

**KURIKULUM ADAPTIF MATA PELAJARAN BAHASA DAN AKSARA
LAMPUNG SEBAGAI BAHASA KEDUA JENJANG SEKOLAH DASAR
DALAM KONTEKS MASYARAKAT ADAT LAMPUNG YANG
BIKULTURAL**

(DISERTASI)

Disusun untuk Memenuhi Sebagian Persyaratan Mencapai Derajat Doktor
Program Studi Doktor Pendidikan



OLEH

**EKA SOFIA AGUSTINA
NPM : 2033031010**

**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
2024**

PERNYATAAN ORISINALITAS TULISAN DAN PUBLIKASI

Saya menyatakan dengan sebenarnya bahwa:

1. Disertasi yang berjudul "*Kurikulum Adaptif Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua Jenjang Sekolah Dasar dalam Konteks Masyarakat Adat Lampung yang Bikultural*" 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 terbukti terdapat plagiat dalam karya ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai ketentuan peraturan perundang-undangan (Permendiknas Nomor 17, Tahun 2010).
2. Publikasi sebagian atau keseluruhan isi Disertasi pada jurnal atau forum ilmiah lain harus sejjin dan menyertakan tim pembimbing sebagai *author* dan FKIP Universitas Lampung sebagai Institusinya. Apabila dalam waktu sekurang-kurangnya satu semester (enam bulan sejak pengesahan Disertasi saya tidak melakukan publikasi dari sebagian atau keseluruhan Disertasi ini, maka Program Studi Doktor Pendidikan, FKIP Universitas Lampung berhak mempublikasikan pada jurnal ilmiah yang diterbitkan 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, 9 Agustus 2024
Yang membuat pernyataan,



Eka Sofia Agustina
NPM 2033031010

PERSETUJUAN PEMBIMBING

KURIKULUM ADAPTIF MATA PELAJARAN BAHASA DAN AKSARA LAMPUNG SEBAGAI BAHASA KEDUA JENJANG SEKOLAH DASAR DALAM KONTEKS MASYARAKAT ADAT LAMPUNG YANG BIKULTURAL

**Oleh: Eka Sofia Agustina
NPM 2033031010**

**Komisi
Pembimbing**

Nama

Tanda Tangan

Promotor

**Prof. Dr. Een Y. Haenilah, M.Pd.
NIP 196203301986032001**

Kopromotor 1

**Dr. Farida Ariyani, M.Pd.
NIP 196012141984032002**

Kopromotor 2

**Prof. Dr. Suwarna Dwijonagoro, M.Pd
NIP 196402011988121001**

**Telah dinyatakan memenuhi syarat
Pada tanggal 31 Agustus 2024**

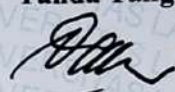
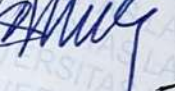
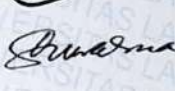
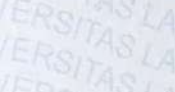
**Plt.Ketua Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu
Pendidikan Universitas Lampung**

**Prof. Dr. Een Y. Haenilah, M.Pd.
NIP 196203301986032001**

PERSETUJUAN PENGUJI

KURIKULUM ADAPTIF MATA PELAJARAN BAHASA DAN AKSARA LAMPUNGSEBAGAI BAHASA KEDUA JENJANG SEKOLAH DASAR DALAM KONTEKS MASYARAKAT ADAT LAMPUNG YANG BIKULTURAL

Oleh: Eka Sofia Agustina
NPM 2033031010

Jabatan	Nama	Tanda Tangan
Ketua	Dr. Eng. Supto Dwi Yuwono, S.Si., M.T. NIP 197407052000031001	
Sekretaris	Prof. Dr. Een Y. Haenilah, M.Pd. NIP 196203301986032001	
Anggota	Prof. Dr. Sunyono, M.Si. NIP 196512301991111001	
	Prof. Dr. Rudi Susilana, M.Si. NIP 196610191991021001	
	Prof. Ag. Bambang Setiadi, M.A., Ph.D. NIP 195905281986101001	
	Prof. Dr. Cucu Sutiarsah, M.A. NIP 195704061986031002	
	Prof. Dr. Een Y. Haenilah, M.Pd. NIP 196203301986032001	
	Dr. Farida Ariyani, M.Pd. NIP 196012141984032002	
	Prof. Dr. Suwarna Dwijonagoro, M.Pd NIP 196402011988121001	

Telah dipertahankan di depan penguji sidang terbuka.
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 31 Agustus 2024


Dekan FKIP Universitas Lampung
Prof. Dr. Sunyono, M.Si.
NIP 196512301991111001


Direktur Pascasarjana
Universitas Lampung
Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si.
NIP 196403261989021001

Tanggal Lulus Ujian Disertasi: 31 Agustus 2024

MOTTO

Tidak ada yang bisa dibanggakan kecuali selalu memecut semangat untuk melakukan segala sesuatu yang sudah menjadi bagian kita dengan setia. Selanjutnya, ikhlaskan pada Pemilik Hidup untuk *Allah Subhhanalluh Wa Taala* mengatur skenario memperjalankan hidup milik kita yang tidak ada satu manusia pun di muka bumi ini kuasa akan hal itu.

(Eka Sofia Agustina)

ABSTRAK

KURIKULUM ADAPTIF MATA PELAJARAN BAHASA DAN AKSARA LAMPUNG SEBAGAI BAHASA KEDUA JENJANG SEKOLAH DASAR DALAM KONTEKS MASYARAKAT ADAT LAMPUNG YANG BIKULTURAL

Oleh

EKA SOFIA AGUSTINA

Pembelajaran bahasa dan aksara Lampung jenjang Sekolah dasar di Provinsi Lampung telah dilaksanakan dalam jangka waktu yang lama tetapi masih terdapat banyak permasalahan secara esensi. Subtansi penelitian ini untuk mengeksplorasi dan mengelaborasi faktor demografi, demografi linguistik, bahasa Lampung sebagai bahasa kedua, diversitas budaya secara internal dan eksternal yang ada di Provinsi Lampung. Hal tersebut akan sangat memengaruhi dalam perenkonstruksian dokumen kurikulum yang terdiri atas karakteristik kurikulum adaptif, tujuan kurikulum adaptif, landasan filosofis, landasan teoretis, dan landasan yuridis. Selain itu, rekonstruksi juga difokuskan pada komponen pengajaran bahasa dan aksara Lampung pada jenjang Sekolah dasar di Provinsi Lampung yang terdiri atas komponen tujuan pembelajaran, materi pembelajaran, pendekatan pembelajaran, peran pendidik dan peserta didik dalam pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, lingkungan kebahasaan yang diciptakan, dan evaluasi pengajaran. Penelitian dilakukan dengan menggunakan metode penelitian *A Recursive Reflektive Design and Development Model (R2D2)* dengan tahapan yaitu (a) fokus penetapan/pendefinisian (*define*); (b) fokus desain dan pengembangan (*design and develop*), dan (c) fokus penyebarluasan (*disseminate*). Hasil penelitian ini menghasilkan rekonstruksi dokumen kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung jenjang Sekolah dasar sebagai bahasa kedua dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural di Provinsi Lampung. Pembelajaran bahasa Lampung akan bisa tercapai secara optimal jika diajarkan dengan memerhatikan dua aspek bikultural yaitu sebagai komponen budaya dan komponen linguistik. Materi pembelajaran berada pada tri gatra budaya yaitu budaya tindak, budaya pikir, dan budaya material yang diajarkan secara adaptif pada masing-masing wilayah masyarakat adat Pepadun dan wilayah masyarakat adat Saibatin dengan ditunjang secara komponen linguistik pada pemakaian dialek dan subdialek sesuai posisi wilayah dialek *Nyow* dan dialek *Api* pada konteks sekolah dan peserta didik itu berada dengan memperhatikan aspek geolinguistik. Hal itu sesuai dengan konsep pembelajaran bahasa kedua dalam konteks dan berbasis pada diversitas budaya.

Kata Kunci: kurikulum adaptif, bahasa Lampung, bahasa kedua, bikultural, Sekolah dasar

ABSTRACT

ADAPTIVE CURRICULUM FOR LAMPUNG LANGUAGE AND SCRIPT AS A SECOND LANGUAGE AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL IN THE CONTEXT OF THE BICULTURAL LAMPUNG INDIGENOUS COMMUNITY

By

EKA SOFIA AGUSTINA

Lampung language and script learning at elementary school level in Lampung Province has been implemented for a long time but there are still many essential problems. The substance of this research is to explore and elaborate on demographic factors, linguistic demographics, Lampung language as a second language, internal and external cultural diversity in Lampung Province. This will greatly influence the reconstruction of curriculum documents consisting of adaptive curriculum characteristics, adaptive curriculum objectives, philosophical foundations, theoretical foundations, and legal foundations. In addition, the reconstruction also focused on the components of Lampung language and script teaching at the Elementary School level in Lampung Province which consisted of components of learning objectives, learning materials, learning approaches, the role of educators and students in learning Lampung language and script, the linguistic environment created, and teaching evaluation. The research was conducted using the A Recursive Reflective Design and Development Model (R2D2) research method with the following stages: (a) focus on determining/defining (define); (b) focus on design and development (design and develop), and (c) focus on disseminating (disseminate). The results of this study resulted in the reconstruction of an adaptive curriculum document for the Lampung language and script subject at the Elementary School level as a second language in the context of the bicultural Lampung indigenous community in Lampung Province. Lampung language learning can be achieved optimally if taught by paying attention to two bicultural aspects, namely as a cultural component and a linguistic component. The learning material is in the tri-cultural aspects, namely the culture of action, culture of thought, and material culture which are taught adaptively in each region of the Pepadun indigenous community and the Saibatin indigenous community, supported by linguistic components in the use of dialects and sub-dialects according to the position of the Nyow dialect and Api dialect areas in the context of the school and the students are located by paying attention to geolinguistic aspects. This is in accordance with the concept of second language learning in context and based on cultural diversity.

Keyword: adaptive curriculum, Lampung language, second language, bicultural, elementary school

PRAKATA

Bismillahirrahmanirrahim. Dengan mengucapkan puji dan syukur atas kebaikan Allah Subhhanalluh Wa Taala yang telah membantu memberikan kelancaran berpikir kepada penulis untuk menyelesaikan disertasi yang berjudul *Kurikulum Adaptif Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua Jenjang Sekolah Dasar dalam Konteks Masyarakat Adat Lampung yang Bikultural* sebagai syarat memperoleh gelar doktor pendidikan di Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung.

Dalam kesempatan ini, penulis mengucapkan terima kasih kepada beberapa pihak baik yang secara langsung maupun tidak langsung membantu proses penyelesaian penelitian disertasi ini. Ucapan terima kasih yang pertama penulis sampaikan kepada para pimpinan universitas yang terdiri atas Rektor Universitas Lampung Prof. Dr. Ir. Lusmeilia Afriani, D.E.A.IPM., Para Wakil Rektor Universitas Lampung, Direktur Program Pasca Sarjana Universitas Lampung Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si., Dekan FKIP Universitas Lampung Prof. Dr. Sunyono. M.Si., yang juga sebagai Ketua Penguji dalam ujian disertasi penulis dan Para Wakil Dekan di lingkungan FKIP Universitas Lampung.

Selanjutnya ucapan terima kasih secara khusus peneliti sampaikan kepada Ibu Bapak dosen Promotor dan Kopromotor. Pertama, Prof. Dr. Een Y. Haenilah, M.Pd. selaku Promotor dan juga Ibu Ketua Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung. Beliau yang telah membimbing penulis dengan penuh ketulusan, keikhlasan, serta kebijaksanaan, menuntun cara berpikir, dan memberikan “bekal berjalan” tentang makna sebuah capaian dari arti yang sangat hakikat pada terminologi kata “kurikulum”. Membekali penulis dengan lisan-lisan yang terucap sebagai ilmu kehidupan tentang kokohnya “mimbar akademik” yang dibangun dari *value* diri dalam menyikapi sebuah ilmu sebagai akademisi. Sungguh, ruang transfer ilmu yang sangat bermakna untuk

mematangkan berpikir dan bersikap penulis sebagai akademisi. *Hatur Nuhun*, Bunda.

Kedua, Dr. Farida Ariyani, M.Pd. selaku Kopromotor 1 yang telah dengan penuh ketulusan dan keikhlasan dan sangat bijaksana menerima cara berpikir penulis dari proses membaca pada banyaknya sumber referensi tentang bahasa leluhur milik *Ulun Lappung*. Hal bermakna lainnya, beliau memagari penulis dengan kalimat-kalimat pengikat yang menuntun penulis menjadi dapat memahami mana yang perlu diteruskan dan mana yang harus diabaikan. Dimensi ilmu yang sangat membekas, mematangkan *qolbu* tentang ilmu. *Nerima Nihan*, Mami.

Selanjutnya, Prof. Dr. Suwarna Dwijonagoro, M.Pd. selaku Kopromotor 2 dari Program Studi Pendidikan Bahasa Jawa, Fakultas Bahasa, Seni, dan Budaya Universitas Negeri Yogyakarta yang dengan ketulusan dan keikhlasan menerima penulis menjadi salah satu mahasiswa yang dibimbing. Penulis dibimbing dengan sangat sistematis menggunakan teknik *bigusal-bigunap* bersama mahasiswa bimbingan lainnya yang berasal dari perguruan tinggi lain. Beliau memberikan bekal berpikir dengan tuntunan cara kerja yang operasional, serta menuntun cara berpikir penulis untuk bagaimana menuangkan pemikiran yang analitik dan komprehensif. Sungguh episode ilmu yang sangat terekam dengan sangat membanggakan dalam mimbar akademik untuk penulis. *Matur Nuwon*, Bapak.

Sungguh Para Mahaguru bertiga sangat berjasa dalam membentuk proses berpikir ilmiah dan mematangkan *qolbu* penulis sampai dengan capaian penyelesaian disertasi ini. Terima kasih telah melapangkan dan mengikhhlaskan banyaknya kerumpangan berpikir peneliti sebagai sebuah ruang bahwa tidak ada ilmu yang sempurna. Terima kasih penulis ucapkan, sehat dan mulia senantiasa untuk Para Mahaguru.

Berikutnya, kepada Bapak dosen penguji yang terdiri atas Prof. Ag. Bambang Setiadi, M.A., Ph.D. dan Prof. Dr. Cucu Sutiyarsah, M.A. Profesor berdua yang telah banyak memberikan ilmu berupa kritikan dan saran untuk melengkapi keterbatasan berpikir yang menjadi kerumpangan penulis dalam menyelesaikan disertasi ini. Terima kasih kepada Prof. Bambang yang dalam setiap perjumpaan

senantiasa menyapa penulis dengan sapaan dan ekspresi yang khas penuh energi positif “Ayo, kapan Bu Eka?” Selanjutnya, terima kasih kepada Prof. Cucu yang membekali dan meneguhkan cara “membaca” penulis tentang “*..real language use*” untuk mengkaji kurikulum bahasa secara berulang dan sistematis. Terima kasih Prof. Tentu saja kalimat-kalimat yang dilisankan menjadi salah satu energi untuk penulis bergegas menyelesaikan disertasi ini. Terima kasih untuk Mahaguru berdua.

Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Prof. Dr. Rudi Susilana, M.Si. selaku penguji eksternal dari Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) bidang kajian Pengembangan Kurikulum. Dengan kelapangan beliau berkenan menguji penulis dan tentunya memberikan saran dan tanggapan yang sangat konstruktif terhadap hasil disertasi ini, penulis mengucapkan *hatur nuhun*.

Dalam pengumpulan data baik secara literatur maupun wawancara penulis dibantu oleh para narasumber primer yang terdiri atas para praktisi bahasa dan budaya Lampung, punyimbang atau tokoh adat, dan pemerhati bahasa dan budaya Lampung. Terima kasih penulis ucapkan kepada para narasumber yang terdiri atas Almarhum Ir. Bustam Hadori Gelar *Pangiran Susunan Marga*, Bpk. Hi. Pahman Jamal R.S.E Gelar; Bpk. Lukman Gelar *Tuan Kemala Sakti*; Bpk. Rusli; Ibu Dewi Asmarawati Gelar *Suttan Mahkota*, Bpk. Hasanudin Gelar *Suttan Pengadilan* (Masyarakat Adat *Pepadun: Abung Siwo Migo Marga Subing*), dan Ibu Junaiyah.

Terima kasih penulis sampaikan kepada Keluarga besar KKG mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung, khususnya pengurus inti tingkat Provinsi Lampung yang terdiri atas Ibu Ade Siska, S.Pd., M.Pd. dan Ibu Meli Gustina, S.Pd., M.Pd. *Nerima nihan guwai kebaikani ghadu ngebantu dilom penyebaran data angket penelitian sinji*. Terima kasih atas kelapangannya membantu peneliti mengumpulkan data selama proses penelitian ini dilakukan.

Penulis juga mengucapkan terima kasih untuk semua doa yang senantiasa dilisankan dalam setiap perjumpaan dari seluruh anggota Keluarga Besar Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Lampung.

Penulis sangat menyadari bahwa salah satu hal untuk penulis sampai pada tahap ini karena adanya doa dari Para Mahaguru di Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Lampung (Prof. Fuad, Mami Farida, Pak Eko, Pak Iqbal, Pak Mul, Pak Ali, Bu Samhati, dan Bunda Marti, serta Kakak Senior Mas Aris) dan adik-adikku semua dosen muda yang ada di PS PBSI FKIP Universitas Lampung (Pak Bambang, Pak Rian, Pak Wayan, Bu Mega, Bu Nisa, Pak Yogi, Pak Heru, Bu Ayu, Bu Atik, Bu Siska, dan Pak Syam). Terima kasih atas kasih sayangnya dalam satu keluarga.

Kepada semua saudaraku di Angkatan Ke-1 (2020) Program Studi Doktor Pendidikan ini penulis mengucapkan terima kasih. Terima kasih telah menjadi bagian dari cerita perjalanan penulis menuju takdir baik ini. Bu Yunischa, Pak Albert, Pak Dom, Pak Hasyim, Pak TB, Pak Edi, Pak Arifki, Bu Usas, Yunda Rias, Yunda Khoiriah, Dinda Evi, Pak Iwan, dan Pak Ridwan terima kasih telah menjadi teman seperjuangan menemukan “tanda titik” di masa yang sama. Akhir “tanda titik” kita mungkin berbeda, tetapi percayalah hal itu tidak membedakan rasa indahnya menikmati perjuangan belajar. Sehat dan bahagia senantiasa untuk kita semua.

Terkhusus, penulis ucapkan terima kasih kepada kedua orang tua. Bpk. Hi. Supono dan Ibu Hj. Ma’rifah. Terima kasih untuk Bapak dan Ebo yang telah dengan sangat setia mendoakan kelancaran, keselamatan, dan kesehatan penulis dengan bahasa “melangitnya” dalam setiap hela nafasnya. Terima kasih sudah menemani Ananda untuk sampai menyelesaikan studi terakhir dalam jenjang pendidikan tertinggi. Terima kasih untuk setiap lisan yang terucap dari Bapak dan Ebo. Penulis meyakini doa melangit yang dipanjatkan Bapak dan Ebo menjadi salah satu sumber terkuat Ananda dapat menyelesaikan disertasi ini. Sehat dan mulia senantiasa untuk Bapak dan Ebo. Terima kasih pula untuk adik-adikku semua Muhammad Sofyan dan Mama Nunik, Lutfi Aziz dan Mama Eka, serta Ghufroon Arifin dan Bunda Indah yang senantiasa terlisankan doa agar penulis dapat menyelesaikan studi ini. Terima kasih banyak, Dek.

Teristimewa, penulis mengucapkan terima kasih kepada “teman sejati” di

kehidupan, suami tercinta dan tersayang Bpk. Abdul Karim, S.Pd., M.Pd. dan kedua anakku Muhammad Faridz Adzaky Karim dan Zhulfa Ulya Adzkya Karim. Kepada Aa, *hatur nuhun* telah melapangkan dan mengikhlaskan segala hal selama istrimu ini menempuh pendidikan: bentuk mencintai yang sederhana. Untuk Cacak dan Adek, Ibu mengucapkan terima kasih banyak atas semua keikhlasan dan pengertian dari cacak, dan adek selama ibu menempuh pendidikan di S-3. Ritme kerja yang tidak sederhana dan tuntutan untuk segera menyelesaikan tugas akhir terkadang membuat Ibu menjadi “egois”, “maafkan Ibu ya!”. Percayalah tiap huruf yang berbunyi dalam disertasi Ibu ada doa yang teriring untuk Cacak dan Adek. Ibu ukir nama kalian dalam rangkaian huruf yang tidak sederhana ini.

Akhirnya, tiada gading yang tidak retak. Begitu pula dengan tulisan yang penulis sajikan ini. Penulis meyakini satu kalimat dalam Al Quran pada Surat Al Kahf Ayat 109 yang artinya “Katakanlah (Muhammad), “Seandainya lautan menjadi tinta untuk (menulis) kalimat-kalimat Tuhanku, maka pasti habislah lautan itu sebelum selesai (penulisan) kalimat-kalimat Tuhanku, meskipun Kami datangkan tambahan sebanyak itu (pula).” Dengan demikian, kerumpangan-kerumpangan yang terdapat dalam tulisan ini hendaknya dapat disempurnakan oleh peneliti-peneliti selanjutnya dalam hasil pemikiran yang lebih komprehensif tentang pembelajaran bahasa dan aksara Lampung. Semoga *Allah Subhhanalluh Wa Taala* senantiasa memberikan rahmat-Nya untuk kita semua. *Aamiin Ya Rabbalalamiin*.

Bandar Lampung, 9 Agustus 2024

Eka Sofia Agustina
NPM 2033031010

DAFTAR ISI

HALAMAN SAMPUL	i
PERNYATAAN ORISINALITAS DAN PUBLIKASI	ii
PERSETUJUAN PEMBIMBING	.iii
MOTTO	v
ABSTRAK	.vi
ABSTRACT	vii
PRAKATA	viii
DAFTAR ISI	xiii
DAFTAR TABEL	xix
DAFTAR GAMBAR	xxii
DAFTAR LAMPIRAN	xxiv
 BAB I PENDAHULUAN	 1
1.1 Latar Belakang Masalah.....	1
1.2 Fokus Penelitian.....	15
1.3 Rumusan Masalah.....	16
1.4 Tujuan Penelitian	16
1.5 Manfaat Penelitian	18
1.6 Definisi Operasional	19
 BAB II KAJIAN PUSTAKA	 26
2.1 Konsep Dasar Kurikulum	27
2.1.1 Pengertian Kurikulum	27
2.1.2 Ragam Kurikulum	30
2.1.3 Konsep Dasar Pengembangan Kurikulum.....	33
2.1.3.1 Pengembangan Kurikulum.....	33
2.1.3.2 Pengembangan Kurikulum Bahasa	42
2.2 Kurikulum Nasional di Indonesia	55

2.3 Kurikulum Adaptif.....	56
2.4 Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua	61
2.4.1 Pemerolehan Bahasa (<i>Language Acquisition</i>).....	62
2.4.2 Pembelajaran Bahasa (<i>Language Learning</i>).....	63
2.5 Prinsip Pembelajaran Bahasa di Sekolah dasar	68
2.6 Bahasa Lampung.....	79
2.6.1 Fonem Bahasa Lampung.....	83
2.6.2 Aksara Lampung	88
2.7 Demografi Linguistik.....	90
2.8 Diversitas Sosiokultural	93
2.9 Bikultural dan Bilingual.....	95
2.9.1 Komponen Linguistik.....	97
2.9.2 Komponen Bikultural.....	101
2.10 Geolinguistik.....	105
2.11 Teori Dasar (<i>Grand Theory</i>) dalam Penelitian	106
2.11.1 Konsep Dasar Kurikulum	106
2.11.2 Pengembangan Kurikulum untuk Pembelajaran Bahasa	108
2.11.3 Kurikulum Adaptif.....	110
2.11.4 Teori Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua	111
2.11.5 Pembelajaran Bahasa di Sekolah dasar.....	112
2.11.6 Diversitas Sosiokultural	113
2.11.7 Demografi Linguistik.....	114
2.11.8 Bikultural	115
2.11.9 Geolinguistik.....	115
2.11.10 Alur Teori Penelitian	116
2.12 Kerangka Berpikir	117
BAB III METODE PENELITIAN	125
3.1 Jenis Penelitian.....	125
3.2 Prosedur Penelitian dan Pengembangan Produk.....	126
3.2.1 Tahap Pendefinisian (<i>Define</i>)	127
3.2.2 Tahap Desain dan Pengembangan (<i>Design and Develop</i>)	129

3.2.3 Tahap Penyebarluasan (<i>Disseminate</i>)	130
3.3 Data dan Sumber Data	131
3.4 Teknik Pengumpulan Data.....	131
3.5 Pemeriksaan Keabsahan Data	133
3.5.1 <i>Credibility</i> (validasi internal)	135
3.5.2 <i>Transferability</i> (validitas eksternal)	136
3.5.3 <i>Dependability</i> (reliabilitas).....	136
3.5.4 <i>Confirmability</i> (objektivitas).....	137
3.6 Instrumen Penelitian	137
BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN.....	142
4.1 Hasil Penelitian.....	142
4.1.1 Faktor Rekonstruksi Adaptif Kurikulum Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung di SD	143
4.1.1.1 Demografi di Provinsi Lampung.....	143
a. Kota Bandar Lampung	146
b. Kota Metro	147
c. Kabupaten Tanggamus	148
d. Kabupaten Lampung Barat	149
e. Kabupaten Lampung Selatan	150
f. Kabupaten Lampung Timur	151
g. Kabupaten Lampung Tengah	152
h. Kabupaten Lampung Utara	153
i. Kabupaten Way Kanan	153
j. Kabupaten Tulang Bawang	155
k. Kabupaten Pesawaran	156
l. Kabupaten Pringsewu	157
m. Kabupaten Mesuji	157
n. Kabupaten Pesisir Barat	158
4.1.1.2 Demografi Linguistik Etnis Bangsa di Provinsi Lampung ...	159
4.1.1.3 Diversitas Budaya di Provinsi Lampung.....	163
a. Pokok Pikiran Kebudayaan Daerah (PPKD)	163

b. Masyarakat Adat Budaya Lampung yang Bikultural...	167
c. Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Penciri Bikultural	175
4.1.2 Rekonstruksi Adaptif Dokumen Kurikulum Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung di SD	184
4.1.2.1 Penetapan/Pendefinisian (<i>Define</i>)	186
a. Analisis Awal sampai dengan Akhir (<i>Front – End</i>)	186
b. Analisis Pembelajar	190
c. Analisis Tugas dan Konsep	193
d. Menentukan Tujuan Instruksional	193
4.1.2.2 Desain dan Pengembangan (<i>Design and Develop</i>)	194
a. Tahap Awal Desain	195
b. Pemilihan Format dan Media/ <i>Media and</i> <i>Format Selection</i>	202
c. Pemilihan Lingkungan Penunjang/ <i>Selection of a</i> <i>Development Environtmen</i>	202
d. Produk Desain dan Pengembangan/ <i>Product Design</i> <i>and Development</i>	203
e. Strategi Evaluasi/ <i>Evaluation Strategy</i>	207
4.1.2.3 Penyebarluasan(<i>desimination</i>).....	210
4.1.3 Kurikulum Adaptif Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung di SD	211
4.1.3.1 Kerangka Dasar Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung.....	211
a. Pengertian Kurikulum Adapif Bahasa dan Aksara Lampung	211
b. Rasional Pengembangan Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung	231
c. Karakteristik Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung	231
d. Tujuan Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung di SD	233

4.1.3.2	Struktur Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung di Sekolah dasar dan Madrasah Ibtidaiyah	235
a.	Struktur Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung (<i>skuabal</i>) SD	235
b.	Kekonteksan Wilayah Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua di Jenjang SD	246
c.	Diversitas Dialek Bahasa Lampung Berdasarkan Aspek Geolinguistik sebagai Potensi Adaptif Kewilayahan	247
4.1.3.3	Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar dalam Kurikulum Adaptif Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung Sekolah Dasar atau Madrasah Ibtidaiyah	255
a.	Pengertian	255
b.	Fungsi	256
c.	Tujuan	257
d.	Tema untuk Sekolah Dasar	258
e.	Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung Jenjang SD/MI	259
4.1.3.4	Arah Pembelajaran pada Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua dalam Konteks Masyarakat Adat yang Bikultural Jenjang SD/MI	278
a.	Bahasa Pengantar Pembelajaran	278
b.	Paradigma Pembelajaran dalam Dokumen Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung	278
c.	Materi Pokok Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung	279
d.	Pemanfaatan Media Pembelajaran dan Sumber Belajar	282
e.	Bahan Ajar	283
f.	Penilaian	283

4.2 Pembahasan Hasil Penelitian	285
4.2.1 Lampiran Pergub Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung	290
a. Tujuan dan Filosofi Pendidikan dalam Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung	290
b. Analisis Kebutuhan	295
c. Pengorganisasian dan Implementasi Kurikulum	303
d. Pemilihan Strategi dan Evaluasi Pembelajaran	305
4.2.2 Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua dalam Konteks Masyarakat Adat Lampung yang Bikultural di Provinsi Lampung.....	313
a. Perkembangan Psikologi Anak.....	315
b. Perbendaharaan Kosakata dan Tujuan Pengajaran Bahasa Lampung	317
c. Aspek Pengajaran Penguasaan Bahasa Lampung	318
4.3 Temuan Penelitian.....	325
 BAB V SIMPULAN, IMPLIKASI, DAN SARAN	337
5.1 Simpulan	337
5.2 Implikasi	338
5.3 Saran	339

DAFTAR PUSTAKA

LAMPIRAN

DAFTAR TABEL

Tabel 2.1 Pendekatan dalam Analisis Kebutuhan	44
Tabel 2.2 Indikator Topik pada Tujuan Berdasarkan Isi	48
Tabel 2.3 Indikator “Kebutuhan-Kebutuhan Pokok”	49
Tabel 2.4 Teori dan Ahli Perkembangan Anak	69
Tabel 2.5 Tahapan Perkembangan Anak Menurut Erikson	70
Tabel 2.6 Tahapan Perkembangan Kognitif Piaget.....	74
Tabel 2.7 Rumusan Kata <i>Teaching</i> dalam Pengajaran di Sekolah dasar	75
Tabel 2.8 Tujuan Utama Pendidikan Dasar dalam Buku <i>Learning to Teach in the Primary School</i>	78
Tabel 2.9 Contoh Perbedaan Bunyi dalam Bahasa Lampung.....	83
Tabel 2.10 Contoh Perbedaan Bunyi Vokal dalam Bahasa Lampung	84
Tabel 2.11 Contoh Kosakata Bahasa Lampung yang Berbeda Bunyi untuk Menyatakan Sesuatu yang Sama	84
Tabel 2.12 Contoh Getaran Bunyi dalam Bahasa Lampung.....	85
Tabel 2.13 Contoh Jenis Kata dalam Bahasa Lampung.....	87
Tabel 2.14 Jenis dan Kriteria Bilingualisme	99
Tabel 3.1 Indikator Analisis Kebutuhan	136
Tabel 3.2 Tabel Indikator Tujuan Behavioral	137
Tabel 3.3 Tujuan Berdasarkan Keterampilan Berbahasa	138
Tabel 3.4 Indikator Topik pada Tujuan Berdasarkan Isi	138
Tabel 3.5 Indikator “Kebutuhan-Kebutuhan Pokok”	138
Tabel 3.6 Indikator Rancang Bangun Silabus Bahasa	139
Tabel 3.7 Indikator Metodologi Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa	140
Tabel 3.8 Indikator Pengujian Pengajaran Bahasa	140
Tabel 3.9 Indikator Pengembangan Pengujian Pengajaran Bahasa	141
Tabel 4.1 Penduduk Kabupaten Way Kanan Menurut Etnis Bangsa	154
Tabel 4.2 Persentase Terbesar Etnis Bangsa Berdasarkan Jumlah Penduduk di Provinsi Lampung	159

