yang dibutuhkan siswa untuk mencapai kemampuan tertentu dalam situasi target.

Tujuan pengembangan materi adalah memperoleh, merancang, dan menyediakan materi untuk proses pembelajaran. Materi dirancang untuk meningkatkan pengalaman atau pengetahuan mahasiswa tentang bahasa. Nunan (1999) mengusulkan tahapan pengembangan materi sebagai berikut:

1. Memilih topik.
2. Mengumpulkan data.
3. Menentukan aktivitas terkait teks.
4. Mengembangkan proses pembelajaran.
5. Mengevaluasi teks dan teknik untuk menilai kompetensi berbahasa.
6. Mengembangkan aktivitas yang berfokus pada unsur bahasa.
7. Mengembangkan aktivitas yang berfokus pada kompetensi/strategi belajar.
8. Mengembangkan tugas aplikasi.

Hal penting yang perlu diperhatikan sebelum merancang materi adalah perancangan silabus. Silabus adalah dokumen yang menjelaskan apa yang akan dipelajari (Hutchinson & Waters, 1987) Silabus memberikan standar untuk memilih dan menulis materi. Silabus menentukan isi dari suatu program pembelajaran dan menguraikan apa yang akan disajikan dan diuji. Silabus mencakup aspek-aspek utama dari perancangan kursus bahasa dan menjadi dasar penekanan pedagogis dan isinya (Richards & Rodgers, 2001)

b. Karakteristik Bahan Ajar *Reading* Bermuatan Multikultural di Perguruan Tinggi

1) Relevansi dan keberagaman konten

Bahan ajar yang efektif perlu mengintegrasikan perspektif budaya yang beragam secara seimbang untuk memberikan pemahaman yang komprehensif tentang pengalaman, nilai, dan norma berbagai kelompok budaya. Cai dan Lai (2025) menyatakan bahwa integrasi berbagai perspektif budaya dalam materi pembelajaran memungkinkan mahasiswa memperoleh pemahaman yang lebih

luas dan inklusif. Oleh karena itu, bahan ajar perlu mencakup representasi budaya dari berbagai wilayah, seperti Barat, Asia, Afrika, dan Amerika Latin. Banks (2019) menekankan bahwa keberagaman konten dalam pendidikan berperan penting dalam memperkaya pengalaman belajar dan memperluas wawasan global mahasiswa, yang juga didukung oleh Tonbuloglu dkk. (2016). Selain itu, Jones (2022) serta Lavigne dkk. (2022) menegaskan bahwa integrasi berbagai perspektif budaya membantu mahasiswa memahami realitas global dari berbagai sudut pandang.

2) Keterhubungan dengan materi *reading*

Bahan bacaan bermuatan multikultural perlu diintegrasikan dengan tujuan pembelajaran *reading* secara menyeluruh. Jones (2022) dan Thomassen dan Munthe (2020) menyatakan bahwa materi pembelajaran harus mendorong mahasiswa memahami teks melalui konteks sosial dan budaya yang relevan. Pendekatan ini memungkinkan mahasiswa menganalisis teks dari berbagai perspektif budaya. Nieto (2017) menegaskan bahwa pembelajaran yang relevan secara sosial dan budaya sangat penting dalam membangun lingkungan belajar yang inklusif. Selain itu, Nurbatra dan Masyhud (2022) serta Thomas dan Sebastian (2023) menemukan bahwa pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap budaya dapat meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar mahasiswa karena materi lebih sesuai dengan pengalaman mereka.

3) Penggunaan Sumber dan Referensi

Penggunaan sumber yang kredibel, seperti buku akademik, artikel jurnal, dan sumber digital, sangat penting dalam penyusunan bahan ajar multikultural. Kress dkk. (2025) menjelaskan bahwa penggunaan berbagai sumber memungkinkan mahasiswa memperoleh pemahaman yang lebih luas tentang isu sosial dan budaya. Dillard (2000) menunjukkan bahwa penggunaan sumber yang relevan secara budaya membantu pendidik memahami dan merespons kebutuhan peserta didik dari berbagai latar belakang. Selain itu, Gándara dan Orfield (2010) menekankan bahwa pemahaman terhadap dinamika sosial dan budaya sangat penting, terutama dalam mendukung keberhasilan peserta didik dari kelompok minoritas.

4) Pengembangan Kompetensi Kritis

Bahan ajar multikultural perlu mendorong mahasiswa untuk berpikir kritis terhadap representasi budaya dalam teks. Yılmaz (2016) menyatakan bahwa materi pembelajaran multikultural harus membantu mahasiswa mengidentifikasi bias, stereotip, dan ideologi yang terkandung dalam teks. Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan harus melibatkan refleksi kritis terhadap realitas sosial dan budaya agar peserta didik mampu memahami dan mentransformasikan realitas tersebut. Sejalan dengan itu, Kincheloe (2008) menekankan pentingnya pedagogi kritis dalam mengembangkan kemampuan analitis dan reflektif mahasiswa.

5) Penyajian dan Bahasa

Materi pembelajaran multikultural perlu disajikan dengan bahasa yang jelas, inklusif, dan sensitif terhadap keberagaman budaya. Nashwan (2024) menekankan bahwa penggunaan bahasa yang tidak stereotipikal dan menghargai keberagaman sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Bennett (2019) juga menyatakan bahwa kompetensi multikultural dalam pendidikan mencakup kemampuan menggunakan bahasa yang tepat untuk menghindari generalisasi dan bias budaya. Selain itu, Ladson-Billings (2014) menegaskan bahwa pembelajaran yang inklusif harus menghormati identitas budaya peserta didik dan menggunakan bahasa yang mendukung keberagaman.

6) Inovasi dan Kreativitas

Bahan ajar multikultural perlu dirancang secara inovatif dan kreatif untuk meningkatkan keterlibatan mahasiswa. Arifin dan Hermino (2017) menyatakan bahwa materi pembelajaran yang inovatif dapat membantu mahasiswa memahami keberagaman budaya melalui pendekatan yang lebih kontekstual dan reflektif. Noddings (2013) menegaskan bahwa materi pembelajaran yang relevan dan inovatif dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar mahasiswa. Selain itu, Zinn (2003) menunjukkan bahwa penyajian materi dari berbagai perspektif budaya dapat meningkatkan kesadaran kritis mahasiswa terhadap keberagaman sosial dan budaya.

7) Mendorong Empati dan Penghargaan terhadap Pengalaman Orang Lain

Bahan ajar multikultural perlu membantu mahasiswa mengembangkan empati terhadap kelompok budaya lain melalui paparan terhadap berbagai pengalaman sosial dan budaya. Havrilova dan Beskorsa (2021) menyatakan bahwa pendidikan yang responsif terhadap budaya dapat meningkatkan pemahaman mahasiswa terhadap pengalaman sosial yang beragam. Paparan terhadap narasi budaya yang berbeda membantu mahasiswa memahami kompleksitas pengalaman manusia dan memperkuat kompetensi antarbudaya.

8) Memberikan Ruang untuk Diskusi dan Refleksi

Bahan ajar multikultural perlu menyediakan ruang bagi mahasiswa untuk berdiskusi dan merefleksikan isu keberagaman budaya. Hladik dkk. (2012) menyatakan bahwa diskusi reflektif memungkinkan mahasiswa mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang keberagaman budaya. Dewey (1933) serta Kozhevnikova dan Merkulova (2020) menegaskan bahwa refleksi merupakan komponen penting dalam pengembangan pemikiran kritis dan kompetensi sosial. Selain itu, Gay (2000) menekankan bahwa diskusi dan refleksi memungkinkan mahasiswa belajar dari perspektif orang lain dan mengembangkan pemahaman yang lebih komprehensif tentang keberagaman budaya.

Pendekatan Banks (2019) untuk integrasi konten multikultural dalam kurikulum membantu pendidik membuat bahan ajar yang inklusif dan responsif terhadap keberagaman budaya.

1) Pendekatan Kontribusi (*contributions*)

Pada tahap ini hanya memasukkan materi multikultural secara visual, tanpa mengubah struktur dasar pembelajaran dengan tema pahlawan, unsur budaya, hari-hari besar, dan elemen lainnya terkait budaya.

2) Pendekatan tambahan (*additive*)

Pendekatan ini memasukkan materi multikultural ke dalam pembelajaran secara lebih terstruktur. Artinya, selain membaca teks dari berbagai budaya, teks tersebut tetap relevan dengan kurikulum saat ini. Dalam pembelajaran

reading dosen dapat memilih teks dari berbagai budaya, seperti cerita rakyat dari Jepang, Afrika, atau Amerika Latin.

3) Pendekatan Transformasi (*transformation*)

Pendekatan transformasi menawarkan mahasiswa berbagai perspektif budaya tentang pembelajaran *reading* untuk mencoba mengubah cara mereka melihat dan memahami teks. Pendekatan ini mendorong mahasiswa untuk mempertimbangkan teks dari sudut pandang yang lebih kritis dan mendalam. Mahasiswa didorong untuk menyelidiki bagaimana budaya, sejarah, dan pengalaman hidup mempengaruhi cara teks ditulis dan dipahami.

4) Aksi Sosial (*Social action*)

Berfokus pada perubahan sosial melalui pembelajaran. Sebagai bagian dari proses pembelajaran *reading*, mahasiswa tidak hanya memperoleh pemahaman tentang teks yang berasal dari berbagai budaya, tetapi mereka juga diberi insentif untuk berpartisipasi dalam masalah sosial yang muncul sebagai hasil dari pemahaman mereka tentang budaya lain. Mahasiswa diminta untuk mempertimbangkan berbagai cara literasi yang dapat digunakan untuk menyuarakan perubahan dan keadilan sosial.

Pembelajaran *reading* berbasis multikultural tidak hanya menekankan pada pengembangan kemampuan memahami teks, tetapi juga pada pembentukan kesadaran budaya, sikap empati, serta kemampuan berpikir kritis mahasiswa terhadap keberagaman. Melalui pengembangan materi yang relevan, inklusif, dan kontekstual, pembelajaran menjadi lebih bermakna serta mampu menjembatani perbedaan perspektif budaya. Maka, pendekatan ini menjadi landasan penting dalam merancang model pembelajaran yang efektif

11. Model Pembelajaran

Model pembelajaran adalah suatu sistem atau pendekatan yang digunakan oleh pendidik untuk mengatur dan menyampaikan materi pelajaran dengan cara yang efektif dan efisien (Zilliacus dkk., 2017). Tujuan model pembelajaran adalah untuk meningkatkan pemahaman, kemampuan, dan kompetensi siswa serta

meningkatkan interaksi sosial dan pemikiran mereka, serta meningkatkan penerapan pengetahuan dalam konteks yang relevan (Arends, 2012)

Model pembelajaran yang baik, menurut Joyce & Weil (2003) harus memiliki lima komponen, yaitu:

- a) Sintaks (*syntax*) adalah tahapan atau langkah-langkah pembelajaran yang terstruktur. Komponen ini menjelaskan rangkaian tindakan yang dilakukan oleh guru dan siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran. Sesuai dengan fiturnya, setiap model pembelajaran memiliki sintaks yang unik.
- b) Prinsip Reaksi (*Reaction Principles*) menjelaskan bagaimana seorang pendidik bertindak terhadap tindakan atau interaksi yang terjadi selama proses pembelajaran. Ini mencakup cara pendidik memotivasi dan mendorong siswa untuk tetap terlibat dan memahami materi dengan baik.
- c) Sistem Sosial (*Social System*) mengacu pada pola interaksi yang terjadi antara guru dan siswa selama pembelajaran. Komponen ini mencakup peran masing-masing pihak, aturan yang berlaku, dan tingkat autonomi yang diberikan kepada siswa. Sistem sosial membantu membuat lingkungan pembelajaran yang mendukung dan menyenangkan.
- d) Sistem Pendukung (*Support System*) mencakup semua sumber daya dan alat yang diperlukan untuk belajar dengan baik. Ini termasuk media pembelajaran, bahan ajar, alat bantu, teknologi, dan lingkungan fisik yang mendukung proses pembelajaran.
- e) Dampak Instruksional dan Pengiring (*Instructional and Nurturant Effects*): Dampak instruksional adalah hasil belajar yang direncanakan, seperti mencapai tujuan akademik. Sementara itu, dampak pengiring adalah hasil belajar yang tidak direncanakan tetapi memberikan kontribusi positif kepada perkembangan siswa, seperti kompetensi sosial, kemampuan berpikir kritis, dan sikap positif terhadap pembelajaran.

Berdasarkan komponen-komponen tersebut, dapat dipahami bahwa suatu model pembelajaran yang efektif tidak hanya ditentukan oleh langkah-langkah pembelajaran yang sistematis, tetapi juga oleh interaksi yang terjadi, dukungan yang tersedia, serta dampak yang dihasilkan baik secara instruksional maupun

pengiring (Ghajarieh dkk., 2024). Kelima komponen tersebut menjadi acuan penting dalam merancang model pembelajaran yang komprehensif, sehingga mampu mengakomodasi kebutuhan peserta didik secara holistik. Oleh karena itu, dalam pengembangan model pembelajaran pada penelitian ini, kelima komponen tersebut dijadikan landasan utama untuk memastikan bahwa model yang dihasilkan memiliki kualitas yang valid, praktis, dan efektif dalam implementasinya.

Menurut Nieveen (2007) model pembelajaran yang efektif harus memenuhi tiga kriteria utama:

- a) Validitas, model harus didasarkan pada dasar teori yang solid dan relevan dengan konteks pembelajaran. Selain itu, konten yang dimasukkan ke dalam model harus sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kompetensi yang diharapkan dicapai. Salah satu dari dua aspek validitas ini adalah validitas teoretis, yang didukung oleh teori yang solid dan terbukti melalui penelitian. Validitas empiris, yang didukung oleh implementasi yang efektif di lapangan.
- b) Kepraktisan, suatu model harus mudah digunakan dalam situasi pembelajaran yang sebenarnya. Ini berarti bahwa pendidik dapat menggunakan model tersebut tanpa menghadapi masalah besar seperti langkah-langkah yang rumit, kebutuhan sumber daya yang sulit diakses, atau ketidaksesuaian dengan keadaan kelas.
- c) Efektivitas, model pembelajaran harus memiliki kemampuan untuk mencapai tujuan pembelajaran dengan cara yang paling efektif. Efektivitas ini diukur berdasarkan bagaimana hal itu berdampak pada pengetahuan, kompetensi, dan sikap siswa. Selain itu, efektivitas juga mencakup aspek manfaat, seperti meningkatkan motivasi siswa dan keterlibatan mereka selama pembelajaran.

Berdasarkan kriteria tersebut, dapat dipahami bahwa pengembangan model pembelajaran tidak hanya menuntut landasan teoretis yang kuat, tetapi juga harus mempertimbangkan aspek kepraktisan dan efektivitas dalam implementasinya di kelas. Ketiga kriteria ini menjadi acuan penting dalam memastikan bahwa model

yang dikembangkan benar-benar dapat digunakan secara optimal serta memberikan dampak nyata terhadap peningkatan hasil belajar peserta didik.

a. Model-model Pendidikan Multikultural

1) Model Comprehensive Multicultural Education

Model yang dikembangkan oleh Bennett (2019) menekankan pendekatan komprehensif dalam penerapan pendidikan multikultural di lingkungan pendidikan. Model ini mencakup beberapa langkah utama dalam implementasinya di kelas. Pertama, pengembangan kompetensi multikultural, yang meliputi asesmen terhadap kesadaran budaya peserta didik serta pelatihan sensitivitas budaya untuk meningkatkan pemahaman terhadap keberagaman. Kedua, integrasi kurikulum, yaitu melalui revisi materi pembelajaran serta pengembangan perspektif yang merepresentasikan berbagai latar belakang budaya. Ketiga, implementasi pedagogi transformatif, yang dapat dilakukan melalui pembelajaran berbasis proyek, diskusi lintas budaya, serta aktivitas pembelajaran yang mendorong peserta didik memahami berbagai perspektif sosial dan budaya.

Model Bennett (2019) memiliki beberapa kelebihan dan kelemahan baik dari sisi teoretis maupun praktis. Salah satu kelebihannya adalah kemampuannya mengintegrasikan pendidikan multikultural ke dalam kurikulum reguler secara sistematis serta menekankan pengembangan kompetensi praktis peserta didik dalam memahami keberagaman budaya. Pendekatan komprehensif yang digunakan juga memungkinkan terjadinya transformasi yang lebih mendalam dalam praktik pendidikan. Namun demikian, implementasi model ini memerlukan investasi yang cukup besar dalam pengembangan profesional pendidik serta membutuhkan waktu yang relatif lama untuk mencapai efektivitas yang optimal. Selain itu, beberapa institusi pendidikan mungkin menghadapi keterbatasan dalam menyediakan sumber daya yang diperlukan untuk mendukung penerapan model tersebut secara menyeluruh.

2) Culturally Relevant Pedagogy

Model yang menekankan pedagogi yang relevan secara budaya, (Ladson-Billings, 2014). Langkah-langkah penerapan di kelas: Pengembangan akademik: standar tinggi untuk semua, dukungan pembelajaran, Kompetensi budaya:

penghargaan identitas, pembelajaran berbasis budaya, Kesadaran kritis: analisis sosial, pemberdayaan siswa.

Kelebihan dan kelemahan model Ladson-Billings terkait dengan relevansi budaya dan prestasi akademik. Model ini efektif dalam menghubungkan pembelajaran dengan pengalaman budaya siswa sambil mempertahankan standar akademik tinggi. Pendekatan ini mendorong kesuksesan akademik dan pengembangan identitas positif. Namun, implementasi membutuhkan perubahan fundamental dalam praktik mengajar dan pemahaman mendalam tentang budaya siswa. Beberapa guru mungkin merasa kesulitan menyeimbangkan tuntutan akademik dengan relevansi budaya.

3) *Cultural Diversity and Literacy*

Model yang menekankan hubungan antara keberagaman budaya dan pengembangan literasi dikemukakan oleh Au (2011). Model ini berfokus pada integrasi perspektif budaya dalam pembelajaran literasi sehingga peserta didik dapat memahami teks secara lebih kontekstual. Penerapan model ini di kelas dapat dilakukan melalui beberapa langkah, yaitu pengembangan literasi, dengan menggunakan teks-teks multikultural serta strategi membaca yang responsif terhadap latar belakang budaya peserta didik; integrasi budaya, melalui pemanfaatan literatur yang merepresentasikan berbagai kelompok budaya serta mengaitkan isi teks dengan pengalaman dan konteks kehidupan peserta didik; serta pembelajaran kolaboratif, seperti diskusi kelompok dan proyek bersama yang memungkinkan peserta didik berbagi perspektif dan pengalaman budaya yang berbeda.

Model Au memiliki sejumlah kelebihan dan keterbatasan yang berkaitan dengan fokusnya pada literasi. Salah satu kelebihannya adalah kemampuannya mengembangkan kompetensi literasi peserta didik sekaligus menumbuhkan apresiasi terhadap keragaman budaya. Pendekatan yang mengintegrasikan literasi dengan pengalaman budaya peserta didik juga membantu meningkatkan relevansi dan keterlibatan dalam proses pembelajaran. Namun demikian, model ini cenderung lebih menekankan pada aspek literasi sehingga aspek lain dalam pendidikan multikultural, seperti pengembangan kesadaran sosial dan isu keadilan

budaya, mungkin belum sepenuhnya terakomodasi. Selain itu, ketersediaan materi literasi yang merepresentasikan keberagaman budaya secara memadai juga dapat menjadi tantangan dalam implementasinya di berbagai konteks pendidikan.

4) *Culturally Responsive Teaching* (CRT)

Gay (2000) mendefinisikan *Culturally Responsive Teaching* sebagai pendekatan pedagogi yang menggunakan kerangka budaya peserta didik untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran. Pendekatan ini berfokus pada menghubungkan kurikulum dengan nilai, norma, dan pengalaman budaya peserta didik untuk mendorong partisipasi aktif dan peningkatan prestasi akademik. Salah satu cara untuk mengakomodasi adalah dengan menggunakan pedagogi yang responsif terhadap budaya. Dinamika yang terjadi dalam kelas beragam budaya diyakini mendorong penerapan *Culturally Responsive Teaching*.

Culturally Responsive Teaching (CRT) juga didefinisikan sebagai penggunaan pengetahuan budaya, nilai-nilai, dan pengalaman pribadi mahasiswa dengan latar belakang etnis yang beragam untuk menciptakan pengalaman belajar yang efektif, relevan, dan bermakna). Selain itu, CRT juga membantu mahasiswa menghindari generalisasi yang berlebihan (Auslander, 2018). Namun, sebagian besar penelitian tentang pedagogi responsif budaya dilakukan dalam konteks Barat (Chou & al., 2018). Baru-baru ini, penelitian di bidang ini mulai dilaporkan di Afrika, Eropa, dan Asia (Civitillo dkk., 2018). Meskipun demikian, penelitian mengenai CRT dalam konteks Indonesia masih sangat terbatas, sehingga menunjukkan adanya kesenjangan (*gap*) penelitian yang perlu dikaji lebih lanjut. Beberapa ciri utama *Culturally Responsive Teaching* menurut Gay (2000) adalah sebagai berikut:

- 1) *Recognizing the influence of cultural heritage*. Mengakui bahwa warisan budaya yang berasal dari berbagai kelompok etnis memiliki pengaruh yang signifikan terhadap cara siswa berpikir, bersikap, dan belajar.
- 2) *Connecting students' home experiences*. Menghubungkan pengalaman siswa di rumah dengan pembelajaran di sekolah dan mengaitkan gagasan akademik dengan realitas sosial budaya mereka.

- 3) *Utilizing diverse teaching methods*. Menggunakan berbagai metode pengajaran yang berbeda yang sesuai dengan gaya belajar yang berbeda yang dimiliki siswa.
- 4) *Helping students appreciate culture*. Membantu siswa memahami dan menghargai budaya mereka sendiri dan orang lain.
- 5) *Integrating multicultural perspectives into learning*. Menggabungkan perspektif dan sumber daya dari berbagai budaya ke dalam berbagai mata pelajaran dan keterampilan yang diajarkan di sekolah.

Kelebihan CRT terletak pada pendekatannya yang mengakomodasi pengalaman dan latar belakang budaya peserta didik sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan dan bermakna. Namun, dalam praktiknya, terdapat potensi kecenderungan untuk lebih menonjolkan budaya yang dominan di dalam kelas apabila keberagaman tidak dikelola secara proporsional. Kondisi ini membuat CRT relatif lebih mudah diterapkan pada jenjang SD, SMP, dan SMA yang komposisi siswanya cenderung lebih homogen, tetapi menjadi lebih kompleks dan menantang untuk diimplementasikan di perguruan tinggi yang memiliki tingkat heterogenitas budaya yang lebih tinggi.

Berdasarkan kajian terhadap berbagai model pendidikan multikultural tersebut, dapat disimpulkan bahwa masing-masing model memiliki kontribusi yang signifikan dalam mengintegrasikan nilai-nilai keberagaman budaya ke dalam proses pembelajaran. Namun demikian, model-model tersebut masih memiliki keterbatasan, terutama dalam hal belum adanya sintaks operasional yang secara spesifik mengintegrasikan pengembangan *reading comprehension* dengan kompetensi multikultural secara simultan dalam konteks pembelajaran di perguruan tinggi. Selain itu, sebagian model masih bersifat konseptual, belum terstruktur secara sistematis dalam langkah-langkah pembelajaran yang aplikatif, serta belum sepenuhnya mengakomodasi kebutuhan mahasiswa dalam memahami teks melalui perspektif lintas budaya. Atas dasar tersebut, penelitian ini mengembangkan model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) sebagai upaya inovatif untuk menjembatani kesenjangan tersebut.

b. Model Multiculturally Responsive Teaching

Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) merupakan model pembelajaran yang mengintegrasikan pengalaman budaya mahasiswa dengan perspektif budaya global untuk menciptakan proses pembelajaran yang inklusif, kontekstual, dan responsif terhadap keberagaman. Model ini dikembangkan untuk meningkatkan *reading comprehension* mahasiswa sekaligus mengembangkan kompetensi multikultural melalui empat tahapan utama yang dikenal sebagai 4R, yaitu *Relate*, *Read*, *Recite*, dan *Respond*. Pengembangan model ini berlandaskan pada berbagai teori pembelajaran, khususnya teori konstruktivisme, teori membaca, metakognisi, teori sosiokultural, serta konsep pendidikan multikultural dan *culturally responsive teaching*. Pendidikan multikultural menekankan pentingnya pengakuan terhadap keberagaman budaya dalam proses pendidikan untuk menciptakan pembelajaran yang adil dan inklusif (Banks, 2019). Sementara itu, *culturally responsive teaching* menekankan pentingnya mengaitkan pengalaman budaya peserta didik dengan proses pembelajaran agar pembelajaran menjadi lebih relevan dan bermakna (Gay, 2000; Ladson-Billings, 2014).

1. Relate

Tahap *Relate* didasarkan pada teori konstruktivisme yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh pembelajar melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan belajar. Piaget (1970) menjelaskan bahwa individu membangun pemahaman melalui proses asimilasi dan akomodasi terhadap pengalaman baru yang dihubungkan dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Selain itu, Vygotsky (1978) menekankan bahwa proses belajar juga dipengaruhi oleh interaksi sosial dan konteks budaya tempat individu berada. Dalam konteks pembelajaran multikultural, tahap ini juga sejalan dengan prinsip *culturally responsive teaching* yang menekankan pentingnya menghubungkan pengalaman budaya peserta didik dengan materi pembelajaran (Gay, 2000). Oleh karena itu, pada tahap *Relate* dosen membantu mahasiswa mengaitkan topik bacaan dengan pengalaman pribadi, latar belakang budaya, serta realitas sosial yang mereka alami.

2. *Read*

Tahap *Read* berfokus pada proses membaca aktif dan kritis untuk memahami isi teks secara mendalam. Tahapan ini didasarkan pada teori pemahaman membaca yang dikemukakan oleh Nuttall (2005) yang menjelaskan bahwa pemahaman membaca mencakup kemampuan mengidentifikasi ide pokok (*main idea*), menemukan informasi spesifik (*specific information*), membuat inferensi (*inference*), memahami referensi (*reference*), serta memahami kosakata (*vocabulary*). Selain itu, Grabe dan Stoller (2019) menjelaskan bahwa membaca akademik merupakan proses kognitif kompleks yang melibatkan integrasi pengetahuan linguistik, kognitif, dan budaya. Dengan demikian, tahap *Read* tidak hanya menekankan pemahaman linguistik terhadap teks, tetapi juga mendorong mahasiswa untuk menganalisis perspektif budaya yang terkandung dalam teks.

3. *Recite*

Tahap *Recite* didasarkan pada konsep metakognisi yang dikemukakan oleh Flavell (1979) yang menekankan pentingnya kesadaran pembelajar terhadap proses berpikir mereka sendiri. Pada tahap ini mahasiswa diminta menyampaikan kembali isi teks menggunakan bahasa mereka sendiri serta merefleksikan pemahaman yang diperoleh setelah membaca teks. Proses ini membantu mahasiswa mengorganisasi kembali informasi yang diperoleh sehingga pengetahuan baru dapat terintegrasi dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Pendekatan ini juga sejalan dengan pandangan Bruner (1966) yang menekankan pentingnya refleksi dan representasi ulang pengetahuan dalam proses belajar.

4. *Respond*

Tahap *Respond* didasarkan pada teori sosiokultural yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978) yang menekankan bahwa pembelajaran berkembang melalui interaksi sosial dan dialog antarindividu. Pada tahap ini mahasiswa didorong untuk mendiskusikan isi teks, membandingkan perspektif, serta mengeksplorasi berbagai interpretasi melalui diskusi kelompok, presentasi, atau refleksi kritis. Kegiatan ini juga sejalan dengan prinsip pendidikan multikultural yang menekankan pentingnya dialog lintas perspektif budaya untuk meningkatkan pemahaman dan empati terhadap keberagaman (Banks, 2019). Melalui proses tersebut, mahasiswa tidak

hanya memahami teks secara lebih mendalam tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kesadaran multikultural.

Model MRT ini merupakan penyempurnaan dari model-model sebelumnya, seperti yang tergambar pada matriks dibawah ini.