Tabel 4.3 Jumlah Penduduk di Provinsi Lampung Berdasarkan Etnis Bangsa Tahun 2010	160
Tabel 4.4 Jumlah Penduduk di Provinsi Lampung Berdasarkan Pemakaian Bahasa Sehari-hari di Rumah (Bahasa Ibu).....	162
Tabel 4.5 Pemetaan Wilayah Masyarakat Adat	171
Tabel 4.6 Masyarakat Lampung dalam Kepaksian dan 83 Kemargaan yang Terhimpun dalam Kemargaan dan Kebuayan	173
Tabel 4.7 Pemetaan Dialek dalam Bahasa Lampung Menurut Van Royen.....	177
Tabel 4.8 Pemetaan Dialek dalam Bahasa Lampung Menurut Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa.....	180
Tabel 4.9 Tanggapan Responden terhadap Pertanyaan pada Angket Ke-1	186
Tabel 4.10 Tanggapan Responden terhadap Pertanyaan pada Angket Ke-2 ...	188
Tabel 4.11 Tanggapan Responden terhadap Pertanyaan pada Angket Ke-3 ...	189
Tabel 4.12 Rekapitulasi Data Sekolah Tingkat SD/MI di Provinsi Lampung.....	192
Tabel 4.13 Komponen dalam Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014.....	195
Tabel 4.14 Komponen Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 ...	197
Tabel 4.15 Lampiran 1 Peraturan Gubernur Lampung Nomor : 39 Tahun 2014 tentang : Struktur Kurikulum Muatan Lokal Mata Pelajaran Bahasa dan Sastra Lampung	203
Tabel 4.16 Lampiran 2 Peraturan Gubernur Lampung Nomor : 39 Tahun 2014 tentang : Struktur Kurikulum Muatan Lokal Mata Pelajaran Bahasa dan Sastra Lampung	203
Tabel 4.17 Desain Rekonstruksi Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung	206
Tabel 4.18 Pedoman Pertimbangan Ahli Kurikulum	207
Tabel 4.19 Pedoman Pertimbangan Ahli Bahasa dan Budaya Lampung.....	208
Tabel 4.20 Pedoman Pertimbangan Kepakaran Pembelajaran Bahasa Daerah ...	209
Tabel 4.21 Pemetaan Manuskrip yang Digunakan	231
Tabel 4.22 Standar Kompetensi Lulusan	238
Tabel 4.23 Kompetensi Inti Kelas I, II, dan III Sekolah dasar/ Madrasah Ibtidaiyah	239
Tabel 4.24 Kompetensi Inti Kelas IV, V, dan VI Sekolah dasar/Madrasah	

Ibtidaiyah.....	240
Tabel 4.25 Mata Pelajaran Sekolah dasar/Madrasah Ibtidaiyah	242
Tabel 4.26 Perbedaan Kosakata Antara Dialek A dan Dialek O	248
Tabel 4.27 Pemetaan Dialek dan Subdialek dalam Bahasa Lampung Menurut Van Royen.....	248
Tabel 4.28 Pemetaan Wilayah Masyarakat Adat Lampung.....	252
Tabel 4.29 Perbedaan Kosakata Dialek <i>A/Api</i> dan Dialek <i>O/Nyow</i>	255
Tabel 4.30 Daftar Tema Kelas 1 s.d. Kelas VI	259
Tabel 4.31 Daftar Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar	260
Tabel 4.32 Daftar Materi Pokok Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung.....	280
Tabel 4.33 Nilai-Nilai Hidup Berdasarkan Piil Pesenggir	283
Tabel 4.34 Indikator Pengujian Pengajaran Bahasa	284
Tabel 4.35 Indikator Pengembangan Pengujian Pengajaran Bahasa	284
Tabel 4.36 Uraian Dimensi Pengembangan Kurikulum	296
Tabel 4.37 Struktur Kurikulum Bahasa Daerah SD/ MI.....	303
Tabel 4.38 Metode Pembelajaran Bahasa Lampung.....	308
Tabel 4.39 Teknik Pembelajaran Bahasa Lampung.....	310
Tabel 4.40 Variasi Kosakata dalam Bahasa Lampung Dialek A.....	322
Tabel 4.41 Variasi Kosakata dalam Bahasa Lampung Dialek O	322
Tabel 4.42 Pemetaan Temuan Struktur Kurikulum pada Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014	328

DAFTAR GAMBAR

Gambar 2.1 Alur Teori dalam Penelitian yang Digunakan.....	26
Gambar 2.2 Pengembangan Kurikulum Menurut Richards	54
Gambar 2.3 Kerangka Kerja Kurikulum 2013.....	56
Gambar 2.4 Klasifikasi Variabel Peserta Didik dalam Pemerolehan Bahasa Kedua (H. D. Brown, 2000)	67
Gambar 2.5 Variasi Aksara Lampung Berdasarkan Kajian Van der Tuuk	88
Gambar 2.6 Tanda Bunyi dalam Bahasa Lampung di Atas Huruf (<i>fathah</i>), di Bawah Huruf (<i>kasrah</i>) dan di Belakang Huruf	89
Gambar 2.7 Tanda Bunyi dalam Bahasa Lampung	89
Gambar 2.8 Penggunaan Bahasa dan Kefasihan Bahasa Seorang Bilingual	98
Gambar 2.9 Teori Dasar yang Digunakan dalam Konsep Dasar Kurikulum.....	106
Gambar 2.10 Teori Dasar yang Digunakan dalam Pengembangan Kurikulum untuk Pembelajaran Bahasa	108
Gambar 2.11 Teori Dasar Kurikulum Adaptif	100
Gambar 2.12 Teori Dasar Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua	111
Gambar 2.13 Teori Dasar Pembelajaran Bahasa di Sekolah dasar	112
Gambar 2.14 Teori Dasar Diversitas Sosiokultural	113
Gambar 2.15 Teori Dasar Demografi linguistik	114
Gambar 2.16 Teori Dasar Bikultural.....	115
Gambar 2.17 Teori Dasar Geolinguistik	115
Gambar 2.18 Alur Teori dalam Penelitian	116
Gambar 2.19 Faktor yang Melatarbelakangi Rekonstruksi Kurikulum	120
Gambar 3.1 Representasi grafis dari R2D2 Model Desain Instruksional (ID)	126
Gambar 4.1 Peta Provinsi Lampung Berdasarkan Peta Bahasa di Indonesia	144
Gambar 4.2 Peta Lokasi Suku Lampung di Provinsi Lampung.....	145
Gambar 4.3 Peta Lingkungan Bahasa Lampung.....	145
Gambar 4.4 Letak Masyarakat Lampung Cikoneng	146

Gambar 4.5 Klasifikasi Walker mengenai Subkelompok dan Dialek Bahasa Lampung	182
Gambar 4.6 Daerah dengan Variasi Tuturan yang Serupa dan dapat Dimengerti: Provinsi Sumatera Selatan dan Tumpang-Tindih Varietas di Provinsi Lampung	183
Gambar 4.7 Daerah yang Memiliki Variasi Tuturan yang Serupa dan Mudah Dipahami: Lampung Dialek <i>Api</i> dan Varietas Dialek <i>Nyow</i> yang Tumpang-Tindih	184
Gambar 4.8 Daerah yang Memiliki Variasi Tuturan yang Serupa dan Mudah Dipahami: Lampung Dialek <i>Nyow</i> dan Varietas Dialek <i>Api</i> yang Tumpang-Tindih	184
Gambar 4.9 Aspek Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi	226
Gambar 4.10 Distribusi Variasi Leksikal Bahasa Lampung di Kabupaten Pringsewu.....	252
Gambar 4.11 Data Pemahaman Responden tentang Kurikulum Bahasa Lampung.....	295
Gambar 4.12 Komponen Pembelajaran dalam Dimensi Dokumen Kurikulum Bahasa Lampung.....	298
Gambar 4.13 Interelasi Komponen Kurikulum dan Pembelajaran	300
Gambar 4.14 Ruang Lingkup Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung	301
Gambar 4.15 Alur Penguasaan Bahasa Lampung.....	317
Gambar 4.16 Penguasaan Bahasa Lampung untuk Peserta Didik di SD	324
Gambar 4.17 Tri Gatra Pembelajaran Bahasa dan Budaya Lampung	325
Gambar 4.18 Pola Pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung	326
Gambar 4.19 Kerangka Berpikir Temuan Hasil Penelitian Kurikulum Adaptif Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Bahasa Kedua untuk Sekolah dasar/MI Berdasarkan Masyarakat Adat Lampung yang Bikultural	335

DAFTAR LAMPIRAN

Lampiran 1 Wilayah di kabupaten dan kota di Provinsi Lampung.....	360
Lampiran 2 Data PPKD Se-Provinsi Lampung	402

BAB I. PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang Masalah

Lampung sebagai salah satu provinsi di Indonesia yang memiliki kekayaan budaya yang beragam. Bahasa Lampung menjadi salah satu unsur kekayaan yang dimiliki, dengan dilengkapi aksara Lampung bahkan ada aksara Lampung Kuno yang disebut *Had Lappung* atau huruf Lampung (F. Ariyani, Rusminto, Sumarti, Idris, & Misliani, 2022). Bahasa Lampung diposisikan oleh Walker sebagai bagian dari rumpun bahasa Melayu-Polinesia Barat (MPB) yang juga dikenal sebagai rumpun Hesperonesia, yaitu masuk dalam pengelompokkan parafiletik rumpun bahasa Austronesia (Walker, 1976). Fungsi bahasa dan aksara Lampung sebagai bagian dari bahasa daerah dalam praktiknya merujuk pada fungsi yang dirumuskan dalam *Politik Bahasa Nasional* (Halim, 1984) yaitu lambang kebanggaan daerah Lampung, lambang identitas daerah Lampung, alat perhubungan di dalam keluarga dan masyarakat daerah Lampung, bahasa Lampung sebagai pendukung bahasa Indonesia, dan bahasa pengantar di sekolah di daerah tertentu. Posisi tersebut menguatkan bahasa Lampung sebagai salah satu bahasa daerah yang memperkaya kosakata bahasa Indonesia.

Dalam perkembangannya, bahasa Lampung sangat diwarnai oleh perkembangan bahasa daerah lain yang ada di Provinsi Lampung. Hal tersebut berkaitan dengan jumlah populasi penduduk di Provinsi Lampung. Provinsi Lampung yang merupakan salah satu provinsi di Pulau Sumatera memiliki jumlah penduduk sebanyak 7.581.948. Berdasarkan jumlah penduduk tersebut, Provinsi Lampung terdiri atas banyak suku bangsa. Suku bangsa (*ethnic*) dimaknai sebagai golongan manusia yang mengidentifikasikan dirinya dengan sesama berdasarkan garis keturunan yang dianggap sama dengan merujuk ciri khas seperti budaya, bangsa, bahasa, agama, dan perilaku (Cohen, 1978) Indonesia mengenal penyebutan dengan istilah suku bangsa untuk merepresentasikan keberagaman corak budaya di Nusantara.

Suku bangsa terbesar yang ada di Provinsi Lampung adalah suku Jawa dengan total populasi tahun 2010 sebanyak 64,17% yang berasal dari Jawa Tengah, Jawa Timur, Yogyakarta, dan sebagian Jawa Barat. Untuk penduduk asli yang bersuku Lampung berjumlah 13,56%, menempati posisi kedua. Populasi dengan suku terbanyak ketiga adalah suku Sunda dengan jumlah 11,88%, tetapi ini sudah percampuran suku Sunda asal Jawa Barat dan suku Sunda asal Banten). Selanjutnya suku Melayu dengan presentase 5,64% dan suku Bali sebanyak 1,38%. Untuk suku Melayu meliputi semua sub-suku Melayu asal Sumatera Selatan yang ada di Provinsi Lampung seperti Ogan, Semendo, Mesuji, dan Palembang (Statistik, 2011). Artinya tiga perempat wilayah Lampung penduduknya berasal dari Pulau Jawa, Madura dan Bali, sedangkan sisanya merupakan penduduk asli Lampung (Katubi, 2006). Tingkat persentase keragaman suku bangsa itu dinamai diversitas sosiokultural. Hal tersebut menunjukkan diversitas sosiokultural di Provinsi Lampung sangat tinggi didasarkan pada keragaman suku bangsa. Hal itu dibuktikan dengan capaian persentase keragaman suku bangsa yang ada di Provinsi Lampung. Diversitas sosiokultural yang ada di Provinsi Lampung terjadi karena proses sejarah panjang bangsa kita, saat sebelum merdeka dan sesudah merdeka.

Dalam satu sumber referensi, disebutkan bahwa migrasi penduduk pendatang dari luar Lampung diduga sudah ada sejak zaman Kerajaan Sriwijaya. Ini didasarkan pada prasasti yang ditemukan di daerah Pulau Pasma, Prasasti Haur Kuning (Balik Bukit) dan Prasasti Ulu Belu (Wonosobo) yang menggunakan bahasa Melayu Kuno. Migrasi dari Pulau Jawa sudah ada sejak zaman Kerajaan Mojopahit. Ini terlihat dari nama-nama tempat seperti Blambangan Umpu, Jabung Kurikupan, Jepara dan dari pemakaian gelar pada masyarakat Lampung). Migrasi dari daerah Banten sudah ada sejak masa Kesultanan Banten yang terkenal dengan sultannya yang bernama Fatahillah atau Fatah (Gonggong, Kartadarmadja, & Ibrahim, 1983).

Selain itu, dalam catatan sejarah pula sejak beberapa budaya dari Pulau Jawa dan Pulau Bali masuk di Lampung selama era kolonialisme dan era transmigrasi (Khoiriyah, Fahri, Bramantio, & Sumargono, 2019), akulturasi budaya terjadi di

antara Lampung, Sunda, Jawa, dan Bali untuk membuat kawasan menjadi multietnis. Akulturasi dimaknai sebagai pengadopsian budaya baru atau penggambaran orang yang berasal dari suatu budaya ke dalam budaya yang berbeda yang meliputi nilai, sikap, serta kebiasaan (Sam & Berry, 2010).

Akulturasi berdampak pada penciptaan masyarakat majemuk (*plural society*) (Berry, 2017). Dalam masyarakat majemuk memiliki dua konsep yaitu 1) keragaman etnik adalah keadaan yang mampu memperlihatkan wujud pembagian kekuasaan di antara kelompok masyarakat yang tergabung atau disatukan, rasa menyatu melalui dasar kesetiaan, pemilihan nilai bersama dan pembagian kekuasaan; 2) masyarakat majemuk adalah masyarakat yang terdiri atas berbagai kelompok ras dan etnik yang berbeda di bawah suatu sistem pemerintahan dan paksaan (Garna, 1992). Di sisi lain, urbanisasi juga terjadi di Lampung sejak puluhan tahun lalu. Fenomena ini masih terjadi sampai saat ini meskipun hanya terjadi dalam skala kecil (Septianasari, 2016).

Secara leksikal, diversitas dimaknai sebagai perbedaan, kelainan, dan keragaman. Sementara itu, sosiokultural diartikan sisi sosial dan budaya masyarakat. Dengan demikian, diversitas sosiokultural didefinisikan berbagai perbedaan yang terdapat di dalam masyarakat khususnya mengenai sosial dan budaya masyarakat atau hal yang menggambarkan keragaman masyarakat dan kebudayaan (Adams, Bell, & Griffin, 2007). Ada beberapa hal yang melatarbelakangi adanya diversitas sosiokultural, diantaranya (1) tingkat nasional menurut negara seseorang (atau beberapa negara, untuk orang yang bermigrasi selama hidup mereka); (2) tingkat afiliasi regional dan/atau etnis dan/atau agama dan/atau bahasa; (3) tingkat gender, berdasarkan apakah seseorang dilahirkan sebagai perempuan atau laki-laki; (4) tingkat generasi, pengelompokkan kakek-nenek dari orang tua dari anak-anak; (5) tingkat kelas sosial, terkait dengan kesempatan pendidikan dan pekerjaan atau profesi seseorang; dan (6) bagi mereka yang dipekerjakan, tingkat organisasi, departemen, dan/atau korporat sesuai dengan caranya karyawan telah disosialisasikan oleh organisasi kerja mereka (Hofstede & Hofstede, 2006). Diversitas latar belakang individu dalam masyarakat akan berdampak pada latar belakang peserta didik di dalam suatu lembaga pendidikan.

Budaya merupakan fenomena kolektif (Sihabudin, 2022), karena setidaknya ada hal yang sebagian dimiliki bersama dengan orang-orang yang hidup atau tinggal di dalam lingkungan sosial yang sama yaitu tempat yang ia pelajari (Liliweri, 2019). Budaya juga terdiri atas aturan tidak tertulis dari kesepakatan sosial secara kolektif untuk sekelompok orang (Lukešová & Martincová, 2015). Koenjaraningrat mendefinisikan budaya sebagai daya dari budi yang berupa cipta, rasa dan karsa. Sedangkan kebudayaan adalah hasil dari cipta, karsa, dan rasa. Oleh karena itu, kebudayaan secara keseluruhan adalah hasil usaha manusia untuk mencukupi kebutuhannya.

Bahasa daerah sebagai salah satu unsur kebudayaan menurut Koentjaraningrat diposisikan sebagai sebuah kekayaan dan peninggalan cipta, karsa, dan rasa manusia tempo dulu yang sangat berharga dan perlu dilestarikan (Setyawan, 2011). Melalui bahasa dan tata bahasa merupakan cara paling mudah untuk mengetahui dan memahami sistem pengetahuan suatu masyarakat yang berisi klasifikasi-klasifikasi, aturan-aturan, dan prinsip-prinsip (Sidemen, 2017). Dengan demikian, bahasa daerah merupakan bagian dari kebudayaan masyarakat yang sifatnya dinamis yaitu mengalami perubahan-perubahan yang tentunya dapat mengarah pada pergeseran bahasa jika tidak diperhatikan bersama.

Pelestarian dan pengembangan bahasa daerah telah diatur secara regulasi internasional dan nasional serta diperkuat pada masing-masing daerah. Regulasi dalam tatanan forum internasional untuk perlindungan bahasa dan budaya daerah di dunia sebagai berikut.

- 1) *Proclamation of Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity* tahun 1997 yaitu program yang diluncurkan UNESCO untuk meningkatkan kesadaran publik tentang nilai warisan tak benda dan kebutuhan untuk menjaganya (Arizpe, 2004; Schmitt, 2008).
- 2) *Unesco Endangered Language Program (UELP)* dalam Konferensi Internasional ke-2 tahun 2001 tentang bahasa terancam punah di Kyoto menyampaikan bahwa UNESCO dan para pendukung bahasa yang terancam punah memiliki tujuan yang sama; pemeliharaan dan pelestarian bahasa-

bahasa yang terancam punah (Harrison, 2020; Moseley, Ostler, & Ouzzate, 2001).

- 3) *Universal Declaration of Cultural Diversity* (UDCD) tahun 2001 untuk membantu melestarikan dan mempromosikan keragaman budaya di seluruh dunia. UDCD bercita-cita untuk meningkatkan pengakuan keanekaragaman budaya, kesadaran akan persatuan umat manusia, dan pengembangan pertukaran antarbudaya (Neuwirth, 2003; Torres, 2002; United Nations Educational & Organization, 2001; Voicu, 2002).

Regulasi internasional tersebut menjadi jaminan perlindungan untuk berkembangnya bahasa daerah di seluruh dunia. Di Indonesia, bahasa daerah tentu saja menjadi salah satu penciri kekayaan budaya Indonesia. Berdasarkan hasil penelitian untuk pemetaan bahasa di Indonesia yang dilaksanakan Badan Pengembangan Bahasa dan Perbukuan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan sejak 1991 sampai dengan 2019, bahasa daerah (tidak termasuk dialek dan subdialek) di Indonesia yang telah diidentifikasi dan validasi Indonesia memiliki 718 bahasa daerah (Indonesia).

Secara garis besar haluan kebahasaan yang disampaikan dalam buku “Politik Bahasa Nasional” (Halim, 1976) bahwa bahasa yang ada dan berkembang di Indonesia adalah bahasa Indonesia, bahasa daerah, dan bahasa asing dengan menjalankan peran, fungsi, dan kedudukannya masing-masing sesuai dengan aturan politik bahasa nasional (Baryadi, 2014; Permadi, 2015; Utama, 2018). Di dalam perumusan fungsi dan kedudukan bahasa daerah, politik bahasa nasional mempertimbangkan bahwa hal berikut ini.

1. Kelangsungan hidup dan pembinaan bahasa-bahasa daerah yang terus dipelihara oleh masyarakat pemakainya dan merupakan bagian dari kebudayaan Indonesia yang hidup dan dijamin Undang-Undang Dasar 1945.
2. Bahasa-bahasa daerah adalah lambang nilai sosial budaya yang mencerminkan dan terikat pada kebudayaan yang hidup di kalangan masyarakat pemakainya.
3. Bahasa-bahasa daerah adalah kekayaan budaya yang dapat dimanfaatkan bukan saja untuk kepentingan pengembangan dan pembakuan bahasa

nasionnal kita tetapi juga untuk kepentingan pembinaan dan pengembangan bahasa-bahasa daerah itu sendiri, karenanya perlu dipelihara.

4. Bahasa-bahasa daerah yang berbeda-beda bukan saja di dalam struktur kebahasaannya tetapi juga di dalam jumlah penutur aslinya.
5. Bahasa-bahasa daerah tertentu dipakai sebagai alat penghitungan baik secara lisan maupun tertulis, sedangkan bahasa-bahasa daerah lainnya hanya dipakai secara lisan.
6. Di dalam pertumbuhan dan perkembangannya, bahasa-bahasa daerah mempengaruhi dan pada waktu yang sama dipengaruhi oleh bahasa nasional, bahasa-bahasa daerah lain dan bahasa-bahasa asing tertentu sebagai akibat meningkatnya penyebaran pemakaian bahasa Indonesia bertambah lancarnya hubungan antardaerah, dan meningkatnya arus perpindahan penduduk serta jumlah perkawinan antarsuku.

Selain itu, dalam politik bahasa nasional juga berisi garis kebijaksanaan mengenai pengembangan pengajaran bahasa-bahasa daerah dan pemakaiannya sebagai bahasa pengantar di lembaga-lembaga pendidikan (Rahayu, 2007; Yudiono, 2010). Hal tersebut muncul dengan didukung oleh salah satu faktor empiris bahwa terdapat salah satu bahasa daerah yang telah lebih awal diajarkan secara formal di sekolah yaitu bahasa Jawa. Bahasa Jawa masuk dalam mata pelajaran sejak masa kurikulum 1947, 1964, 1968, 1975, 1984, 1994, 2004, 2006, dan 2013 (Dwijonagoro, Meilawati, Nurhidayati, & Wulan, 2019). Selanjutnya diterbitkan Surat Keputusan Gubernur Jawa tengah Nomor: 423.5/27/2011 tentang Kurikulum Mata Pelajaran Muatan Lokal (Bahasa Jawa) yang diajarkan di sekolah.

Hal itu diperkuat dengan Peraturan Gubernur DIY No 64 Tahun 2013: Bahasa Jawa muatan lokal wajib di Yogyakarta. Terbaru ialah Peraturan Gubernur Nomor 19 Tahun 2014 tentang muatan lokal wajib pelajaran bahasa Jawa di sekolah. Selain bahasa Jawa, sekitar tahun 1960-an bahasa Sunda juga mulai dibelajarkan di sekolah (Rohmana, 2012, 2013). Dengan demikian, sudah sejak puluhan tahun yang lalu keberadaan bahasa daerah tersebut telah dilindungi dan diperhatikan dalam peraturan negara.

Secara regulasi nasional, perlindungan terhadap kelestarian dan pengembangan bahasa daerah telah diatur dalam berbagai aturan seperti peraturan presiden (Perpres) dan undang-undang yang terdiri atas sebagai berikut.

1. UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang dalam beberapa pasalnya memuat perlindungan terhadap bahasa daerah. Beberapa di antaranya adalah pasal 1 ayat 2 yang didalamnya berisi jaminan negara bahwa pendidikan di Indonesia berakar pada nilai-nilai budaya, yang salah satu wujudnya adalah bahasa daerah (P. R. Indonesia, 2003; Rahman, Naldi, & Arifin, 2021). Selanjutnya, pasal 33 ayat 2 yang berisi kebijakan bahwa bahasa daerah dapat digunakan sebagai bahasa pengantar dalam tahap awal pendidikan (P. R. Indonesia, 2003; Wibawa, 2013).
2. Implementasi dari UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang terdapat dalam pasal 33 ayat 2 tentang pengajaran bahasa daerah pada jenjang pendidikan dasar di suatu daerah disesuaikan dengan intensitas penggunaannya dalam wilayah bersangkutan. Selanjutnya pasal 37 ayat 1 yang menyebutkan bahwa bahan kajian bahasa mencakup bahasa Indonesia, bahasa daerah, dan bahasa asing (Indonesia, 2003; Rosyid, 2015).
3. Pelaksanaan dari UU No. 20 Tahun 2003 dalam Peraturan Pemerintah yaitu PP No. 32 Tahun 2013 yang mengatur tentang Standar Nasional Pendidikan, yaitu pasal 77A ayat 2b yang mengatur tentang struktur kurikulum muatan lokal, yang kemudian penyelenggaraan teknisnya diatur dalam peraturan gubernur masing-masing daerah (Indonesia, 2003)
4. UU No. 24 Tahun 2009 tentang bendera, bahasa, dan lambang negara, serta lagu kebangsaan (Negara, 2009). Pasal 42 ayat 1 yang memperlihatkan terhadap perlindungan terhadap bahasa daerah bahwa pemerintah daerah wajib mengembangkan, membina, dan melindungi bahasa dan sastra daerah agar tetap memenuhi kedudukan dan fungsinya dalam kehidupan bermasyarakat sesuai dengan perkembangan zaman dan agar tetap menjadi bagian dari kekayaan budaya Indonesia (Sutama, 2018).
5. Peraturan Presiden No 63 Tahun 2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia (Sudaryanto & Sahayu, 2020) pada pasal 23 ayat 3 yang

menyatakan bahasa daerah dapat digunakan sebagai bahasa pengantar di sekolah dasar, madrasah ibtidaiyah, atau bentuk lain yang sederajat pada tahun pertama dan kedua untuk mendukung pembelajaran (Sari, 2020). Selain itu, dalam pasal 31 dalam Peraturan Presiden yang sama juga disebutkan bahwa karya ilmiah pun dapat ditulis dalam bahasa daerah jika mempunyai tujuan khusus, dengan menggunakan bahasa Indonesia sebagai publikasinya (Wahyuni, 2018).

Berdasarkan regulasi internasional dan nasional tentang perlindungan terhadap bahasa daerah dan budaya tersebut diturunkan ke peraturan daerah masing-masing di wilayah Indonesia. Salah satunya adalah bahasa dan budaya Lampung yang diatur pada regulasi pemerintah daerah Lampung berikut ini.

1. Bahasa Lampung mulai diajarkan di sekolah sejak tahun 1980-an di SMTP dan SMTA negeri dan swasta di lingkungan kantor wilayah Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Lampung (Agustina, 2011a, 2011b). Hal ini diperkuat dengan surat edaran Kepala Kantor Wilayah Depdikbud Provinsi Lampung Drs. Z.H. Idris pada 2 September 1987 tentang Surat Pengantar Nomor A1.7772/II2/M/1987 berisi himbauan untuk mengetahui dan mempelajari bahasa dan tulisan daerah, legenda, adat istiadat dan sebagainya khas daerah Lampung sebagai bagian dari kebudayaan Indonesia. Dengan demikian, pembelajaran bahasa Lampung saat itu bernaung dalam pelaksanaan kurikulum 1984 dengan sebutan bidang studi bahasa daerah.
2. Dikeluarkannya Surat Keputusan Nomor 2694/I.12.A/U/1994 tanggal 18 April 1994 tentang Kurikulum Muatan Lokal yang menjadikan bahasa Lampung sebagai salah satu mata pelajaran muatan lokal yang diajarkan pada tingkat pendidikan dasar SD dan SMP.
3. Peraturan Gubernur Lampung Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Melalui peraturan gubernur tersebut, pembelajaran bahasa Lampung diberikan untuk semua tingkatan jenjang satuan pendidikan SD, SMP, dan SMA dengan menggunakan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan atau KTSP.

Dalam konteks pengembangan pembelajaran bahasa daerah dua konsep teori tersebut penting untuk mengetahui kemungkinan sebuah bahasa akan berlanjut (*sustainable*) di masa depan, dan juga karena bisa digunakan untuk melihat kemungkinan usaha-usaha dalam pengembangan bahasa. Hal itu didukung oleh beberapa hasil penelitian sebagai data empiris bahwa bahasa Lampung masih sangat menemui banyak permasalahan (Aminah, 2016; Andayani, 2018; Eliyana, Raja, & Sumarti, 2018; Fakhrurozi & Putri, 2019; Febrian, 2018; Saputra, 2019). Permasalahan-permasalahan yang muncul dalam banyak kajian penelitian lebih didominasi pada ruang pembelajaran formal di sekolah.

Pembelajaran bahasa Lampung sampai saat ini telah memasuki kurun waktu 41 tahun. Selain itu, penyelenggaraan pembelajaran bahasa Lampung sudah sejak dikeluarkannya surat edaran Kepala Kantor Wilayah Depdikbud Provinsi Lampung Drs. Z.H. Idris pada 2 September 1987 tentang Surat Pengantar Nomor A1.7772/II2/M/1987 berisi himbauan untuk mengetahui dan mempelajari bahasa dan tulisan daerah, legenda, adat istiadat dan sebagainya khas daerah Lampung sebagai bagian dari kebudayaan Indonesia. Secara empiris, dokumen kurikulum sebagai salah satu komponen dalam terselenggaranya pengajaran, yang digunakan sebagai acuan pelaksanaan pembelajaran bahasa Lampung di sekolah baru sejak 1984 sampai 2013 masih menggunakan hasil rumusan kesepakatan dari tim KKG untuk Sekolah dasar dan MGMP Bahasa Lampung untuk jenjang SMP. Baru kemudian, pada tahun 2014 diatur dalam lampiran Peraturan Gubernur Lampung Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah.

Hakikatnya pelaksanaan sebuah pembelajaran harus merujuk pada tujuan pendidikan nasional yang terdapat dalam kurikulum (Nugraheni & Practice, 2015; Parker, 2017). Baru setelah itu, dirumuskan tujuan pembelajaran pada mata pelajaran bahasa Lampung. Hal itu berdasar pada hakikat, belajar bahasa adalah belajar berkomunikasi (Coyle, 2007; Erton & Teaching, 2018; Wilkins & Culture, 1975). Titik tumpu capaian pembelajaran bahasa apapun adalah peserta didik mampu berkomunikasi dengan menggunakan bahasa sasaran (Allen, 2010;

A. Cohen, 2010). Oleh karena itu, tujuan pembelajaran bahasa Lampung yaitu peserta didik mampu berkomunikasi dengan menggunakan bahasa Lampung yang baik dan benar sesuai dengan situasi pemahaman budaya yang menyertainya.

Didasarkan pada perolehan data awal yang peneliti dapatkan melalui wawancara kepada guru dan pengurus MGMP serta KKG Bahasa Lampung provinsi Lampung bahwa pedoman pembelajaran bahasa Lampung sampai saat ini masih menggunakan Peraturan Gubernur Lampung Nomor 39 Tahun 2014 dengan lampiran tentang Mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Selain itu pula terdapat masih terdapat beberapa permasalahan utama yaitu belum optimalnya peserta didik di Provinsi Lampung mampu berbahasa Lampung baik dialek *Api* maupun dialek *Nyow* (hanya pada wilayah tertentu yang mayoritas masyarakatnya suku Lampung) . Berdasarkan masalah utama tersebut, peneliti merinci masalah lanjutan yang terdiri atas (1) belum adanya kesepakatan tentang kurikulum dan perangkat pembelajaran sebagai dokumen strategis pengarah tujuan pembelajaran bahasa dan aksara Lampung yang tepat sesuai dengan hakikat pembelajaran bahasa; (2) masih terbatasnya sumber belajar dan bahan ajar yang menunjang pembelajaran bahasa dan aksara Lampung; (3) masih banyaknya pendidik bahasa Lampung yang belum paham tentang bagaimana mengajar bahasa dan aksara Lampung (dikarenakan mayoritas bukan berasal dari profesional pendidik bahasa Lampung); (4) keterbatasan jumlah pendidik yang khusus berkompetensi bahasa Lampung; (5) kurangnya bobot waktu pada mata pelajaran bahasa Lampung yang rata-rata hanya 2 jam dalam satu pekan.