Tabel 3. Perbandingan Model Multikultural

No	Model	Tokoh	Sintaks / Langkah Pembelajaran	Karakteristik Utama	Keterbatasan
1	<i>Comprehensive Multicultural Education</i>	Bennett (2019)	Pengembangan kesadaran budaya → Integrasi kurikulum multikultural → Pedagogi transformatif	Menekankan reformasi kurikulum dan pengembangan kompetensi multikultural	Tidak memiliki langkah spesifik untuk pembelajaran <i>reading</i> di kelas
2	<i>Culturally Relevant Pedagogy (CRP)</i>	Ladson-Billings (1995; 2014)	Identifikasi pengalaman budaya siswa → Integrasi pengalaman budaya → Kesadaran kritis	Menghubungkan pembelajaran dengan identitas budaya peserta didik	Tidak memiliki sintaks operasional yang jelas untuk pembelajaran <i>reading</i>
3	<i>Cultural Diversity and Literacy</i>	Au (2011)	Penggunaan teks multikultural → Diskusi kelompok → Koneksi pengalaman siswa	Mengintegrasikan keberagaman budaya dalam pengembangan literasi	Lebih fokus pada literasi dan belum secara eksplisit mengembangkan kompetensi multikultural
4	<i>Culturally Responsive Teaching (CRT)</i>	Gay (2000); Banks (2019)	Aktivasi pengalaman budaya → Pembelajaran kontekstual → Diskusi reflektif	Pembelajaran responsif terhadap latar belakang budaya peserta didik	Bersifat konseptual dan tidak memiliki tahapan pembelajaran <i>reading</i> yang sistematis
5	<i>Multiculturally Responsive Teaching (MRT)</i>	Peneliti	Relate → Read → Recite → Respond	Mengintegrasikan pengalaman budaya mahasiswa dengan analisis teks dan refleksi kritis	Model baru yang masih memerlukan pengujian lebih luas

Selain itu model MRT memiliki keunggulan dibandingkan model lain dari sisi komponen pembelajaran, seperti yang tersaji dibawah ini

Tabel 4. Keunggulan Model MRT

Komponen Model	<i>Comprehensive Multicultural Education</i>	<i>Culturally Relevant Pedagogy</i>	<i>Cultural Diversity and Literacy</i>	<i>Culturally Responsive Teaching</i>	<i>Multiculturally Responsive Teaching (MRT)</i>
Sintaks	Kesadaran budaya → Integrasi kurikulum → Pedagogi transformatif	Integrasi pengalaman budaya → Pembelajaran kontekstual → Kesadaran kritis	Teks multikultural → Diskusi literasi → Koneksi pengalaman siswa	Aktivasi pengalaman budaya → Pembelajaran kontekstual → Diskusi reflektif	<i>Relate → Read → Recite → Respond</i>
Sistem Sosial	Interaksi guru–siswa memahami keberagaman	Guru memfasilitasi diskusi identitas budaya	Kolaborasi memahami teks multikultural	Interaksi responsif terhadap latar belakang budaya	Interaksi kolaboratif dosen–mahasiswa mengeksplorasi perspektif budaya
Prinsip Reaksi	Guru mendorong penghargaan terhadap keberagaman	Guru menghubungkan materi dengan pengalaman budaya	Guru memfasilitasi diskusi literasi budaya	Guru menyesuaikan strategi dengan latar belakang siswa	Dosen memfasilitasi analisis teks dan refleksi kritis berbasis budaya
Sistem Pendukung	Kurikulum multikultural dan materi beragam	Materi relevan dengan budaya siswa	Teks literasi multikultural	Materi kontekstual responsif budaya	Teks multikultural, media digital, diskusi kelompok, refleksi kritis
Dampak Instruksional	Kesadaran multikultural	Relevansi pembelajaran dengan identitas budaya	Literasi berbasis budaya	Keterlibatan dan pemahaman budaya	Peningkatan <i>reading comprehension</i> dan kompetensi multikultural
Dampak Pengiring	Toleransi terhadap keberagaman	Kesadaran kritis isu sosial	Apresiasi keberagaman budaya	Sensitivitas budaya	Berpikir kritis, empati budaya, kesiapan masyarakat global

Berdasarkan matriks tersebut, dapat dilihat bahwa model-model sebelumnya lebih menekankan integrasi nilai-nilai multikultural dalam kurikulum atau literasi secara umum, tetapi belum secara khusus mengembangkan model pembelajaran yang mengintegrasikan *reading comprehension* dengan kompetensi multikultural mahasiswa di perguruan tinggi. Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) menawarkan kebaruan melalui sintaks *Relate–Read–Recite–Respond* yang secara sistematis menghubungkan pengalaman budaya mahasiswa dengan analisis teks, refleksi kritis, serta dialog multikultural. Dengan demikian, model MRT tidak hanya berfungsi sebagai pendekatan pendidikan multikultural, tetapi juga sebagai model pembelajaran reading yang kontekstual dan relevan dengan kebutuhan mahasiswa dalam lingkungan pendidikan tinggi yang multikultural.

Model pembelajaran memegang peran strategis sebagai kerangka sistematis yang mengarahkan proses pembelajaran agar berlangsung secara terstruktur, efektif, dan bermakna. Dalam konteks pendidikan multikultural, berbagai model yang telah dikembangkan menunjukkan kontribusi penting, namun masih memiliki keterbatasan dalam mengintegrasikan secara simultan kemampuan reading comprehension dan kompetensi multikultural. Oleh karena itu, pengembangan model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) hadir sebagai alternatif inovatif yang tidak hanya berlandaskan teori yang kuat, tetapi juga menawarkan sintaks operasional yang kontekstual dan relevan dengan kebutuhan pembelajaran di perguruan tinggi. Model ini menjadi pijakan konseptual sekaligus praktis yang akan digunakan dalam penelitian ini untuk mengkaji efektivitasnya dalam meningkatkan kemampuan reading dan kompetensi multikultural mahasiswa.

B. Kerangka Berpikir

Kerangka berpikir penelitian ini didasarkan pada pemahaman bahwa pembelajaran yang efektif dalam konteks Pendidikan Bahasa Inggris harus mampu merespons keragaman budaya mahasiswa sekaligus meningkatkan kompetensi multikultural mereka. Penelitian ini mengacu pada teori belajar konstruktivisme sebagai grand teori, yang menekankan bahwa pembelajaran adalah proses aktif di

mana mahasiswa membangun pengetahuan baru berdasarkan pengalaman, interaksi sosial, dan pemahaman mereka terhadap dunia sekitarnya. Dalam hal ini, MRT dipandang sebagai pendekatan yang sejalan dengan prinsip konstruktivisme karena mendorong mahasiswa untuk menghubungkan pengalaman belajar dengan latar belakang budaya mereka, sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan, bermakna, dan transformatif.

Grand theory yang menjadi landasan utama pengembangan model MRT adalah teori konstruktivisme. Teori ini menempatkan mahasiswa sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui interaksi dengan pengalaman, lingkungan sosial, dan konteks budaya yang mereka miliki. Pembelajaran terjadi ketika individu secara aktif mengonstruksi pengetahuan baru melalui proses asimilasi dan akomodasi berdasarkan pengalaman sebelumnya. Selain itu konstruksi pengetahuan tidak dapat dipisahkan dari interaksi sosial dan budaya, karena pembelajaran berkembang melalui dialog, kolaborasi, dan *scaffolding* dalam lingkungan sosial. Dalam konteks pembelajaran *reading*, perspektif konstruktivisme menjadi sangat relevan karena proses memahami teks tidak hanya melibatkan *decoding* linguistik, tetapi juga aktivasi pengetahuan latar belakang, pengalaman sosial, dan interpretasi makna berdasarkan konteks budaya pembaca.

Berdasarkan *grand theory* tersebut, penelitian ini mengintegrasikan dua teori turunan (*middle-range theory*), yaitu *Multicultural Education Theory* dari dan *Culturally Responsive Teaching*. Teori pendidikan multikultural memberikan landasan konseptual mengenai pentingnya pendidikan yang adil, inklusif, dan menghargai keberagaman melalui integrasi konten budaya, pengurangan prasangka, serta pedagogi yang setara. Sementara itu, teori CRT memperjelas bagaimana nilai-nilai budaya peserta didik diintegrasikan ke dalam praktik pembelajaran agar proses belajar menjadi lebih relevan dan bermakna. Dengan demikian, posisi teori dalam penelitian ini menjadi lebih jelas: konstruktivisme berfungsi sebagai *grand theory*, pendidikan multikultural dan CRT sebagai *applied theories*, sedangkan pembelajaran *reading* menjadi konteks implementatif dari integrasi teori tersebut.

Berangkat dari landasan teoritik tersebut, penelitian ini tidak hanya mengadopsi model yang sudah ada, tetapi menghasilkan model baru yang lebih operasional, yaitu Model *Multiculturally Responsive Teaching* dalam pembelajaran *reading*. Kejelasan model ini terlihat dari sintaks pembelajaran yang dikembangkan secara sistematis, yaitu *Relate*, *Read*, *Recite*, dan *Respond*. Pada tahap *Relate*, mahasiswa menghubungkan teks dengan pengalaman budaya dan pengetahuan awal yang mereka miliki. Tahap *Read* menekankan aktivitas membaca kritis untuk memahami ide utama, makna implisit, dan perspektif budaya dalam teks. Tahap *Recite* mendorong mahasiswa mendiskusikan serta mengonstruksi kembali pemahaman mereka melalui interaksi sosial. Selanjutnya, tahap *Respond* diarahkan pada refleksi kritis dan pengembangan sikap multikultural terhadap isu yang muncul dalam teks. Sintaks ini menunjukkan bahwa MRT memiliki struktur yang jelas, berbeda dari penelitian sebelumnya yang umumnya hanya berfokus pada penggunaan bahan ajar berbasis budaya tanpa menawarkan model pembelajaran yang operasional dan teruji secara empiris.

Dengan demikian, posisi teoritik penelitian ini menjadi lebih tegas, yaitu konstruktivisme sebagai grand teori, multicultural education dan culturally responsive teaching sebagai teori pendukung, serta MRT sebagai model pembelajaran baru yang dikembangkan untuk menjawab permasalahan rendahnya *reading comprehension* dan kompetensi multikultural mahasiswa di perguruan tinggi. Penegasan ini penting untuk menunjukkan bahwa penelitian memiliki fondasi teoritis yang kuat sekaligus kontribusi praktis yang jelas dalam pengembangan model pembelajaran Bahasa Inggris berbasis multikultural.

Kerangka berpikir penelitian disusun berdasarkan model pengembangan Plomp (2013) yang terdiri atas empat tahap: (1) penelitian pendahuluan, (2) pengembangan prototipe, (3) evaluasi, dan (4) refleksi sistematis. Pendekatan ini dipandu oleh teori konstruktivisme, yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif melalui pengalaman, interaksi sosial, dan konteks budaya.

Tahap awal penelitian dilakukan untuk menganalisis kebutuhan (*needs assessment*) dan akar permasalahan dalam pembelajaran *reading* berbasis multikultural. Data dikumpulkan melalui tes pemahaman bacaan, wawancara

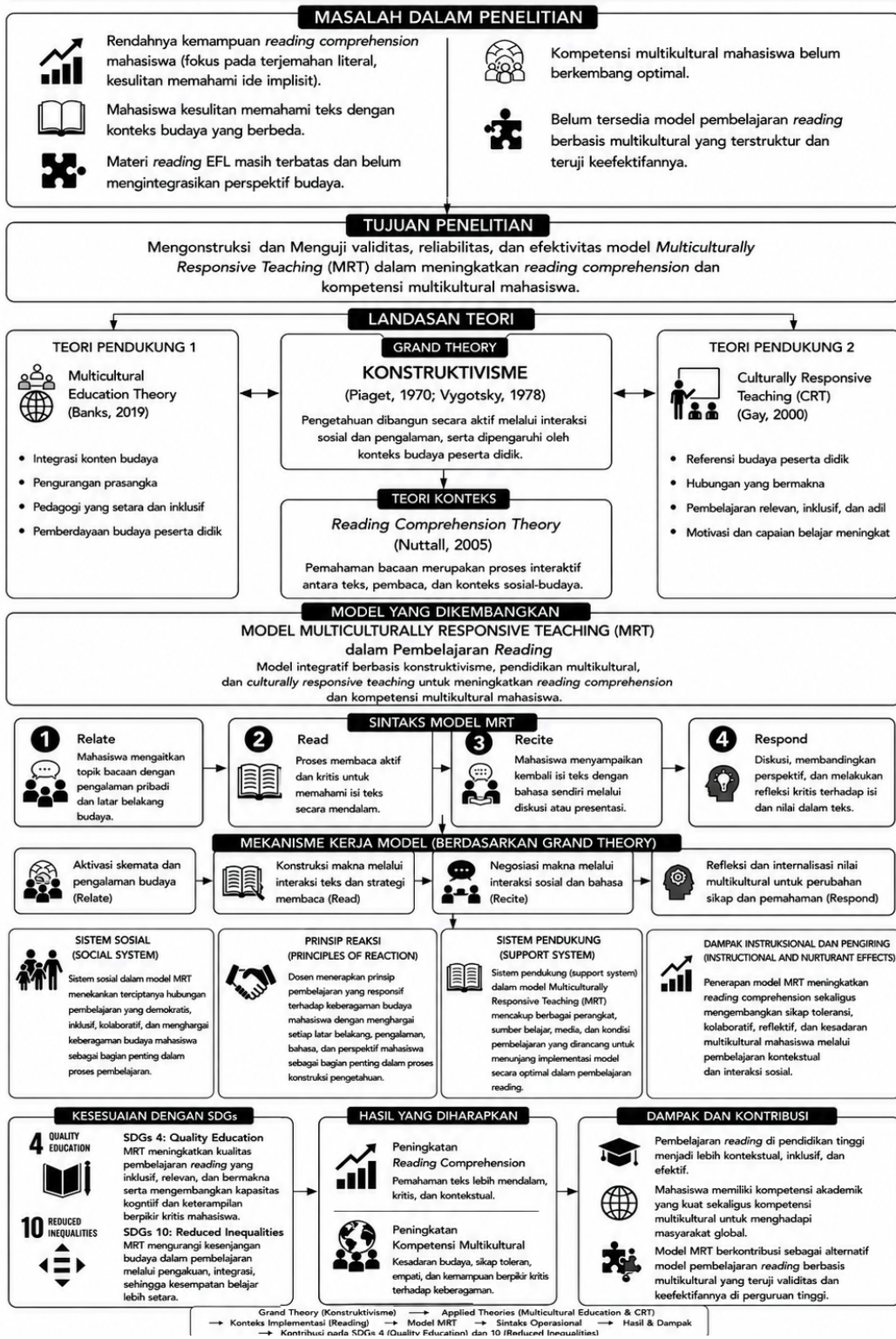
dengan mahasiswa dan dosen, observasi kelas, serta kuesioner. Hasil analisis menunjukkan bahwa mahasiswa sering mengalami kesulitan memahami teks dengan latar budaya asing karena kurangnya keterkaitan antara konten bacaan dengan pengalaman budaya mereka sendiri. Temuan ini memperkuat perlunya model pembelajaran yang mengintegrasikan perspektif multikultural, sesuai dengan prinsip konstruktivisme di mana pembelajaran harus dimulai dari pengetahuan dan pengalaman awal pembelajar.

Berdasarkan temuan studi pendahuluan, dirancang prototipe MRT yang berfokus pada tiga aspek utama, yaitu: (1) pemilihan teks bacaan yang merepresentasikan keragaman budaya, (2) aktivitas pembelajaran kolaboratif seperti diskusi kelompok dan refleksi tertulis, serta (3) penilaian berbasis kinerja. Prototipe model ini diimplementasikan melalui sintaks pembelajaran *Relate, Read, Recite, dan Respond*.

Prototipe MRT diujicobakan kepada mahasiswa. Pada tahap ini, data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, catatan lapangan, tes pemahaman bacaan, dan refleksi mahasiswa. Hasil uji coba menunjukkan peningkatan keterlibatan mahasiswa dalam diskusi budaya serta kemampuan mereka dalam menganalisis teks secara kritis. Tantangan seperti resistensi terhadap topik budaya sensitif dan kesenjangan pemahaman antarmahasiswa diatasi melalui modifikasi aktivitas, misalnya dengan memperbanyak contoh kontekstual dan teknik scaffolding.

Tahap akhir penelitian melibatkan analisis komprehensif terhadap efektivitas model MRT. Data kuantitatif (peningkatan skor *reading comprehension*) dan data kualitatif (kompetensi multikultural) dianalisis untuk mengevaluasi keberhasilan model. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model MRT tidak hanya meningkatkan pemahaman bacaan tetapi juga mendorong kesadaran multikultural, sebagaimana terlihat dari kemampuan mahasiswa dalam membandingkan perspektif budaya dan merefleksikan posisi mereka sendiri dalam masyarakat global. Temuan ini memperkuat proposisi konstruktivisme bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika mahasiswa diberi kesempatan untuk mengkonstruksi pengetahuan melalui pengalaman nyata dan dialog antarbudaya.