Identifikasi tersebut dirasakan pada semua tempat wilayah mengajar di 13 kabupaten (Kabupaten Tanggamus, Kabupaten Lampung Barat, Kabupaten Lampung Selatan, Kabupaten Lampung Timur, Kabupaten Lampung Tengah, Kabupaten Lampung Utara, Kabupaten Way Kanan, Kabupaten Tulang Bawang, Kabupaten Tulang Bawang Barat, Kabupaten Pesawaran, Kabupaten Pringsewu, Kabupaten Mesuji, dan Kabupaten Pesisir Barat) dan 2 kota (Kota Bandar Lampung dan Kota Metro) di Provinsi Lampung. Artinya, seluruh sekolah yang

menyelenggarakan pengajaran bahasa Lampung memiliki karakteristik masalah yang kurang lebih sama.

Merujuk pada fakta empiris tersebut, peneliti memfokuskan pada dokumen yang selama ini digunakan yakni Lampiran Peraturan Gubernur Lampung Nomor 39 Tahun 2014 tentang Pelaksanaan Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung untuk Jenjang Sekolah dasar. Hal yang melatarbelakangi peneliti fokus pada dokumen kurikulum tersebut bahwa ada faktor yang menentukan keberhasilan pembelajaran bahasa. Satu, prestasi pembelajar bahasa ditentukan oleh pembelajar yang berkemauan keras, pembelajar melihat relevansi pelajaran bahasa, dan pembelajar mempunyai harapan yang cerah. Kedua, prestasi pengajar bahasa ditentukan oleh pengajar berkompetensi profesional tinggi, pengajar menghargai para pembelajar, dan pengajar berkemauan keras meningkatkan pengetahuan terkait. Ketiga, prestasi sistem pengajaran bahasa ditentukan oleh tujuan yang realistis dapat diterima oleh semua pihak, sarana dan organisasi yang baik, intensitas pengajaran yang relatif tinggi, dan kurikulum serta silabus yang tepat guna (Stevens, 1980). Artinya, ketepatan sebuah kurikulum menjadi unsur penting tercapainya sebuah tujuan pembelajaran yang optimal.

Dokumen kurikulum yang akan direkonstruksi adalah dokumen kurikulum formal mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung di SD. Kajian tentang kurikulum telah banyak dilakukan oleh para pakar dari prespektif pengembangan di sekolah (Oliva, 2005; Skilbeck, 1990; Thijs, 2009) dan kaitannya dengan pengembangan kurikulum bahasa (Brown, 1995; Macalister & Nation, 2019; Nunan, 1988; Richards, 1984) serta pengembangan kurikulum bahasa daerah-warisan (Kondo-Brown & Brown, 2017). Dalam konteks ini, istilah yang digunakan para pakar untuk merujuk bahasa daerah ialah bahasa warisan.

Penelitian pengembangan kurikulum bahasa daerah di Indonesia relatif masih kurang dilakukan, terlebih untuk pengembangan kurikulum bahasa Lampung, belum ada yang melakukan. Hal itu dibuktikan dengan peneliti mencari hasil-hasil penelitian tersebut melalui alat mesin pencari seperti *e.resources*, *perpusnas.go.id*, *google scholar*, *sciencedirect.com*, *doaj.org* serta dengan analisis *bibliometrik vosviewer*. Oleh karena itu, penelitian ini dilakukan untuk menelaah dokumen

pedoman kurikulum bahasa Lampung sekolah dasar di provinsi Lampung yang selanjutnya merekomendasikan dan merumuskan secara teoretis dan praktis. Berdasarkan konsep Oliva, kurikulum formal meliputi: tujuan pelajaran secara umum dan spesifik, bahan pelajaran yang tersusun sistematis, strategi belajar mengajar serta kegiatan-kegiatannya, dan sistem evaluasi untuk mengetahui hingga mana tujuan tercapai (Oliva, 2005). Dalam perspektif kurikulum bahasa bahwa pengembangan kurikulum melibatkan interaksi analisis kebutuhan, penetapan tujuan, penilaian dan urutan konten, pengembangan materi, implementasi dan evaluasi, dan menunjukkan bagaimana proses tersebut berinteraksi dalam pendekatan kurikulum yang berpusat pada peserta didik (Nunan, 1988). Dengan demikian pengembangan kurikulum yang dilakukan perlu mempertimbangkan kedua perspektif tersebut.

Pendidikan di Indonesia senantiasa bergerak dinamis mengikuti perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni yang kesemuanya diatur dalam sistem pendidikan nasional. Implementasi dari salah satu aturan yang berasal dari sistem pendidikan nasional ialah penyelenggaraan kurikulum yang tepat guna. Kurikulum menjadi bagian aktualisasi dari sistem pendidikan nasional yang dirumuskan. Setelah itu, dioperasionalkan dalam bidang pengajaran dan terakhir aktualisasi dalam ruang pembelajaran. Dalam hal ini ruang pendidikan, pengajaran, dan pembelajaran memiliki unsur pembangunnya masing-masing. Berkaitan dengan kajian ini, peneliti memosisikan bahwa pengembangan kurikulum merupakan bagian dari unsur ruang pendidikan selain unsur regulasi.

Dalam substansi pengembangan kurikulum, hasil telaah yang dilakukan berada pada aspek penyempurna kurikulum tingkat sekolah dengan merujuk pada kurikulum nasional yaitu KTSP 2013. Adapun alasan tidak merujuk pada kurikulum yang akan diberlakukan pada tahun 2022 ialah karena kurikulum tersebut masih dalam tataran wacana. Komponen kurikulum yang akan dikembangkan dalam penelitian ini adalah desain standar kompetensi lulusan (SKL), standar isi, standar proses, dan desain standar penilaian.

Pengembangan tersebut merujuk pada *basic skill model* yang dijelaskan oleh Peter Oliva bahwa model ini berupaya untuk membina peserta didik tidak pada basis

subject matter atau subject areas, tetapi berorientasi atau bertumpu pada berbagai keterampilan dasar (*basic skills*). Dalam model ini peserta didik diarahkan untuk menguasai berbagai keterampilan dasar. Materi yang dipilih dari berbagai keterampilan dasar yang diperlukan oleh mereka atau kehidupan nyata sehari-hari (Oliva, 1992a). Hal itu berkesesuaian dengan pembelajaran bahasa sesuai konteks (Hadley & Reiken, 1993) dan merepresentasikan paradigma pembelajaran kontekstual sesuai dengan prespektif paradigma pembelajaran dalam KTSP 2013.

Berdasarkan paparan tersebut, landasan filosofis dalam proses merancang pengembangan kurikulum yang diperlukan untuk pengambilan keputusan adalah bagaimana belajar dapat ditingkatkan. Dalam hal ini peneliti rumuskan bahwa secara epistemologi, rencana kajian penelitian ini berakar pada ilmu bahasa dalam fungsi dan terapannya dalam pembelajaran. Hal ini mengakar pada teori pemerolehan bahasa (memosisikan bahasa Lampung sebagai bahasa kedua). Untuk memosisikan bahasa Lampung sebagai bahasa kedua, peneliti dalam proses meneguhkan pada teori yang akan digunakan dengan berdasarkan pada faham atau aliran teori bahasa mana yang akan digunakan.

Selanjutnya bahwa secara etimologis pula merujuk bahasa Lampung sebagai bahasa daerah yang wajib dan perlu untuk dilestarikan, dikembangkan, dan terus menerus direvitalisasi dengan berbagai inovasi sebagai mediumnya mengikuti perkembangan jaman. Selain itu, bahasa Lampung bisa pula sebagai bahasa leluhur yang mengandung banyak nilai nilai tuntunan hidup dari segi budaya untuk secara wajib diteruskan oleh generasi penerus. Upaya tersebut dibawa dalam sistem pembelajaran formal yang dirumuskan dalam ranah kebijakan untuk menjadi mata pelajaran yang wajib diajarkan.

Terkait dengan hal itu, seperti yang telah penulis sampaikan di awal bahwa penelitian ini akan fokus memberikan solusi terhadap permasalahan yang terdapat dalam pembelajaran bahasa Lampung maka selain dari aspek bahasa sebagai titik epistemologi riset ini pengembangan pembelajaran yang akan menjadi salah satu solusi dalam permasalahan tersebut melalui rekonstruksi dokumen kurikulum. Analisis yang akan digunakan untuk menguatkan sebagai dasar aspek epistemologi adalah penelitian ini menggunakan analisis sinkronik dan diakronik

untuk menentukan posisi bahasa Lampung sebagai bahasa pertama, bahasa ibu, atau bahasa kedua.

Selanjutnya dalam aspek axiologis bahwa rencana penelitian disertasi ini akan memberikan kegunaan berupa bentuk rekonstruksi dokumen kurikulum pembelajaran bahasa dan budaya Lampung. Hal tersebut dipilih sebagai salah satu upaya untuk memberikan solusi terhadap permasalahan yang kemudian berdampak pada pembenahan pembelajaran bahasa dan budaya Lampung agar lebih maksimal di sekolah dasar.

Aspek ontologis bahwa bahasa Lampung sebagai bahasa kedua, bahasa minor, bahasa daerah, bahasa warisan yang digunakan secara praktis dan secara pembelajaran dalam ranah formal yang memfokuskan penguasaan dialek merujuk pada pendapat Van Royen yakni dialek Abung, dialek Pepadun, dialek Pesisir, dan dialek Komering sesuai pada konteks wilayah dialek. Seperti dalam pemetaan masyarakat adat, masyarakat Lampung Way Kanan masuk dalam masyarakat adat Pepadun tetapi dengan dari sisi dialek terkategori masuk pada bahasa Lampung dialek A. Unsur itu menjadi keunikan tersendiri dari wilayah lainnya. Sebagai contoh, Wilayah Way Kanan dan Sungkai Bunga Mayang masuk pada masyarakat adat Pepadun dengan menggunakan dialek A (Sumber wawancara Junaiyah, 2021).

Dalam hal ini, peneliti fokus pada kekarakteristikan data objek penelitian yang telah ditetapkan. Adapun mengapa dipilih pada jenjang SD usia antara 6 - 7 s.d. 12 tahun dikarenakan berlandas pada teori pengajaran bahasa kedua bahwa dalam berbagai kajian teoretis bahwa sistem-sistem linguistik dikuasai dengan baik oleh anak walaupun tanpa melalui pengajaran (Crain & Lillo-Martin, 1999). Berkaitan dengan dasar epistemologis dan axiologis serta sesuai dengan fakta empiris yang ada di lapangan maka dibutuhkan sebuah rekonstruksi dokumen kurikulum yang berdasarkan pada pedoman kurikulum yang digunakan sampai saat ini yaitu Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah.

1.2 Fokus Penelitian

Dalam sistem pembelajaran bahasa Lampung secara faktual telah memiliki pedoman pengajaran yaitu kurikulum bahasa Lampung. Namun demikian, dalam hasil analisis awal yang peneliti lakukan bahwa dokumen kurikulum bahasa Lampung yang selama ini digunakan masih berbentuk lampiran dari Peraturan Gubernur Lampung Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung dan belum memiliki kelengkapan komponen sebuah kurikulum. Komponen tersebut yakni (1) pendahuluan, terdiri atas latar belakang kurikulum, karakteristik kurikulum, dan tujuan kurikulum; (2) kerangka dasar kurikulum yaitu landasan filosofis, landasan teoretis, dan landasan yuridis; dan (3) struktur kurikulum meliputi tujuan pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, materi pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, metode pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, evaluasi pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, dan media pembelajaran bahasa dan aksara Lampung. Komponen tersebutlah perlu dilakukan adanya rekonstruksi terhadap dokumen kurikulum bahasa Lampung yang telah ada.

Hal itu dilakukan sebagai salah satu strategi agar substansi keilmuan dan data empiris juga historis sangat menjadi bahan pertimbangan yang diletakkan dalam porsi rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa dan aksara Lampung. Beberapa hal yang menjadi fokus yang perlu dipertimbangkan dalam rekonstruksi yang peneliti rumuskan adalah pertimbangan (1) demografi di Provinsi Lampung; (2) demografi linguistik; (3) keragaman budaya yang dimiliki oleh masyarakat Lampung asli atau pendatang dengan pengkalisifikasian internal dan eksternal; (4) kepemilikan dua dialek yaitu dialek *Nyow* dan dialek *Api*; dan (5) catatan historis peradaban budaya dan bahasa Lampung yang hidup dalam masyarakat tutur budaya Lampung.

Keempat pertimbangan tersebut yang menjadi dasar pentingnya rekonstruksinya dokumen kurikulum Bahasa Lampung SD yang akan dilakukan. Data rekonstruksi tersebut disusun berdasarkan data empiris dari para narasumber yang dibantu dengan para enumerator; sumber referensi dengan pengulangan membaca dan melakukan triangulasi referensi; serta berdasarkan pengumpulan dokumen-

dokumen historis tentang perkembangan bahasa dan budaya Lampung yang dimiliki oleh masyarakat asli Lampung.

1.3 Rumusan Masalah

Didasarkan pada pengungkapan hal di latar belakang, rumusan masalah secara makro dalam penelitian ini adalah bagaimana struktur kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung jenjang Sekolah dasar sebagai bahasa kedua dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural? Selanjutnya, untuk menjawab rumusan makro tersebut melalui pertanyaan-pertanyaan berikut ini.

1. Bagaimana faktor-faktor yang mempengaruhi penyusunan kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung jenjang Sekolah dasar sebagai bahasa kedua dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural di Provinsi Lampung?
2. Bagaimana Bahasa dan Aksara Lampung diajarkan sebagai pembelajaran bahasa kedua di Provinsi Lampung dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural dalam kurikulum adaptif?
3. Bagaimana rekonstruksi kurikulum mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural sehingga menjadi kurikulum adaptif dalam pembelajaran bahasa dan aksara Lampung di sekolah dasar?

1.4 Tujuan Penelitian

Berdasarkan paparan yang disampaikan dalam rumusan masalah maka tujuan penelitian secara makro adalah menemukan struktur kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung jenjang sekolah dasar sebagai bahasa kedua dalam konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural. Hal tersebut dikerucutkan melalui tujuan penelitian secara mikro berikut ini.

- (1) Mendeskripsikan, mengeksplorasi, dan mengelaborasi faktor-faktor yang mempengaruhi rekonstruksian komponen pembelajaran bahasa dan aksara Lampung pada jenjang sekolah dasar di Provinsi Lampung. Komponen

pengajaran terdiri atas komponen tujuan pembelajaran, materi pembelajaran, pendekatan pembelajaran, peran pendidik dan peserta didik dalam pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, lingkungan kebahasaan yang diciptakan, dan evaluasi pengajaran.

- (2) Menganalisis dan mengelaborasi komponen pembelajaran bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua sebagai kerangka pedoman pelaksanaan pembelajaran Bahasa dan Aksara Lampung diajarkan sebagai pembelajaran bahasa kedua di Provinsi Lampung dalam masyarakat adat Lampung yang bikultural secara adaptif.
- (2) Merekonstruksi dokumen kurikulum mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung sehingga menghasilkan kurikulum adaptif pembelajaran bahasa dan aksara Lampung. Subtansi yang dilakukan adalah merumuskan kompetensi materi pembelajaran bahasa dan aksara Lampung yang berbasis pada data sehingga nilai-nilai budaya Lampung yang sangat heterogen dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum adaptif yang dihasilkan melalui penelitian ini.

1.5 Manfaat Penelitian

Secara umum, hasil penelitian ini diharapkan dapat bermanfaat untuk kepentingan pendidikan, pengajaran, dan pembelajaran bahasa dan aksara Lampung di sekolah dasar. Secara eksplisit, temuan dalam penelitian ini dapat bermanfaat bagi peneliti, pembuat kebijakan, guru bahasa Lampung, penulis buku, praktisi, dan lembaga satuan pendidikan yang fokus dalam kajian bahasa dan aksara Lampung. Selanjutnya secara khusus, manfaat yang diharapkan dari hasil penelitian ini adalah sebagai berikut.

1. Peneliti

- a. Beroleh rekonstruksi teori terkait pengajaran serta pembelajaran bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua.
- b. Beroleh rekonstruksi materi ajar bahasa dan aksara Lampung untuk jenjang sekolah dasar.

- c. Memberikan informasi tentang kompetensi materi pembelajaran bahasa dan aksara Lampung yang berbasis pada data kewilayahan di Provinsi Lampung. Dengan demikian, nilai-nilai budaya dan bahasa Lampung yang sangat heterogen dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua berdasarkan konteks masyarakat adat Lampung yang bikultural.

2. Pendidik Bahasa Lampung

- a. Memberikan pengetahuan tentang pengajaran serta pembelajaran bahasa dan aksara Lampung di sekolah dasar.
- b. Memberikan alternatif solusi dalam pembelajaran bahasa Lampung di sekolah dasar melalui rekonstruksi materi ajar dan kompetensi.
- c. Memberikan pengayaan kompetensi tentang rumusan pembelajaran bahasa Lampung di sekolah dasar.
- d. Memberikan arahan materi ajar yang sesuai dengan konteks lingkungan bahasa dan budaya untuk pembelajaran bahasa dan aksara Lampung

3. Penulis buku

- a. Kurikulum adaptif dapat menjadi rujukan bagi para kreator (penulis) penulisan buku pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, baik literal maupun elektronik (*e-book*).
- b. Kurikulum adaptif dapat sebagai panduan penulisan buku pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, baik literal maupun elektronik (*e-book*)
- c. Menginspirasi para kreator digital tentang pembelajaran bahasa dan aksara Lampung dalam teknologi informasi seperti pengembangan animasi pembelajaran.

4. Satuan Pendidikan (Lembaga Sekolah)

- a. Memberikan masukan mengenai pembelajaran bahasa Lampung yang sesuai dengan konteks kehidupan nyata peserta didik.
- b. Adanya peningkatan wawasan melalui penyempurnaan pembelajaran bahasa Lampung berdasarkan pada kehidupan nyata peserta didik.

- c. Hasil penelitian ini dapat menjadi sarana perbaikan dalam pembelajaran bahasa Lampung.

5. Pengambil Kebijakan

- a. Memberikan dukungan terhadap hasil pemikiran dari temuan penelitian tentang bahasa dan aksara Lampung yang dirumuskan sesuai dengan konteks wilayah di provinsi Lampung
- b. Memberikan penekanan melalui regulasi untuk unsur-unsur pengajaran bahasa dan aksara Lampung yang telah dikembangkan.
- c. Menjadi penyelenggara untuk para pimpinan wilayah kabupaten dan kota di Provinsi Lampung untuk melakukan pengembangan kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung berdasarkan konteks wilayah dengan potensi budaya dan dialek masing-masing dengan berpedoman pada pedoman struktur kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung.

1.6 Definisi Operasional

Dalam penelitian ini, adaptif bermakna mudah menyesuaikan diri dengan keadaan. Adaptif secara makna leksikal berdasarkan KBBI diartikan sebagai mudah menyesuaikan diri dengan keadaan. Definisi operasional yang berkaitan dengan fokus penelitian yaitu rekonstruksi adaptif pada dokumen kurikulum bahasa dan aksara Lampung sekolah dasar yang ada di Provinsi Lampung. Rekonstruksi adaptif dimaknai sebagai penyusunan ulang atau proses melakukan pemulihan. Hal ini berkaitan dengan fenomena di lapangan tentang kurikulum yang digunakan dan masih merupakan Lampiran dari Peraturan Gubernur No. 39 tahun 2014 dan belum dapat dilaksanakan dengan optimal oleh para pendidik. Peneliti melakukan pengidentifikasian kerumpangan dari dokumen tersebut berdasarkan kajian teoretis dan kajian empiris. Bentuk kurikulum yang dikembangkan adalah *curriculum reconstruction* (menyempunakan kurikulum yang telah ada).

Bentuk dokumen kurikulum tersebut akan merujuk pada substansi kurikulum nasional yang digunakan dengan memfokuskan kajian pengembangan pada komponen desain standar kompetensi lulusan, standar isi, standar proses, dan desain standar penilaian. Dalam substansi pendesainan untuk keempat komponen

tersebut peneliti merancang pengembangan berdasarkan kekonteksan wilayah dialek masing-masing. Artinya, saat mengajarkan bahasa Lampung pendidik diberikan kewenangan untuk mengajarkan bahasa Lampung sesuai dengan dialek pada wilayah dimana pendidik tersebut mengajar. Hal itu dekat dengan presfektif sensibilitas lokal (kepekaan lokal) yang lebih kontekstual. Berdasarkan presfektif sensibilitas lokal, peneliti merumuskan substansi adaptif dalam penelitian ini.

Dalam hal ini, rekonstruksi adaptif untuk dokumen kurikulum dimaknai sebagai sesuatu yang mampu memenuhi kebutuhan pendidikan yang beragam berbasis pada demografi linguistik peserta didik. Hal itu dirumuskan berdasarkan pada data empiris bahwa salah satu faktor yang menjadi kendala pencapaian pembelajaran bahasa dan aksara Lampung di SD masih belum optimal ialah karena hampir mendominasi kesulitan peserta didik menguasai bahasa Lampung.

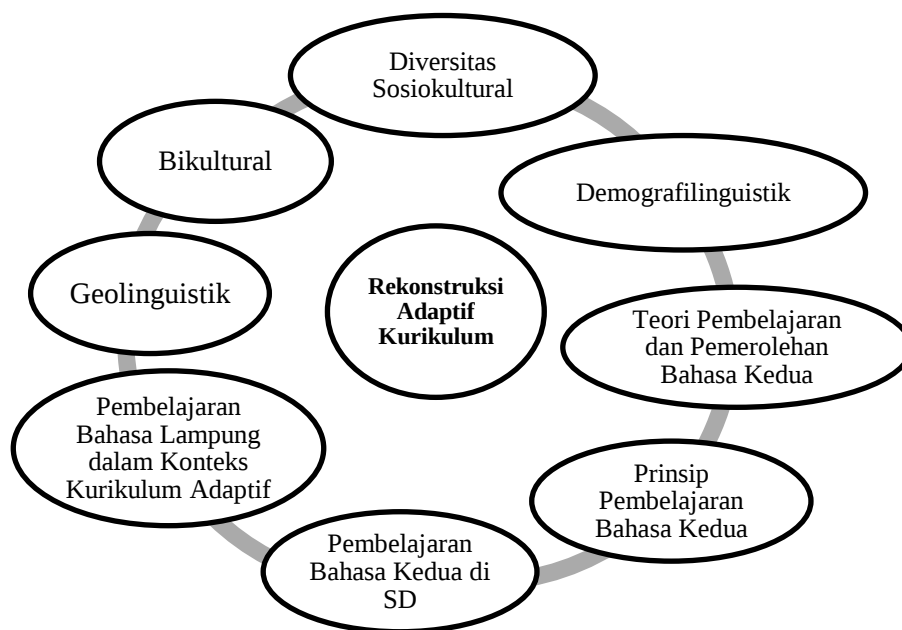
Dengan hasil rekonstruksi adaptif dokumen kurikulum bahasa Lampung di SD, berisi paradigma pembelajaran berbasis kekonteksan wilayah, peserta didik menjadi lebih fokus terhadap penguasaan materi belajar bahasa dan aksara Lampung sesuai wilayah posisi rumah peserta didik tinggal. Pendidik merumuskan pengembangan materi ajar pada silabus berdasarkan pada konteks dialek bahasa Lampung dimana ia mengajar beserta potensi sastra dan budayanya.

Berdasarkan hal itu, peserta didik akan menjadi lebih dekat dengan konteks kehidupan nyata yang sebenarnya dari materi bahasa dan budaya Lampung yang diterimnya di sekolah. Hal itu bisa berdampak pada peningkatan semangat belajar dan penguasaan bahasa Lampung. Rekonstruksi adaptif dokumen kurikulum bahasa dan aksara Lampung tersebut peneliti sebut dengan dokumen kurikulum adaptif berbasis demografi linguistik. Maksudnya ialah dokumen kurikulum yang digunakan nantinya dapat menyesuaikan secara varietas dialek dan budaya Lampung dengan situasi dan kondisi wilayah kurikulum tersebut digunakan. Merujuk pada paparan teori dan data empiris tersebut maka asumsi yang dirumuskan sebagai berikut.

- 1) Jika dokumen kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua digunakan di sekolah dasar, peserta didik akan lebih mampu menguasai bahasa dan aksara Lampung dengan lebih maksimal.
- 2) Dokumen kurikulum adaptif bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua fokus pada pengoptimalan pemakaian dialek dan potensi budaya berdasarkan wilayahnya akan lebih mengoptimalkan kemampuan berbahasa Lampung peserta didik.
- 3) Dokumen kurikulum adaptif bahasa dan aksara Lampung sebagai bahasa kedua akan memberikan pengalaman belajar bahasa yang kontekstual, padat makna, dan meningkatkan penguasaan berbahasa Lampung kepada peserta didik.

BAB II. KAJIAN PUSTAKA

Sehubungan dengan masalah dan tujuan penelitian yang telah dikemukakan sebelumnya, teori yang digunakan untuk memberikan jawaban sementara terkait kajian teoretis penulis memfokuskan bahasa Lampung sebagai bahasa kedua. Oleh karena itu, peneliti memetakan bidang kajian yaitu kajian kurikulum, pengajaran bahasa kedua, dan pengajaran keterampilan berbahasa kedua. Untuk mendukung kajian kurikulum meliputi konsep dasar kurikulum, konsep pengembangan kurikulum secara umum yang dikombinasikan dengan konsep pengembangan dalam kurikulum bahasa kedua. Selanjutnya untuk mendukung kajian bahasa Lampung sebagai bahasa kedua mencakup teori pembelajaran bahasa kedua, prinsip pengajaran dan pembelajaran bahasa di SD, strategi pembelajaran bahasa kedua, dan pengajaran bahasa dalam konteks; kurikulum adaptif.



Gambar 2.1 Alur Teori dalam Penelitian yang Digunakan

Berdasarkan gambar tersebut, rekonstruksi adaptif didefinisikan secara koseptual bahwa rekonstruksi adalah pengembalian seperti semula; penyusunan penggambaran kembali (<https://kbbi.web.id/rekonstruksi>), adaptasi dimaknai

sebagai penyesuaian terhadap lingkungan, pekerjaan, dan pelajaran (<https://kbbi.web.id/adaptasi>). Secara definisi operasional, rekonstruksi adaptif dalam penelitian ini dimaknai sebagai penyusunan ulang terhadap dokumen kurikulum bahasa Lampung yang selama ini sudah digunakan di Provinsi Lampung dengan mempertimbangkan karakteristik adaptif sebagai penyesuaian yang lentur terhadap gejala-gejala atau fenomena substansial dari data yang diperoleh di lapangan. Hasil rancangan rekonstruksi adaptif tersebut berdampak pada produk yang dikembangkan yaitu dokumen kurikulum bahasa Lampung untuk jenjang sekolah dasar di Provinsi Lampung.

2.1 Konsep Dasar Kurikulum

Konsep dasar kurikulum yang dijadikan acuan dalam menganalisis meliputi pengertian, komponen-komponen kurikulum, serta kurikulum dan teori belajar.

2.1.1 Pengertian Kurikulum

Definisi kurikulum mengalami banyak penyesuaian dan tafsiran. Dalam perkembangan kurikulum sebagai suatu kegiatan pendidikan, memunculkan berbagai definisi. Saylor dan Alexander merumuskan kurikulum sebagai “*the total effort of the school to going about desired outcomes in school and out of school situations*” (Saylor & Alexander, 1956). Pernyataan itu menjelaskan bahwa kurikulum tidak hanya berperan dalam situasi secara internal sekolah tetapi juga di luar situasi sekolah untuk mencapai hasil yang diinginkan.

Pendefinisian kurikulum yang lebih luas dirumuskan Smith yang memandang kurikulum sebagai “*a sequence of potential experiences of disciplining children and youth in group ways of thinking and acting*” (Skiba & Peterson, 2003; Smith, 1957). Maksudnya ialah kurikulum sebagai hal yang mengusung aspek sosial untuk anak menjadi anggota masyarakat.

Definisi yang populer lainnya ialah “*the curriculum of a school is all the best experience that pupils have under the guidance of the school*” bahwa kurikulum sekolah adalah semua pengalaman terbaik yang dimiliki peserta didik di bawah bimbingan sekolah (Hargreaves & Hopkins, 2004; Schultz & Delisle, 1997; White, 2003). Definisi-definisi tersebut menegaskan bahwa kurikulum bukanlah

buku kurikulum, bukanlah sekadar dokumen yang dicetak. Untuk mengetahui kurikulum sekolah tidak cukup mempelajari buku kurikulumnya melainkan juga apa yang terjadi di sekolah, dalam kelas, dan di luar kelas.

Pandangan lain, Hilda Taba menekankan definisi kurikulum tidak boleh terlalu luas sehingga menjadi kabur dan tidak fungsional. Menurutnya kurikulum adalah “*a plan for learning*” (Taba, 1962), bahwa kegiatan dan pengalaman anak di sekolah harus direncanakan agar menjadi kurikulum. Ada pula yang berpendirian bahwa kurikulum sebenarnya meliputi pengalaman yang direncanakan tetapi juga yang tidak direncanakan yang disebut *hidden curriculum* atau kurikulum yang tersembunyi (McKenna & Williams, 2017; Portelli, 1993). Pengembang kurikulum harus tahu tujuan apa yang dapat dicapai dalam kondisi yang bagaimana sehingga tercapai proses belajar yang efektif.

Dalam prinsipnya objek kurikulum adalah anak atau peserta didik yang harus dipahami (Greene, 1971; McEneaney & Meyer, 2000; Osberg & Biesta, 2010) sebagai kebulatan yang mengandung aspek kognitif (intelektual), afektif (sikap-perasaan), maupun psikomotor (keterampilan) (Kennedy, 2006; Noorhidawati, Ghalebandi, Hajar, & Education, 2015). Jadi, peserta didik harus dibina secara keseluruhan. Hal yang direspon oleh peserta didik terhadap kurikulum tidak sama meski kurikulumnya sama. Artinya, peserta didik mempunyai aturan-aturan sendiri sebagai reaksi terhadap kurikulum yang formal.

Pakar lainnya, George A. Beauchamp (Beauchamp, 1982a) merumuskan tiga hal tentang kurikulum. Satu, kurikulum sebagai dokumen yang dipersiapkan untuk maksud-maksud pemerian tujuan dan cakupan serta urutan isi budaya yang dipilih demi maksud pencapaian tujuan terpilih. Dua, kurikulum sebagai suatu sistem yang mempunyai maksud sebagai pengembangan suatu kurikulum, implementasi kurikulum yang tersusun rapi, dan evaluasi kurikulum yang tertata rapi. Tiga, kurikulum sebagai suatu bidang studi atau kajian.

Dalam penjelasan lanjutan, Beauchamp menyatakan bahwa secara optimal kurikulum berisi empat bagian pokok yaitu pernyataan mengenai tujuan penggunaan dokumen sebagai kekuatan pembimbing bagi perencanaan strategi

pengajaran, pernyataan garis besar tujuan kurikulum yang dirancang bangun buat sekolah, suatu tubuh isi budaya yang potensial bagi realisasi tujuan-tujuan tersebut, dan pernyataan mengenai suatu skema evaluasi bagi penentuan manfaat dan keefektifan kurikulum dan sistem kurikulum.