KERANGKA TEORETIS DAN MODEL PENELITIAN



Gambar 6. Kerangka Pikir Penelitian

BAB III METODE PENELITIAN

A. Jenis Penelitian

Untuk menghasilkan produk yang dapat memberikan kontribusi positif terhadap peningkatan kualitas pembelajaran, penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian dan pengembangan (R&D) sebagai dasar proses pengembangan. Pendekatan R&D dipilih karena kemampuan metode ini untuk menghasilkan inovasi aplikatif yang berbasis pada analisis kebutuhan dan evaluasi berkelanjutan untuk menghasilkan produk yang efektif dan sesuai dengan kebutuhan.

Dick dan Carey (2005) menjelaskan bahwa penelitian dan pengembangan (*research and developmen*) merupakan proses sistematis yang digunakan untuk mengembangkan perangkat pembelajaran atau sistem instruksional yang dapat diterapkan dalam konteks pendidikan. Sejalan dengan itu, Richey dan Klein (2007) serta van den Akker (2013) mendefinisikan R&D sebagai pendekatan penelitian yang bertujuan mengembangkan produk pendidikan, seperti program pembelajaran, model, atau perangkat instruksional, melalui penerapan teori dan pengujian empiris untuk menghasilkan inovasi yang sesuai dengan kebutuhan pendidikan. Selain itu, Borg dan Gall (2007) menyatakan bahwa R&D merupakan metode penelitian yang digunakan untuk mengembangkan dan memvalidasi produk pendidikan, termasuk model, media, dan perangkat pembelajaran. Mereka menekankan bahwa tujuan utama R&D adalah menghasilkan produk yang efektif dan dapat diterapkan dalam praktik pendidikan nyata, sekaligus berkontribusi pada pengembangan teori dan praktik pendidikan. Ada beberapa model *Research and Development* (R&D) yang umum digunakan dalam bidang pendidikan, yaitu:

1) Model Borg dan Gall

Borg dan Gall (2007) mengembangkan model penelitian dan pengembangan yang terdiri atas sepuluh tahap, yaitu: (1) *research and information collecting* (penelitian dan pengumpulan data), (2) *planning* (perencanaan), (3) *develop preliminary form of product* (pengembangan draf produk awal), (4) *preliminary field testing* (uji coba lapangan awal), (5) *main product*

revision (revisi produk utama), (6) *main field testing* (uji coba lapangan utama), (7) *operational product revision* (revisi produk operasional), (8) *operational field testing* (uji coba lapangan operasional), (9) *final product revision* (revisi produk akhir), dan (10) *dissemination and implementation* (diseminasi dan implementasi). Model ini bersifat komprehensif karena mencakup proses pengembangan, evaluasi, dan validasi produk secara sistematis.

2) Model ADDIE

Model ADDIE terdiri atas lima tahap utama, yaitu *Analyze, Design, Develop, Implement, dan Evaluate*. Dick dan Carey (2005) menjelaskan bahwa model ini bersifat fleksibel dan dapat diterapkan dalam berbagai konteks pengembangan pembelajaran. Kelebihan model ADDIE terletak pada adanya evaluasi berkelanjutan pada setiap tahap untuk meningkatkan kualitas produk. Namun, model ini memerlukan waktu dan sumber daya yang relatif besar dalam pelaksanaannya.

3) Model 4D

Model 4D terdiri atas empat tahap, yaitu *Define, Design, Develop, dan Disseminate*. Thiagarajan dkk. (1974) menyatakan bahwa model ini relatif sederhana dan mudah diterapkan dalam pengembangan produk pembelajaran. Kelebihan model ini adalah prosedurnya yang sistematis dan praktis, namun kelemahannya adalah kurang menekankan evaluasi berkelanjutan yang diperlukan untuk penyempurnaan produk secara optimal.

4) Model Kemp

Model Kemp merupakan model pengembangan pembelajaran yang fleksibel dan terdiri atas sembilan komponen yang saling terintegrasi. Morrison dkk. (2004) menjelaskan bahwa model ini memungkinkan penyesuaian sesuai dengan kebutuhan pembelajaran dan karakteristik peserta didik. Kelebihan model Kemp terletak pada fleksibilitasnya, sedangkan kelemahannya adalah kompleksitasnya yang dapat menyulitkan pengguna yang belum familiar dengan prosedurnya.

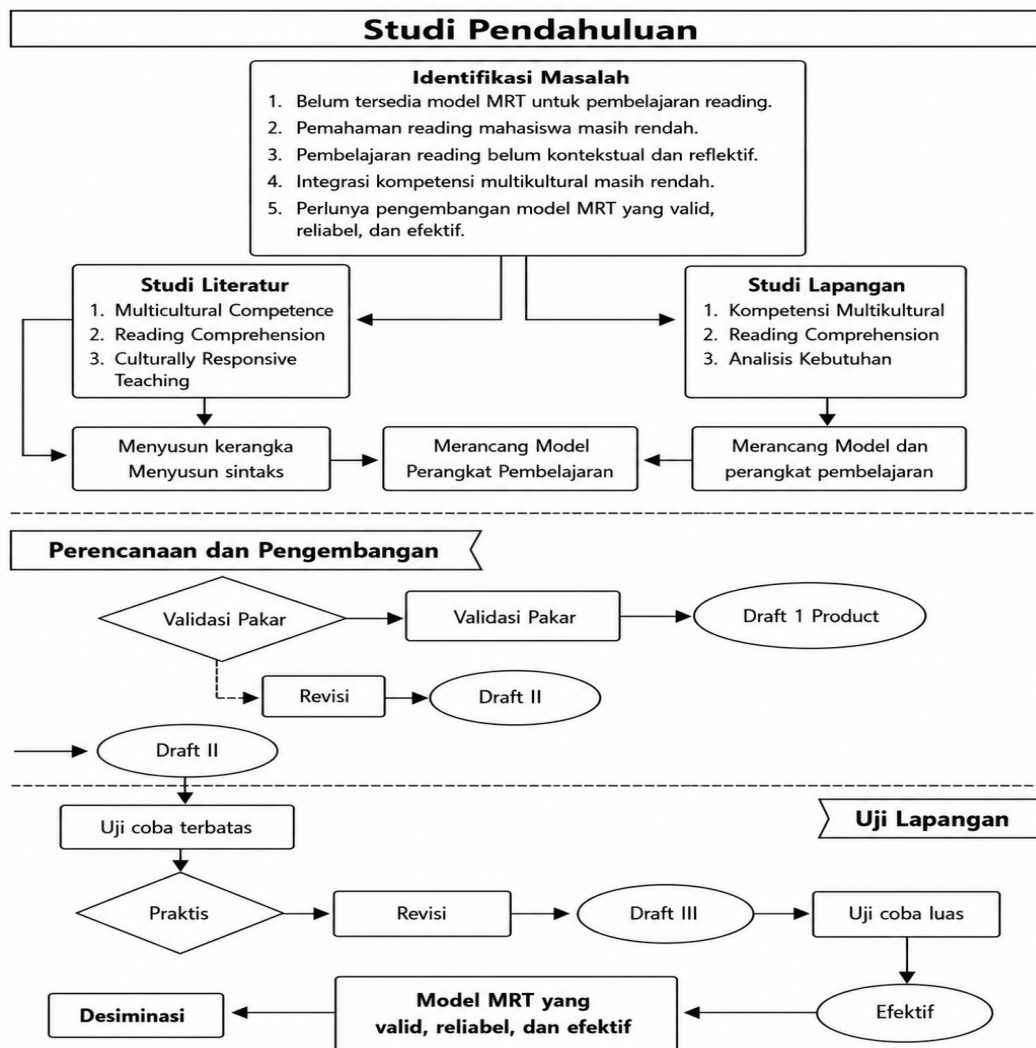
5) Model Plomp

Model Plomp dikembangkan oleh Plomp (2013) sebagai model penelitian dan pengembangan yang berorientasi pada desain pendidikan (*educational design research*). Model ini terdiri atas tiga tahap utama, yaitu: (1) *preliminary research* (penelitian pendahuluan), (2) *prototyping phase* (tahap pengembangan prototipe), dan (3) *assessment phase* (tahap penilaian). Pada tahap penelitian pendahuluan dilakukan analisis kebutuhan, kajian teori, dan identifikasi masalah yang menjadi dasar pengembangan produk. Tahap prototyping mencakup perancangan, pengembangan, evaluasi, dan revisi prototipe secara bertahap melalui validasi ahli dan uji coba lapangan. Selanjutnya, tahap assessment dilakukan untuk menguji kepraktisan dan efektivitas produk yang dikembangkan. Kelebihan model Plomp terletak pada proses evaluasi dan revisi yang berkelanjutan sehingga produk yang dihasilkan lebih valid, praktis, dan efektif.

Berdasarkan karakteristik berbagai model penelitian dan pengembangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa setiap model memiliki fokus, kelebihan, dan prosedur yang berbeda sesuai dengan tujuan pengembangan produk pendidikan. Model Borg dan Gall bersifat sangat komprehensif karena mencakup tahapan penelitian, pengembangan, validasi, revisi, hingga diseminasi secara rinci, namun pelaksanaannya membutuhkan waktu, biaya, dan proses yang cukup panjang. Model ADDIE lebih menekankan pada desain pembelajaran yang sistematis dan evaluasi berkelanjutan, sehingga cocok digunakan dalam pengembangan perangkat pembelajaran berbasis instruksional. Model 4D memiliki prosedur yang sederhana dan praktis, tetapi kurang menekankan proses evaluasi berulang secara mendalam. Sementara itu, model Kemp bersifat fleksibel dan adaptif terhadap kebutuhan peserta didik, namun kompleksitas komponennya memerlukan pemahaman yang mendalam dalam implementasinya.

Dalam penelitian ini, peneliti memilih model Plomp karena model ini dinilai paling sesuai dengan tujuan pengembangan model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dalam pembelajaran reading. Model Plomp menekankan proses pengembangan produk pendidikan melalui tahapan penelitian pendahuluan,

pengembangan prototipe, serta evaluasi dan revisi secara berkelanjutan sehingga memungkinkan produk yang dihasilkan menjadi lebih valid, praktis, dan efektif. Selain itu, model Plomp memberikan ruang yang kuat untuk melakukan analisis kebutuhan dan konteks pembelajaran secara mendalam, yang sangat penting dalam penelitian ini karena pengembangan model MRT didasarkan pada kondisi multikultural mahasiswa di beberapa perguruan tinggi swasta Islam di Provinsi Lampung. Melalui tahapan validasi ahli, uji coba terbatas, dan revisi secara bertahap, model Plomp dinilai mampu mendukung pengembangan model pembelajaran yang kontekstual, adaptif, dan sesuai dengan karakteristik budaya mahasiswa.



Gambar 7. Alur Penelitian Pengembangan

B. Prosedur Penelitian

Prosedur penelitian merupakan tahapan sistematis yang dirancang untuk mengarahkan pelaksanaan penelitian secara terstruktur dan terukur. Dalam penelitian ini, prosedur yang digunakan mengacu pada pendekatan penelitian dan pengembangan (R&D) yang disusun secara bertahap guna menghasilkan produk yang valid, praktis, dan efektif. Secara umum, penelitian ini terdiri atas empat tahap utama, yaitu tahap pendahuluan, pengembangan, pengujian, dan diseminasi.

1. Tahap Studi Pendahuluan

Studi pendahuluan sebagai langkah pertama dilakukan untuk memperoleh informasi awal sebagai dasar pengembangan model. Seluruh informasi yang terhimpun digunakan untuk merancang model hipotetik. Studi pendahuluan dilakukan melalui beberapa kegiatan yaitu mengkaji literatur untuk menelaah konsep teori tentang *Multiculturally Responsive Teaching* dan *reading comprehension*. Selanjutnya peneliti melakukan telaah empiris untuk memperoleh gambaran karakteristik mahasiswa dan proses pembelajaran mata kuliah *reading* di universitas. Karakteristik ini penting untuk menyesuaikan model MRT dengan kondisi mahasiswa.

Pembelajaran *reading* di Indonesia seringkali mengabaikan konteks budaya mahasiswa. Seringkali, materi *reading* yang digunakan berasal dari budaya barat, yang mungkin tidak relevan atau sulit diakses oleh mahasiswa dengan latar belakang budaya yang berbeda. Ini dapat menyebabkan mahasiswa tidak dapat menghubungkan teks bacaan dengan pengalaman pribadi mereka atau tidak dapat memahami sepenuhnya teks. Akibatnya, *reading comprehension* mereka dapat terhambat. Oleh karena itu, sangat penting menganalisis materi *reading* yang digunakan dalam kurikulum saat ini, serta pendekatan pengajaran yang digunakan. Setelah menganalisis kondisi pembelajaran *reading*, langkah berikutnya adalah menilai tingkat integrasi budaya dalam proses pembelajaran *reading*, yang mencakup pentingnya budaya dalam pembelajaran *reading*, keterlibatan dan motivasi dalam pembelajaran, relevansi dan keterhubungan budaya, pembelajaran yang responsif terhadap budaya, meningkatkan kemampuan analisis dan

pemahaman teks, dan harapan terhadap pembelajaran multikultural (disajikan pada Lampiran 1).