Pandangan kurikulum yang lebih komprehensif disampaikan Oliva. *Curriculum is that which is taught in school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan di dalam sekolah); *curriculum is a set of subjects* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran); *curriculum is content* (kurikulum adalah isi materi); *curriculum is a program of studies* (kurikulum adalah suatu program studi/kajian); *curriculum is a set of materials* (kurikulum adalah sejumlah materi pelajaran); *curriculum is a sequence of courses* (kurikulum adalah suatu urutan materi pelajaran); *curriculum is a set of performance objectives* (kurikulum adalah sejumlah tujuan yang ingin dicapai); *curriculum is a course of study* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran yang dipelajari); *curriculum is everything that goes on within the school, including extra-class activities, guidance, and interpersonal relationships* (kurikulum adalah segala sesuatu yang dilakukan di dalam sekolah, termasuk aktivitas di luar (ekstra) kelas, bimbingan, dan hubungan antar pribadi peserta didik); *curriculum is that which is taught both inside and outside of school directed by the school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan baik di dalam dan di luar sekolah yang diarahkan oleh sekolah); *curriculum is everything that is planned by school personnel* (kurikulum adalah segala sesuatu yang direncanakan oleh sekolah); *curriculum is a series of experiences undergone by learners in school* (kurikulum adalah serangkaian pengalaman yang dilakukan oleh peserta didik di sekolah); *curriculum is that which an individual learner experiences as a result of schooling* (kurikulum adalah apa yang dialami oleh seorang individu peserta didik sebagai hasil dari sekolah) (Oliva, 1992a).

Dalam rangkaian pendefinisian tersebut, Oliva memetakan definisi tersebut berdasarkan tujuan atau sasaran kurikulum, konteks dimana kurikulum digunakan dan strategi yang digunakan. Kurikulum sebagai kehidupan kelompok yang digunakan untuk memberikan kesempatan bagi kehidupan kelompok (R. W. Tyler, 2013). Kurikulum sebagai pembelajaran individual dan kurikulum sebagai

instruksi terprogram, pada kenyataannya adalah spesifikasi sistem yang peserta didik menghadapi konten kurikuler melalui proses pengajaran (Hung, 2011; McNeil, 2013).

Di dalam kelas, definisi kurikulum sebagai tujuan akhir atau terminal. W. James Popham dan Eva L. Baker mengklasifikasi kurikulum sebagai tujuan dan instruksi sebagai sarana ketika mereka mengatakan kurikulum adalah semua hasil pembelajaran yang direncanakan yang menjadi tanggung jawab sekolah (Popham & Baker, 1970). Berdasarkan konteks ini, kurikulum dianggap sebagai rencana atau program untuk semua pengalaman yang ditemui pelajar di bawah arahan sekolah. Dalam praktiknya, kurikulum terdiri atas sejumlah rencana dalam bentuk tertulis dan cakupan yang bervariasi, yang menggambarkan pengalaman belajar yang diinginkan.

Berkaitan dengan rangkaian definisi kurikulum secara teoretis, pemakaian definisi tersebut pada tataran praktis menuntut kita sebagai pengguna teori tersebut untuk melakukan analisis terhadap situasi-situasi nyata atau fakta empiris. Dalam pengertian, teori bukanlah bersifat abstrak, tetapi merupakan hal untuk membuat survei, analisis, sintesis, dan menguji pengetahuan yang tersedia mengenai masalah-masalah kurikulum. Hal itu menuntut kita untuk melihat data yang tersedia dan memahaminya benar-benar, dan dapat memanfaatkannya sehingga merupakan bagian dari paket kurikulum baru.

2.1.2 Ragam Kurikulum

Berdasarkan teori kurikulum dan dari banyak sudut pandang, terdapat beberapa pandangan pakar tentang ragam kurikulum. Dalam sudut pandang orientasi atau fokus, Nunan (Nunan, Candlin, & Widdowson, 1988) memetakan kurikulum dibagi menjadi kurikulum tradisional atau kurikulum yang berpusat atau berorientasi pada pengajar dan kurikulum modern atau kurikulum yang berpusat atau berorientasi pada pembelajaran. Jika dipandang melalui sudut sistem nilai pendidikan (Clark, 1987) maka dibagi menjadi kurikulum humanisme klasikal, kurikulum rekonstruksionisme, dan kurikulum progresivisme.

Berbagai tafsiran tentang kurikulum dapat kita tinjau dari segi lain, beberapa pakar menggolongkan kurikulum sebagai produk, program, dan hal yang akan dipelajari peserta didik (Fraser, 2006; Oliva, 1992a; Rogoff, 1994), dengan penjelasan berikut ini.

- (1) Kurikulum dapat dilihat sebagai produk, yakni sebagai hasil karya para pengembang kurikulum, biasanya dalam suatu panitia. Hasilnya dituangkan dalam bentuk buku atau pedoman kurikulum, yang misalnya berisi sejumlah mata pelajaran yang harus diajarkan.
- (2) Kurikulum dapat pula dipandang sebagai program, yakni alat yang dilakukan oleh sekolah untuk mencapai tujuannya. Ini dapat berupa mengajarkan berbagai mata pelajaran tetapi dapat juga meliputi segala kegiatan yang dianggap dapat mempengaruhi perkembangan peserta didik misalnya perkumpulan sekolah, pertandingan pramuka, warung sekolah dan lain-lain.
- (3) Kurikulum dapat pula dipandang sebagai hal-hal yang diharapkan akan dipelajari peserta didik, yakni pengetahuan, sikap, ketrampilan tertentu. Apa yang diharapkan akan dipelajari tidak selalu sama dengan apa yang benar-benar dipelajari.

Sudut pandang yang lain ialah berdasarkan segi teori dan praktiknya. Nunan (Nunan, 1989) membagi menjadi kurikulum teoretis dan kurikulum praktis. Selanjutnya berdasarkan sudut kejelasan atau keterselubungan dibagi menjadi kurikulum nyata (*overt curriculum*) dan kurikulum terselubung (*hidden curriculum*) (Widdowson, 1990). Yang terakhir dilihat dari sudut pandang prespektifnya, pakar Klein membagi menjadi kurikulum ideal, kurikulum formal, kurikulum instruksional, kurikulum operasional, dan kurikulum ekspresiensial (Klein, 1983b). Didasarkan pada kelima sudut pandang tersebut, peneliti fokus pada sudut pandang berdasarkan prespektifnya dengan alasan bahwa hal teoretis tersebut akan dijadikan bahan kajian berkelanjutan pada penelitian ini.

Kurikulum ideal dimaknai sebagai kurikulum yang menggambarkan keyakinan-keyakinan para pakar dalam disiplin ilmu, rekomendasi-rekomendasi mengenai hal yang harus dimasukkan ke dalam kurikulum yang dibuat pada tingkat ini

mencerminkan nilai-nilai pakar pribadi sendiri (Klein, 1983b; Tyler, 2013) Keputusan-keputusan yang dibuat pada tingkat ini mencerminkan nilai-nilai pakar pribadi sendiri. Jadi tidak terdapat konsensus, persetujuan umum, dan tidak ada upaya untuk memperoleh persetujuan di antara prespektif pada kurikulum ideal.

Selanjutnya kurikulum formal yaitu kurikulum yang terdiri atas harapan-harapan yang terkandung dan keputusan-keputusan yang dibuat tentang kurikulum melebihi tingkat kelas oleh orang-orang yang di luar para pakar tadi (Beecher & Sweeny, 2008; Klein, 1983a). Kurikulum ini memuat bagaimana cara-cara para petugas sekolah, penerbit buku, dan organisasi-organisasi profesional memandang serta memperlakukan kurikulum.

Kurikulum instruksional mencerminkan harapan-harapan, nilai-nilai, keyakinan-keyakinan, dan perkiraan-perkiraan pendidik dalam melayani peserta didik supaya berhasil (Hallinger & Murphy, 1986; Klein, 1983a; Sleeter & Carmona, 2017) Kurikulum pada tingkat ini, bergantung pada kemampuan dan keteerampilan profesioal pendidik dan persepsi-persepsi pribadinya mengenai pendidikan.

Kurikulum operasional memosisikan peneliti mendokumentasikan proses-proses interaktif yang berlangsung di dalam kelas dengan diimplementasikan atau dilaksanakan (Klein, 1983a). Dalam hal ini, pendidikan terlalu aktif berpartisipasi dalam interaksi, maka agar dapat mendokumentasikan secara sistematis apa yang terjadi memang dibutuhkan pengamat yang terlatih.

Kurikulum eksperiensial mengungkapkan prespektif dibatasi oleh jal secara aktual dialami oleh pembelajar sebagai suatu akibat atau hasil rencana-rencana kurikulum yang telah dibuat dan interaksi-interaksi yang terjadi pada tingkat-tingkat lainnya (Klein, 1983a). Peserta didik memilih dan bereaksi terhadap yang disajikan berdasarkan minat, nilai, kemampuan dan pengalaman sebelumnya. Proses selektif dan reaktif ini berakibat dalam suatu hal yang unik dan sampai taraf tertentu pengalaman pribadi dari kurikulum eksperimensial bagi setiap pembelajar.

Perspektif-perspektif kurikulum tersebut dalam menghasilkan sebuah kurikulum sebaiknya pula dikuatkan dengan unsur-unsur secara kualitatif yaitu deskripsi,

pembuatan keputusan, dasar pemikiran/alasan, prioritas, sikap, ketepatan, keterpahaman, individualisasi, serta rintangan dan kemudahan. Kemudian hal itu dilengkapi dengan unsur kurikulum yaitu maksud/tujuan, materi/bahan, isi, kegiatan belajar, strategi pengajaran, evaluasi, pengelompokkan, waktu, dan ruang. Dalam konsep Klein, tiga komponen yaitu perspektif kurikulum, variabel-variabel kurikulum, dan faktor-faktor kualitatif kurikulum menjadi kerangka kerja kurikulum bagi telaah persekolahan (Klein, 1983a).

Berdasarkan paparan teoretis terkait sudut pandang tersebut, kedudukan dalam kajian penelitian ini ialah peneliti fokus pada sudut pandang berdasarkan perspektif pada konsep teoretis kurikulum instruksional. Hal ini akan peneliti gunakan dalam merancang pengembangan kurikulum bahasa Lampung untuk sekolah dasar yang akan dilakukan.

2.1.3 Konsep Dasar Pengembangan Kurikulum

Sehubungan dengan kajian penelitian ini, untuk teori pengembangan kurikulum peneliti merumuskan kajian teoretis pengembangan kurikulum terdiri atas dua yaitu teori pengembangan kurikulum secara keilmuan dan pengembangan kurikulum bahasa. Hal itu dipilih dan digunakan karena kajian penelitian ini memfokuskan pada objek pembelajaran bahasa Lampung. Dalam perkembangan teori kurikulum, ilmu bahasa memiliki karakteristik dan kecirian sendiri yang mengukung pada tujuan pembelajaran yang bersifat komunikatif.

2.1.3.1 Pengembangan Kurikulum

Untuk menunjang kajian penelitian ini, peneliti menggunakan teori *Developing the Curriculum* yang dikemukakan oleh Peter Oliva. Dikarena kajian ini adalah pengembangan kurikulum untuk mata pelajaran bahasa Lampung maka kajian teoretis dilengkapi dari sisi substansi pengembangan kurikulum bahasa. Teori pengembangan kurikulum bahasa yang digunakan ialah *Language Curriculum Design* oleh I.S.P. Nation dan John Macalister, serta teori *The Elements of Language Curriculum* oleh James Dean Brown.

Dalam pengembangan kurikulum Oliva memberikan pertimbangan agar pengembangan kurikulum dilaksanakan dengan pendekatan holistik. Maksudnya ialah penyusunan kurikulum perlu mempertimbangkan segi-segi filosofis dalam pengembangan kurikulum. Merumuskan landasan filosofi sangat diperlukan ketika merencanakan pernyataan tujuan pendidikan. Dasar-dasar filosofi penyusunan kurikulum harus selalu direview dalam jangka waktu sesuai dengan masa perubahan kurikulum pada umumnya, yakni 5 tahunan atau 10 tahunan.

Dalam pengembangan kurikulum banyak kepakaran yang telah merumuskan hasil pemikirannya seperti model Taba; model Tyler; model Saylor, Alexander, dan Lewis; dan model Oliva. Untuk kepentingan kajian penelitian ini, peneliti merujuk pada teori pengembangan kurikulum yang dikemukakan Oliva. Hal yang melatarbelakangi pemilihan teori Oliva ialah karena dalam konsep Oliva disusun dengan tersistematis dan berawal dari pemahaman dasar secara filosofis dan menuju pada tataran operasional. Dengan demikian, rancangan pengembangan kurikulum yang akan dihasilkan kokoh karena berpijak pada kajian filosofis lebih dahulu.

Teori Oliva juga sudah sangat tegas membagi pemakaian model pengembangan kurikulum pada tingkat pendidikan dasar, SMP, dan SMA. Artinya, konsep yang dirumuskan Oliva adalah konsep yang sangat tepat sasaran dan sesuai konteks kepentingan pemakaian terhadap subjek penelitian. Hal model kurikulum yang dirancang Oliva menggambarkan konsep yang sistematis dan bersifat komprehensif, artinya rancangan yang menjelaskan secara utuh dan menyeluruh yang terbentuk dalam sebuah sistem. Oliva mengemukakan 12 langkah-langkah rancangan kurikulum (Oliva, 2005), yaitu sebagai berikut.

- (1) Menentukan landasan filsafat tentang hakikat belajar serta berpedoman terhadap hasil analisis kebutuhan peserta didik dan masyarakat (*statement of aims and philosophy education delivered from the needs of student and society*). Proses dimulai dengan komponen 1, yaitu para pengembang kurikulum ini menetapkan tujuan pendidikan dan prinsip-prinsip dari kebutuhan masyarakat kita dan kebutuhan individu yang hidup dalam

masyarakat kita. Komponen ini menggabungkan konsep yang mirip dengan “layar” Tyler.

- (2) Kebutuhan masyarakat dan peserta didik dianalisis, sehingga menjadi dasar untuk menetapkan disiplin ilmu yang harus diajarkan (*specification of need*). Memerlukan analisis kebutuhan masyarakat di mana sekolah itu berada, kebutuhan peserta didik yang dilayani di masyarakat tersebut, dan urgensi materi pelajaran yang akan diajarkan di sekolah tersebut. Sumber kurikulum dipandang memotong komponen 1 dan 2. Sedangkan komponen 1 memperlakukan kebutuhan peserta didik dan masyarakat dalam arti yang lebih umum, komponen 2 memperkenalkan konsep kebutuhan peserta didik tertentu di daerah tertentu karena kebutuhan peserta didik di masyarakat tertentu tidak selalu sama dengan kebutuhan umum peserta didik di seluruh kita.
- (3) Menetapkan tujuan umum kurikulum sesuai dengan kebutuhan (*curriculum goals*). Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. Sebuah perbedaan yang akan diklarifikasi kemudian dengan contoh-contoh ditarik antara tujuan dan sasaran. Tugas komponen 5 adalah mengorganisasikan dan mengimplementasikan kurikulum serta merumuskan dan menetapkan struktur kurikuler yang akan diselenggarakan
- (4) Menetapkan tujuan khusus kurikulum yang lebih spesifik dari tujuan umum kurikulum (*curriculum objectives*). Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. Sebuah perbedaan yang akan diklarifikasi kemudian dengan contoh-contoh ditarik antara tujuan dan sasaran. Tugas komponen 5 adalah mengorganisasikan dan mengimplementasikan kurikulum serta merumuskan dan menetapkan struktur kurikuler yang akan diselenggarakan. (*curriculum objectives that carried the effect of dragging the school experience down to its least common conceptual*

denominator- tujuan kurikulum yang membawa efek menyeret pengalaman sekolah ke penyebut konseptual yang paling tidak umum).

- (5) Mengorganisasikan perencanaan implementasi kurikulum (*organizing and implementation of the curriculum*). Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. Sebuah perbedaan yang akan diklarifikasi kemudian dengan contoh-contoh ditarik antara tujuan dan sasaran. Tugas komponen 5 adalah mengorganisasikan dan mengimplementasikan kurikulum serta merumuskan dan menetapkan struktur kurikuler yang akan diselenggarakan.
- (6) Menguraikan kurikulum dalam bentuk perumusan tujuan umum pembelajaran (*specification of instructional goals*). Pada komponen 6 dan 7 diupayakan peningkatan spesifikasi. Tujuan dan sasaran instruksional dinyatakan untuk setiap tingkat dan atau pelajaran. Satu kali lagi akan membedakan antara tujuan dan sasaran dan akan ditunjukkan oleh ilustrasi bagaimana keduanya berbeda.
- (7) Merencanakan tujuan khusus pembelajaran (*specification of instructional objectives*). Pada komponen 6 dan 7 diupayakan peningkatan spesifikasi. Tujuan dan sasaran instruksional dinyatakan untuk setiap tingkat dan atau pelajaran. Satu kali lagi akan membedakan antara tujuan dan sasaran dan akan ditunjukkan oleh ilustrasi bagaimana keduanya berbeda.
- (8) Menetapkan dan menyeleksi strategi pembelajaran yang dimungkinkan dapat mencapai tujuan pembelajaran (*selection of strategies*). Setelah menentukan tujuan instruksional, penyusun kurikulum pindah ke komponen 8 yaitu memilih strategi instruksional untuk digunakan dengan peserta didik di kelas. Secara bersamaan, penyusun kurikulum memulai seleksi awal teknik evaluasi, fase A komponen 9. Pada tahap ini perencana kurikulum berpikir ke depan dan mulai mempertimbangkan cara dan akan menilai prestasi peserta didik. Implementasi strategi pembelajaran komponen 10- mengikuti.

- (9A) Memilih dan menyempumakan penilaian yang akan ditetapkan (*preliminary selection of evaluation techniques*). Setelah peserta didik diberi kesempatan yang tepat untuk belajar (komponen 10), perencana kembali ke masalah pemilihan teknik untuk mengevaluasi prestasi peserta didik dan keefektifan instruktur. Komponen 9 kemudian dipisahkan menjadi dua fase, pertama mendahului mengimplementasikan instruksi yang sebenarnya (9A) dan yang kedua mengikuti implementasi 9B.
- (9B) Pemilihan akhir teknik evaluasi (*final selection of evaluation techniques*). Setelah peserta didik diberi kesempatan yang tepat untuk belajar (komponen 10), perencana kembali ke masalah pemilihan teknik untuk mengevaluasi prestasi peserta didik dan keefektifan instruktur. Komponen 9 kemudian dipisahkan menjadi dua fase, pertama mendahului mengimplementasikan instruksi yang sebenarnya (9A) dan yang kedua mengikuti implementasi 9B.
- (10) Menerapkan strategi pembelajaran yang telah ditetapkan (*implementation of strategies*). Fase instruksional (komponen 10) memberi kesempatan untuk memperbaiki, menambah, dan melengkapi pemilihan sarana untuk mengevaluasi kinerja peserta didik.
- (11) Mengevaluasi hasil pembelajaran (*evaluation of instruction*). Komponen 11 adalah tahap ketika mengevaluasi instruksi dilakukan. Komponen 12 melengkapi siklus dengan evaluasi bukan peserta didik guru melainkan program kurikuler. Dalam tahap model komponen 1-4 dan 6 sampai 9 merupakan tahapan perencanaan, sedangkan komponen 10 sampai 12 merupakan tahapan operasional. Komponen 5 adalah fase perencanaan dan operasional.
- (12) Mengevaluasi komponen kurikulum secara utuh dan komprehensif (*evaluation of curriculum*). Komponen 12 melengkapi siklus dengan evaluasi bukan peserta didik guru melainkan program kurikuler. Dalam tahap model komponen 1-4 dan 6 sampai 9 merupakan tahapan

perencanaan, sedangkan komponen 10 sampai 12 merupakan tahapan operasional. Komponen 5 adalah fase perencanaan dan operasional.

Berdasarkan 12 langkah pengembangan tersebut dalam praktiknya pengembang perlu menganalisis secara empiris dan teoretis terkait kajian yang akan diteliti. Kemudian dari langkah-langkah pengembangan kurikulum model Oliva tersebut, jika ditinjau dari aspek kegunaan, dapat dikategorikan atas tiga dimensi yaitu: dimensi penyempurnaan kurikulum tingkat sekolah; dimensi pembuatan keputusan dalam merancang suatu program kurikulum; dimensi pengembangan lebih lanjut sebagai hasil pelaksanaan program yang telah berjalan sekaligus sebagai penyempurnaan kurikulum yang sesuai dengan tingkat dan perkembangan peserta didik.

Berkesesuaian dengan tiga dimensi dari Oliva tersebut, peneliti fokus pada dimensi yang pertama yaitu penyempurnaan kurikulum tingkat sekolah. Hal itu dikarenakan sesuai dengan fokus kajian pengembangan kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar yang akan dilakukan. Dari dimensi tersebut, bentuk pengembangan yang dipilih adalah *curriculum reconstruction* (menyempurnakan kurikulum yang telah ada). Kurikulum yang akan disempurnakan adalah kurikulum formal.

Berdasarkan sudut pandang prespektif, kurikulum formal meliputi: tujuan pelajaran, umum dan spesifik; bahan pelajaran yang tersusun sistematis ; strategi belajar mengajar serta kegiatan-kegiatannya; dan sistem evaluasi untuk mengetahui hingga mana tujuan tercapai. Selanjutnya, merujuk pada konsep teoretis pengembangan kurikulum dengan memilih rekonstruksi kurikulum, maksudnya adalah pengembangan kurikulum yang telah dianggap ketinggalan. Pengembangan kurikulum dalam bentuk memperbaiki kurikulum yang telah ada menjadi sebuah konsep kurikulum yang baru (Oliva, 2005). Untuk melengkapi arah pendefinisian konsep rekonstruksi kurikulum tersebut, dapat dilengkapi dengan hal berikut ini.

- (1) Substitusi, penggantian atau penukaran, misalnya mengganti komponen kurikulum yang lama dengan yang baru.

- (2) Alterasi atau mengadakan perubahan dalam struktur yang ada, misalnya struktur organisasi kurikulum yang lama dengan yang baru yang sesuai dengan kebutuhan sekarang.
- (3) Penambahan, tanpa mengganggu pola yang lama, misalnya menambahkan sarana dan alat bantu, bahan pelajaran baru, dan lain-lain.
- (4) Re-strukturisasi, misalnya mengadakan reorganisasi kurikulum dan jadwal pelajaran yang dapat memerlukan perubahan yang mendalam tentang hubungan antar pribadi, misalnya dengan menjalankan team-teaching, pendekatan terpadu.
- (5) Penghapusan cara-cara lama, misalnya menghapuskan metode yang hanya menggunakan satu buku pelajaran sebagai sumber satu-satunya dan mengutamakan proses belajar dengan memanfaatkan banyak sumber seperti perpustakaan, lingkungan, dan sebagainya, penghapusan pengajaran klasik, penghapusan sistem ujian, penghapusan buku rapor tradisional, dan lain-lain.
- (6) Penguatan yang lama, yaitu memantapkan cara-cara lama akan tetapi dilengkapi dengan pengetahuan yang mutakhir sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan melalui penataran dan penyegaran.

Menurut Oliva jika akan melakukan hal tersebut (mengembangkan kurikulum) maka saya sebagai pelaku pengembang kurikulum harus lebih dahulu memahami dan mengikuti prinsip-prinsip pengembangan kurikulum. Oliva mengajukan sepuluh prinsip (axiom) pengembangan kurikulum, sebagai berikut.

- (1) Aksioma ke-1 sebagai titik awal dipostulatkan bahwa perubahan adalah perlu dan diinginkan (mendesak) sebab melalui perubahan-perubahan bentuk kehidupan akan tumbuh dan berkembang. Lembaga-lembaga pendidikan, sama halnya dengan manusia sendiri, tumbuh dan berkembang sebanding dengan kemampuannya untuk merespon terhadap perubahan dan untuk mengadaptasikan diri pada kondisi-kondisi yang berubah. Masyarakat dan lembaga-lembaga terus menerus menghadapi problema-problema yang harus dijawab atau hancur. Perubahan dalam bentuk jawaban-jawaban terhadap masalah-masalah masa kini harus mendapat pertimbangan dari para pengembangan kurikulum. Glen Hass (Hass & Wiles, 1965) mengidentifikasi

masalah-masalah umum masa kini yang dihadapi masyarakat. Di antaranya yaitu: (1) pelestarian lingkungan, (2) krisis energi, (3) perubahan nilai-nilai dan moralitas, (4) perubahan dalam struktur dan kehidupan keluarga, (5) krisis perkotaan dan pedesaan, (6) gerakan minoritas, wanita dan cacat yang menuntut persamaan hak, (7) meningkatnya angka kejahatan, termasuk kekerasan dan kenakalan di sekolah, timbulnya rasa terasing dan cemas yang dialami oleh banyak orang. Perubahan dalam bentuk jawaban-jawaban terhadap masalah-masalah masa kini harus mendapat pertimbangan dari para pengembangan kurikulum.

- (2) Aksioma ke-2. merupakan akibat logis dari aksioma 1, bahwa kurikulum sekolah tidak hanya merupakan refleksi diri, tetapi juga merupakan produk dari waktunya perubahan pendidikan, khususnya perubahan kurikulum adalah bagian dan merupakan paket dari perubahan sosial, serta berlangsung lebih kurang dengan kecepatan yang sama.
- (3) Aksioma ke-3. perubahan-perubahan kurikulum yang terjadi pada masa lampau dapat tetap ada bersamaan waktunya dengan perubahan kurikulum yang baru dilakukan. Revisi kurikulum jarang yang diawali dan diakhiri secara tegas. Perubahan-perubahan lazimnya ada dalam waktu yang sama dan yang terjadi tumpang tindih antara unsur kurikulum yang lama dan yang baru. Biasanya dalam perkembangan kurikulum, masuknya unsur-unsur baru dilakukan secara berangsur-angsur, demikian pula waktu mengeluarkan unsur-unsur yang lama.
- (4) Aksioma ke-4, perubahan kurikulum adalah hasil dari perubahan diri orang-orang (yang terlibat) dengan demikian pengembangan kurikulum harus mulai dengan usaha mengubah orang-orang yang secara langsung mempengaruhi perubahan kurikulum. Usaha ini mencakup upaya melibatkan orang-orang dalam proses pengembangan kurikulum untuk memperoleh komitmen pada perubahan itu. Pernah terjadi pengalaman pahit yaitu perubahan-perubahan kurikulum yang dikomandokan dari atas (top down) kepada bawahan-bawahannya tidak berjalan dengan baik. Selama bawahan belum memahami dan menerima perubahan itu sebagai program sendiri, perubahan-perubahan itu akan berhasil dan bertahan lama.

- (5) Aksioma ke-5, perbaikan kurikulum akan berhasil bilamana diciptakan kerjasama dari berbagai kelompok. Dahulu perubahan kurikulum hanya melibatkan kelompok kecil saja, tetapi kini agar berhasil dengan baik, harus mengikutsertakan banyak kelompok dan individu-individu didorong untuk aktif berpartisipasi yang dilandasi semangat kerjasama yang murni.
- (6) Aksioma ke-6, pengembangan kurikulum pada dasarnya adalah suatu proses pemilihan antara alternatif-alternatif dan proses pengambilan keputusan. Perencanaan kurikulum bekerjasama dengan mereka yang terlibat harus melakukan berbagai pilihan, termasuk: 1) memilih di antara disiplin-disiplin ilmu, 2) memilih di antara berbagai pandangan yang bersaing, 3) memilih tentang hal-hal yang perlu mendapat tekanan / perhatian, 4) memilih metodologi, 5) memilih organisasi dan sebagainya.
- (7) Aksioma ke-7, pengembangan kurikulum pada hakikatnya merupakan suatu proses yang terus menerus tanpa akhir, perencanaan kurikulum senantiasa mengupayakan yang ideal, namun yang ideal itu tidak pernah ada akhirnya. Hal ini disebabkan karena kebutuhan-kebutuhan pelajar selalu berubah, masyarakat berubah, ilmu pengetahuan dan teknologi berkembang, sehingga kurikulum pun harus berubah dan berkembang.
- (8) Aksioma ke-8, pengembangan kurikulum adalah suatu proses yang komprehensif. Perencanaan kurikulum seringkali selalu bersifat fragmentaris, lebih bersifat sektoral daripada komprehensif atau holistik. Banyak perencanaan kurikulum hanya memfokuskan perhatian kepada pohon-pohon, bukan hutan secara keseluruhan.
- (9) Aksioma ke-9 pengembangan kurikulum secara sistematis adalah lebih efektif daripada tindakan *trial and error*. Pengembangan kurikulum yang ideal adalah yang bersifat komprehensif dengan melihat keseluruhan unsur dan masukan sebagai sistem serta secara sistematis mengikuti seperangkat prosedur yang efektif dan efisien. Prosedur tersebut harus disetujui dan diketahui oleh semua pihak yang terlibat dalam kegiatan pengembangan kurikulum.
- (10) Aksioma ke-10. Perencanaan kurikulum harus mulai dari kurikulum itu sendiri, sebagaimana seorang guru yang mulai dari mana peserta didik

berada. Pengembangan kurikulum tidak terjadi dalam semalam. Tetapi usaha itu merupakan proses yang cukup lama dalam mengkaji kurikulum. Bilamana perencanaan kurikulum mulai dari kurikulum yang ada, akan lebih tepat apabila ia berbicara tentang reorganisasi kurikulum daripada organisasi kurikulum. Keseluruhan investasi pikiran, usaha, waktu, uang dan sebagainya, dari perencanaan yang lampau tidak begitu saja dapat dibuang walaupun akan dilakukan pembaharuan yang drastis sekalipun.

Setelah memahami hal tersebut, selanjutnya saya merujuk pada rumusan Oliva tentang model pengembangan kurikulum yang juga pernah diterapkan pada sekolah dasar, antara lain: *Basic Skill model* (keterampilan dasar), *Teaching Thinking Skills* (Pengajaran Keterampilan Berpikir), *Provision For Student With Special Needs* (Bekal untuk Peserta didik dengan Kebutuhan Khusus), *Cooperative Learning* (Belajar secara Kooperatif), dan *Whole Language* (mengintegrasikan keterampilan berbahasa). Berdasarkan jenis model pengembangan tersebut, saya fokus pada *whole language* (mengintegrasikan keterampilan berbahasa) sebagai dasar pengembangan kurikulum yang akan dilakukan.

2.1.3.2 Pengembangan Kurikulum Bahasa

Berkaitan dengan pengembangan kurikulum khusus pada bidang bahasa merujuk pada nilai sosial mutakhir yang diberikan pada pembelajaran bahasa secara umum dan pada bahasa-bahasa tertentu (Byram, 1988) pada khususnya justru yang menentukan hal-hal tersebut, antara lain

- 1) apakah meliputi bahasa-bahasa selain daripada bahasa ibu dalam kurikulum sekolah;
- 2) bahasa-bahasa mana yang tercakup;
- 3) untuk siapa diajarkan dan untuk berapa lama;
- 4) apa tujuan-tujuan yang ingin dicapai.

Kurikulum bahasa pada dasarnya merupakan suatu fungsi dari berbagai antar-hubungan yang terjalin antara keprihatinan-keprihatinan tokoh tertentu dan faktor-

faktor lainnya yang terlibat dalam persoalan-persoalan sosio-politis dan filosofis, sistem-sistem nilai pendidikan, teori dan praktik dalam rancang bangun kurikulum, kearifan pengalaman para pengajar dan motivasi para pembelajar. Untuk memahami kurikulum bahasa dalam setiap konteks tertentu, maka pengembang kurikulum perlu berupaya memahami bagaimana semua pengaruh yang beraneka ragam itu saling berkaitan untuk memberikan suatu bentuk tertentu bagi perencanaan dan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.

Sistem-sistem nilai pendidikan mewujudkan konstelasi-konstelasi keyakinan sosio-politis dan filosofis tertentu yang tercermin dalam rancang bangun kurikulum, dan kebijakan-kebijakan bagi pembaharuan kurikulum bahasa. Dalam menembus proses pendidikan kontemporer terdapat tiga sistem nilai umum yaitu humanisme klasik, rekonstruksionisme, dan progresivisme (Skilbeck, 1990). Sistem-sistem nilai tersebut tentu saja merupakan kategorisasi-kategorisasi umum yang ekstrem dan bukan merupakan kompartemen-kompartemen yang mutlak, tetapi lebih merupakan konstelasi-konstelasi yang dipahami oleh prinsip-prinsip dan praktik-praktik yang berbeda.

Selain itu, pengembangan kurikulum bahasa memiliki fokus pada prinsip-prinsip dan prosedur-prosedur untuk perencanaan, penyebaran, pengelolaan, dan penilaian pengajaran bahasa (D. Nunan, 1988; Jack C Richards & Farrell, 2005). Proses pengembangan kurikulum dalam pengajaran bahasa terdiri atas analisis kebutuhan, penetapan tujuan, rancang bangun silabus, metodologi, pengujian dan penilaian (J. Macalister & I. P. Nation, 2019; J. Richards, 2013).