Berdasarkan hasil kegiatan perancangan ini telah disusun suatu rancangan model hipotetik MRT untuk meningkatkan *reading comprehension* mahasiswa. Rancangan tersebut memuat komponen-komponen pembelajaran, yaitu sintaks pembelajaran 4R (Relate, Read, Recite, Respond) yang dilengkapi dengan aktivitas dosen dan mahasiswa pada setiap fase pembelajaran seperti disajikan pada Tabel 5 di bawah ini

Tabel 5. Integrasi Teori Konstruktivisme, *Reading Comprehension*, dan Model MRT

MRT	Landasan Teori	Konsep Teori	Aktivitas Dosen	Aktivitas Mahasiswa
<i>Relate</i>	Konstruktivisme (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978)	Mahasiswa membangun pengetahuan dengan mengaitkan pengalaman sebelumnya dengan informasi baru.	<ul style="list-style-type: none"> • Mengajukan pertanyaan pemantik • Menampilkan isu/gambar/video terkait budaya • Mengaitkan topik bacaan dengan konteks budaya mahasiswa 	<ul style="list-style-type: none"> • Menghubungkan topik bacaan dengan pengalaman pribadi • Mengemukakan pandangan awal • Mengidentifikasi pengalaman budaya yang relevan
<i>Read</i>	<i>Reading Comprehension</i> (Nuttall, 2005; Grabe & Stoller, 2019)	Pemahaman membaca meliputi ide pokok, informasi spesifik, inferensi, referensi, dan kosakata.	<ul style="list-style-type: none"> • Menyediakan teks bacaan multikultural • Membimbing proses membaca aktif • Memberikan pertanyaan pemahaman 	<ul style="list-style-type: none"> • Membaca teks secara aktif • Mengidentifikasi ide pokok • Menemukan informasi penting dan membuat inferensi
<i>Recite</i>	Metakognisi (Flavell, 1979)	Mahasiswa merefleksikan dan menyampaikan kembali pemahaman mereka terhadap teks.	<ul style="list-style-type: none"> • Meminta mahasiswa merangkum teks • Memberikan pertanyaan reflektif • Memfasilitasi presentasi hasil pemahaman 	<ul style="list-style-type: none"> • Menyampaikan kembali isi teks dengan bahasa sendiri • Menyusun ringkasan • Merefleksikan pemahaman bacaan
<i>Respond</i>	Sosiokultural & Multicultural Education	Pembelajaran berkembang melalui diskusi	<ul style="list-style-type: none"> • Memfasilitasi diskusi kelompok • Mengarahkan 	<ul style="list-style-type: none"> • Berdiskusi tentang isi teks • Membandingkan

(Vygotsky, 1978; Banks, 2019)	dan interaksi sosial lintas perspektif budaya.	analisis perspektif • Memberikan tugas refleksi kritis	perspektif budaya • Menyampaikan refleksi dan argumen kritis
-------------------------------	--	---	---

Perancangan perangkat pembelajaran dilakukan setelah desain draf model tersusun dalam bentuk draf buku model yang berisi sintak pembelajaran dan petunjuk pelaksanaan pembelajaran. Langkah kegiatan dalam menyusun perangkat pembelajaran ini meliputi:

- 1) Merancang pengorganisasian materi berdasarkan karakteristik, keluasan dan kedalaman materi, dan alokasi waktu. Rancangan organisasi materi ini digunakan sebagai dasar dalam menyusun perangkat pembelajaran yang melatih mahasiswa dalam meningkatkan *reading comprehension*.
- 2) Membuat indikator/instrumen keberhasilan pembelajaran yang meliputi indikator pencapaian *reading comprehension* sebagai dasar untuk menyusun instrumen evaluasi.
- 3) Menyusun *lesson plan* dan lembar kerja mahasiswa.
- 4) Penyediaan media pembelajaran.

2. Tahap Pengembangan

Setelah model hipotetik terumuskan, maka tahap berikutnya melakukan pengembangan dan validasi model. Tahap ini berisi tiga kegiatan pokok, yakni: melakukan validasi isi (ahli) dan validasi empirik (praktisi), dan revisi model hipotetik menjadi model operasional. Tujuan yang ingin dicapai dalam tahap ini adalah terumuskannya MRT untuk meningkatkan *reading comprehension*. Dengan kata lain, melalui kegiatan pada tahap inilah dicapai dan diketahui kelayakan isi atau konsepsi dan kelayakan operasional atau keberterimaan model bagi pelaksana dan sasaran.

Validasi isi ditujukan untuk melakukan pemeriksaan terhadap konsepsi model utama (*primary model*). Validasi isi ditempuh melalui penimbangan sejumlah pakar untuk mendapatkan rumusan isi, teoretis, efisiensi dan kemungkinan implementasi. Sejumlah pakar dilibatkan untuk memberikan penilaian terhadap model utama, yaitu tiga orang guru besar di bidang Pendidikan

Bahasa Inggris yang memiliki pengalaman dan pengabdian dalam dunia pendidikan serta berstatus sebagai akademisi.

Validasi empirik (praktisi) dilakukan untuk memperoleh masukan terhadap rumusan MRT pada pembelajaran *reading*. Validasi empirik melibatkan dosen mata kuliah *reading*. Tujuannya adalah untuk memperoleh informasi tentang kemungkinan kelayakan implementasi, terutama berkaitan dengan perangkat pembelajaran *reading*. Informasi yang diperoleh dijadikan masukan untuk penyempurnaan perangkat pembelajaran. Metode yang digunakan untuk validasi praktisi adalah dengan menyebarkan angket yang melibatkan sejumlah dosen mata kuliah *reading*.

Revisi model hipotetik dilakukan untuk mengembangkan model hipotetik menjadi model operasional. Model operasional yang dihasilkan dijadikan rujukan dalam uji lapangan untuk keterlaksanaan dan keefektifan model. Rumusan lengkap model operasional berdasarkan hasil perbaikan uji kelayakan model hipotetik disajikan pada lampiran laporan.

3. Tahap Pengujian

Penelitian ini menggunakan desain penelitian kuantitatif dengan pendekatan *one-group pretes-posttes* untuk menguji efektivitas Model MRT terhadap kelompok peserta yang sama. Desain ini digunakan untuk mengukur perubahan variabel sebelum dan setelah penerapan perlakuan (intervensi) pada satu kelompok yang menjadi subjek penelitian (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Desain ini cocok digunakan karena memungkinkan pengamatan perubahan yang terjadi setelah perlakuan, tanpa perlu membandingkan dengan kelompok kontrol (Fraenkel & Wallen, 2006).

Rancangan penelitian ini diformulasikan sebagai berikut:

Grup	Pretest (0 ₁)	Perlakuan (X)	Posttest (0 ₂)
Experimen Group	0 ₁	X	0 ₂

Keterangan:

0₁ : *Pretest* yang diberikan kepada grup eksperimen sebelum penerapan perlakuan untuk mengukur variabel yang diteliti.

X : Perlakuan yang diberikan kepada grup eksperimen

02 : *Posttest* yang diberikan kepada grup eksperimen setelah perlakuan untuk mengukur perubahan yang terjadi setelah intervensi.

Perubahan antara *pretest* dan *posttest* akan dianalisis menggunakan uji *t* berpasangan untuk menguji apakah terdapat perbedaan yang signifikan dalam hasil *pretes* dan *posttes*.

Kegiatan uji keefektifan ini dilaksanakan di Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi dan Universitas Aisyiah Pringsewu dengan melibatkan 67 mahasiswa semester III. Ketiga kelas ini telah mengikuti pembelajaran *reading* dengan model MRT dalam tiga kali pertemuan.

Hasil uji keefektifan model dijadikan bahan atau informasi dalam merevisi dan menyempurnakan model operasional menjadi model teruji atau model akhir. Model yang teruji ini selanjutnya didesiminasikan dan dipublikasikan sehingga pada gilirannya direkomendasikan untuk diimplementasikan dan dilaksanakan di universitas-universitas. Dengan kata lain, dari tahapan uji lapangan ini, baik uji keterlaksanaan maupun uji keefektifan, telah diperoleh informasi yang jelas tentang keefektifan model MRT dalam membantu mahasiswa untuk meningkatkan *reading comprehension* dan kompetensi multikultural yang rendah. Laporan hasil kegiatan uji lapangan tersebut disajikan secara khusus pada Bab IV.

4. Tahap Diseminasi

Tahap diseminasi merupakan tahap penyebarluasan atau sosialisasi model yang telah melalui proses pengujian dan validasi. Tahap ini dilandasi oleh komitmen akademik peneliti agar hasil penelitian memberikan kontribusi dan kebermanfaatan yang lebih luas. Proses diseminasi dilakukan melalui publikasi artikel ilmiah pada jurnal bereputasi, penerbitan buku model pembelajaran, serta pencatatan hak kekayaan intelektual (HKI) atas instrumen kompetensi multikultural yang dikembangkan.

Berdasarkan tahapan tersebut, prosedur penelitian ini dirancang secara sistematis untuk memastikan bahwa setiap proses pengembangan model dilakukan secara terarah, teruji, dan berkelanjutan. Keempat tahap tersebut saling berkaitan dalam menghasilkan produk yang valid, praktis, dan efektif, sehingga mampu

memberikan kontribusi nyata terhadap peningkatan kualitas pembelajaran. Selanjutnya, setiap tahap akan diuraikan secara lebih rinci pada bagian berikutnya.

C. Lokasi, Populasi, dan Sampel

Bagian ini menguraikan secara rinci mengenai lokasi penelitian, populasi, sampel, serta instrumen yang digunakan dalam penelitian. Penentuan lokasi, populasi, dan sampel dilakukan secara purposif dengan mempertimbangkan kesesuaian karakteristik subjek penelitian dengan tujuan penelitian, khususnya dalam konteks pembelajaran *reading* berbasis multikultural di perguruan tinggi. Selain itu, instrumen penelitian disusun secara sistematis untuk memperoleh data yang valid dan reliabel guna mendukung proses pengembangan dan pengujian model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT).

1. Lokasi

Penelitian ini dilaksanakan di program studi Pendidikan Bahasa Inggris di tiga Universitas, yaitu Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Aisyah Pringsewu dan Universitas Kotabumi. Ketiga Universitas tersebut dipilih sebagai lokasi penelitian dengan pertimbangan universitas tersebut dapat merepresentasikan Universitas Swasta yang ada di Lampung yang memiliki program studi Pendidikan Bahasa Inggris dan karakter mahasiswa yang berasal dari berbagai macam budaya serta interaksi dengan mahasiswa asing baik mahasiswa asing regular atau kegiatan pertukaran mahasiswa.

2. Populasi

Populasi dalam penelitian ini adalah Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi dan Universitas Aisyah Kotabumi. Adapun hal-hal yang menjadi pertimbangan dalam pemilihan populasi adalah sebagai berikut:

- a) Mahasiswa semester III telah menempuh mata kuliah dasar yang berkaitan dengan keterampilan membaca (*reading*), sehingga memiliki landasan pengetahuan yang memadai untuk mengikuti pengukuran kompetensi multikultural dan *reading comprehension*.

- b) Mahasiswa semester III dianggap cukup matang secara kognitif dan afektif untuk merefleksikan nilai-nilai multikultural yang tercermin dalam pembelajaran *reading*.

3. Sampel

Dalam penelitian ini, teknik pengambilan sampel yang digunakan adalah *purposive sampling*, yaitu teknik pengambilan sampel dalam penelitian kualitatif yang memilih individu atau objek berdasarkan kriteria tertentu yang relevan dengan tujuan penelitian, untuk mendapatkan informasi yang mendalam dan spesifik (Patton, 2002). Adapun kriteria yang ditetapkan dalam pemilihan sampel tersebut adalah sebagai berikut:

- a) Perguruan tinggi merupakan institusi swasta yang memiliki otonomi dalam pengelolaan sumber daya dan kebijakan akademik.
- b) Memiliki Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris dengan jumlah mahasiswa aktif di atas 10 orang guna menjamin ketersediaan populasi data yang memadai.
- c) Perguruan tinggi memiliki mahasiswa dari berbagai daerah, seperti: Jawa, Lampung, Padang, Palembang dan mahasiswa asing aktif yang telah/sedang menempuh studi, sebagai indikator keterbukaan iklim akademik internasional.
- d) Institusi secara aktif menyelenggarakan program pertukaran mahasiswa (*student exchange*) atau program magang (*internship*) ke luar negeri sebagai bentuk implementasi kerja sama global.
- e) Mahasiswa aktif semester III yang telah menempuh mata kuliah *basic reading*.

Perguruan tinggi yang memenuhi syarat menjadi sampel penelitian adalah Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi dan Universitas Aisyah Pringsewu. Jumlah sampel pada penelitian ini sebanyak 67 mahasiswa semester III Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris Tahun Akademik 2025/2026, yang terdiri dari Universitas Muhammadiyah Metro: 28 mahasiswa, Universitas Aisyah Pringsewu: 13 mahasiswa dan Universitas Muhammadiyah Kotabumi: 26 mahasiswa.

D. Instrumen Penelitian

Instrumen penelitian merupakan komponen penting yang digunakan untuk mengumpulkan data secara sistematis dan akurat dalam rangka menjawab rumusan masalah penelitian. Dalam penelitian ini, instrumen yang digunakan tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran, tetapi juga sebagai sarana untuk mengevaluasi kualitas produk yang dikembangkan. Oleh karena itu, setiap instrumen yang digunakan perlu melalui serangkaian uji, meliputi validasi produk, uji validitas dan reliabilitas, serta pengujian praktikalitas dan keefektifan, guna memastikan bahwa instrumen tersebut layak digunakan dalam proses penelitian.

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah:

- 1) instrumen need analysis (lampiran 1, halaman 208)
- 2) instrumen *reading test* (lampiran 2, halaman 215)
- 3) lembar validasi instrumen penilaian produk Model MRT, berupa model dan buku ajar (lampiran 3, halaman 216)
- 4) instrument validasi isi Model MRT (lampiran 4, halaman 218)
- 5) instrument validasi kuesioner (lampiran 5, halaman 224)
- 6) instrumen kompetensi multikultural (lampiran 6, halaman 227)
- 7) instrumen angket kepraktisan penggunaan model (lampiran 7, halaman 231)
- 8) instrumen lembar kerja mahasiswa (lampiran 8, halaman 232)
- 9) instrumen persepsi mahasiswa (lampiran 9, halaman 232)
- 10) instrumen respons mahasiswa terhadap penerapan model MRT dalam pembelajaran *reading* (lampiran 10, halaman 234)

E. Analisis Data

Analisis data pada penelitian ini meliputi uji validitas, uji reliabilitas, uji praktikalitas dan uji keefektifan.

1. Uji Validasi Produk

Model MRT, buku *reading*, dan instrument kompetensi multikultural dalam penelitian ini divalidasi terlebih dahulu sebelum digunakan untuk mengambil data (Lampiran 2, 3, 5). Kevalidan produk penelitian diperoleh dari penilaian ahli melalui uji/validasi ahli. Kevalidan diperoleh dari hasil validasi isi dan konstruk terhadap produk yang dikembangkan. Selain itu, pada tahapan analisis ini juga

dilakukan revisi pada saran khusus yang diberikan para ahli. Teknik analisis data pada hasil kuesioner validasi ahli dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut:

- 1) Menghitung jumlah skor jawaban validator
- 2) Menghitung persentase nilai dari skor yang diperoleh menggunakan rumus Aiken's V:

$$V = \frac{\sum S}{(c - 1)}$$

(Aiken, 1985)

Keterangan:

- V = Indeks validitas Aiken V
 S = (r-10), skor yang ditetapkan setiap validator dikurangi skor terendah dalam kategori yang dipakai
 r = Skor yang ditetapkan validator
 10 = Skor terendah tiap butir indikator
 (1) c = Skor penilaian validitas tertinggi
 n = Jumlah validator

Adapun kriteria penilaian validitas instrumen kompetensi multikultural berdasarkan skala Aiken's V ditunjukkan pada Tabel berikut ini:

Tabel 6. Pedoman Kelayakan Kriteria Aiken's

Rentang Skala	Interpretasi
V > 0,84	Sangat valid
V > 0,68 – 0,84	Valid
V > 0,52 – 0,68	Cukup valid
V > 0,36 – 0,52	Kurang valid

(Aiken, 1985)

2. Uji Validasi Instrumen Tes

a. Uji Validitas

Uji validitas merupakan konsep yang berkaitan dengan sejauh mana suatu instrumen mampu mengukur konstruk yang seharusnya diukur. Validitas instrumen *reading test* dalam penelitian ini menggunakan validitas isi (*content validity*). Validitas isi dilakukan dengan meminta penilaian para ahli (*expert*

judgment) yang memiliki kompetensi dalam bidang pembelajaran Bahasa Inggris dan penilaian bahasa. Validitas isi bertujuan untuk memastikan bahwa setiap butir soal telah mewakili indikator kemampuan membaca yang diukur.