1) Analisis Kebutuhan Kurikulum

Analisis kebutuhan dapat berfokus pada parameter-parameter umum suatu program bahasa, yang dapat disebut pula sebagai analisis situasi; dan dapat pula berfokus pada kebutuhan komunikatif khusus para pembelajar bahasa, yang disebut analisis kebutuhan komunikatif.

Dalam pengembangan kurikulum bahasa, analisis kebutuhan bertujuan (Roberts, 1982) antara lain berikut ini.

- (1) Menyediakan suatu mekanisme untuk memperoleh masukan yang lebih luas untuk isi, rancang bangun, dan implementasi program bahasa melalui pengikutsertaan seperti pembelajar, pengajar, administrator, dan para penyusun regulasi dalam proses perencanaan.
- (2) Mengenali atau mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan bahasa khusus dan umum yang dapat diarahkan bagi pengembangan maksud, tujuan, dan isi bagi program bahasa.
- (3) Menyediakan dan memberikan data yang dapat digunakan sebagai dasar peninjauan-ulang dan penilaian program yang ada dan yang sedang berlangsung.

Dalam pengajaran bahasa, pengaruh analisis kebutuhan memiliki peran yang besar untuk merancang program tujuan pembelajaran (J. D. Brown, 2009; J. C. J. R. J. Richards, 2013). Analisis kebutuhan dapat berfokus pada parameter-parameter umum program bahasa atau pada kebutuhan komunikatif khusus para pembelajar. Hal itu dijelaskan secara operasional melalui tabel berikut ini.

Tabel 2.1 Pendakatan dalam Analisis Kebutuhan

No	Indikator	Deskriptor	Jenis Pertanyaan
1	Analisis situasi		1) Siapa yang menjadi para pembelajar? 2) Apakah tujuan dan harapan para pembelajar? 3) Gaya pembelajaran apa yang lebih disukai para pembelajar? 4) Seberapa mahirkah para pengajar dalam bahasa sasaran? 5) Siapa (yang menjadi) para pengajar? 6) Latihan dan pengalaman apa yang dimiliki para pengajar? 7) Pendekatan pengajaran apa yang lebih disukai pengajar? 8) Apa yang diharapkan oleh para pengajar dari program itu? 9) Apa yang menjadi konteks administratif program itu? 10) Kendala-kendala apa (misalnya waktu, dana, sumber

			daya) yang akan muncul? 11) Jenis-jenis tes dan ukuran penilaian apa yang diperlukan?
2	Analisis kebutuhan komunikatif	Hal ini berkaitan dengan pengumpulan informasi mengenai kebutuhan-kebutuhan para pembelajar dalam bahasa sasaran.	1) Dalam latar-latar apakah para pembelajar akan menggunakan bahasa sasaran? 2) Peran hubungan-hubungan apa yang dilibatkan? 3) Modalitas-modalitas bahasa manakah yang akan dilibatkan (misalnya membaca, menulis, menyimak, berbicara) 4) Tipe-tipe peristiwa komunikatif dan tindak-tindak tutur / ujar apakah yang dilibatkan? 2) 5) Tingkat kemahiran apakah yang dikehendaki?

Prosedur-prosedur pada analisis kebutuhan akan memberikan sejumlah data, termasuk informasi mengenai konteks program bahasa, para pembelajar, para pengajar, dan faktor-faktor administratif yang mempengaruhi program tersebut. Informasi ini selanjutnya digunakan dan dimanfaatkan dalam perencanaan program itu sendiri (Jack C Richards & Richards, 1990).

Berdasarkan penjelasan tersebut, dapat diketahui bahwa kurikulum merupakan konsep yang luas dan kompleks. Kurikulum mengacu pada semua aspek perencanaan, implementasi, evaluasi, dan pengelolaan suatu program edukasional, sedangkan silbaus mengacu penyeleksian dan penggolongan tingkat isi (Nunan, 2012).

Analisis kebutuhan dapat pula berfokus pada parameter umum pada kelas bahasa (misalnya dengan memperoleh data tentang siapa pembelajar, tujuan dan harapan mereka, tingkat kemahiran mereka saat ini, kompetensi dalam mengajar dan dalam bahasa sasaran, harapan pendidik dan peserta didik, kendala apa yang ada, sumber daya, jenis tes dan ukuran penilaian yang digunakan). Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut perlu pengumpulan data dari berbagai sumber, baik subjektif maupun objektif bentuk penilaian yang efektif (Pratt, 1980).

2) Penetapan Maksud dan Tujuan

Tujuan kurikulum adalah pernyataan-pernyataan umum mengenai hasil-hasil yang diharapkan dari suatu program bahasa, dan menggambarkan apa yang diyakini para perencana kurikulum merupakan tujuan-tujuan program yang diinginkan dan dapat dicapai berdasarkan kendala-kendala yang tercermin dalam analisis kebutuhan (Finney, 2002; Nunan et al., 1988; West, 1994).

Cita-cita dapat digunakan sebagai dasar bagi pengembangan pemerian-pemerian yang lebih terperinci mengenai hasil-hasil program yang diinginkan (tujuan-tujuan program). Dalam pengajaran bahasa, berbagai cara untuk menyatakan tujuan-tujuan program biasanya dilaksanakan, termasuk tujuan-tujuan behavioral yang berdasarkan keterampilan, berdasarkan isi, dan berdasarkan keahlian atau kecakapan.

(1) Tujuan Behavioral

Banyak pakar yang menggolongkan tiga ciri utama behavioral dalam pengajaran bahasa, sebagai berikut.

- a. Harus menggambarkan secara jelas perilaku yang akan ditampilkan.
- b. Harus memerikan kondisi-kondisi tempat penampilan yang diharapkan itu terjadi.
- c. Harus menyatakan suatu standar penampilan yang berterima dengan kriteria-kriterianya.

Dalam pendapat pakar yang lainnya memberikan contoh-contoh tujuan behavioral dalam program-program bahasa berdasarkan kompetensi antara lain

“Dengan mengajukan permintaan lisan, sang pembelajar akan menyebutkan namanya, alamat dan nomor teleponnya kepada peunutur asli bahasa sasaran dan mengeja namanya, jalan dan kota tempat tinggalnya kepada sang pewawancara sehingga dapat menuliskan data-data dengan kecermatan dan ketepatan 100%. Dengan pengarahan-pengarahan lisan bagi suatu tindakan fisik yang terdiri atas 4 langkah, sang pembelajar akan mengikuti petunjuk tersebut dengan ketepatan 100%” (Findlay, 1980).

Ada empat jenis justifikasi atau pembenaran yang menunjang penggunaan tujuan behavioral dalam perencanaan kurikulum bahasa, yaitu:

- a. Membantu para pengajar menjelaskan tujuan-tujuan mereka.
- b. Memudahkan pengajaran dalam menyoroti keterampilan dan subketerampilan yang mendasari isi/bobot berbagai pengajaran.
- c. Membuat lebih mudah proses evaluasi/ penilaian.
- d. Menyediakan/ memberikan suatu bentuk yang mudah dipertanggungjawabkan.

Kritik yang kerap kali diberikan ialah bahwa tujuan behavioral dalam pengajaran bahasa tidaklah praktis dan juga tidak menyenangkan. Beberapa tujuan pembelajaran tidak dapat secara tuntas dinyatakan berdasarkan perubahan-perubahan perilaku yang diharapkan oleh para pembelajar.

(2) Tujuan Berdasarkan Keterampilan Berbahasa

Cara umum untuk menyatakan tujuan dalam program bahasa adalah menentukan keterampilan-keterampilan makro atau proses-proses yang memperhatikan serta menjelaskan kelancaran/kefasihan dalam bidang-bidang “keterampilan makro” tertentu seperti membaca, menulis, menyimak, dan berbicara. Dalam menetapkan keterampilan-keterampilan makro, perencanaan kurikulum bahasa mencoba memberikan kompetensi-kompetensi yang mempertanggungjawabkan atau menjelaskan kemampuan fungsional dalam suatu keterampilan tertentu tetapi yang mandiri atau bebas dari latar-latar dan situasi-situasi tertentu atau khas (Feez, 2002; Hornberger & Wang, 2017; Munby, 1981).

Tujuan dari setiap metode atau desain program dalam pengajaran bahasa pada akhirnya terkait dengan membawa peningkatan kemahiran bahasa. Ini adalah tujuan atau sasaran jangka panjang dari suatu program atau metode, umumnya dinyatakan dalam kaitannya dengan keterampilan mendengarkan, berbicara, membaca, atau menulis. Bahkan ada yang meyakini pada terjemahan tata bahasa, latihan pola, atau menghafal daftar kata. Pada akhirnya, membenarkan kegiatan tersebut dalam hal bagaimana mereka diyakini berkontribusi pada peningkatan kemahiran berbahasa.

Fakta bahwa konsep kemahiran adalah salah satu yang sulit dipahami, bersama dengan keadaan pengetahuan yang tidak memadai tentang perolehan kemahiran bahasa, menjelaskan kurangnya kesepakatan saat ini dalam pendekatan untuk pengembangan kurikulum bahasa dan metodologi. Kemahiran bahasa umumnya dipahami sebagai kegiatan multidimensi yang berhubungan dengan kemampuan menggunakan bahasa dalam beberapa cara tertentu (Farhady, 1982) menjelaskan kecakapan bahasa kedua (Stern, Tarone, Stern, Yule, & Stern, 1983) yang terdiri atas

- a. penguasaan intuitif bentuk-bentuk bahasa;
- b. penguasaan intuitif makna linguistik, kognitif, afektif, dan sosiokultural yang diungkapkan oleh bentuk-bentuk bahasa;
- c. kemampuan untuk menggunakan bahasa dengan perhatian maksimum pada komunikasi dan perhatian minimum pada bentuk;
- d. kreativitas penggunaan bahasa.

(3) Tujuan Berdasarkan Isi

Banyak program bahasa menetapkan tujuan dalam bentuk isi (konten) linguistik atau komunikatif yang akan dibahas. Pada sebagian teks dan program pengajaran bahasa, tujuan sering kali diasumsikan tidak lebih dari penguasaan isi teks, dan ini cara tujuan disajikan dalam banyak program bahasa, terutama diatur seputar tata bahasa atau jenis silabus linguistik lainnya. Terkadang isi atau konten dapat dideskripsikan dalam istilah topik dan fungsi, dan tujuan yang terkait dengan fungsi atau area topik. Seperti *Threshold Level English* (Ek & Alexander, 1980) yang mencakup spesifikasi untuk 14 bidang topik.

Para pembelajar hendaklah mampu membicarakan di mana dan dalam kondisi apa mereka hidup, khususnya seperti hal berikut ini.

Tabel 2.2 Indikator Topik pada Tujuan Berdasarkan Isi

No	Indikator	Deskriptor
1	Tipe-tipe akomodasi	Pembelajar memerikan tipe rumah, tempat mereka bermukim dan juga lingkungan mereka, serta mencari informasi yang sama dari lain-lainnya.

2	Akomodasi, kamar	Pembelajar memerikan akomodasi, rumah, flat dan lain-lain mereka sendiri, dan kamar-kamar yang ada didalamnya, serta mencari informasinya yang sama dari yang lain-lainnya.
3	Perabot, tempat tidur	Pembelajar memberitahukan dan menanyakan ketersediaan perabot dan alat-alat tempat tidur yang paling esensial dan lain-lain.
4	Sewa	Pembelajar menjelaskan sewa dan atau pembelian/ harga akomodasi mereka sendiri serta menanyakan hal-hal yang sama mengenai rumah atau flat lain-lainnya.

Daftar-daftar fungsi, yang kerap kali dikaitkan dengan situasi atau latar tertentu, juga digunakan sebagai tujuan dalam program-program bahasa. Sebagai contoh, suatu bimbingan silbus untuk bahasa Inggris kejuruan dalam industri mendaftarkan “kebutuhan-kebutuhan pokok” dalam bentuk berikut ini

Tabel 2.3 Indikator “Kebutuhan-Kebutuhan Pokok”

No	Indikator	Deskriptor
1	Menanyakan/meminta	Seseorang yang meminjami anda sesuatu, seseorang yang memberikan sesuatu yang tidak terjangkau oleh anda.
2	Meminta/memohon	Perubahan dalam simpulan atau deduksi perubahan dalam hari-hari ibur perubahan pemindahan /pertukaran bantuan dari rekan kerja apabila tugas terlalu banyak atau berat bagi satu orang.

Berdasarkan hal tersebut, dalam penggunaan taksonomi keterampilan-keterampilan dan pemerian-pemerian yang berdasarkan isi sebagai tujuan ini, pembedaan antara “tujuan-tujuan” dalam pengertian yang diusulkan oleh Mager (Mager, 1962) dan silabus yaitu antara tujuan dan isi, telah menjadi kabur dan tidak jelas.

(4) Skala Kecakapan

Perkembangan yang ada kaitannya dengan perkembangan kurikulum bahasa adalah penggunaan skala-skala kecakapan (Landry, Swank, Smith, Assel, & Gunnewig, 2006). Tujuan –tujuan program dapat saja menentukan suatu tingkat kecakapan seperti “*survival english*” atau “*Level 3 on the Foreign Service Oral*

Proficiency Scale (J. C. R. J. Richards, 1984). Contoh penggunaan tujuan yang berdasarkan kecakapan dalam rancangbangun program bahasa yang berskala besar terdapat di dalam instrumen-instrumen seperti yang terdapat pada *foreign service institute oral interview* (suatu skala yang memuat 5 tingkat kecakapan lisan yang ditambahkan atau dilengkapi oleh atau dengan penilaian-penilaian aksen, gramatika, kosakata, dan kefasihan atau kelancaran) dapat digunakan tidak hanya menilai kecakapan bagi tujuan diagnostik atau penempatan tetapi juga menentukan tingkat-tingkat kecakapan sebagai program bahasa.

Petunjuk-petunjuk tersebut melukiskan suatu urutan langkah bertahap yang dapat dipakai untuk menyusun suatu program bahasa asing (Liskin-Gasparro, 1998). Akan tetapi, Ingram dan para pakar lainnya telah menekankan bahwa pemerian-pemerian kecakapan justru melengkapi dan bukan menggantikan penggunaan tujuan-tujuan program, terutama sekali pada tingkat-tingkat yang lebih rendah, selama semua itu cenderung meyerupai/ mirip profil-profil ketidakcakapan dan karenanya sukar atau hampir-hampir tidak pantas sebagai pernyataan-pernyataan mengenai tujuan program bahasa (Brindley, 1989).

3) Rancang Bangun Silabus

Dalam model-model baku proses-proses kurikulum, para perencana kurikulum bergerak maju secara sistematis dari penilaian kebutuhan ke maksud dan tujuan menuju penentuan isi pengajaran program. Dalam pengajaran bahasa untuk langkah atau tahapan terkait dengan seleksi isi dan organisasi isi biasanya dikenal dengan rancang bangun silabus (Jack C Richards, 2016; J. C. J. R. J. Richards, 2013). Rancang bangun silabus (yang produknya biasanya diacu sebagai silabus di Inggris dan kurikulum di Amerika) menaruh perhatian pada pemilihan dan pengurutan isi pengajaran.

Jika kita mengikuti tahapan atau langkah seperti Model Taba; Model Oliva; Model Saylor, Alexander, dan Lewis, dan Model Tyler maka prosedur-prosedur bagi pengembangan suatu silabus akan melibatkan pengujian atau pemeriksaan tujuan-tujuan pengajaran dan menatanya dengan prioritas-prioritas. Untuk

selanjutnya menentukan jenis isi yang diinginkan untuk mencapai tujuan-tujuan tersebut.

Dalam kenyataannya, silabus dalam pengajaran bahasa secara tradisional merupakan titik tolak dalam perencanaan suatu program bahasa, bukan sebagai suatu kegiatan yang terjadi di pertengahan jalan proses tersebut. Konsepsi silabus bahasa tersebut telah merupakan dasar dalam perkembangan praktik-praktik pengajaran bahasa pada abad ke-20 (Celce-Murcia, 2001; Jack Croft Richards, Richards, & Renandya, 2002). Memang konsepsi-konsepsi hakikat silabus berkaitan erat dengan pandangan terhadap bahasa dan pembelajaran bahasa kedua yang dianut oleh para perancang bangun kurikulum bahasa.

Di bawah pengaruh kuat pandangan-pandangan yang berdasarkan gramatika terhadap hakikat bentuk gramatika, pola-pola kalimat, dan kosakata. Sebagai akibat dari gerakan yang lebih mutakhir ke arah teori-teori bahasa komunikatif dan pembelajaran bahasa komunikatif, maka justru cenderung diekspresikan dengan istilah-istilah yang lebih komunikatif. Jika merujuk pada konsep pembelajaran bahasa kedua pada bahasa Inggris (ESL), terutama yang berkenaan dengan berbicara dan menyimak, ragam silabus bahasa terdiri atas hal berikut ini.

- a. Silabus struktural (terutama menata sekitar tata bahasa dan pola-pola kalimat).
- b. Silabus fungsional (menata fungsi-fungsi komunikatif seperti mengenali, melaporkan, mengoreksi, memerikan).
- c. Silabus nasional (menata kategori-kategori konseptual seperti durasi/lamanya, kuantitas/jumlah, lokasi/tempat).
- d. Silabus topikal (menata tema atau topik seperti kesehatan, makanan, busana).
- e. Silabus situasional (menata latar-latar ujaran dan transaksi-transaksi yang berkaitan dengan hal-hal tersebut, seperti berbelanja, di bank, di pasar, atau supermarket).
- f. Silabus keterampilan (menata keterampilan-keterampilan berbahasa, seperti menyimak untuk menangkap intisari, menyimak informasi khusus, menyimak simpulan-simpulan).

- g. Silabus tugas atau berdasarkan kegiatan (menata kegiatan-kegiatan, seperti menggambar peta, mengikuti petunjuk-petunjuk, mengikuti atau menjalankan perintah-perintah) (Jack C Richards & Richards, 1990).

Bentuk penyajian silabus itu mencerminkan para pemakai dan penggunaan silabus yang diinginkan. Apakah silabus itu terutama sekali merupakan pedoman bagi para penulis bahan, atau apakah guru-guru kelas yang diharapkan mengajar dari situ? Apakah silabus itu merupakan dokumen yang akan dikonsultasi oleh para pengajar, dan kalau begitu apa yang mereka harapkan dapat ditemui dari dalamnya? Apakah para pembelajar akan diuji atau dites mengenai isi silabus, atau apakah para pengajar bebas mengadaptasi atau menambahinya? Keterampilan mengajar dan gaya-gaya mengajar apa yang dimiliki oleh para pengajar yang akan menggunakan silabus itu?

4) Metodologi

Barulah setelah maksud atau tujuan dan isi suatu program bahasa ditentukan dan ditetapkan, maka keputusan-keputusan mengenai metodologi dapat dibuat secara terperinci. Fokus pada fase pengembangan program ini tertuju pada jenis pengajaran yang diinginkan untuk mencapai maksud atau tujuan program. Dari prespektif pengembangan kurikulum, pertanyaan-pertanyaan atau masalah-masalah metodologi tidak terpusat pada pemilihan metode.

Metodologi pengajaran yang cocok tidaklah ditetapkan sebelumnya, juga tidak dapat mengganggu para pengajar dan pembelajar (Fox, 1983; Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Justru hal itu berkembang dari dinamika-dinamika proses pengajaran itu sendiri. Akan tetapi, ini tidaklah berarti bahwa pengajaran yang efektif tidak dapat direncanakan dan dikonseptualisasikan sebelumnya.

Metodologi dapat dikarakterisasikan sebagai kegiatan-kegiatan tugas-tugas, dan pengalaman-pengalaman belajar yang dipilih oleh pengajar untuk encapai atau melaksanakan pembelajaran, dan bagaimana caranya memanfaatkan semua itu dalam proses mengajar atau belajar (Jack C Richards & Richards, 1990). Kegiatan-kegiatan tersebut dibenarkan sesuai dengan tujuan-tujuan yang telah ditetapkan pengajar untuk dicapai isi bahan yang akan diajarkan. Semua itu

berkaitan dengan falsafah program dengan pandangan terhadap bahasa dan pembelajaran bahasa yang dianut dalam program, dan pada peranan para pengajar, para pembelajar, dan bahan-bahan pengajaran dalam program itu.

Selama asumsi-asumsi yang mendasari metodologi tidak perlu ditanggung oleh para pengajar, administrator, dan para pembelajar, maka hal itu merupakan latihan yang berguna bagi semua orang yang terlibat dalam program bahasa untuk menjelaskan asumsi-asumsi mereka mengenai jenis pengajaran dan pembelajaran yang akan dicontohkan oleh program. Hal ini dapat dilaksanakan melalui kegiatan-kegiatan persiapan pengajar yang memeriksa serta menilai sikap, keyakinan dan praktik-praktik yang berkaitan erat dengan lima masalah pokok, sebagai berikut.

- a. Pendekatan atau falsafah yang melandasi program.
- b. Peranan para pengajar dalam program.
- c. Peranan para pembelajar.
- d. Jenis-jenis kegiatan, tugas, dan pengalaman belajar yang akan digunakan dalam program.
- e. Peranan dan rancang bangun bahan-bahan pengajaran.

5) Pengujian dan Penilaian

Pengujian memiliki peranan penting dalam pengembangan kurikulum. Hal itu merupakan komponen penaksiran dan penilaian kebutuhan, dan mempunyai konsekuensi-konsekuensi bagi rancang bangun dan pengantaran pengajaran serta juga bagi administrasi program bahasa itu sendiri. Sejumlah besar keputusan yang dibuat dalam hal perancangbangunan dan pelaksanaan suatu program bahasa justru bergantung pada penggunaan tes atau ujian itu.

Secara tradisional ada 4 jenis tes yang mempunyai tujuan masing-masing, yaitu sebagai berikut.

- a. Tes kecakapan (*proficiency test*)
- b. Tes tingkat (*placement test*)
- c. Tes prestasi (*achievement test*)

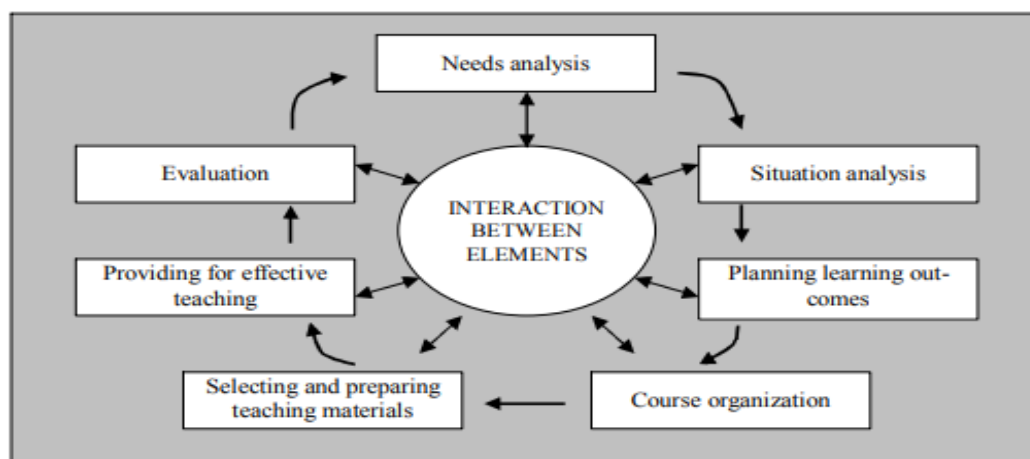
d. Tes diagnostik (*diagnostic test*) (Leighton & Gierl, 2007)

Berdasarkan 4 jenis tes tersebut, berkembang pula 2 pembeda jenis tes, sebagai berikut.

- a. Tes yang mengacu pada norma (*a norm-referenced text*)
- b. Tes yang mengacu pada kriteria (*a criterion-referenced text*) (J. D. Brown & Hudson, 2002)

Dalam pemilihan jenis tes perlu melakukan perencanaan yang tepat. Maksud perencanaan tes itu, terutama sekali bagi tes tingkat dan tes prestasi adalah justru mengembangkan tes-tes yang secara langsung mengukur jenis-jenis kecakapan berbahasa yang telah diberikan atau diutarakan dalam tujuan-tujuan program bahasa itu (Dick & Carey, 1985). Berdasarkan hal tersebut, kita dapat mengenali adanya berbagai ragam tes bahasa; dapat dilihat dari sudut pandang tujuan dan maksud, dan ada pula yang ditinjau dari sudut pandang acuan (Chapelle, 1998; Nunan, 1989).

Berikut ini bagan pengembangan kurikulum yang dirumuskan Richards.



Gambar 2.2 Pengembangan Kurikulum Menurut Richards

Melihat yang dirumuskan oleh Nation dan Jhon dengan Richards terdapat kesamaan dalam komponen pengembangan kurikulum. Dimulai dengan cakupan analisi kebutuhan, pengaturan tujuan atau hasil, pemilihan dan persiapan bahan, pengajaran dan evaluasi.

2.2 Kurikulum Nasional di Indonesia

Kurikulum yang berlaku secara keseluruhan di wilayah negara Indonesia disebut dengan kurikulum nasional (Esti, 2020; Juliaha, 2019). Dalam perspektif kebijakan pendidikan nasional, Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003 (No) menyatakan bahwa: “Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu”.

Seperti yang telah disampaikan sebelumnya, kurikulum memiliki lima komponen utama, yaitu : (1) tujuan; (2) isi/materi; (3) metode atau strategi pencapaian tujuan pembelajaran; (4) organisasi kurikulum dan (5) evaluasi. Begitu pula dalam masalah sistem pendidikan secara makro, politik, ekonomi, sosial dan budaya, serta globalisasi turut mempengaruhi corak kurikulum pendidikan di Indonesia dari mulai periode awal, yakni masa kemerdekaan dan pemerintahan orde lama, orde baru, reformasi, hingga kurikulum 2013 yang baru saja diimplementasikan (Alhamuddin, 2014; Suardi, 2015; Tolchah, 2015). Dari sekian banyak faktor, kebijakan pemerintah dan paradigma politiklah yang hingga kini dirasakan memberikan pengaruh paling kuat dalam perubahan-pengembangan, maupun penyempurnaan kurikulum dari masa ke masa (Alhamuddin, 2014).

Berkaitan dengan perkembangan kurikulum nasional yang saat ini digunakan adalah kurikulum 2013 revisi 2017. Kurikulum 2013 merupakan penyempurnaan atau pengembangan dari Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). KBK telah disosialisasikan sejak tahun 2004 dengan mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan secara terpadu.

Prinsip Kurikulum 2013 bahwa Standar Kompetensi Lulusan diturunkan dari kebutuhan; Standar isi diturunkan dari Standar Kompetensi Lulusan melalui Kompetensi isi yang bebas mata pelajaran; Semua mata pelajaran harus berkontribusi terhadap pembentukan sikap; ketrampilan, dan pengetahuan; Mata pelajaran diturunkan dari kompetensi yang ingin dicapai. Semua mata pelajaran diikat oleh kompetensi inti (tiap kelas); dan kurikulum adalah turunan dari SKL,

Standar Isi, Standar Proses dan Standar Penilaian. Berikut ini kerangka kerja penyusunan Kurikulum 2013.



Gambar 2.3 Kerangka Kerja Kurikulum 2013

Berdasarkan pada bagan tersebut, kajian yang akan peneliti lakukan adalah pada standar kompetensi lulusan, standar proses, standar isi, dan standar penilaian.

2.3 Kurikulum Adaptif

Kurikulum adaptif adalah kurikulum yang mampu memenuhi kebutuhan pendidikan peserta didik yang beragam. Kurikulum adaptif mengakui bahwa peserta didik bukan kelompok yang homogen tetapi berbeda dalam pembelajaran yang mereka sukai gaya, minat, dan kemampuan. Penyediaan berbagai kesempatan pendidikan dan memungkinkan peserta didik untuk memilih mereka yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka (Harden et al., 1997) melayani preferensi belajar yang berbeda. Dalam pendapat yang lain, kurikulum adaptif merupakan kurikulum yang mengacu pada penyesuaian substansi dengan pelajar yang terlibat (Mzizi, 2014). Kurikulum adaptif merupakan kurikulum nasional yang diadaptasi atau diadopsi melalui penyesuaian unsur-unsur kebutuhan atau kondisi, kemampuan dan keterbatasan peserta didik. Landasan dari pengembangan model *Adaptive Blended Curriculum*, yaitu (1) landasan filosofis, (2) landasan psikologis, (3) landasan sosial budaya dan (4) landasan yuridis.

Dalam penyusunan kurikulum adaptif terdapat beberapa model, yaitu sebagai berikut. Budiyo, dkk. (2009, *Modul Training of Trainer Pendidikan Inklusif*). (1) model duplikasi, (2) model modifikasi, (3) model substitusi, (4) model omisi. Keempat model tersebut lebih lanjut akan dijabarkan dan dikaji sebagai berikut.

1) Model Duplikasi

Duplikasi artinya meniru atau mengadakan. Meniru berarti membuat sesuatu menjadi sama atau serupa. Dalam kaitan dengan model kurikulum, duplikasi berarti mengembangkan dan atau memberlakukan kurikulum untuk peserta didik berkebutuhan khusus secara sama atau serupa dengan kurikulum yang digunakan untuk peserta didik pada umumnya (regular). Jadi, model duplikasi adalah cara dalam pengembangan kurikulum, dimana peserta didik-peserta didik berkebutuhan khusus menggunakan kurikulum yang sama seperti yang dipakai oleh anak-anak pada umumnya. Model duplikasi dapat diterapkan pada empat komponen utama kurikulum yaitu tujuan, isi, proses dan evaluasi.

- (a) Duplikasi Tujuan , berarti tujuan-tujuan pembelajaran yang diberlakukan kepada anak-anak regular juga diberlakukan kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Dengan demikian, maka standar kompetensi lulusan (SKL) yang diberlakukan untuk peserta didik regular juga diberlakukan untuk peserta didik berkebutuhan khusus. Demikian juga dengan standar kompetensi (SK), kompetensi dasar (KD) dan juga indikator keberhasilan.
- (b) Duplikasi isi/materi berarti materi-materi pembelajaran yang diberlakukan kepada peserta didik regular (umum) juga diberlakukan sama kepada peserta didik-peserta didik berkebutuhan khusus. Peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh informasi, materi, pokok bahasan atau sub pokok bahasan yang sama seperti yang disajikan kepada peserta didik-peserta didik regular.
- (c) Duplikasi proses berarti peserta didik berkebutuhan khusus menjalani kegiatan atau pengalaman belajar mengajar yang sama seperti yang diberlakukan kepada peserta didik-peserta didik regular. Duplikasi proses bisa berarti kesamaan dalam metode mengajar, lingkungan/setting belajar, waktu belajar, media belajar, atau sumber belajar.

- (d) Duplikasi evaluasi, berarti peserta didik berkebutuhan khusus menjalani proses evaluasi atau penilaian yang sama seperti yang diberlakukan kepada peserta didik-peserta didik regular. Duplikasi evaluasi bisa berarti kesamaan dalam soal-soal ujian, kesamaan dalam waktu evaluasi, teknik/cara evaluasi atau kesamaan dalam tempat atau lingkungan dimana evaluasi dilaksanakan.

2) Model Modifikasi

Modifikasi berarti merubah untuk disesuaikan. Dalam kaitan dengan model kurikulum untuk peserta didik berkebutuhan khusus, maka model modifikasi berarti cara pengembangan kurikulum, kurikulum umum yang diberlakukan untuk peserta didik-peserta didik regular diubah untuk disesuaikan dengan kemampuan peserta didik berkebutuhan khusus. Dengan demikian, peserta didik berkebutuhan khusus menjalani kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Modifikasi dapat diberlakukan (terjadi) pada empat komponen utama pembelajaran yaitu tujuan, materi, proses, dan evaluasi.

- (a) Modifikasi tujuan, berarti tujuan-tujuan pembelajaran yang ada dalam kurikulum umum dirubah untuk disesuaikan dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus. Sebagai konsekuensi dari modifikasi tujuan, maka peserta didik berkebutuhan khusus akan memiliki rumusan kompetensi sendiri yang berbeda dengan peserta didik-peserta didik regular, baik berkaitan dengan standar kompetensi lulusan (SKL), standar kompetensi (SK), kompetensi dasar (KD) maupun indikator.
- (b) Modifikasi isi, berarti materi-materi pelajaran yang diberlakukan untuk peserta didik regular dirubah untuk disesuaikan dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus. Dengan demikian peserta didik berkebutuhan khusus mendapatkan sajian materi yang sesuai dengan kemampuannya. Modifikasi materi bisa berkaitan dengan keluasan, kedalaman, dan atau tingkat kesulitan. Artinya, peserta didik berkebutuhan khusus mendapatkan materi pelajaran yang tingkat kedalaman, keluasan dan kesulitannya berbeda (lebih rendah) daripada materi yang diberikan kepada peserta didik regular.
- (c) Modifikasi proses, berarti ada perbedaan dalam kegiatan pembelajaran yang dijalani oleh peserta didik berkebutuhan khusus dengan yang dialami oleh peserta didik pada umumnya. Metode atau strategi pembelajaran umum yang

diberlakukan untuk peserta didik-peserta didik regular tidak diterapkan untuk peserta didik berkebutuhan khusus. Jadi mereka memperoleh strategi pembelajaran khusus yang sesuai dengan kemampuannya. Modifikasi proses atau kegiatan pembelajaran bisa berkaitan dengan penggunaan metode mengajar, lingkungan/seting belajar, waktu belajar, media belajar, sumber belajar dan lain-lain.

- (d) Modifikasi evaluasi, berarti ada perubahan dalam sistem penilaian untuk disesuaikan dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus. Dengan kata lain, peserta didik berkebutuhan khusus menjadi sistem evaluasi yang berbeda dengan peserta didik-peserta didik lainnya. Perubahan tersebut bisa berkaitan dengan perubahan dalam soal-soal ujian, perubahan dalam waktu evaluasi, teknik/cara evaluasi, atau tempat evaluasi dan lain-lain. Termasuk juga bagian dari modifikasi evaluasi adalah perubahan dalam criteria kelulusan, system kenaikan kelas, bentuk rapot, ijazah dan lain-lain.

3) Model Substitusi

Substitusi berarti mengganti. Dalam kaitan dengan model kurikulum, maka substitusi berarti mengganti sesuatu yang ada dalam kurikulum umum dengan sesuatu yang lain. Penggantian dilakukan karena hal tersebut tidak mungkin diberlakukan kepada peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi masih bisa diganti dengan hal lain yang kurang lebih sepadan (memiliki nilai yang kurang lebih sama). Model penggantian (substitusi) bisa terjadi dalam hal tujuan pembelajaran, materi, proses atau evaluasi.

4) Model Omisi

Omisi berarti menghilangkan. Dalam kaitan dengan model kurikulum, omisi berarti upaya untuk menghilangkan sesuatu (bagian atau keseluruhan) dari kurikulum umum, karena hal tersebut tidak mungkin diberikan kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Dengan kata lain, omisi berarti sesuatu yang ada dalam kurikulum umum tidak disampaikan atau tidak diberikan kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Bedanya dengan substitusi adalah jika dalam substitusi ada materi pengganti yang sepadan, sedangkan dalam model omisi tidak ada materi pengganti.

Kurikulum adaptif mengacu pada upaya augmentasi kurikulum dan adaptasi memodifikasi cara di mana konten direpresentasikan atau disajikan atau di mana peserta didik terlibat (S.-H. Lee et al., 2006). Kurikulum adaptif adalah yang kurikulum yang didorong oleh data, berkisar pada penilaian dan umpan balik dalam siklus yang cepat untuk meningkatkan baik peserta didik maupun program pendidikan (Carney, Mejicano, Bumsted, & Quirk, 2018). Proses penyusunan kurikulum adaptif, ditempuh dengan cara *benchmarking curriculum*. Secara umum diketahui bahwa *benchmarking curriculum* atau kurikulum rujukan adalah proses untuk mendukung peningkatan kurikulum melalui kombinasi antara kurikulum dalam negeri dengan kurikulum luar negeri, di mana negara luar yang menjadi acuan penilaian adalah negara maju (Isno, 2018).

Kurikulum secara adaptif dapat digunakan sebagai acuan dalam proses pembelajaran. Selain itu, kurikulum adaptif dapat ditarik simpulan bahwa tidak hanya menggunakan mata pelajaran maupun penilaian yang bersifat kompetensi bidang, namun juga mempertimbangkan asas kemanusiaan yang dimilikinya (Wulandari, 2016). Adapun terkait hasil belajar dengan menggunakan kurikulum adaptif tersebut, berdasarkan hasil penelitian menunjukkan adanya keseimbangan hasil belajar yang diperoleh peserta didik dengan menggunakan model adaptif. Ini dikarenakan pada hakikatnya model adaptif mengutamakan sisi humanistik dalam prosesnya (Taufan, Ardisal, Damri, & Arise, 2018).

Kurikulum adaptif sangat mendukung pendidikan secara humanis. Hal ini dikarenakan komponen yang terdapat dalam kurikulum adaptif menyesuaikan situasi dan kondisi, sehingga secara baik peserta didik maupun guru dapat memiliki kenyamanannya dalam proses belajar mengajar. Di samping itu pada prinsipnya, pendidikan yang humanis dapat mengembangkan pribadi untuk menjadi individu yang terbuka, luwes dan adaptif, sehingga kurikulum adaptif memiliki keterkaitan dalam lingkungan pendidikan yang humanis (Thaariq & Wedi, 2020).

Esensi dari kurikulum adaptif memiliki keterkaitan yang berhubungan dengan paradigma belajar konstruktivistik. Hal ini dikarenakan kedua teori ini sama-sama

memperhatikan aspek-aspek yang berkenaan dengan perbedaan manusia dalam belajar, seperti gaya belajar, motivasi belajar, minat belajar dan sebagainya. Di samping itu, kurikulum adaptif pada dasarnya berusaha menyesuaikan situasi dan kondisi, maka demikian sama halnya dengan paradigma belajar konstruktivistik yang juga menyesuaikan situasi dan kebutuhan belajar dari pebelajar untuk membentuk pengalaman belajar yang bermakna bagi dirinya.

2.4 Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua

Pemerolehan sebuah bahasa melibatkan berbagai kemampuan seperti sintaksis, fonetik, dan kosa kata yang luas. Pemerolehan bahasa identik merujuk pada pemerolehan bahasa pertama yang mengkaji pemerolehan anak terhadap bahasa ibu mereka. Jadi bisa dipahami bahwa jika pemerolehan yang biasanya digunakan pada bahasa pertama digunakan pada bahasa kedua, maka pemerolehan bahasa kedua memiliki arti sebuah proses manusia dalam mendapatkan kemampuan untuk menghasilkan, menangkap, serta menggunakan kata secara tidak sadar, untuk berkomunikasi. Melibatkan kemampuan sintaksis, fonetik, dan kosa kata yang luas pada selain bahasa ibu atau pertama, yaitu bahasa kedua, ketiga, keempat, dan seterusnya disebut bahasa target (*target language*) (Saville-Troike & Barto, 2017). Pendapat tersebut selaras dengan Rod Ellis menyebutkan bahwa, pemerolehan bahasa kedua dapat merujuk pada bahasa apapun, yang dipelajari setelah bahasa Ibu (Ellis, 1997).

Berkaitan dengan hal tersebut, Noam Chomsky menganggap bahwa pemerolehan bahasa, hanya diperuntukkan pada bahasa pertama (Bahasa Ibu), tidak pada bahasa kedua ataupun bahasa selanjutnya, sebab menurutnya bahasa adalah bawaan manusia sejak lahir, "*Language is innate to man*". Maka dari itu, pendapatan bahasa secara tidak sengaja, hanya terdapat pada masa kanak-kanak yang masih mengalami pertumbuhan dan pematangan, bukan diperuntukkan bagi bahasa kedua. Singkatnya, istilah pemerolehan hanya cocok digunakan untuk bahasa pertama tidak pada bahasa kedua. Untuk bahasa kedua istilah yang cocok adalah pembelajaran bukan pemerolehan (Chomsky, 2009).

Pemerolehan bahasa pertama dengan pemerolehan bahasa kedua tidak memiliki kesamaan tetapi memiliki beberapa atau sedikit kesamaan, *“the child second language order of acquisition was different from first language order, but different groups of second language acquirers showed striking similarities”* (Stephen Krashen, 1982). Pendapat tersebut selaras dengan David Nunan, pemerolehan bahasa di atas, baik bahasa pertama ataupun bahasa kedua, akan berujung pada penggunaan lingkungan pembelajaran bahasa, sebab lingkunganlah yang menjadikan pelajar terus mengasah kemampuannya dalam berkomunikasi serta kemampuan kebahasaan lainnya (Nunan, 2004). Secara sederhana lingkungan itu sendiri, terbagi menjadi dua jenis: pertama, formal (*formal environment*) dan yang kedua adalah informal (*informal environment*). Lingkungan akan disebut formal, manakala lingkungan tersebut terjadi dalam forum resmi, seperti pembelajaran bahasa yang terjadi di dalam kelas *“found for the most part in classroom”* (Stephen Krashen, 1981). Berkaitan dengan teori pembelajaran bahasa kedua, peneliti merujuk pada pendapat Stephen Krashen dan David Nunan, dengan pertimbangan-pertimbangan konsep teoretis yang beririsan dengan kajian pembelajaran bahasa Lampung yaitu pemerolehan bahasa tidak melulu digunakan untuk bahasa pertama (bahasa Ibu) saja, istilah pemerolehan juga mungkin disematkan pada bahasa kedua. Selanjutnya Krashen membagi menjadi dua konsep, inti perbedaan dalam belajar bahasa sebagai berikut.

2.4.1 Pemerolehan Bahasa (*Language Acquisition*)

Pemerolehan bahasa adalah pendapatan bahasa yang mengacu pada proses alami, melibatkan manusia dengan belajar bahasa secara tidak sadar. Pemerolehan bahasa merupakan produk dari adanya interaksi nyata antara pelajar dengan orang-orang di lingkungan bahasa target, di mana pelajar sebagai pemain aktif. Hal ini mirip dengan anak yang belajar bahasa ibu mereka. Proses ini akan menghasilkan keterampilan fungsional dalam bahasa lisan tanpa tuntutan pengetahuan teoritis, dengan kata lain pelajar memiliki upaya untuk mengembangkan keterampilan untuk berinteraksi dengan orang asing serta menciptakan situasi komunikasi secara alami (*natural communication situation*) (Johnson, 2001) agar dapat memahami bahasa mereka, tanpa adanya tuntutan

untuk menguasai teori. Sedangkan pembelajaran terlihat seperti kegiatan yang bersifat pribadi dan tertutup, sangat berbeda dengan pemerolehan yang berujung pada pengembangan komunikasi, kepercayaan diri pelajar. Sebagai contoh ketika seorang remaja yang tinggal di luar negeri selama satu tahun menjalani program pertukaran pelajar, mereka mendapatkan kefasihan lebih asli, dan memiliki pengucapan yang lebih baik, daripada mereka yang belajar bahasa di dalam kelas, karena sifatnya yang informal dan alami (Stephen Krashen, 1982).

2.4.2 Pembelajaran Bahasa (*Language Learning*)

Pembelajaran bahasa sering disebut sebagai pendekatan tradisional. Perhatian pembelajaran difokuskan pada bahasa dalam bentuk tertulis. Tujuannya adalah agar pelajar memahami struktur dan aturan bahasa, membedahnya serta menganalisisnya. Selain itu diperlukan usaha intelektual dan penalaran deduktif kepada para pelajar. Mudah-mudahan, pendekatan dalam bentuk pembelajaran, memiliki ciri. Pertama, mengesampingkan komunikasi, komunikasi dianggap tidak begitu penting. Kedua, teknik belajar mengajar hanya bersandar pada silabus, hal ini akan memberi kesan kaku dan kurang imajinatif. Ketiga, banyak berfokus hanya pada teori, aturan-aturan kebahasaan (*grammatical rules*) (Newmark, 1988) dan tidak dibarengi dengan praktik. Keempat, guru memiliki otoritas utama, pelajar hanya sebagai participant, bergerak secara pasif. Kelima, pelajar hampir tidak pernah menguasai penggunaan struktur dalam percakapan.

Lima ciri di atas berdampak pada tidak terbangunnya pengetahuan yang menghasilkan keterampilan praktis dalam memahami dan berbicara pada bahasa, padahal yang diharapkan adalah kebalikannya. Upaya pelajar mengumpulkan pengetahuan tentang bahasa akan berubah menjadi rasa tidak suka yang dirasakan para pelajar, sebab pelajar hanya dilibatkan untuk menerima informasi tentang bahasa saja, serta mengubah informasi tersebut menjadi pengetahuan lewat upaya intelektualnya, kemudian menyimpannya dengan cara menghafal, hal ini akan membuat pelajar menjadi kurang akrab dengan bahasa itu sendiri. Dari hal tersebut, Krashen merumuskan lima hipotesis (1) *Acquisition-learning Hypothesis* (2) *Monitor Hypothesis* (3) *Natural Hypothesis Order* (4) *Input Hypothesis* (5) *Effective Filter Hypothesis*. Krashen juga menyebutkan bahwa lingkungan

berbahasa menjadi faktor utama yang menjadikan bahasa kedua dapat diperoleh (didapat secara tidak sadar) layaknya pada bahasa pertama.

1. Hipotesis Pemerolehan – Pembelajaran

Krashen menekankan bahwa pemerolehan adalah proses tidak sadar *Acquisition is a subconscious process*. Lebih rincinya, Krashen menjelaskan bahwa, pelajar tidak akan menyadari bahwa ia belajar bahasa, tetapi mereka hanya menyadari bahwa mereka sedang berkomunikasi. Singkat kata, pemerolehan bahasa terjadi ketika pelajar berkomunikasi dan terus berkomunikasi secara natural atau alami, tidak terfokus kepada aturan-aturan kebahasaan “*not consciously aware of the rules*” (Stephen Krashen, 1982). Sedangkan pengoreksiannya/evaluasinya juga terjadi secara alami sesuai dengan konteksnya (H. D. Brown, 2000). Selanjutnya, kemampuan pendapatan bahasa ini tidak akan musnah dengan bertambahnya usia atau pada masa pubertas, “*...the ability to pick up the language does not disappear at puberty*” walaupun sudah berusia dewasa, pemerolehan masih sangat mungkin dilakukan dan terjadi, terlebih Krashen menganggap bahwa proses pemerolehan akan sangat kuat bila diterapkan sewaktu dewasa (Stephen Krashen, 1982).

Berbeda dengan sebelumnya, sistem yang dipelajari (pembelajaran) mengandung maksud kebalikannya, yaitu bahasa dikuasai melalui proses sadar, hal ini disetujui oleh Krashen. Pendapatnya bahwa istilah belajar merujuk kepada pengetahuan secara sadar *The term (learning) henceforth to refer to conscious knowledge of second language*. Dengan kata lain bahasa dikuasai melalui proses dan pengkondisian yang terjadi secara formal, seperti belajar di kelas, dan kursus dengan mengetahui aturan kebahasaan, sinonim kata, dan belajar secara kontekstual. Adapun pengoreksiannya terjadi dengan melakukan latihan-latihan dan pembiasaan. Hal-hal yang telah tersebut tadi, akan berguna pada pelajar sebagai sensor ucapan-ucapan mereka sebelum memproduksi kata (Lamb, 1988). Tapi sekali lagi, Krashen memihak proses pemerolehan sebagai proses belajar bahasa yang meyakinkan, sebab menurutnya maksud inti dari mempelajari bahasa adalah kebiasaan pelajar dalam berkomunikasi bahasa target, dan pemerolehan menghasilkan komunikasi yang sangat baik (Stephen Krashen, 2005).

2. Hipotesis Pemantauan (*Monitor Hypothesis*)

Hipotesis pemantauan dimaksudkan bahwa setiap manusia dalam proses internal bahasa memiliki monitor yang berfungsi sebagai *editing* serta pengoreksi. Pakar hipotesis monitor berpendapat bahwa pemerolehan dan pembelajaran digunakan dengan cara yang sangat kompleks dan spesifik. Biasanya pemerolehan dimulai dengan membuat para pelajar berucap/berbicara bahasa kedua (bahasa target) dan bertanggung jawab atas kefasihan dalam berbicara *acquisition “initiates” our utterances in a second language and is responsible for our fluency* (Stephen Krashen, 1982). Sedangkan belajar memiliki hanya satu fungsi, yaitu sebagai monitor atau editor *Learning has only one function, and that is as a Monitor*. Walaupun dimasukkan didalamnya permainan (*games*) atau belajar sambil bermain, tetap saja ia hanya melakukan perubahan dalam ucapan.

3. Hipotesis Alamiah (*Natural Hypothesis Order*)

Dalam hipotesis ini, Krashen menyatakan bahwa struktur bahasa diperoleh dengan urutan ilmiah yang dapat diperkirakan, beberapa struktur tertentu cenderung muncul lebih awal dari struktur yang lain dalam pemerolehan bahasa. Contohnya ada pada struktur fonologi. Dalam struktur fonologi, anak cenderung memperoleh vokal-vokal seperti (a) sebelum akhirnya menyentuh vokal (i) dan (u). Konsonan depan lebih dahulu dikuasai oleh anak daripada konsonan belakang. Urutan alamiah seperti ini tidak saja terjadi pada masa kanak-kanak tapi juga terjadi pada masa dewasa (Stephen Krashen, 1982).

4. Hipotesis Masukan (*Input Hypothesis*)

Hipotesis ini menjelaskan bahwa pembelajaran bahasa kedua dinggap akan terjadi jika peserta didik yang mendapatkan informasi/pengetahuan setingkat lebih tinggi dari pada yang telah dikuasainya. Dengan kata lain pelajar harus mendapatkan setingkat hal baru yang belum diketahuinya. Hipotesis ini memiliki rumusan $(i+1)$ (Stephen Krashen, 1982), (i) memiliki maksud sebagai input sedangkan (1) memiliki maksud sebagai kompetensi setingkat dari sebelumnya. Jika $(i+2)$ maka pelajar akan merasakan kesulitan dalam belajar bahasa, beda lagi jika $(i+0)$ pelajar

akan malas belajar, sebab pembelajaran dilakukan dengan pengetahuan sebagai input yang sudah dikuasai oleh peserta didik.

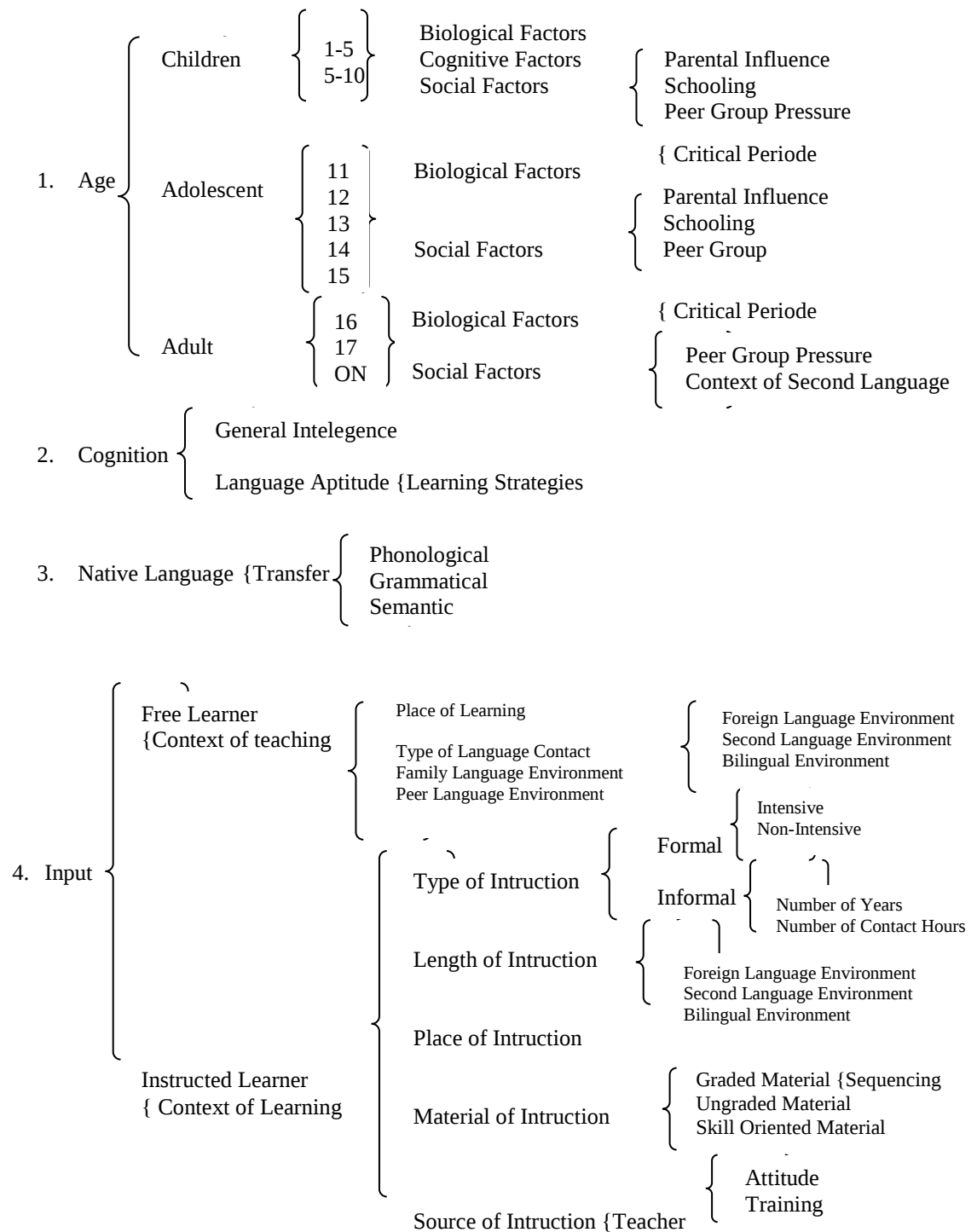
5. Hipotesis Efektif Filter (*Effective Filter Hypothesis*)

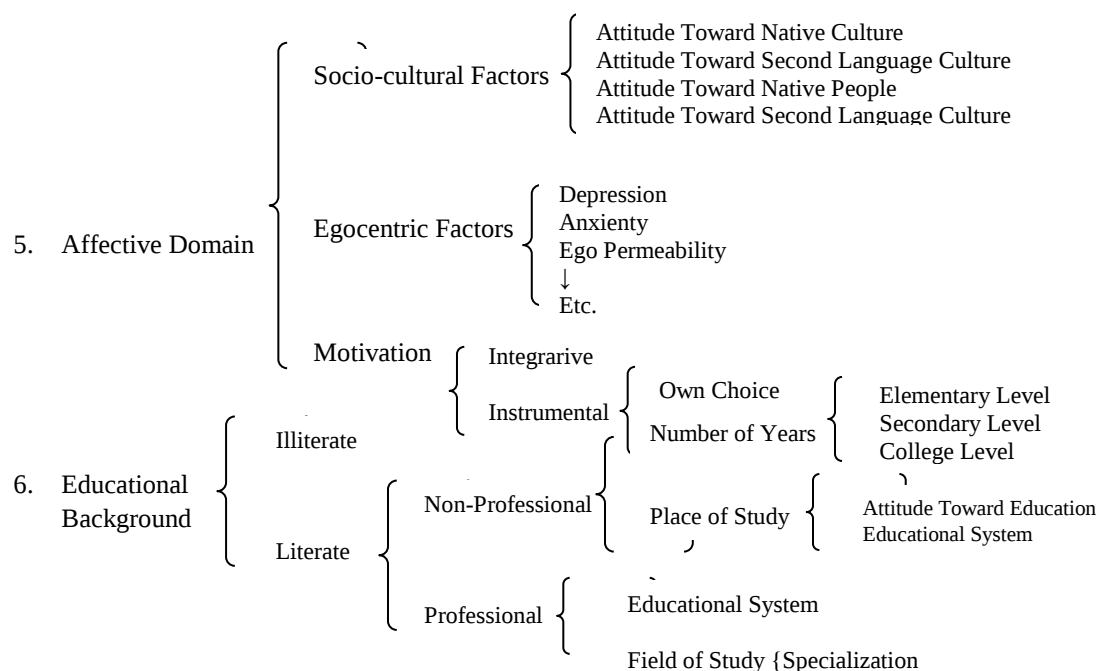
Dalam hipotesis ini Stephen Krashen menjelaskan bahwa setiap manusia memiliki saringan efektif atau yang biasa disebut dengan (*effective filter*) (Stephen Krashen, 1982). Saringan inilah yang memberikan rasa takut, malu pada seorang pelajar. Seorang pelajar bahasa yang memiliki motivasi tinggi, kepercayaan tinggi, dan kecemasan lebih rendah, akan lebih mungkin untuk berhasil dalam pemerolehan bahasa, tapi sebaliknya jika pelajar bahasa tidak memiliki beberapa hal yang telah tersebut di atas dalam dirinya maka terwujudlah sebuah variabel emosional yang positif.

Selanjutnya, menurut Krashen, saringan/filter ini akan menghambat peserta didik menerima/ mereproduksi bahasa. Contohnya jika ada seorang pelajar tidak suka dengan belajar bahasa Arab, maka saringan/filter pada pelajar tersebut akan semakin menyempit, begitu pula jika benci terhadap pengajar, diolok-olok, jika pelajar melakukan kesalahan dalam berbahasa. Seorang pembelajar dapat memiliki filter afektif tinggi atau filter afektif rendah: semakin tinggi filternya, semakin besar kemungkinan pembelajaran bahasa akan terhambat; semakin rendah filternya, semakin besar kemungkinan pembelajaran bahasa akan terjadi (Stephen Krashen, 1981).

Filter tinggi disebabkan oleh rasa stres dan ketidaknyamanan yang akan berdampak buruk pada pembelajaran. Hal yang dilakukan agar dapat belajar secara efektif, seorang pembelajar harus merasa aman dan nyaman di lingkungan belajar. Pembelajar tidak boleh mengalami stres atau kecemasan tingkat tinggi selama proses belajar. Selain itu, pembelajar harus merasa termotivasi untuk berpartisipasi dalam kegiatan belajar tanpa khawatir melakukan kesalahan. Dalam situasi ini, pikirkanlah sejenak: bahwa saat-saat pembelajar mampu belajar dengan giat mungkin adalah saat-saat ketika mereka merasa nyaman dan aman. Mereka rileks dan tidak tertekan. Mereka merasa tenang, baik secara mental maupun

fisik. Hal ini nantinya akan menjadi problem pelajar, sebab perkembangan psikologisnya yang semakin peka terhadap lingkungannya.





Gambar 2.4 Klasifikasi Variabel Peserta Didik dalam Pemerolehan Bahasa Kedua (H. D. Brown, 2000)

Berkaitan dengan hal itu, faktor penting dalam teori penguasaan bahasa kedua (H. D. Brown, 2000) adalah sebagai berikut.

- (1) Sebuah teori pemerolehan bahasa kedua mencakup pemahaman secara umum tentang apa itu bahasa, apa itu pembelajaran, dan untuk konteks kelas, serta apa itu mengajar.
- (2) Pengetahuan anak-anak untuk belajar bahasa pertama mereka sangat penting untuk pemahaman akuisisi bahasa kedua.
- (3) perbedaan penting antara pembelajaran orang dewasa dan anak-anak serta antara penguasaan bahasa pertama dan kedua harus diperhitungkan secara hati-hati
- (4) pembelajaran bahasa kedua merupakan bagian dari dan menganut prinsip-prinsip umum pembelajaran dan kecerdasan manusia
- (5) ada variasi yang luar biasa di seluruh pembelajar dalam gaya kognitif dan di dalam pembelajar adalah pilihan strategi
- (6) Kepribadian, cara pandang dan pengungkapan diri seseorang dalam berkomunikasi, akan mempengaruhi kualitas pembelajaran bahasa kedua.

2.5 Prinsip Pembelajaran Bahasa Kedua di Sekolah Dasar

Dalam pelaksanaan pembelajaran di Sekolah dasar terdapat hal-hal secara teoretis penting untuk diketahui oleh para pendidik. Sekolah dasar adalah satu jenjang paling dasar dalam rumusan sistem pendidikan nasional untuk menjadi tahap pertama peserta didik mengetahui dan memahami tentang banyaknya ilmu pengetahuan secara substantif. Secara faktual, mengajar di Sekolah dasar banyak anggapan hanya menjaga anak-anak sampai mereka datang ke sekolah, menunjukkan anak-anak memegang pensil, membersihkan wajah, menceritakan satu atau dua cerita tetapi tidak benar-benar mengajari mereka (Cremin & Arthur, 2006a).

Mengajar di sekolah dasar, menurut cerita rakyat, hanyalah menjaga anak-anak sampai mereka tiba di sekolah yang 'tepat' – menunjukkan kepada mereka cara memegang pensil, menyeka hidung, menceritakan satu atau dua cerita, namun tidak benar-benar mengajari mereka juga. sangat penting. Piaget berpendapat bahwa guru yang melaksanakan pembelajaran di sekolah dasar diharuskan tidak hanya mengetahui ilmunya tetapi juga harus paham perkembangan pikiran peserta didik atau remaja secara mahir (Dutt, 2003).

Manusia berkembang dan berubah secara fisik dan psikologis melalui proses kehidupannya. Tahapan perubahan terjadi dalam beberapa tahun pertama dibandingkan proses kehidupan pada fase selanjutnya. Sebelum 2 tahun misalnya anak akan tumbuh tinggi badannya, saat dewasa sudah mulai komunikasi dasar meskipun ada banyak variasi usia untuk anak-anak mempelajari keterampilan dasar seperti berbicara dan berjalan. Dalam hal ini psikologi memiliki peran untuk memahami apa yang mempengaruhi proses ini (Dean, 2013). Berikut ini beberapa ragangan teori yang dijadikan acuan dalam perkembangan anak dalam buku *Essential Theory for Primary Teachers* penulis Lynne Graham-Matheson (1998).

Tabel 2.4 Teori dan Ahli Perkembangan Anak

No	Pendekatan Teoritis / Prinsip pendekatan	Ahli teori
1	Pematangan (<i>Maturation</i>) Pertumbuhan dan perkembangan terjadi dalam tahapan yang teratur dan secara berurutan. Jadwal genetik anak mempengaruhi tingkat kematangan	Arnold Gessell (1880–1961)
2	Psikodinamik (<i>Psychodynamic</i>) Perilaku dikendalikan oleh dorongan yang tidak disadari. Id, ego dan superego adalah tiga komponen tersebut dari pikiran	Sigmund Freud (1856–1939)
3	Psikososial (<i>Psychosocial</i>) Kepribadian berkembang secara bertahap sepanjang hidup. Perkembangan dipengaruhi oleh interaksi dengan keluarga, teman dan budaya	Jean Piaget (1896–1980)
4	Kognitif (<i>Cognitive</i>) Ada perubahan kualitatif pada cara perkembangan berpikir anak. Anak adalah pembelajar aktif yang sedang menjalani kehidupan	Erik Erikson (1902–94)
5	Ahli perilaku (<i>Behaviourist</i>) Pembelajarannya bertahap dan berkesinambungan. Perkembangan adalah serangkaian perilaku bersyarat tertentu. Penekanan utamanya adalah pada lingkungan, bukan keturunan. Perilaku yang dapat diamati dianggap demikian yang paling penting	John Watson (1878–1958), B. F. Skinner (1904–90), Albert Bandura (1925–)
6	Ekologis (<i>Ecological</i>) Ada keseimbangan antara alam dan pengasuhan dan penekanan pada lingkungan dan keturunan. Anak dipengaruhi oleh sejumlah konsentris faktor.	Urie Bronfenbrenner (1917–2005)

(Sumber: Lynne Graham-Matheson, 1998).