Dalam penelitian ini, angket kompetensi multikultural dianalisis menggunakan rumus korelasi Product Moment Pearson dengan skor mentah (*raw score*). Analisis ini bertujuan untuk mengetahui tingkat korelasi antara skor setiap butir dengan skor total instrumen. Prosedur pengujian validitas tersebut mengacu pada pendapat Azwar (2015). Rumus yang digunakan adalah sebagai berikut:

$$r_{xy} = \frac{n \sum_{i=1}^n X_i \text{DALAM}_i - \sum_{i=1}^n X_i \cdot \sum_{i=1}^n \text{DALAM}_i}{\sqrt{[n \sum_{i=1}^n X_i^2 - (\sum_{i=1}^n X_i)^2][n \sum_{i=1}^n \text{DALAM}_i^2 - (\sum_{i=1}^n \text{DALAM}_i)^2]}}$$

Nilai r_{xy} adalah nilai koefisien korelasi dari setiap butir atau item soal sebelum dikoreksi. Kemudian dicari *corrected item-total correlation coefficient*, dengan rumus sebagai berikut:

$$r_{x(\text{dalam}-1)} = \frac{r_{xy}S_{\text{dalam}} - S_x}{\sqrt{S_{\text{dalam}}^2 + S_x^2 - 2r_{xy}(S_{\text{dalam}})(S_x)}}$$

Keterangan:

x_i : nilai jawaban responden pada butir/ item soal ke- i

dalam_i : nilai total responden ke- i

r_{xy} : koefisien korelasi pada butir/item soal ke-i sebelum dikoreksi

S_{dalam} : standar deviasi total

S_x : standar deviasi butir/item soal ke-i

$r_{x(\text{dalam}-1)}$: *corrected item-total correlation coefficient*

Uji validitas digunakan untuk mengetahui valid tidaknya suatu angket. Nilai $r_{x(\text{dalam}-1)}$ akan dibandingkan dengan koefisien korelasi Tabel $r_{\text{tabel}} = r_{(a,n-2)}$. Jika $r_{x(\text{dalam}-1)} \geq r_{\text{tabel}}$, maka instrumen valid, namun jika $r_{x(\text{dalam}-1)} < r_{\text{tabel}}$ maka instrumen dikatakan tidak valid. Penelitian ini

berbantuan program SPSS 25 pada taraf 5%. Angket bernilai valid yang akan digunakan dalam penelitian. Angket yang tidak valid tidak digunakan dan akan dibuang.

Menurut Sugiyono (2019) valid berarti instrumen tersebut dapat digunakan untuk mengukur apa yang seharusnya diukur. Uji validitas digunakan untuk mengetahui valid tidaknya angket atau kuesioner. Jenis validitas yang digunakan dalam penelitian ini berupa validitas konstruk, mengacu pada sifat konstruksi atau karakteristik yang diukur oleh suatu instrumen secara psikologi. Seberapa baik konstruksi tersebut menjelaskan perbedaan-perbedaan tingkah laku individu-individu atau penampilan penampilan pada hal tertentu. Oleh sebab itu perlu adanya expert judgment/ahli (lampiran 8,9,10). Ahli penelitian ini yaitu dosen Bahasa Inggris. Tim ahli melihat kesesuaian antara kisi-kisi, tujuan dan teori yang digunakan.

1) Data Kualitatif

Hasil dari angket penilaian kualitas instrumen penilaian sikap jujur dalam hal ini adalah angket oleh tim ahli dan dosen *reading* berupa data kualitatif. Data kualitatif berupa nilai yang dikategorikan yaitu, SB (Sangat Baik), B (Baik), C (Cukup), TB (Tidak Baik), STB (Sangat Tidak Baik) (Sugiyono, 2019).

2) Data Kuantitatif

Data kualitatif yang berupa nilai kategori diubah menjadi data kuantitatif. Data kuantitatif dari angket penilaian kualitas instrumen berupa skor penilaian, yaitu: SB: 5, B: 4, C: 3, TB: 2, STB: 1, (Sugiyono, 2019)

3) Cara menganalisis skor

Analisis skor dapat dilakukan dengan cara membagi skor yang diperoleh dengan skor ideal kemudian dikalikan 100%. Sehingga dapat dinyatakan dalam rumus:

$$\frac{\sum \text{skor yang diperoleh}}{\text{skor ideal}} \times 100\%$$

Tabel 7. Kategori Penilaian Instrumen Penilaian *Self Assessment* dan *Peer Assessment*

Persentase (%)	Kategori
86% - 100%	Sangat Baik
76% - 85%	Baik
60% -75%	Cukup
55% -59%	Kurang
≤ 54%	Sangat Kurang

(Purwanto, 2008)

Tabel 8. Uji Validitas Instrumen Kompetensi Multikultural

Item	N	r_hitung	r_Tabel	Keterangan
Q1	40	0,416	0,312	VALID
Q2	40	0,406	0,312	VALID
Q3	40	0,339	0,312	VALID
Q4	40	0,326	0,312	VALID
Q5	40	0,413	0,312	VALID
Q6	40	0,320	0,312	VALID
Q7	40	0,373	0,312	VALID
Q8	40	0,463	0,312	VALID
Q9	40	0,483	0,312	VALID
Q10	40	0,392	0,312	VALID
Q11	40	0,447	0,312	VALID
Q12	40	0,354	0,312	VALID
Q13	40	0,324	0,312	VALID
Q14	40	0,375	0,312	VALID
Q15	40	0,335	0,312	VALID
Q16	40	0,353	0,312	VALID
Q17	40	0,357	0,312	VALID
Q18	40	0,432	0,312	VALID

Berdasarkan hasil uji validitas terhadap 18 butir kuesioner, diperoleh bahwa seluruh item memiliki nilai korelasi Pearson terhadap skor total di atas 0,30 dan nilai signifikansi di bawah 0,05. Sehingga instrumen diatas dinyatakan valid dan dapat digunakan dalam penelitian.

b. Uji Reliabilitas

Pengujian reliabilitas digunakan untuk mengetahui tingkat ketepatan, ketelitian, keakuratan sebuah instrumen. Penelitian ini menggunakan teknik

pengujian *Alpha Chronbach* (Syazali, 2014). Berikut ini merupakan rumus dari Alpha Chronbach:

$$r_{11} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right)$$

Keterangan :

r_{11} = koefisien reliabilitas

k = jumlah item soal

s_t^2 = varians total

$\sum s_i^2$ = jumlah seluruh varians masing-masing soal

Rumus Untuk Varians total ke-i :

$$s_t^2 = \frac{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n}}{n}$$

Keterangan:

s_i^2 : Varians butir ke-i

$\sum x_i^2$: Jumlah kuadrat butir ke-i

$(\sum x_i)$: Jumlah butir soal ke-i

$\sum x_i^2$: Jumlah total kuadrat butir ke-i

$(\sum x_t)$: Jumlah total butir soal ke-i

n : Jumlah peserta tes

Suatu tes dikatakan memiliki reliabilitas yang baik apabila koefisien reliabilitasnya lebih besar atau sama dengan 0,60. Oleh karena itu, instrumen dalam penelitian ini dinyatakan reliabel apabila nilai koefisien reliabilitasnya memenuhi kriteria ini ($r_{11} \geq 0,60$).

Nilai Alpha Cronbach	Tingkat Reliabilitas
0,00 s.d 0,20	kurang reliable
0,21 s.d 0,40	agak reliable
0,41 s.d 0,60	cukup reliable
0,61 s.d 0,80	reliable
0,81 s.d 1,00	sangat reliable

Uji reliabilitas pada penelitian ini menggunakan uji *Cronbach Alpha*. Hasil uji reliabilitas 40 sampel *try out* dari Universitas Muhammadiyah Metro adalah sebagai berikut :

Tabel 9. Uji Reliabilitas Instrumen Kompetensi Multikultural

N	Cronbach Alpha	Batas Nilai	Keterangan
18	0.660	0.600	Reliable

Berdasarkan data tersebut, diketahui bahwa nilai *Alpha Cronbach* pada 18 item kuesioner kompetensi multikultural mendapatkan hasil 0.660 dengan demikian kuesioner penelitian ini *reliable*. Sedangkan data reliabilitas untuk instrument *reading test* sebagai berikut, terdapat 14 item soal yang tidak reliabel

Tabel 10. Data Reliabilitas Instrument *Reading Test*

NO	Varian Butir	CITC	Reliabilitas	Alpha if Deleted
1	0,250641026	0,596894997	Reliabel	0,897931522
2	0,178846154	0,472696865	Reliabel	0,899687069
3	0,253846154	0,616685868	Reliabel	0,897664915
4	0,250641026	-0,010734382	Tidak Reliabel	0,905346279
5	0,192307692	0,540630111	Reliabel	0,898895933
6	0,092307692	0,349679178	Reliabel	0,901150774
7	0,250641026	0,417211942	Reliabel	0,900171982
8	0,253846154	-0,152633906	Tidak Reliabel	0,907053885
9	0,178846154	0,619959041	Reliabel	0,898134659
10	0,178846154	0,646164003	Reliabel	0,89785636
11	0,204487179	0,628026237	Reliabel	0,897842414
12	0,255769231	0,580422932	Reliabel	0,898115763
13	0,253846154	-0,053216057	Tidak Reliabel	0,905881895
14	0,225	0,610806654	Reliabel	0,897903325
15	0,250641026	0,516161662	Reliabel	0,898943217
16	0,240384615	0,620846178	Reliabel	0,897688609
17	0,253846154	0,548657387	Reliabel	0,898525212
18	0,240384615	0,622270256	Reliabel	0,897671026
19	0,255769231	0,569409349	Reliabel	0,898255469
20	0,250641026	-0,013089131	Tidak Reliabel	0,905374129
21	0,255769231	0,601659997	Reliabel	0,897845931
22	0,112179487	0,436893374	Reliabel	0,900358993
23	0,164102564	0,59705647	Reliabel	0,898497224
24	0,255769231	0,122396327	Tidak Reliabel	0,90379494
25	0,255769231	0,585107563	Reliabel	0,898056292
26	0,255769231	0,691265388	Reliabel	0,896700989

27	0,112179487	0,536017188	Reliabel	0,89953862
28	0,255769231	-0,177555536	Tidak Reliabel	0,90737155
29	0,192307692	0,647881716	Reliabel	0,897717719
30	0,250641026	0,40382185	Reliabel	0,900337318
31	0,250641026	0,613625581	Reliabel	0,897720833
32	0,255769231	-0,162266562	Tidak Reliabel	0,907191922
33	0,225	0,459056516	Reliabel	0,89969956
34	0,233333333	0,420472553	Reliabel	0,900143784
35	0,178846154	0,665857304	Reliabel	0,897646805
36	0,246153846	-0,288617777	Tidak Reliabel	0,908515667
37	0,246153846	0,513308127	Reliabel	0,898991773
38	0,255769231	0,044707302	Tidak Reliabel	0,904731979
39	0,148076923	0,498128229	Reliabel	0,899588745
40	0,256410256	0,101543564	Tidak Reliabel	0,904051788
41	0,148076923	0,554946249	Reliabel	0,899045596
42	0,250641026	0,630385321	Reliabel	0,897509421
43	0,250641026	0,580193458	Reliabel	0,898141491
44	0,225	0,598782296	Reliabel	0,898046608
45	0,178846154	0,626504642	Reliabel	0,898065202
46	0,253846154	-0,080618712	Tidak Reliabel	0,906206135
47	0,256410256	0,075404586	Tidak Reliabel	0,904367604
48	0,246153846	0,155591797	Tidak Reliabel	0,903335696
49	0,092307692	0,526975887	Reliabel	0,899825744
50	0,253846154	-0,089391904	Tidak Reliabel	0,906309749

Berdasarkan data diatas *Cronbach_Alpha* (keseluruhan) yaitu 0,902475. Butir soal *reading* yang tidak reliable adalah 4, 8, 13, 20, 24, 28, 32, 36, 38, 40, 46, 47, 48, 50. Sebagian besar soal tidak reliable pada jenis pertanyaan *specific details*. Adapun kisi-kisi instrumen *reading test* yang dipakai pada penelitian ini adalah:

Tabel 11. Kisi-kisi Instrumen *Reading Comprehension*

No	Kompetensi Membaca	Indikator	Nomor Soal
1	<i>Identifying Main Idea</i>	Mahasiswa mampu menentukan ide pokok atau gagasan utama dalam teks	1, 7, 14, 19, 25, 30
2	<i>Vocabulary in Context</i>	Mahasiswa mampu menentukan makna kata berdasarkan konteks kalimat dalam teks	2, 8, 11, 15, 20, 23, 26, 29, 3
3	<i>Recognizing Reference</i>	Mahasiswa mampu menentukan kata rujukan (pronoun/reference) dalam teks	33, 9, 27, 35

No	Kompetensi Membaca	Indikator	Nomor Soal
4	<i>Supporting Details</i>	Mahasiswa mampu menemukan informasi rinci yang terdapat dalam teks	6, 10, 21, 24, 33
5	<i>Making Inference</i>	Mahasiswa mampu menarik kesimpulan berdasarkan informasi dalam teks	4, 5, 12, 13, 17, 22, 28, 34

c. Uji Praktikalitas

Analisis data tahapan ini dilakukan untuk menguji kepraktisan produk yang dikembangkan dengan cara menyebarkan produk dan dibagikan angket respon mahasiswa dan dosen (Lampiran 11). Mencari persentase nilai kepraktisan untuk setiap item pernyataan yang tertuang dalam lembar angket praktikalitas dengan rumus berikut:

$$PRS = \frac{\sum A}{\sum B} \times 100\%$$

Keterangan:

PRS = persentase kepraktisan

$\sum A$ = banyaknya mahasiswa yang memberikan respon terhadap setiap kategori yang dinyatakan dalam angket

$\sum B$ = banyaknya mahasiswa yang menjadi subjek uji coba

Menginterpretasikan persentase nilai kepraktisan setiap item pernyataan dengan menggunakan kriteria sebagai berikut:

Tabel 12. Pedoman Kriteria Kepraktisan

Indeks Kepraktisan	Kriteria
$75\% \leq NK \leq 100\%$	Sangat Praktis
$50\% \leq NK < 75\%$	Praktis
$25\% \leq NK < 50\%$	Kurang Praktis
$0\% \leq NK < 25\%$	Sangat Kurang Praktis

(Nieveen, 2007)

d. Uji Keefektifan

Tahap ini melakukan pengujian dan menganalisis bagaimana keadaan mahasiswa sesudah dan sebelum diadakannya eksperimen. Pengujian tingkat keefektifan perlu dilakukan uji prasyarat berupa uji normalitas. Pengujian dilakukan untuk mengetahui bahwa data yang diperoleh telah valid dan apabila

telah memenuhi syarat selanjutnya akan dilakukan uji t. Adapun uji prasyarat sebagai berikut:

1) Uji Prasyarat

a) Uji Normalitas

Uji normalitas berfungsi untuk mengetahui apakah sebaran data responden berdistribusi normal atau tidak. Dalam penelitian ini uji normalitas dilakukan dengan uji Kolmogorov Smirnov yang diolah dengan bantuan IBM SPSS Statistic 27 dengan mengambil taraf signifikansi 5%. Untuk melihat normal tidaknya data menggunakan uji Kolmogorov Smirnov kriteria yang digunakan adalah sebagai berikut:

Jika nilai signifikansi $< 0,05$ maka distribusi data tidak normal.

Jika nilai signifikansi $> 0,05$ maka distribusi data normal.

b) Uji Homogenitas

Uji homogenitas yaitu suatu prosedur uji statistik yang bertujuan untuk mengetahui apakah himpunan data yang diteliti memiliki karakteristik yang sama atau tidak. Dalam penelitian ini, perhitungan homogenitas dilakukan menggunakan uji Levene. Adapun kriteria untuk menafsirkan uji Levene adalah sebagai berikut:

- (1) Jika nilai Levene statistik $> \alpha = 0,05$ maka kelompok data memiliki varian yang sama atau homogen.
- (2) Jika nilai Levene statistik $< \alpha = 0,05$ maka kelompok data tidak memiliki varian yang sama atau tidak homogen.

2) Uji *Nonparametric Test*

Uji *nonparametric test* digunakan dalam penelitian ini untuk mengukur perubahan kompetensi multikultural mahasiswa yang diperoleh dari data skala Likert, karena data bersifat ordinal dan tidak selalu memenuhi asumsi normalitas. Analisis dilakukan dalam dua tahap, yaitu *related samples* dan *independent samples*. Pada masing-masing perguruan tinggi, yaitu Universitas Muhammadiyah Metro, Universitas Muhammadiyah Kotabumi, dan Universitas Aisyiyah, digunakan uji *Wilcoxon Signed Rank Test (related samples)* untuk membandingkan skor pretest dan posttest, dengan tujuan mengetahui apakah terdapat perbedaan signifikan setelah penerapan model pembelajaran; hasil uji menunjukkan nilai

signifikansi $< 0,05$ sehingga terdapat peningkatan kompetensi multikultural pada masing-masing kampus. Selanjutnya, untuk melihat perbedaan hasil antar kelompok secara keseluruhan, digunakan uji *Mann-Whitney U Test* atau *Kruskal-Wallis (independent samples)* yang berfungsi membandingkan skor antar perguruan tinggi, sehingga dapat diketahui apakah terdapat perbedaan tingkat peningkatan kompetensi multikultural antar institusi. Dengan demikian, kombinasi kedua uji nonparametrik ini memberikan gambaran komprehensif baik pada level internal (sebelum dan sesudah perlakuan) maupun eksternal (perbandingan antar kampus), sehingga memperkuat kesimpulan mengenai efektivitas model pembelajaran yang diterapkan.

3) Uji N-gain

Teknik analisis data yang digunakan untuk menilai dan mengetahui peningkatan *reading comprehension* mahasiswa dilakukan melalui analisis *gain*-ternormalisasi. Normalized *gain* atau N-gain score bertujuan untuk mengetahui efektivitas penggunaan suatu metode atau perlakuan (*treatment*) tertentu dalam penelitian. Uji *Ngain* score dilakukan dengan cara menghitung selisih antara nilai *pretest* dan nilai *posttest*. Menghitung selisih antara nilai *pretest* dan *posttest* atau *gain score* tersebut, kita dapat mengetahui apakah penggunaan atau penerapan suatu metode tertentu dapat dikatakan efektif atau tidak. Langkah-langkah yang ditempuh untuk menganalisis *gain* ternormalisasi adalah sebagai berikut (Meltzer, 2002)

a) Menghitung *gain* skor ternormalisasi dengan rumus:

$$\langle g \rangle = \frac{T_f}{S_i} - \frac{T_i}{T_i}$$

Keterangan:

$\langle g \rangle$ = *Gain* ternormalisasi

Tf = Skor *posttest*

Ti = Skor *pretest*

Si = Skor ideal

- (1) Menentukan nilai rata-rata dari skor *gain* ternormalisasi
- (2) Menentukan kriteria peningkatan *gain* pada Tabel berikut ini:

Tabel 13. Interpretasi *Gain* Skor Ternormalisasi

N-gain	Kriteria interpretasi
$g > 0,7$	Tinggi
$0,3 \leq g < 0,7$	Sedang
$g < 0,3$	Rendah

Penelitian ini juga bertujuan untuk melihat efektivitas dari penggunaan produk pada kelas eksperimen. Adapun efektivitas N-*gain* dapat dilihat pada Tabel 14 di bawah ini:

Tabel 14. Interpretasi Efektivitas N-*gain*

Efektivitas N-<i>gain</i>	
Persentase (%)	Tafsiran
< 40	Tidak Efektif
40 – 55	Kurang Efektif
50 – 75	Cukup Efektif
> 70	Efektif

Melalui serangkaian pengujian tersebut, instrumen penelitian diharapkan memiliki tingkat validitas, reliabilitas, praktikalitas, dan keefektifan yang memadai sehingga mampu menghasilkan data yang akurat dan dapat dipercaya. Kualitas instrumen yang baik menjadi dasar penting dalam menentukan ketepatan hasil penelitian, yang selanjutnya akan dianalisis secara sistematis pada bagian teknik analisis data.

BAB V

KESIMPULAN DAN IMPLIKASI

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian yang dilaksanakan secara sistematis, dapat dirumuskan dua kesimpulan utama sebagai berikut.

1. Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dalam penelitian ini dikonstruksi berdasarkan landasan teori konstruktivisme, pendidikan multikultural, dan *Culturally Responsive Teaching* (CRT) yang menempatkan mahasiswa sebagai pembelajar aktif dalam membangun pemahaman melalui pengalaman, interaksi sosial, dan konteks budaya. Proses konstruksi model dilakukan melalui tahapan penelitian dan pengembangan dengan mengidentifikasi kebutuhan mahasiswa Pendidikan Bahasa Inggris yang masih mengalami kesulitan memahami teks berbahasa Inggris, khususnya teks yang memuat konteks budaya global. Berdasarkan hasil analisis kebutuhan tersebut, dikembangkan model pembelajaran *reading* melalui sintaks 4R, yaitu *Relate*, *Read*, *Recite*, dan *Respond*. Tahap *Relate* berfungsi menghubungkan teks dengan pengalaman dan latar belakang budaya mahasiswa, tahap *Read* menekankan aktivitas membaca kritis dan pemahaman teks, tahap *Recite* mendorong mahasiswa mendiskusikan dan merekonstruksi pemahaman melalui interaksi sosial, sedangkan tahap *Respond* mengarahkan mahasiswa pada refleksi kritis terhadap nilai dan perspektif budaya dalam teks. Melalui sintaks tersebut, model MRT mampu menciptakan pembelajaran *reading* yang kontekstual, reflektif, kolaboratif, dan responsif terhadap keberagaman budaya sehingga dapat meningkatkan *reading comprehension* dan meningkatkan kompetensi multikultural mahasiswa.
2. Hasil pengujian menunjukkan bahwa Model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) memiliki tingkat validitas dan reliabilitas yang sangat tinggi serta efektif diterapkan dalam pembelajaran *reading* di perguruan tinggi. Validitas model dibuktikan melalui hasil penilaian para ahli materi, ahli pembelajaran, dan praktisi pendidikan yang menyatakan bahwa model MRT layak digunakan dalam proses pembelajaran. Reliabilitas model juga

menunjukkan konsistensi yang baik dalam penerapan sintaks, sistem sosial, prinsip reaksi, dan komponen pendukung model. Selain itu, efektivitas model MRT dibuktikan melalui hasil uji lapangan menggunakan desain *one-group pretest-posttest* yang menunjukkan adanya peningkatan signifikan pada kemampuan reading comprehension dan kompetensi multikultural mahasiswa setelah penerapan model. Peningkatan tersebut terlihat dari perbedaan signifikan antara skor *pretest* dan *posttest*, nilai *N-gain* pada kategori sedang, serta *effect size* pada kategori besar hingga sangat besar. Temuan ini menunjukkan bahwa model MRT tidak hanya efektif meningkatkan kemampuan memahami teks secara kognitif, tetapi juga mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kesadaran budaya, toleransi, empati, dan sikap menghargai keberagaman. Dengan demikian, model MRT layak direkomendasikan sebagai alternatif model pembelajaran *reading* di perguruan tinggi yang mendukung penguatan kompetensi akademik dan pembentukan karakter multikultural mahasiswa secara terpadu.

B. Implikasi

1) Implikasi Teoretis

Implikasi teoretis dari penelitian ini adalah menambah pengetahuan terkait teori pembelajaran *reading* dan teori ini direkonstruksi. Teori pembelajaran *reading* tidak lagi memadai jika hanya menekankan kompetensi linguistik dan strategi kognitif tanpa mempertimbangkan dimensi sosiokultural yang melekat pada mahasiswa sebagai subjek belajar (Lantolf & Thorne, 2006; Norton, 2013)

Penelitian ini mengimplikasikan bahwa model pembelajaran *reading* idealnya mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial, dan budaya secara simultan. Integrasi ini sejalan dengan paradigma *sociocultural literacy* yang memandang literasi sebagai praktik sosial yang terikat pada konteks budaya dan relasi kekuasaan (Barton & Hamilton, 2012; Gee, 2015). Dengan demikian, MRT berkontribusi pada pengembangan teori literasi yang lebih holistik dan kontekstual.

Selain itu, temuan penelitian ini menguatkan kebutuhan akan pendekatan interdisipliner dalam teori pendidikan bahasa, yang menggabungkan perspektif linguistik, psikologi kognitif, dan sosiologi pendidikan. Implikasi ini relevan

dengan tuntutan global pendidikan tinggi yang semakin multikultural dan menuntut lulusan dengan kompetensi akademik sekaligus sensitivitas budaya.

2) **Implikasi Praktis**

Secara praktis, penelitian ini merekomendasikan agar dosen Pendidikan Bahasa Inggris di perguruan tinggi khususnya pada pembelajaran *reading* dapat mengadopsi model MRT. Dosen perlu merancang aktivitas *reading* yang tidak hanya berorientasi pada pemahaman teks, tetapi juga pada refleksi budaya dan dialog kritis. Pemilihan teks bacaan sebaiknya merepresentasikan keberagaman budaya global dan lokal, sehingga mahasiswa dapat mengembangkan perspektif yang inklusif dan kritis (Cushner et al., 2012)

Implikasi praktis lainnya adalah pada pengembangan kurikulum. Kurikulum Pendidikan Bahasa Inggris perlu dirancang secara inklusif dengan memasukkan capaian pembelajaran yang menekankan kompetensi multikultural dan *reading comprehension*. Model MRT dapat dijadikan acuan dalam pengembangan modul ajar, perangkat penilaian, serta pelatihan dosen untuk mendukung pembelajaran berbasis multikultural yang berkelanjutan.

3) **Implikasi Kebijakan untuk Perguruan Tinggi**

Penelitian ini memiliki implikasi kebijakan bagi perguruan tinggi dalam merancang sistem pendidikan yang lebih responsif terhadap keberagaman budaya mahasiswa. Perguruan tinggi perlu mengembangkan kebijakan akademik yang mendorong integrasi pendidikan multikultural dalam kurikulum, khususnya pada program studi Pendidikan Bahasa Inggris. Kebijakan tersebut dapat diwujudkan melalui penetapan capaian pembelajaran lulusan yang tidak hanya menekankan kompetensi linguistik, tetapi juga kompetensi multikultural dan kemampuan berpikir kritis terhadap teks yang merepresentasikan berbagai perspektif budaya. Selain itu, perguruan tinggi perlu menyediakan sumber belajar yang inklusif serta mendorong penggunaan materi ajar yang merepresentasikan keberagaman budaya global maupun lokal, sehingga pembelajaran bahasa dapat menjadi sarana untuk membangun pemahaman lintas budaya dan sikap toleransi di kalangan mahasiswa (Banks, 2019; Sleeter, 2012).

Selain pada aspek kurikulum, implikasi kebijakan juga berkaitan dengan penguatan kapasitas dosen dalam mengimplementasikan pembelajaran yang responsif terhadap budaya. Perguruan tinggi perlu merancang program pengembangan profesional dosen yang berfokus pada penguatan kompetensi pedagogis dalam menerapkan pendekatan pembelajaran multikultural, termasuk pelatihan desain pembelajaran berbasis budaya, pemilihan materi ajar yang kontekstual, serta strategi fasilitasi dialog lintas budaya di kelas. Dukungan kebijakan ini penting karena keberhasilan implementasi model pembelajaran seperti *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) sangat dipengaruhi oleh kesiapan dosen dan dukungan institusi terhadap inovasi pembelajaran. Dengan adanya kebijakan institusional yang mendukung pembelajaran berbasis multikultural, perguruan tinggi dapat berkontribusi dalam mempersiapkan lulusan yang tidak hanya memiliki kemampuan akademik yang kuat, tetapi juga memiliki sensitivitas budaya dan kesiapan untuk berpartisipasi dalam masyarakat global yang semakin beragam (Gay, 2000; Deardorff, 2020).

4) **Implikasi Penelitian Selanjutnya**

Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengembangkan dan menguji model *Multiculturally Responsive Teaching* (MRT) dengan melibatkan subjek penelitian yang lebih luas melalui penggunaan kelas eksperimen dan kelas kontrol agar diperoleh hasil yang lebih komprehensif. Selain itu, model MRT juga perlu diterapkan pada keterampilan berbahasa lainnya, seperti *listening*, *speaking*, dan *writing*, serta diimplementasikan dalam konteks pembelajaran yang berbeda guna menguji konsistensi efektivitas model pada berbagai situasi dan karakteristik pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). *Innovation configuration: Culturally responsive teaching*. Cedar Center.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society, 48*(6), 556–582.
- Agustina, L., & Ro'isatin, U. A. (2024). The Efficacy of Case-Based Learning Model Integrated with Critical Thinking Skills to Improve EFL Learners' Reading Comprehension. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 12*(3), 1443–1454.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131–142.
- Akbar, S. (2013). *Instrumen Perangkat Pembelajaran*. Remaja Rosdakarya.
- Al-Bogami, A. S., & Alahmadi, N. S. (2025). Constructivist approaches in EFL reading classrooms: Enhancing students' reading comprehension and engagement. *International Journal of Language Education, 9*(1), 45–60.
- Ament, J., Clark, M., & Green, T. (2025). Vocabulary mastery and reading comprehension in tertiary education. *Journal of Applied Linguistics and Literacy, 11*(1), 41–58.
- Amin, M., & Budi, S. (2022). Pendidikan Multikultural dalam Pendidikan Tinggi. *Jurnal Pendidikan Indonesia, 11*(2), 145–156.
- Anderson, N. J. (2005). *L2 learning strategies*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757–771). Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Ank, M. (2012). Multiculturalism and cultural diversity in modern societies. *Journal of Social Sciences, 8*(3), 201–214.
- Arnow, D. (2001). Multicultural education and social justice in schools. *Educational Theory, 51*(3), 305–320.
- Assegaf, A. R. (2004). *Pendidikan Tanpa Kekerasan: Tipologi Kondisi, Kasus dan Konsep*. Tiara Wacana.