Dalam *grand theory* yang lain, teori Erikson menjelaskan bahwa penting dalam dunia pendidikan cara menunjukkan pengembangan anak-anak terkait perkembangan emosional dan sosial mental dan kesehatan mental. Rumusan yang ditunjukkan Erikson tentang tahun-tahun awal masa kanak-kanak penting untuk mengembangkan kepercayaan, otonomi, dan inisiatif.

Tabel 2.5 Tahapan Perkembangan Anak Menurut Erikson

No	Tahapan	Konflik	Hubungan yang Signifikan	Hasil
1	Masa bayi, 0 - 18 bulan	Kepercayaan vs ketidakpercayaan	Pengasuh utama, orang tua	Anak-anak mengembangkan rasa percaya ketika pengasuh memberikan perhatian, kasih sayang, dan dapat diandalkan. Kurangnya hal ini akan menimbulkan ketidakpercayaan.
2	Anak usia dini, 2-3 tahun	Otonomi vs rasa malu dan keraguan	Orang tua	Anak-anak perlu mengembangkan rasa kendali pribadi atas keterampilan fisik dan perasaan mandiri. Kesuksesan menimbulkan rasa otonomi dan harga diri, kegagalan menimbulkan perasaan malu dan ragu.
3	Pra-sekolah 3-4	Inisiatif vs rasa bersalah	Keluarga	Anak-anak perlu mulai bereksplorasi, menegaskan kendali dan kekuasaan atas lingkungannya, kesuksesan mengarah pada tujuan, tujuan anak-anak yang mencoba terlalu banyak kekuasaan akan mengalami ketidaksetujuan dan perasaan tidak setuju atau rasa bersalah.
4	Usia sekolah, 6 – 11 tahun	Produktif vs inferioritas (perasaan rendah diri)	Keluarga, sekolah, tetangga	anak-anak harus menghadapi tuntutan sosial dan akademis yang baru. Kesuksesan menimbulkan rasa kompeten, kegagalan menimbulkan perasaan tidak mampu atau inferioritas.
5	Masa remaja, 12	Identitas vs kebingungan	Teman sebaya,	Remaja perlu mengembangkan rasa

	– 18 tahun	peran	kelompok	diri dan identitas. Kesuksesan mengarah pada kemampuan untuk tetap setia padadiri sendiri, sedangkan kegagalan menyebabkan kebingungan peran dan lemahnya rasa percaya diri.
6	Dewasa muda, 19-40 tahun	Keakraban (keintiman) vs isolasi	Teman dan kekasih	Deawasa muda perlu membentuk hubungan cinta yang intim dengan orang lain.Kesuksesan mengarah pada hubungan yang kuat, kegagalan mengarah pada kesepian dan isolasi.
7	Dewasa madya, 40-65 tahun	Generativitas (memberikan dampak positif dan berkontribusi pada dunia) vs stagnasi	Rumah tangga bersama	Orang dewasa perlu menciptakan atau memelihara hal-hal yang akan bertahan lebih lama dari mereka, dengan memiliki anak atau melakukan sesuatu yang positif yang bermanfaat pada orang lain. Kesuksesan mengarah pada perasaan berguna dan berprestasi, kegagalanmengarah pada keterlibatan yang dangkal di dunia.
8	65 tahun hingga meninggal dunia	Integritas ego vs keputusan	Keluarga Besar umat manusia	Orang dewasa yang lebih tua perlu melihat kembali kehidupan dan merasakan kepuasan. Kesuksesan mengarah pad aperseaan bijaksana, sedangkan kegagalan menghasilkan penyesalan, kepahitan dn keputusan.

(Sumber: Lynne Graham-Matheson,1998).

Dari berbagai referensi dan data-data yang dikumpulkan, menunjukkan hasil penelitian bahwa ada empat prinsip dalam pembelajaran bahasa Indonesia SD / MI yaitu prinsip kontekstual (nyata), prinsip integratif (terpadu), prinsip fungsional (fungsi), dan prinsip apresiatif (menyenangkan) (Krissandi, Widharyanto, & Dewi, 2018). Agar tujuan dalam pembelajaran bahasa Indonesia dapat tercapai dengan baik, maka keempat prinsip tersebut dapat dilaksanakan berdasarkan pendekatan komunikatif.

Berdasarkan Kamus Besar Bahasa Indonesia, prinsip adalah asas atau kebenaran yang menjadi dasar berpikir, bertindak dan sebagainya (Akar Media, 2003). Belajar adalah aktivitas adanya usaha sadar dan terencana dalam suatu proses untuk memperoleh pengetahuan, meningkatkan keterampilan, memperbaiki perilaku, sikap, dan mengokohkan kepribadian. Konteksnya belajar membuat dari yang tidak tahu jadi tahu, adanya kontak dengan manusia dengan alam yang menghasilkan pengalaman, pengalaman yang terjadi secara berulang kali melahirkan pengetahuan (Suyono, 2017).

Dari berbagai prinsip belajar baik menurut konsep behaviorisme, kognitivisme, maupun konstruktivisme, maka Sukmadinata (2004) menyampaikan prinsip umum belajar secara umum sebagai berikut.

1. Belajar merupakan bagian dari perkembangan Belajar dan berkembang merupakan dua hal yang berbeda, tetapi erat hubungannya. Dalam perkembangan dituntut untuk belajar, melalui belajar terjadilah perkembangan individu yang pesat.
2. Belajar berlangsung seumur hidup. Sesuai dengan prinsip pembelajaran sepanjang hayat (*lifeling learning*)
3. Keberhasilan belajar dipengaruhi oleh faktor-faktor bawaan, lingkungan, kematangan, serta usaha dari individu secara aktif.
4. Belajar mencakup semua aspek kehidupan. Oleh sebab itu, dalam belajar dikembangkan aspek kognitif, afektif, psikomotor dan keterampilan hidup (*life*

skill). Menurut Kihajar Dewantara belajar harus mengembangkan cipta (kognitif), rasa (afektif), karsa (motivasi), dan karya (psikomotor)

5. Kegiatan belajar berlangsung disembarang tempat dan waktu. Berlangsung disekolah (kelas, halaman, perpustakaan sekolah), dirumah, masyarakat, tempat rekreasi, alam sekitar, dalam bengkel kerja, dimana saja kita berada.
6. Kegiatan dapat berlangsung dalam situasi formal, informal dan nonformal. Baik dengan adanya guru, ataupun tidak ada guru maka kegiatan belajar dapat berlangsung.
7. Belajar yang direncanakan dan disengaja menuntut motivasi yang tinggi. Belajar yang direncanakan biasanya dikaitkan untuk pemenuhan tujuan yang kompleks, dituntut untuk penguasaan, pemecahan masalah atau pencapaian sesuatu yang bernilai tinggi. Semuanya harus direncanakan, memerlukan waktu yang cukup banyak, upaya juga harus sungguh-sungguh.
8. Perbuatan belajarnya juga harus bervariasi. Mulai dari yang sederhana hingga yang amat kompleks.
9. Dalam belajar juga ada terjadinya hambatan. Hambatan terjadi karena adanya penyesuaian individu dengan tugasnya, banyak faktor yang membuat terjadinya hambatan - hambatan. Salah satunya faktor lingkungan, kurangnya motivasi, kelelahan, jenuh dalam belajar, faktor keluarga, dan faktor lainnya.
10. Dalam belajar juga memerlukan bantuan dan bimbingan orang lain. Khususnya peserta didik SD / MI terlebih lagi dikelas rendah, bimbingan tersebut bisa didapat dari guru, orang tua, teman sebaya yang kompeten dan ahli-ahli lainnya. Untuk di zaman modern ini bisa juga bantuan dari media sosial seperti internet.

Dalam rangka menunjang teori di pendidikan dasar, peneliti sajikan tahapan perkembangan kognitif menurut Piaget.

Tabel 2.6 Tahapan Perkembangan Kognitif Piaget

No	Usia	Tahapan	Perilaku	Deskriptor
1	Lahir – 2 tahun	Sensormotorik	- Belajar melalui indra - Belajar melalui refleks - Manipulasi materi	Pengetahuan terutama berasal dari indra. Anak-anak menjadi sadar akan kepermanenan objek, tetapi bersifat egosentris. Ini adalah usia ketika anak-anak menunjukkan kecemasan akan perpisahan. Mereka memahami bahwa ketika orang tua atau orang penting lainnya terlihat, mereka berada di tempat lain, sehingga anak-anak mencoba untuk membawa mereka dengan kembali menangis.
2	2 – 7 tahun	Pra-operasional	- Bentuk ide berdasarkan persepsi mereka - Hanya dapat fokus pada satu variabel dalam satu waktu - Generalisasi berlebihan berdasarkan pengalaman yang terbatas	Pada tahap ini, anak-anak belajar memanipulasi lingkungan dan menggunakan kata-kata untuk merepresentasikan objek, yang membantu mereka bermain ide. Logika mereka berasal dari pengetahuan yang tidak lengkap.
3	7 – 11 tahun	-operasional - konkret	- Bentuk ide berdasarkan penalaran - Batasi pemikiran pada objek dan acara keluarga	Pemikiran logis berkembang pada tahap ini, dan anak dapat mengategorikan atau mengklasifikasikan sesuatu berdasarkan persamaan atau perbedaan. Logika biasanya hanya diterapkan pada hal-hal yang berwujud atau dapat dilihat.
4	12 tahun ke atas	- Operasional - formal	- Berpikirlah secara konseptual - Berpikirlah secara hipotesis	Tahap ini ditandai dengan keteraturan berpikir dan penguasaan pemikiran logis. Anak-anak dapat menggunakan ide-ide abstrak, membuat

				hipotesis dan memahami implikasi pemikiran (pikiran mereka atau orang lain).
--	--	--	--	--

(Sumber: Lynne Graham-Matheson, 1998).

Jean Piaget menyatakan hasil pengamatan untuk perkembangan moral anak secara menyeluruh merupakan aturan yang mereka kembangkan dan gunakan dalam permainan mereka. Anak muda bermain untuk kesenangan dan mengabaikan aturan. Anak usia enam tahun cenderung menjadi tidak fleksibel dalam menerapkan aturan, tetapi, pada usia 10 tahun anak-anak menyadari bahwa aturan dapat dimanipulasi. Piaget memberi tahu bahwa cerita anak-anak yang memuat dilema moral dan kemudian menganalisisnya tanggapan. Katanya, bagi anak kecil, kenakalan adalah tindakan yang bergantung pada jumlah kerusakan yang terjadi – realisme moral. Anak-anak yang lebih besar akan mempertimbangkan faktor pribadi, budaya dan sosial – relativisme moral.

Colin Richards dalam buku *Learning to Teach in the Primary School* merumuskan kata *teaching* untuk pendidikan dasar (Cremin & Arthur, 2006a).

Tabel 2.7 Rumusan Kata *Teaching* dalam Pengajaran di Sekolah dasar

T	<i>Tiring</i>	Melelahkan: Mengajar pendidikan dasar adalah pekerjaan yang sangat menuntut secara fisik, karena kita harus mengatasinya dengan sekelompok manusia yang sangat aktif dan sedang berkembang, semuanya membutuhkan perhatian kita; sangat menuntut secara emosional, karena kita harus menghadapi berbagai interaksi dan situasi sosial yang terjadi di dalamnya ruang kelas yang penuh sesak; sangat menuntut secara intelektual, karena kita harus menerjemahkan ide-ide kompleks ke dalamnya kepala kita ke dalam istilah yang dapat dipahami anak-anak.
E	<i>Exhilarating</i>	Menggembirakan: Pengajaran di sekolah dasar juga merupakan pekerjaan yang sama (namun secara paradoks) menyegarkan – khususnya ketika baik kita maupun anak-anak menjadi 'bersemangat' dengan antusiasme terhadap aktivitas, topik, atau karya tertentu pekerjaan. 'Buzz' itu perlu dialami agar bisa diapresiasi. Itu tidak bisa diukur, tapi itu dapat dialami dan harus dihargai.
A	<i>A musing</i>	Sebuah renungan: Pengajaran sekolah dasar

		dimeriahkan oleh kejadian-kejadian lucu yang tidak terhitung banyaknya sepanjang hari atau seminggu. Beberapa anak adalah komedian alami dan sadar diri; yang lainnya secara tidak sengaja melakukan hal tersebut; ruang kelas dasar memberikan ruang hiburan yang tiada habisnya. 'Tidak pernah ada momen yang membosankan' yang menangkap hal ini ciri.
C	<i>Chaotic:</i>	Kacau: Pengajaran sekolah dasar dapat tampak (dan terkadang) kacau, karena keadaan yang tidak terduga muncul dan harus diatasi; seperti pemerintah, lembaga pengujian, inspektur Ofsted, orang tua, itu kepala sekolah dan anak-anak mengajukan tuntutan yang saling bertentangan yang harus dipenuhi; dan sebagai urusan sehari-hari dalam membina pembelajaran dua puluh, tiga puluh, atau bahkan lebih, hidup dan, pada tingkat tertentu, generasi muda yang tidak dapat diprediksi harus dikelola.
H	<i>Hectic</i>	Kesibukan: Pengajaran sekolah dasar terjadi di tempat yang sangat sibuk yang disebut ruang kelas, terdapat banyak orang kegiatan (sebagian disengaja oleh guru, sebagian lainnya tidak disengaja!) berlangsung secara bersamaan, dan di mana tidak ada atau tidak ada orang yang berdiri atau duduk diam dalam waktu lama. Stamina, kesabaran, ketahanan, ketabahan dan kemampuan untuk mengatasi hal-hal yang tidak terduga sangat diutamakan. Kualitas-kualitas ini tidak mungkin untuk 'dilatih' atau 'mengukur', namun hal ini dapat dipupuk dan patut diapresiasi
I	<i>Inspiring:</i>	Menginspirasi: Pengajaran sekolah dasar dapat menginspirasi. Kita bisa terinspirasi oleh kemampuan luar biasa anak-anak dapat mengungkapkan, misalnya dalam bidang seni kreatif. Kita dapat terinspirasi oleh kualitas pribadi kebaikan dan perhatian yang dapat ditunjukkan anak-anak satu sama lain dan kepada kita; Kita bisa terinspirasi oleh fakta bahwa anak-anak dengan keadaan rumah yang sangat sulit datang ke sekolah dan berhasil belajar sama sekali; kamu bisa terinspirasi dari karya rekan-rekanmu di sekolahmu sendiri dan pada orang lain, darinya Anda dapat belajar banyak. Anda bisa terinspirasi dan, kadang-kadang, Anda bisa mengilhami!
N	<i>Never-ending:</i>	Tidak pernah berakhir: Mengajar sekolah dasar bukanlah pekerjaan 'sembilan sampai empat'. Faktanya, ini tidak terlalu penting pekerjaan sebagai cara hidup. Ia tidak pernah lengkap, tidak pernah dikuasai, tidak pernah disempurnakan, dan tidak pernah 'diurutkan'. Selalu ada lebih banyak hal untuk dipelajari dan lebih banyak hal untuk dilakukan bagi anak-anak di kelas kita. Pengajaran dapat mengambil alih seluruh hidup kita dengan

		tuntutannya yang tidak pernah berakhir, namun kita harus belajar untuk mengendalikan diri tuntutan ini dengan kebutuhan pribadi kita. Melakukan hal ini dapat merusak hati nurani, tetapi memang demikian sangat penting – untuk kesejahteraan kita sendiri dan, secara tidak langsung, kesejahteraan anak-anak kita. Beban kerja adalah hal yang sangat masalah nyata yang perlu ditangani dan dikelola oleh kita, sekolah kita, dan pemerintah.
G	<i>G ratifying</i>	Memuaskan: Pengajaran sekolah dasar bisa sangat memuaskan (walaupun ada beberapa rasa frustrasi yang tidak bisa dihindari). Mengajari anak membaca, melihat kegembiraan anak lain dalam menguasai suatu keterampilan, menceritakan kisah itu memikat seluruh kelas, mendapatkan pelajaran yang berjalan dengan sangat baik – kegiatan seperti itu bisa dan akan terjadi memberi kita kepuasan yang luar biasa. Tapi jangan mengharapkannya dari setiap pelajaran. Kita tidak bisa 'luar biasa' atau bahkan 'baik' sepanjang waktu, atau mengharapkan hasil yang luar biasa atau baik dari setiap anak sepanjang waktu – terlepas dari kenyataan bahwa beberapa kepala sekolah dan pengawas tampaknya mengharap hal ini.

(Sumber: Lynne Graham-Matheson, 1998).

Salah satu tujuan utama pengajaran dasar secara luas dimaksudkan untuk mencakup membantu anak-anak memperoleh hal-hal yang tertuang dalam tabel berikut ini.

Tabel 2.8 Tujuan Utama Pendidikan Dasar dalam Buku *Learning to Teach in the Primary School*

No	Indikator	Deskriptor
1	Pengetahuan prosedural:	Membantu anak memperoleh dan menggunakan informasi, misalnya mempelajari dan menerapkan keempatnya aturan bilangan, belajar mengeja, belajar melakukan tes yang adil dalam sains.
2	Pengetahuan konseptual:	a. membantu anak memahami ide b. membantu anak memahami prinsip, misalnya mempelajari pentingnya kronologi dalam sejarah atau prinsip-prinsip ilmiah dasar.
3	Keterampilan	a. membantu anak-anak memperoleh keterampilan manipulatif dan fisik lainnya, seperti memotong, menulis tangan atau senam b. membantu anak-anak memperoleh keterampilan

		yang kompleks, seperti belajar membaca dan menafsirkan teks menggunakan berbagai strategi, atau keterampilan pengolah kata.
4	Pengetahuan metakognitif	Membantu anak-anak menjadi lebih berpengetahuan tentang bagaimana mereka belajar dan bagaimana mereka dapat berkembang pembelajaran mereka.

(Sumber: Lynne Graham-Matheson,1998).

Tahapan yang hakiki untuk pendidikan dasar sangat dibutuhkan pendidik yang memahami betul konsep pendidikan dasar. Dalam tulisan Mourshed, Chijioke and Barber tentang *Investigating the Aims, Values and Purpose of Primary Education* bahwa ketika seorang guru telah mengadopsi pendekatan yang tepat, nilai-nilai pedagogi sistem, dan telah belajar untuk mewujudkan hal ini dalam praktik pengajaran yang efektif, mereka menjadi aset yang sangat berharga bagi sistem sekolah, yang selanjutnya sering berupaya untuk menanamkan keahlian ini dengan mempromosikan guru-guru tersebut ke posisi baru (Cremin & Arthur, 2006b).

Untuk mewujudkan pembelajaran yang efektif pada pendidikan dasar, dibutuhkan kurikulum yang fleksibel, pengajaran yang responsif. Hal itu guna menjaga kurikulum tetap bermakna, menarik, serta penting dan juga menantang. Komponen paling penting adalah melibatkan peserta didik dalam diskusi tentang masalah yang dihadapi dalam belajar. Selain itu, disediakan pula alat penilaian tentang skala sikap murid terhadap dirinya sendiri dan lingkungan sekolah. Idealnya, data kuantitatif yang diperoleh akan berdampak pada topik-topik pembelajaran yang inspiratif. Dengan demikian pendidik terbiasa menyesuaikan kurikulum berdasarkan bukti dan data dari respons peserta didik terhadap pembelajaran yang diperolehnya.

2.6 Bahasa Lampung

Kata Lampung berasal dari kata “*Anjak Lampung*” yang berarti berasal dari ketinggian. Hal ini karena, puyang bangsa Lampung pertama kali bermukim menempati dataran tinggi Sekala Brak di lereng Gunung Pesagi. Generasi awal Ulun Lampung berasal dari sekala brak, di kaki Gunung Pesagi, Lampung Barat

(Albet & Listumbinang, 2017; Ariyani, Yufrizal, & Mustofa, 2015; Martiara, 2012; Sofia, 2015). Berdasarkan hasil penelitian terakhir diketahui bahwa Paksi Pak Sekala Brak mengalami dua era yaitu era Keratuan Hindu Budha dan era Kesultanan Islam. Kerajaan ini terletak di dataran tinggi Sekala Brak di kaki Gunung Pesagi (gunung tertinggi di Lampung) yang menjadi awal suku etnis Lampung saat ini (Kristian, 2019).

Dalam buku “Orang Abung” (Friedrich W. Funke, 2018) menyampaikan masyarakat etnis Lampung berdasarkan pembagiannya terdiri atas masyarakat *Saibatin* dan masyarakat *Pepadun*, yang terbagi dalam beberapa wilayah. Beberapa ahli telah menjelaskan pembagian dialek dalam bahasa Lampung. Van der Tuuk membagi bahasa Lampung menjadi dua induk dialek, yaitu dialek Abung dan dialek Pubiyan. Selain itu, bahasa Lampung berdasarkan klasifikasi yang dirumuskan berdasarkan 2 pengeleompokan pendapat yaitu (1) oleh Dr. Van royen dibedakan menjadi dua dialek yaitu dialek A dan dialek O (Dale F Walker, 1975) dan (2) berdasarkan hasil pemetaan dari Tim Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. Untuk kepentingan kajian ini, peneliti menggunakan hasil pemetaan berdasarkan Tim Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa provinsi Lampung. Hal yang melatarbelakangi pemilihan ini bahwa secara keberadaan lembaga atau badan pada sebuah pemerintahan dengan seluruh data terkait bidang keilmuannya, valid untuk dirujuk sebagai referensi.

Dalam tulisan Rizani dalam buku *Upacara Tradisional Daerah Lampung*, yang diterbitkan oleh Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Kantor Wilayah Propinsi Lampung, Proyek Inventarisasi dan Dokumentasi Kebudayaan Daerah Lampung tahun 1983 menjelaskan masyarakat Lampung yang beradat Pepadon, ditandai oleh suatu kemungkinan untuk seseorang meningkatkan kedudukannya sebagai *Punyimbang* (pimpinan adat), misalnya dari *Punyimbang* suku (bagian dari *kampung/tiyuh/pekon/aneak*) atau *Punyimbang tiyuh/pekon/aneak*, menjadi *punyimbang marga* melalui berbagai persyaratan adat. Sedangkan bagi masyarakat Lampung yang beradat *Saibatin*, hanya ada kemungkinan untuk seseorang meningkatkan kedudukannya sebagai *punyimbang* hanya sampai pada menjadi *punyimbang pekon*, dan tidak ada kemungkinan untuk menjadi

punyimbang marga, karena punyimbang marga berlangsung secara dinasti. Masyarakat Lampung yang beradat Pepadun mendiami bagian timur dan bagian tengah dari Provinsi Lampung. Sedangkan masyarakat Lampung beradat *Saibatin*, mendiami sebagian barat dan selatan, terutama bagian pesisir pantai dan pulau-pulau (kepulauan) sehingga sering disebut dengan masyarakat Lampung Pesisir (Puspawijaya, Taneko, Mubarak, Kreansyah, & Arifin, 1981).

Dalam tulisan *Lampungic Languages: Looking for New Evidence of Language Shift in Lampung and the Question of Its Reversal*, pada dasarnya Lampung merupakan suatu wilayah geografis dan salah satu provinsi di Pulau Sumatera, Indonesia. Namun, istilah tersebut kini juga digunakan untuk menyebut bahasa dan etnis tertentu kelompok. Akan tetapi timbul pertanyaan mengenai siapa yang dapat dianggap berbicara bahasa Lampung bahasanya dan siapa yang berhak disebut orang Lampung. Hingga saat ini, beberapa orang mengatakan bahwa orang lampung adalah orang-orang yang merupakan keturunan orang Lampung yang ada di Lampung dan bahasa Lampung adalah bahasa yang digunakan dan diucapkan oleh penduduk yang ada dianggap sebagai ‘penduduk asli’ Provinsi Lampung (Katubi, 2006).

Berkaitan dengan hal itu, Walker mengklasifikasikan Komering sebagai subdialek dialek Pesisir bahasa Lampung (Dale F Walker, 1975). Demikian pula Mitani mengklasifikasikan Kayu Agung sebagai subdialek dari dialek Abung Lampung, padahal penutur bahasa Kayu ‘Bahasa’ Agung saat ini juga tinggal di Provinsi Sumatera Selatan. Kasus-kasus ini menunjukkan hal itu tidak ada persamaan antara batas kebahasaan dengan batas administratif pemerintah lokal. Oleh karena itu pertanyaannya adalah: Haruskah penutur Kayu Agung dan ‘Bahasa’ Komering termasuk bahasa Lampung? Artinya, tidak ada kesamaan antara batasan bahasa dan bahasa batas administratif yang ditetapkan oleh pemerintah (Mitani, 1980).

Berdasarkan hal itu, nampak penamaan kekerabatan suku menurut bahasa bukanlah hal yang tepat sama seperti hasil klasifikasi bahasa dan dialek yang dikemukakan oleh para ahli bahasa. Itu penduduk asli Kayu Agung, Kayu Agung Asli, Komering, Daya, dan Ranau mengklasifikasikan diri mereka sendiri sesuai dengan ‘varietas bahasa’ mereka masing-masing. Sedangkan masyarakat

Lampung yang tinggal di Provinsi Lampung menganggap dirinya sebagai orang Lampung. Mereka mencirikan diri mereka sendiri menjadi dua golongan, yaitu masyarakat Lampung yang menganut tradisi *Saibatin* dan masyarakat yang menganutnya dengan tradisi Pepadun (Puspawidjaja 1982:8).

Lampung sebagai sebuah provinsi tidak hanya terdiri atas penduduk asli Lampung. Pemerintahan Provinsi Lampung telah menggambarkan keberagaman masyarakat Lampung dengan menciptakan lambang Provinsi Lampung. Dalam lambang ini tertulis *Sang Bumi Rua Jurai* yang artinya bahwa masyarakat Lampung terdiri dari dua asal usul yaitu masyarakat asli Lampung (masyarakat penerima) dan masyarakat luar Lampung. Simbol dari Provinsi Lampung ini juga menggambarkan tradisi masyarakat Lampung yang berbeda-beda, yaitu suku Lampung yang menganut tradisi Pepadun dan yang menganut tradisi *Saibatin* (Puspawijaya et al., 1981).

Lampung juga merupakan salah satu daerah yang memiliki bahasa dan aksaranya sendiri. Bahasa Lampung sesungguhnya adalah bahasa Melayu juga, tetapi dipengaruhi oleh dialek pada bahasa tertentu. Akibat adanya dialek yang mempengaruhi bahasa Melayu yang digunakan di daerah Lampung, bahasa tersebut sulit dipahami sebagai bahasa Melayu. Bahasa Melayu inilah yang disebut sebagai bahasa Lampung (H. Hadikusuma, Arifin, R., 1977). Bahasa Lampung masuk rumpun bahasa Austronesia dengan subrumpun Melayu-Polinesian (Adelaar, 2005). Rumpun bahasa dimaknai sebagai sekumpulan bahasa yang terkait yang berasal dari bahasa leluhur yang sama. Rumpun bahasa Austronesia (berarti "bahasa kepulauan selatan") adalah sebuah rumpun bahasa yang sangat luas penyebarannya di dunia. Dari Taiwan dan Hawaii di ujung utara sampai Selandia Baru (Aotearoa) di ujung selatan dan dari Madagaskar di ujung barat sampai Pulau Paskah (Rapanui) di ujung timur (Blust, 2001). Rumpun bahasa Melayu-Polinesia adalah sebuah cabang utama dari rumpun bahasa Austronesia yang mencakup semua bahasa Austronesia yang dipertuturkan di luar Taiwan dan memiliki jumlah penutur sekitar 351 juta jiwa. Secara luas, bahasa-bahasa Melayu-Polinesia (MP) terbagi

dalam 2 subkelompok utama, Melayu-Polinesia Barat dan Melayu-Polinesia Tengah-Timur (Dyen, 1951).

Dalam penjelasan di sumber informasi wikipedia diuraikan bahwa bahasa Lampung atau rumpun bahasa Lampung adalah sebuah bahasa atau kelompok dialek Austronesia dengan jumlah penutur jati sekitar 5,19 juta, terutama dari kalangan suku Lampung beserta rumpunnya di selatan Sumatra, Indonesia. Terdapat dua atau tiga ragam bahasa Lampung, yaitu: Lampung Api (juga disebut Pesisir atau dialek A), Lampung Nyo (juga disebut Pepadun atau dialek O) dan Komering. Ragam terakhir terkadang dianggap sebagai bagian dari Lampung Api, tetapi terkadang juga dianggap sebagai bahasa yang berdiri sendiri terpisah dari bahasa Lampung.

Kelompok dialek disebut juga sebagai kontinum dialek (bahasa Latin: *continuum dialectorum*) atau rantai dialek (bahasa Latin: *catena dialectorum*) adalah sebuah fenomena linguistik yang terdapat serangkaian dialek dengan berkerabat satu sama lain (Heeringa & Nerbonne, 2001). Dialek ini tidak hanya berkerabat tetapi juga para penutur dialek-dialek yang berseberangan dapat mengerti satu sama lain. Tetapi dialek di ujung wilayah dengan ujung satunya tidak mengerti satu sama lain lagi.

2.6.1 Fonem Bahasa Lampung

Teori tentang kajian kebahasaan untuk bahasa Lampung, peneliti merujuk pada pendapat yang dijelaskan Hilman Hadikusuma bahwa bahasa Lampung mempunyai dua dialek dan logat-logat setempat, maka fonem (bunyi) ucapannya juga berbeda. Dalam dialek /nyow/ banyak dipakai /o/ atau /ow/ atau /i/. Begitu pula suara /r/ ada yang jelas terdengar ada yang tidak jelas atau berubah menjadi bunyi /kh/. Selain itu, kosakata bahasa Lampung dialek A banyak berakhir dengan vokal /a/ dan kosakata bahasa Lampung dialek O banyak berakhir dengan vokal /o/ (H. Hadikusuma, 1988a). Hal itu sejalan dengan pendapat Junaiyah dalam buku *Kata Ganti Bahasa Lampung Dialek O* tahun 2020 bahwa tidak semua kata dalam bahasa Lampung berakhir dengan vokal /a/ berada pada dialek A berkorelasi dengan kata yang berakhir dengan vokal /o/ pada dialek O. Selanjutnya, banyak kata-kata Melayu Indonesia dipakai menjadi bahasa Lampung dengan perubahan

ucapan. Kemudian perlu diperhatikan bahwa di sana-sini terdapat kata-kata yang sama dan yang berbeda di antara dua dialek dan bahasa Indonesia (H. Hadikusuma, 1988a).

1. Perbedaan Bunyi Bahasa Lampung

Dalam bahasa Lampung memiliki kekayaan perbedaan bunyi dalam dialek /Nyow/ dan dialek /Api/ dengan bahasa Indonesia, yang bunyi dan artinya bersamaan. Berikut ini contoh dari logat Abung dan Pemanggilan.

Tabel 2.9 Contoh Perbedaan Bunyi dalam Bahasa Lampung

No	Dialek Nyow	Dialek Api	Indonesia
1	<i>agow</i>	<i>haga</i>	mau, ingin
2	<i>apow</i>	<i>sapa</i>	siapa
3	<i>cobow</i>	<i>cuba</i>	coba
4	<i>golow</i>	<i>gula</i>	gula
5	<i>jogow</i>	<i>juga</i>	juga

(Sumber: Hadikusuma, 1988)

2. Bunyi Vokal dan Kosonan Bahasa Lampung

Dalam bahasa Lampung dialek /Api/ bunyi vokal pada akhir kata kebanyakan dipakai /a/ diantaranya ada yang /i/. Jadi, kata-kata dari bahasa Indonesia yang dipakai orang Lampung berdialek /Api/ banyak yang tetap tidak berubah. Tetapi, dalam dialek /Nyow/ kebanyakan vokal pada akhir kata itu berubah, dari /o/ menjadi /ow/, /u/ menjadi /uw/, /i/ menjadi /ei/.

Tabel 2.10 Contoh Perbedaan Bunyi Vokal dalam Bahasa Lampung

No	Dialek Nyow	Dialek Api	Indonesia
1	<i>amow</i>	<i>ama</i>	bapak, ayah
2	<i>bagei</i>	<i>bagi</i>	siapabagi
3	<i>belei</i>	<i>beli</i>	beli
4	<i>dayow</i>	<i>daya</i>	daya
5	<i>dendow</i>	<i>danda</i>	denda

(Sumber: Hadikusuma, 1988)

Berikut ini penjelasan bunyi vokal pada *dialek Api* dan pada *dialek Nyow*.