- August, D., & Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. National Academy Press.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Azhari, M., Putra, H., & Kurniawan, D. (2024). Multicultural competence in higher education: Challenges and opportunities. *Journal of Education and Diversity*, 6(1), 15–29.
- Azwar, S. (2015). *Reliabilitas dan validitas* (4th ed.). Pustaka Pelajar.
- Badan Pusat Statistik. (2010). *Kewarganegaraan, Suku Bangsa, Agama, Dan Bahasa Sehari-Hari Penduduk Indonesia: Hasil Sensus Penduduk 2010*. BPS.
- Baker, C. (2015). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Longman.
- Baldan Babayiğit, Ö., Yılmaz, H., & Çelik, B. (2025). Multicultural learning practices in contemporary classrooms. *Educational Research Review*, 18(2), 112–128.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271.
- Benediktsson, H. (2022). Developing multicultural competencies in global education. *International Journal of Intercultural Relations*, 88, 95–107.

- Bennett, M. J. (2019). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices* (3rd ed.). Intercultural Press.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson Education.
- Brilley, M., Morris, P., & Simon, J. (2005). Cultural diversity and educational practice. *International Journal of Education*, 21(2), 88–101.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Bugtong, M. C., Ramos, J. P., & Reyes, A. L. (2025). Digital reading practices and EFL learners' comprehension development. *Journal of Language and Literacy Education*, 14(1), 44–58.
- Bugtong, M., Reyes, A., & Santos, P. (2025). Technology-enhanced reading instruction in EFL contexts. *International Journal of TESOL Studies*, 7(1), 73–89.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cameron, L., Smith, J., & Lee, Y. (2024). Developing intercultural communication skills through collaborative language learning. *TESOL Quarterly*, 58(1), 115–132.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Cha, Y., Kim, H., & Park, S. (2016). Integrating cultural competence into English language teaching. *Asian EFL Journal*, 18(4), 76–91.
- Chaudhari, R., Patel, K., & Sharma, V. (2025). Reading comprehension as a sociocognitive process in digital learning environments. *Journal of Literacy Studies*, 57(1), 22–39.
- Chen, G. M. (2024). Cultural awareness and intercultural communication competence in global education. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 45–59.

- Cheng, Y., Kuo, S., & Lin, H. (2006). Multicultural education and student diversity in Asia. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 87–99.
- Choi, Y., & Lee, H. (2020). Multicultural literature and intercultural competence in higher education. *Journal of Multicultural Education*, 14(3), 201–215.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2012). *Human diversity in education: An intercultural approach* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. Penguin Books.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO Publishing.
- Dick, W., & Carey, L. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). Pearson.
- Duff, A. (2005). *The literature approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (26th ed.). SIL International.
- Fadilah, N., & Yuliana, R. (2020). Implementasi Pendidikan Multikultural dalam Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Multikultural*, 5(1), 33–44.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fathurokhman. (2010). Pendidikan Multikultural Dalam Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 16(3), 221–230.
- Fauziyah, N. (2017). Project-Based Learning Dalam Pendidikan Multikultural. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 22(2), 145–158.
- Figueroa, M., & Hofhuis, J. (2024). Multicultural learning environments and intercultural sensitivity in higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 102–118.
- Fitri, A., & Haryanti, S. (2020). Pengembangan Media Pembelajaran Berbasis Multimedia Interaktif Pada Pembelajaran Bahasa Inggris. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 20(2), 145–156.
- Fitria, A., & Sari, D. (2022). Pendidikan Multikultural Dalam Pelatihan Guru di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Guru*, 8(2), 77–88.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fowers, B. J., & Davidov, B. J. (2006). The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other. *American Psychologist*, 61(6), 581–594.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Francis, D. (2002). *People, peace and power: Conflict transformation in action*. Pluto Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House Publishers.
- Ghaseminejad, S., Rahimi, M., & Karimi, L. (2025). Assessing specific details comprehension in EFL reading tasks. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 8(1), 66–81.
- Glasgow, N. A., McNary, S. W., & Hicks, C. D. (2006). *What successful teachers do in inclusive classrooms*. Corwin Press.
- Gonzalez-Voller, J., Martínez, P., & Rojas, M. (2020). Developing multicultural competence in higher education contexts. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(3), 201–215.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Grant, C. A., & Lei, J. L. (2001). *Global constructions of multicultural education: Theories and realities*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grønli, T. M., Hansen, R., & Olsen, K. (2025). Multicultural reading materials and students' intercultural awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(2), 140–156.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.
- Harris, A. J., & Smith, E. C. (1986). *Reading instruction: Diagnostic teaching in the classroom* (5th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Harris, A., Brown, T., & Smith, J. (2019). Multicultural competence and intercultural communication in university students. *International Journal of Educational Research*, 95, 45–58.
- Haryanto, S. (2020). Problem-Based Learning Dalam Pendidikan Multikultural di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Multikultural*, 4(2), 77–90.

- Hasibuan, A., & Prastowo, A. (2017). Pendidikan Multikultural Dalam Pembelajaran Bahasa. *Jurnal Bahasa dan Pendidikan*, 6(1), 55–66.
- Hernández, H. (1989). *Multicultural education: A teacher's guide to linking context, process, and content*. Merrill Publishing Company.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Hsu, Y. C., Chen, P. H., & Lin, M. T. (2023). Situation model construction in reading comprehension among EFL learners. *Reading Psychology*, 44(5), 389–407.
- Hubbard, P. (2009). Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics. *Routledge Critical Concepts in Linguistics*, 1, 1–24.
- Irwan, M., & Darmawan, D. (2020). Pendidikan Multikultural Pada Pembelajaran Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 11(2), 99–108.
- Jackson, J. (2018). *Interculturality in international education*. Routledge.
- Jago, C., Smith, R., & Williams, T. (2025). Critical reading and collaborative literacy practices in higher education. *Journal of Literacy and Language Studies*, 12(1), 51–69.
- Järvinen, M. (2017). Multicultural education and language learning. *International Journal of Education*, 9(1), 15–27.
- Jennings, A., Cooper, M., & Fields, R. (2025). Inferential reading skills among university students. *International Journal of Reading Research*, 14(2), 88–103.
- Journet, N. (2009). Multiculturalism and social integration in modern societies. *European Journal of Sociology*, 50(3), 321–339.
- Kamerer, D., & Guimond, S. (2025). Educational policy and multicultural implementation in diverse classrooms. *International Journal of Educational Development*, 95, 102713.
- Kastoryano, R. (2009). *Negotiating identities: States and immigrants in France and Germany*. Princeton University Press.

- Kemendikbud. (2017). *Panduan Gerakan Literasi Nasional*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kemendikbud. (2020). *Peta Jalan Pendidikan Indonesia 2020–2035*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kim, H. J. (2024). Multicultural learning and inclusive pedagogy in higher education. *Journal of Diversity in Education*, 9(1), 22–39.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303–342). Sage Publications.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible heritage as metacultural production. *Museum International*, 56(1–2), 52–65.
- Kitzman, A. (2016). Local culture integration in EFL classroom. *TESOL Journal*, 7(3), 490–507.
- Koentjaraningrat. (1993). *Kebudayaan, Mentalitas, Dan Pembangunan*. Gramedia Pustaka Utama.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lantz, M. M., Pieterse, A. L., & Taylor, L. K. (2020). Developing multicultural competence in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(2), 123–135.
- Lavigne, A. L., Johnson, R., & Stewart, M. (2022). Collaborative learning and academic reading engagement in higher education. *Journal of Literacy Research*, 54(2), 188–207.
- Lázaro-Ibarrola, A., Ruiz, M., & Pérez, C. (2025). Multicultural literature and intercultural sensitivity in EFL classrooms. *Language and Intercultural Communication*, 25(1), 75–91.

- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. Appleton-Century-Crofts.
- Longthor, S. (2020). Multicultural education and social awareness among learners. *International Journal of Social Education*, 15(2), 101–115.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.
- Mahardika, I. (2017). Pengembangan Bahan Ajar Reading Berbasis Budaya Lokal. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 6(1), 45–58.
- Marcelle, T., Brown, D., & Wilson, J. (2025). Cognitive dimensions of reading comprehension in EFL learners. *Journal of Educational Psychology Research*, 18(1), 91–108.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Meltzer, D. E. (2002). The relationship between mathematics preparation and conceptual learning gains in physics. *American Journal of Physics*, 70(12), 1259–1268.
- Mohammed, A., Ibrahim, R., & Yusuf, K. (2025). Understanding text structure in academic reading. *Journal of Applied Reading Studies*, 11(2), 54–72.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Nadira, F., Hasanah, R., & Wijaya, D. (2020). Critical reading comprehension in higher education contexts. *Journal of English Education Studies*, 3(1), 44–57.
- Nashwan, M. (2024). Intercultural communication through collaborative online international learning. *TESOL Journal*, 15(1), e742.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Netto, G. (2008). Multiculturalism and intercultural relations in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 299–311.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
- Nieveen, N. (2007). Formative evaluation in educational design research. Netherlands Institute for Curriculum Development.

- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Novita, R., dkk. (2023). Cultural familiarity and reading comprehension in EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(1), 88–97.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Oban, G. (2010). Multicultural societies and intercultural understanding. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 2(5), 98–107.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—Past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13–69). Lawrence Erlbaum Associates.
- Peck, D. (2016). *Teaching culture: Beyond language*. TESOL Press.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–213). John Benjamins.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 10–51). Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Pramudya, A., & Setyawan, B. (2020). Pendidikan Multikultural dalam Pembelajaran Kewarganegaraan. *Jurnal Civic Education*, 3(1), 21–30.

- Prasetya, R., & Mutiarani, D. (2025). Pendidikan Multikultural dalam Pendidikan Teknik. *Jurnal Pendidikan Teknik*, 15(1), 11–22.
- Prill-Brett, J. (1994). Indigenous peoples and cultural tourism in Southeast Asia. *Asian Anthropology*, 3(1), 25–38.
- Pujayanti, K. A., Haerazi, H., & Rahman, A. (2026). The PBL materials integrated with critical thinking skills in improving EFL learners' reading comprehension and linguistic awareness. *English Learning Innovation*, 7(1), 244–257.
- Purwanto. (2008). *Metodologi penelitian kuantitatif untuk psikologi dan pendidikan*. Pustaka Pelajar.
- Renner, C. E. (1994). *Local culture and curriculum development*. Educational Press International.
- Rice, M., Thompson, P., & Ellis, J. (2024). Situation models and digital reading comprehension among university students. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 33–49.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Riduwan. (2015). *Skala pengukuran variabel-variabel penelitian*. Alfabeta.
- Rinaldy Malik, M., & Rusdin, A. (2024). Digital literacy and contextual reading strategies in EFL classrooms. *Journal of Language and Education*, 10(2), 120–136.
- Rizki, M., & Mustofa, A. (2018). Representasi Budaya dalam Buku Ajar Sekolah Di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Multikultural*, 5(2), 88–102.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles Merrill.
- Rogoski, B. N., & Pfeiffer-Flores, K. M. (2025). Critical literacy and sociocultural reading practices. *Journal of Literacy Studies*, 57(1), 44–61.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sadjim, L. O. (2017). Peran Guru Dalam Pendidikan Multikultural. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 22(3), 233–245.

- Sheridan, R., Tanaka, K. M., & Hogg, N. (2019). Foreign language, local culture: How familiar contexts impact learning and engagement. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 23(1), 1–18
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584.
- Smith, J., Brown, T., & Williams, A. (2023). Reading comprehension and cognitive processing in EFL learners. *Journal of Educational Linguistics*, 18(2), 77–94.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2014). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Sage Publications.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sumardjo, J. (2011). *Sunda: Pola rasionalitas budaya*. Kelir.
- Sunarto, K. (2017). Pendidikan Multikultural Dalam Praktik Pendidikan Di Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 2(1), 45–57.
- Suryani, E., & Haryono, A. (2021). Pendidikan Multikultural Pada Pembelajaran Sejarah. *Jurnal Sejarah dan Pendidikan*, 10(2), 77–89.
- Suryanto. (2017). Kendala budaya dalam reading comprehension mahasiswa Indonesia. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 5(2), 98–110.
- Syazali, M. (2014). Pengaruh Model Pembelajaran *Creative Problem Solving* Berbantuan Media Maple II Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(1), 91–98.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S., & Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A sourcebook*. Indiana University.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

- Tilaar, H. A. R. (2004). *Multikulturalisme: Tantangan-Tantangan Global Masa Depan Dalam Transformasi Pendidikan Nasional*. Grasindo.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 1–28.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2025). Reading strategies and comprehension development in higher education. *Reading Psychology*, 46(1), 1–19.
- Triandari, H. (2015). Pengembangan Materi Reading Untuk Mahasiswa EFL. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 14(1), 66–78.
- Trisnani, L. (2013). Evaluasi Bahan Ajar *Reading Comprehension* Mahasiswa. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 2(1), 12–20.
- UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Van den Akker, J. (2013). *Curricular development research as a specimen of educational design research*. Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahid, A. (2016). Tantangan Implementasi Pendidikan Multikultural di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2), 123–138.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2021). *An introduction to sociolinguistics* (8th ed.). Wiley-Blackwell.

- Widyastuti, R. (2019). Kompetensi Guru Dalam Implementasi Pendidikan Multikultural. *Jurnal Pendidikan Guru*, 10(1), 54–68.
- Wolf, J. P. (2013). Exploring and contrasting EFL learners' perceptions of textbook-assigned and self-selected discussion topics. *Language Teaching Research*, 17(1), 49–66.
- Wu, H., Lin, P., & Chen, Y. (2025). Reading comprehension and meaning negotiation in digital literacy environments. *Journal of Language Studies*, 20(1), 63–80.
- Wulandari, T. (2019). Pelatihan Guru dalam Pendidikan Multikultural di Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 26(3), 211–223.
- Xiao, H. (2014). Notes of different cultural elements in English reading. In *Proceedings of the International Conference on Social Science Research* (pp. 198–201). Atlantis Press
- Yampolsky, P., Rahman, F., & Abdullah, S. (2013). Cultural diversity and multicultural education in Southeast Asia. *Asian Education Review*, 5(2), 78–92.
- Yaqin, M. A. (2015). *Pendidikan multikultural: Cross-cultural understanding untuk demokrasi dan keadilan*. Pilar Media.
- Yengusie, T., Mekonnen, A., & Desta, H. (2025). Inferential reasoning in academic reading comprehension. *Journal of Literacy and Learning*, 9(2), 98–114.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.
- Zamroni. (2013). *Pendidikan Demokrasi Pada Masyarakat Multikultural*. Gavin Kalam Utama.
- Zhang, Y., Liu, H., & Wang, X. (2025). Multicultural texts and intercultural competence in EFL learning. *Language, Culture and Curriculum*, 38(1), 55–73.