(1) Vokal Dialek Api

/a/ : /api/ /apa/, /adok/ /gelar/, /balak/ /besar/, /bayoh/ /bengkak/, /galah/
/leher/, /lamban/
/rumah/

/e/ : /bela/ /habis/, /beni/ /lama/, /debi/ /petang/, /sore/, /geluk/ /cepat/,
 /i/ : /iwa/ /ikan/, /hinji/ /ini/, /kanik/ /makan/, /ki/ /jika/, /kilu/ /minta/, /kuti/
 /kamu/
 /o/ : /odok/ /pungut/, /gawoh/ /hanya/, /gegoh/ /sama/
 /u/ : /udi/ /itu/, /ulih/ /karena/, /unggal/ /selalu/, /umpu/ /cucung/

(2) Vokal Dialek Nyow

/a/ : /apow/ /siapa/, /apai/ /tikar/, /abai/ /coba/, /attak/ /antar/, /andak/ /putih/
 /e/ : /enggal/ /selalu/, /belei/ /beli/, /kedek/ /terang/, /kelem/ /gelap/
 /e/ : /belaw/ /belong/(mata), /betas/ /sabet/, /lepaw/ /lempar/, /lemaw/ /jeruk/,
 /moneh/
 /juga/
 /o/ : /badow/ /bodoh/, /bolok/ /butek/, /botow/ /buta/, /dapo/ /dapat/
 /u/ : /ubat/ /obat/, /ulih/ /tanya/, /ulun/ /orang/, /unut/ /cari/

(3) Vokal Sengau

/ʼa/ : /naʼan/ /nanti/, /maʼap/ /maaf/

Semua huruf konsonan dari huruf latin dapat dipakai dan disesuaikan dengan kata-kata Lampung, kecuali konsonan /r/, yang di lingkungan berdialek /Nyow/ ada yang berubah menjadi /gr/ dan di lingkungan berdialek api (Peminggir, Pemanggilan, Way Lima) berubah menjadi /kh/.

Tabel 2.11 Contoh Kosakata Bahasa Lampung yang Berbeda Bunyi untuk Menyatakan Sesuatu yang Sama

NO	DIALEK NYOW	DIALEK API	INDONESIA
1	<i>bow</i>	<i>batok</i>	bawa
2	<i>didoh</i>	<i>dibah</i>	di bawah
3	<i>gasow</i>	<i>rasa</i>	rasa
4	<i>hijow, ijow</i>	<i>hinji, sinji</i>	ini
5	<i>kupek, kopok</i>	<i>luwot</i>	lagi

(Sumber: Hadikusuma, 1988)

Contoh di atas perlu diperhatikan bahwa tidak semua kosakata bahasa Indonesia dipakai dalam bahasa Lampung dengan perubahan akhiran katanya, bahkan di antara dua dialek terdapat kata-kata yang berbeda untuk menyatakan sesuatu yang sama.

3. Getaran Bunyi Bahasa Lampung

Pada umumnya bunyi huruf hidup (vokal) atau huruf mati (konsonan) dalam bahasa Indonesia dipakai sama dengan bahasa Lampung, kecuali yang agak lain

ialah getaran suara /r/. Di lingkungan *dialek Nyow* getaran suara /r/ dipakai jelas dan ada juga yang kurang jelas, misalnya kata /ram/ diucapkan menjadi /gram/. Begitu juga dalam *dialek Api*, tetapi di lingkungan logat Peminggir Pemanggilan seperti dipakai di daerah Kecamatan Way Lima Kedondong dan sekitarnya, suara /r/ berubah menjadi /kh/. Misalnya sebagai berikut.

Tabel 2.12 Contoh Getaran Bunyi dalam Bahasa Lampung

NO	DIALEK NYOW	DIALEK API	INDONESIA
1	<i>banjir</i>	<i>banjikh</i>	banjir
2	<i>kurang</i>	<i>kukhang</i>	kurang
3	<i>lebaran</i>	<i>lebakhan</i>	lebaran
4	<i>mider</i>	<i>midokh</i>	jalan-jalan
5	<i>pasar</i>	<i>pasakh</i>	pasar

(Sumber: Hadikusuma, 1988)

4. Tingkatan Bahasa Lampung

Seperti halnya dalam bahasa Indonesia, jadi tidak seperti bahasa Jawa. Dalam bahasa Lampung tidak dipakai bahasa tinggi dan bahasa rendah. Hanya saja didalam kerapatan adat, atau di antara orang yang lebih muda terhadap orang tua, untuk dikatakan berbicara sopan atau hormat maka kata /nyak/, /saya/, diganti dengan kata /hikam/, /sikam/, /ikam/, /sikinduwa/, sedangkan terhadap orang yang dihormati dipakai /pusekam/, /sekam/, /tuan/, dan terhadap yang sejajar atau antara mertua terhadap menantu dipakai kata /kuti/, /meti/, /anda/. Kata /nikuw/, /niku/ dipakai untuk yang lebih tua terhadap yang lebih muda, atau dalam pergaulan sehari-hari untuk yang sebaya. Misalnya dalam berbicara antara yang lebih muda terhadap yang lebih tua atau diantara sesama pemuka adat.

Dialek Nyow : *Puskam agow kedow?*

Dialek Api : *Puskam haga mit dipa?*

Bahasa Indonesia: Tuan mau pergi kemana?

Untuk diantara yang sebaya atau antara yang tua terhadap yang muda dikatakan:

Dialek Nyow : *Nikuw agow adok kedow?*

Dialek Api : *Niku haga mit dipa?*

Bahasa Indonesia: Kamu mau pergi kemana?

Jika diantara mertua terhadap menantu, atauu terhadap orang yang sebaya tetapi dihormati maka dikatakan:

Dialek Nyow : *Matei agow adok kedow?*

Dialek *Api* : *Kuti haga mit dipa?*
 Bahasa Indonesia: Anda mau pergi kemana?

Adakalanya di dalam berbicara di tengah-tengah khalayak terhormat, di dalam *penglaku* atau *pematu* yaitu pengantar acara menyampaikan pengumuman keputusan adat, ia mengatakan sebagai berikut.

“Payu **pun** maaf jama **peserumpok** kitu wat cawa sai salah susun, **sekam** ja haga ngeni pandai...”

Maksudnya:

“Bailah **tuan** mohon maaf dengan **tuan-tuan sekalian** jika ada kata yang salah susun, **kami** akan memberi tahu...”

Dari kalimat tersebut dipakai sebutan *pun* yang berarti tuan, baik untuk seseorang maupun orang banyak, kata *peserumpok* atau *kuti rumpok* atau *metei gepek* untuk menyatakan tuan-tuan yang terhormat. Kata-kata tersebut hanya dipakai ketika berbicara adat dalam perundingan adat tertentu.

Dalam tata bahasa Lampung untuk penulisan kata memiliki jenis kata dasar, kata jadian tetap, kata jadian berubah, kata ulang, dan kata majemuk. Kata dasar dimaknai sebagai kata dasar baik bersuku satu, bersuku dua atau bersuku tiga ditulis serangkai menjadi satu kesatuan dalam huruf latin dan dengan menggunakan tanda bunyi dalam aksara Lampung. Kata jadian tetap ialah kata berimbuhan awalan sebagai kata depan dan akhiran sebagai kata belakang ditulis serangkai menjadi satu. Kata jadian berubah terbentuk dari kata dasar yang diberi imbuhan (tambahan) kata. Tambahan kata itu ada yang ditambah dimuka kata dasar dan ada yang di belakang kata dasar. Kata ulang dalam bahasa Lampung sama dengan kata ulang dalam bahasa Indonesia yaitu kata yang ditulis berulang dengan memakai tanda hubung bukan memakai angka 2 pada suku kata akhirnya. Di bawah ini contoh dari jenis kata tersebut. Sedangkan untuk kata majemuk penggabungan dua kata untuk memunculkan makna baru dengan penulisan kata tanpa tanda hubung.

Tabel 2.13 Contoh Jenis Kata dalam Bahasa Lampung

Kata Dasar	Kata Jadian Tetap	Kata Jadian Berubah	Kata Ulang	Kata Majemuk
<i>nyak ga</i>	<i>di begrik /di</i>	<i>nge-</i>	<i>gelang-</i>	<i>handak mata</i>

<i>mulang</i> /saya akan pulang/	<i>belakang</i> /	<i>kawil...ngawil</i> /mancing/	<i>galing</i> /berguling-guling/	/berputih mata/
<i>wat sapa dudi</i> /ada siapa di situ/	<i>di lamban</i> /di rumah/	<i>nge-getas...ngetas</i> /menuai/	<i>geluk-geluk</i> /lekas-lekas/	<i>tebel cuping</i> /tebal kuping/
<i>hanipi jadi raja</i> /bermimpi jadi raja/	<i>dicawako</i> /dibicarakan/	<i>nge-adep...ngadep</i> /menghadap/	<i>lapah-lapah</i> /jalan-jalan/	<i>tejang punguw</i> /panjang tangan/

(Sumber: Hadikusuma, 1988)

2.6.2 Aksara Lampung

Orang Lampung dalam pergaulan sehari-hari biasanya menggunakan dua bahasa yaitu bahasa Lampung dan bahasa Indonesia. Di daerah pedalaman perkampungan asli atau juga di antara orang tua-tua di samping mereka menggunakan aksara Latin dalam menulis bahasa Lampung, juga mereka mengenal aksara Arab-Melayu dan terutama aksaranya sendiri yaitu aksara Lampung. Di daerah Tulang Bawang disebut *had Lappung*. Lampung menjadi salah satu provinsi yang diwarisi leluhur tidak hanya bahasanya tetapi juga dilengkapi dengan aksaranya. Dalam tulisan Pudjiastuti, masyarakat Lampung pernah menggunakan aksara Lampung sebagai alat komunikasi dan pendokumentasian. Tradisi tulis yang menggunakan aksara Lampung pada masyarakat Lampung terbagi menjadi tiga periode, yaitu masa lalu, penjajahan, dan saat ini. Masa lalu hingga sekitar tahun 1940, aksara Lampung digunakan menulis karaya sastra, hukum adat, resep obat, mantera, dan surat (media komunikasi antar pendudu pedalaman dan kota). Masa penjajahan, aksara Lampung digunakan untuk menulis surat penugasan, surat kematian dan kelahiran, surat perkantoran, dan perangko. Saat ini, aksara Lampung digunakan sebagai imbauan pemerintah untuk melengkapi penamaan jalan, nomor rumah, nama gedung, dan salah satu materi ajar yang diajarkan di sekolah dalam mata pelajaran muatan lokal Bahasa dan Aksara Lampung (Misliani et al., 2017).

Had Lappung yang dimaksud adalah aksara Lampung yang masih dipakai oleh orang Lampung sampai sekarang dan diajarkan di sekolah sebagai materi ajar

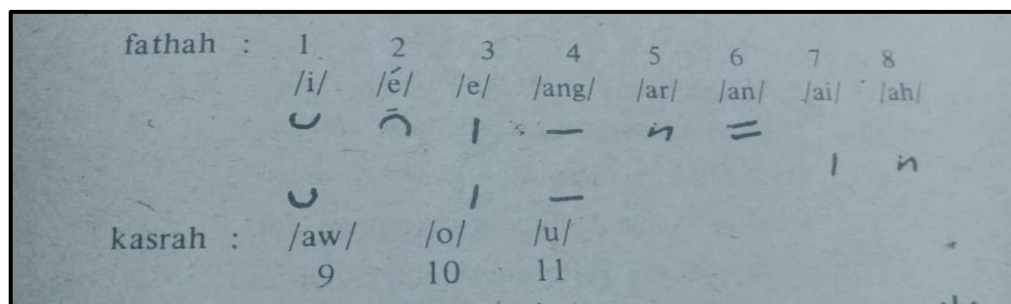
mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung. Had Lappung ini dikatakan “wat siwow belas kelabai surat” yang artinya terdiri atas 19 “ibu surat”. Di dalam lingkungan berdialek Nyow, sebagaimana berlaku di daerah Tulang Bawang *Had Lappung* memiliki 20 *kelabai* karena ditambah dengan satu huruf lagi yaitu /gra/.

Aksara Lampung telah dibakukan oleh musyawarah pemuka adat Lampung pada 23 Februari 1985 di Bandar Lampung. Berdasarkan kajian terhadap perkembangan aksara Lampung yang telah dilakukan oleh Van der Tuuk (1986) dalam Les anuscrips Lampongs, aksara Lampung memiliki banyak variasi penulisan. Variasi tersebut didata dari enam naskah. Berikut ini disajikan tabel variasi aksara berdasarkan kajian Van der Tuuk.

No.	Aksara	Naskah										
		A						B	C	D	E	F
		I	II	III	IV	V	VI					
1.	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka	ka
2.	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga	ga
3.	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga	nga
4.	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa	pa
5.	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba	ba
6.	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma	ma
7.	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta	ta
8.	da	da	da	da	da	da	da	da	da	da	da	da
9.	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
10.	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca
11.	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
12.	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya	nya
13.	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya	ya
14.	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
15.	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la	la
16.	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra
17.	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa
18.	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa	wa
19.	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha	ha
20.	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra	gra

Gambar 2.5 Variasi Aksara Lampung Berdasarkan Kajian Van der Tuuk

Aksara Lampung merupakan aksara sukukata. Tulisan Lampung termasuk rumpun *KAGANGA*, karena huruf-huruf Lampung itu jika berdiri sendiri dia mengandung bunyi A, dan dalam ejaannya disebut *BASAJA*. Selain diakhiri bunyi A, terdapat tanda lain yang akan menghasilkan bunyi lain jika disandingkan dengan konsonan. Had Lappung dibaca dari kiri ke kanan dengan berbunyi Ka – Ga – Nga yang untuk dialek Api, sedangkan Kow – Gow – Ngow bagi dialek Nyow. Untuk tanda bunyi vokal /a/ bagi dialek Api setiap huruf tidak lagi diberi tanda, begitu juga bunyi vokal /o/ bagi dialek Nyow tidak lagi diberi tanda /o/. Selainnya, memakai tanda bunyi dengan nama-nama tandanya masing-masing yang terletak di atas huruf (*fathah*), di bawah huruf (*kasrah*) dan di belakang huruf.



Gambar 2.6 Tanda Bunyi dalam Bahasa Lampung di Atas Huruf (*fathah*), di Bawah Huruf (*kasrah*) dan di Belakang Huruf

Selanjutnya, tanda koma, tanda seru, tanda tanya dan tanda permulaan kalimat biasanya jarang digunakan dalam praktik penulisan, yang dipakai adalah tanda huruf mati dan titik.

NAMA-NAMA TANDA BUNYI		
(1)	tanda fathah	disebut ulan /i/
(2)	tanda fathah	disebut ulan /é/
(3)	tanda fathah	disebut bicek /e/
(4)	tanda fathah	disebut tekelubang /ang/
(5)	tanda fathah	disebut rejenjung /ar/
(6)	tanda fathah	disebut datas /an/
(7)	tanda belakang	disebut tekelingai /ai/
(8)	tanda belakang	disebut kelengiyah /ah/
(9)	tanda kasrah	disebut tekelongaw /aw/
(10)	tanda kasrah	disebut bitan /o/
(11)	tanda kasrah	disebut bitan /u/
(12)	tanda huruf mati	disebut nengen
(13)	tanda permulaan kalimat	disebut ngemula,
(14)	tanda titik	disebut tanda beradu, begadu
(15)	tanda seru	disebut tanda seru
(16)	tanda tanya	disebut tanda tanya, ngulih
(17)	tanda koma	disebut kuma, koma.

Gambar 2.7 Tanda Bunyi dalam Bahasa Lampung

Tanda-tanda bunyi seperti tersebut di atas di beberapa daerah adakalanya berbentuk agak lain (tidak sama), misalnya di lingkungan Peminggir Pemanggilan dipakai tanda bunyi yang berbeda.

2.7 Demografi Linguistik

Demografi linguistik memfokuskan kajiannya pada struktur dan proses demografi linguistik di suatu wilayah tertentu. Struktur atau komponen demografi linguistik meliputi jumlah, komposisi, dan persebaran penutur bahasa dalam satu wilayah tertentu. Sementara itu, proses demografi linguistik meliputi kelahiran, kematian, dan migrasi penutur bahasa. Struktur bersifat statis sedangkan proses bersifat

(Suyanto, 2011). Secara jelas dikatakan bahwa demografi linguistik sebagai sebuah ancangan dalam studi bahasa. Demolinguistik dapat dilihat sebagai pendekatan demografis terhadap studi kuantitatif tentang komunitas bahasa. Singkatnya, demolinguistik mengambil komunitas bahasa sebagai "populasi kuasi". Artinya, kita mengambil keseluruhan populasi dan membaginya menjadi subpopulasi berdasarkan persamaan kriteria yang sederhana.

Kajian demografi linguistik sampai saat merupakan kajian yang relatif baru, terutama bagi linguis Indonesia. Hal ini disebabkan istilah ini sebagai sebuah disiplin baru dalam pengkajian bahasa sehingga belum populer. Dalam tulisan Suyanto, awal kajian demografi linguistik di Indonesia, masih menyebutnya dengan istilah sosiolinguistik dengan pendekatan makro tentang jumlah penutur bahasa (Indonesia) yang menggunakan data sekunder. Hal ini dilatarbelakangi oleh kenyataan bahwa penutur bahasa Indonesia, baik bahasa Indonesia sebagai bahasa pertama atau bahasa ibu atau bahasa asli bagi penuturnya maupun bahasa kedua pada umumnya merupakan penutur dwibahasawan atau bahkan multibahasawan. Kedwibahasawan ini berkaitan erat dengan Indonesia yang bersifat multisuku atau multietnis. Pada masing-masing suku memiliki bahasa ibu yang dipergunakan dalam pergaulan antarmereka. Studi sosiolinguistik dengan menggunakan data hasil sensus penduduk (SP) menjadi studi tahap pendahuluan.

Tulisan tersebut mengkaji jumlah penutur bahasa Indonesia dikaitkan dengan variabel tempat tinggal (desa-kota dan pulau), jenis kelamin, dan tingkat pendidikan. Studi tersebut menjelaskan bahwa penutur bahasa di daerah perkotaan lebih mampu menggunakan bahasa Indonesia daripada penuturbahasa di pedesaan. Sementara itu, distribusi secara kepulauan penutur bahasa Indonesia didominasi oleh pulau Sumatera, walaupun secara absolut (jumlah), penutur bahasa Indonesia terbanyak tinggal di pulau Jawa. Dari segi jenis kelamin, komposisi penutur bahasa Indonesia lebih didominasi oleh laki-laki daripada perempuan (Suyanto, 2011).

Jika kita membagi populasi nasional menjadi populasi kuasi berdasarkan kriteria bahasa, yang dapat kita gunakan adalah pendekatan demografis untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan berikut. Bagaimana seseorang mendefinisikan

keanggotaan dalam komunitas bahasa tertentu? Berapa banyak individu yang tergabung dalam komunitas bahasa? Apa saja yang mempengaruhi proses bahasa pada masyarakat tersebut? Apa saja kontribusi, baik relatif maupun *absolut*, dari proses-proses ini? Bagaimana perubahan ukuran dan komposisi komunitas bahasa. Berdasarkan hal tersebut akan menentukan kelompok bahasa seseorang dapat mempengaruhi klasifikasi. Semua individu diklasifikasikan menurut bahasa ibu (mother tongue) (Tandefelt & Finnäs, 2007).

Dalam sebuah teori yang dikemukakan Nuolija`rvi 1986 dan Tandefelt 1988 bahwa bukan hanya pembauran penutur asli dan pendatang di dalamnya Lingkungan perkotaan yang berkembang pesat mempengaruhi bahasa tersebut. Sekolah yang semua peserta didik dihadapkan pada bahasa standar, juga dibuat efisien dan upaya yang berorientasi pada target. Akibat dari hal ini antara lain adalah adalah dialek-dialek tersebut telah direduksi ke tingkat yang lebih seragam dan banyak saat ini lebih banyak yang memenuhi standar bahasa dalam berbicara dan menulis dibandingkan sebelumnya kasus ini hanya terjadi beberapa generasi yang lalu. Perkembangan ini telah terjadi dalam kedua kelompok bahasa, dengan cara dan kecepatan yang hampir sama selama periode setelah Perang Dunia II (Tandefelt & Finnäs, 2007).

Dalam tulisan *Do Language Change Rates Depend On Population Size?* Dinyatakan bahwa

... more speakers means a language with more potential sources of internal change. Also, languages with more speakers tend to be spoken over larger geographical areas and thus come into contact with more different languages, which can serve as external sources of change.

Maksudnya ialah semakin banyak penutur berarti suatu bahasa dengan lebih banyak sumber potensial perubahan internal, sebaliknya, lebih banyak penutur berarti suatu bahasa dengan lebih banyak sumber potensial perubahan internal. Juga, bahasa dengan lebih banyak penutur cenderung digunakan di wilayah geografis yang lebih luas sehingga bersentuhan dengan lebih banyak bahasa berbeda, yang dapat menjadi sumber perubahan eksternal (Wichmann, Stauffer, Schulze, & Holman, 2008). Dalam penjelasan yang lain, hanya difusi hanya difusi pada tingkat global yang mungkin mempunyai pengaruh besar. Mengingat situasi

di mana (a) individu dapat mengadopsi ciri-ciri linguistik dari individu mana pun dalam komunitas tutur, (b) individu tertentu menjadi lebih banyak terhubung dibandingkan yang lain, dan (c) difusi tinggi, maka jumlah populasi akan meningkat memberikan tingkat perubahan yang lebih rendah.

2.8 Diversitas Sosiokultural

Diversitas sosiokultural terdiri atas dua makna kata yaitu secara diversitas dan sosiokultural. Secara etimologi, diversitas mengacu pada makna perbedaan, variasi, dan keberagaman (Hisyam, 2021). Dalam perspektif terminologi, diversitas berkaitan dengan budaya yang meliputi pola perilaku, keyakinan, dan produk-produk kelompok manusia yang berpindah dari satu generasi ke generasi berikutnya melalui interaksi dengan lingkungannya selama bertahun-tahun (Chun & Evans, 2018a). Dengan demikian, diversitas sosiokultural merujuk pada bagian beragam perbedaan yang ada dalam masyarakat, khususnya dalam hal sosial dan budaya.

Oleh karena itu, diversitas sosiokultural merujuk pada beragam perbedaan yang ada dalam masyarakat, khususnya dalam hal aspek sosial dan budaya masyarakat. Penciptaan sebuah kelompok masyarakat tentu melewati sejarah panjang sebuah peradaban dan perkembangan yang mempengaruhinya. Salah satu aspek yang timbul dari perbedaan tersebut adalah diversitas sosiokultural yang menjadi bagian terintegrasi dari keragaman yang ada di masyarakat. Diversitas sosiokultural mencakup perbedaan etnis, unsur budaya, ras, gender, agama, usia, bahasa, dan ekonomi (Chun & Evans, 2018b). Dalam pemeliharaan kehidupan bermasyarakat, sangat penting untuk menjaga perbedaan-perbedaan ini agar tidak memunculkan konflik atau gesekan sosiokultural yang dapat merusak kesatuan bangsa.

Indonesia memiliki tingkat diversitas sosiokultural yang tinggi (cari hasil penelitian). Hal tersebut dapat teridentifikasi berdasarkan jumlah provinsi yang ada di Indonesia yaitu 38, 1728 warisan budaya tak benda, 718 bahasa daerah, dan 12 bahasa daerah (Bahasa, 2019). Berdasarkan data tersebut sudah nampak substansi potensi keberagaman sosiokultural masyarakat Indonesia. Terlebih lagi, jika dikaji secara lebih mendalam dari setiap wilayah di Indonesia. Konteks

diversitas sosiokultural dalam sebuah bangsa tumbuh bergerak secara bersamaan dengan regulasi pendidikan, yang hal ini adalah menjadi kajian yang penting untuk dipelajari. Dalam bidang pendidikan diversitas sosiokultural direprestasikan pada rumusan yang populer disebut dengan pendidikan multikultural. Tujuan pendidikan multikultural diselenggarakan untuk mengurangi potensi konflik dan perbedaan peran dari masing-masing perangkat sekolah (Sutalhis, 2023).

Konsep pendidikan multikultural didefinisikan sebagai bentuk pendidikan yang membahas keragaman dalam berbagai aspek budaya (Andersen & Cusher, 1994). Definisi yang lain menyebutkan pendidikan multikultural sebagai suatu pendekatan pendidikan yang ditujukan khususnya bagi kelompok etnis yang berbeda, dengan tujuan untuk menjelajahi perbedaan ini sebagai anugerah Tuhan, sehingga kita dapat menerima perbedaan tersebut dengan sikap toleransi yang positif. Diversitas sosiokultural adalah sebuah konsep yang berasal dari ilmu sosiologi dan antropologi yang menggambarkan keberagaman masyarakat dalam aspek sosial dan budaya. Keberagaman ini juga dapat dilihat dalam tingkat individu, sehingga menjadi hal yang penting untuk diperhatikan oleh pendidik, termasuk guru, dalam proses pembelajaran di sekolah.

Keanekaragaman yang ada dalam masyarakat merupakan sumber daya potensial yang penting untuk pembangunan, tetapi juga bisa menjadi potensi konflik horizontal yang mengancam kesejahteraan sosial masyarakat. Sejarah Indonesia mencatat beberapa contoh konflik yang muncul dari perbedaan sosial dan budaya, seperti kerusuhan etnis Cina di Jakarta pada Mei 1998, konflik antar agama di Maluku Utara pada tahun 1999-2003, dan perang etnis antara suku Dayak dan Madura pada tahun 2000, yang mengakibatkan kerugian jiwa yang besar. Hal ini mencerminkan pentingnya memahami dan mengelola diversitas sosiokultural dalam konteks pendidikan.

Perkembangan konsep diversitas sosiokultural dalam konteks pendidikan tidak dapat dilepaskan dari peran dua tokoh psikologi kognitif, yakni Jean Piaget dan Lev Vygotsky (Sutalhis, 2023). Kedua tokoh ini menjadi dasar bagi perkembangan teori belajar sosio-kultural. Jean Piaget berpendapat bahwa belajar dipengaruhi oleh individu, dan pengetahuan berasal dari individu itu sendiri.

Peserta didik berinteraksi dengan lingkungan sosial, terutama dengan teman sebaya mereka, daripada dengan orang dewasa. Menurut pandangan ini, individu (peserta didik) adalah penentu utama dalam proses belajar, sedangkan lingkungan sosial berperan sebagai faktor pendukung (Mudjiran, 2021). Keberhasilan belajar sangat bergantung pada tingkat keterlibatan peserta didik, yang menjadi faktor kunci, sementara pengaturan kondisi pembelajaran hanya berperan dalam memfasilitasi proses belajar. Proses perkembangan kognitif merupakan rangkaian perubahan genetik yang disertai dengan penyesuaian biologis terhadap lingkungan, sehingga tercapai keseimbangan dalam pengertian ekuilibrisasi. Untuk mencapai keseimbangan ini, individu perlu melalui proses adaptasi, yang mencakup asimilasi (menyelaraskan informasi baru dengan yang sudah ada) dan akomodasi (mengubah skema kognitif untuk menerima informasi baru).

Vygotsky, di sisi lain, menjelaskan bahwa pemikiran seseorang dapat dipahami dengan menganalisis asal-usul tindakan sadarnya melalui interaksi sosial, termasuk aktivitas dan bahasa yang digunakan, yang dipengaruhi oleh sejarah hidupnya. Pengembangan fungsi mental seseorang tidak hanya berasal dari individu itu sendiri, tetapi juga dipengaruhi oleh pengalaman sosial dan interaksi dengan kelompok sosialnya. Dalam pandangan ini, kondisi sosial adalah tempat di mana pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai budaya disebarkan dan ditukarkan. Anak-anak memperoleh pengetahuan dan keterampilan melalui interaksi sehari-hari baik di lingkungan sekolah maupun di keluarga mereka secara aktif.

Sesuai dengan teori sosiogenesis, kesadaran dan perkembangan kognitif dipengaruhi oleh interaksi individu dengan lingkungan sosial dalam dimensi sosial yang merupakan elemen utama, sementara dimensi individu bersifat turunan dan sekunder. Oleh karena itu, pendekatan belajar Vygotsky disebut sebagai *Co-Konstruktivisme*. Dalam pandangan Vygotsky, perkembangan kognitif individu tidak hanya ditentukan oleh upaya individu secara aktif, tetapi juga oleh pengaruh kuat lingkungan sosial yang berperan aktif dalam proses tersebut (Schunk, 2012). Teori yang dikembangkan oleh Vygotsky juga menggambarkan perkembangan manusia sebagai hal yang tidak dapat dipisahkan dari aktivitas

sosial dan budaya. Vygotsky menyoroti bahwa proses-proses perkembangan mental, seperti kemampuan berpikir, memori, perhatian, dan penalaran, melibatkan pembelajaran yang terjadi melalui interaksi dengan individu-individu di lingkungan sosialnya.

2.9 Bikultural dan Bilingual

Tatanan budaya yang hidup dalam sebuah kelompok masyarakat sangat mempengaruhi aspek pertumbuhan manusia sebagai individu secara psikologis. Budaya yang tumbuh dan berkembang di muka bumi tidak pernah ada yang berdiri sendiri atau monokultural. Karena sejatinya budaya itu senantiasa saling pengaruh-memengaruhi satu sama lain dalam peristiwa akulturasi ataupun asimilasi budaya. Akulturasi didefinisikan sebagai penggabungan dua bahkan lebih kebudayaan yang berbeda dengan saling memengaruhi tanpa menghilangkan ciri khas kepemilikan identitas budaya masing-masing (Liliweri, 2019).

Akulturasi dipengaruhi secara intrapersonal, interpersonal, dan kontekstual secara bersamaan, dan memahami berbagai faktor yang membentuk proses ini akan memberikan pemahaman yang sangat dibutuhkan tentang identitas dan adaptasi budaya. Misalnya, bagaimana bikulturalisme berkembang seiring waktu, dan bagaimana faktor budaya dan kontekstual (misalnya, orang tua, teman sebaya, sekolah, media) memengaruhi cara-cara di mana ia berkembang? Bagaimana harapan dan reaksi dari budaya penerima memengaruhi cara-cara di mana imigran berakulturasi, dan sejauh mana bikulturalisme bersifat adaptif?

Hal itu akan berdampak pada pengaruh kepribadian seseorang baik langsung maupun tidak langsung karena individu tersebut dapat beraksi dengan cara yang mencerminkan pengetahuan yang diperolehnya dari satu atau lebih budaya. Sedangkan asimilasi adalah proses pembauran dua kebudayaan atau lebih dengan hilangnya ciri khas kebudayaan asli (Sutardi, 2007). Contoh proses asimilasi terjadi seperti ilustrasi adanya perpaduan bentuk musik tradisi budaya A dengan musik tradisi budaya B lalu menjadi musik tradisi C.

Dalam kaitan ini, sebuah budaya melibatkan perilaku dan karakteristik kepercayaan dari kelompok sosial, etnis, atau umur tertentu. Dengan demikian identitas

bikultural itu yang melekat pada sebuah masyarakat yang berkebudayaan (Padilla, 2006). Identitas bikultural merupakan situasi atau kondisi yang menjadi diri sendiri sehubungan dengan perpaduan dua budaya dalam satu konteks kepemilikan budaya. Dari hal itu akan memunculkan dampak budaya yaitu perilaku dan adat istiadat bersama yang kita pelajari dari institusi di sekitar kita (Sekhon & Szmigin, 2009). Contoh konkret adalah bagaimana kepribadian seseorang sangat dipengaruhi oleh norma-norma biologis dan sosial yang dianutnya seperti berpakaian atau bertindak dengan cara tertentu akan lebih diterima dalam kelompok masyarakat budayanya.

Berkaitan dengan identitas bikultural juga, seseorang itu kemungkinan akan menghadapi konflik saat berasimilasi dengan kedua budaya atau menemukan keseimbangan di antara keduanya (Verónica Benet-Martínez, Janxin Leu, Fiona Lee, & Michael W Morris, 2002a). Seseorang mungkin menghadapi tantangan untuk berasimilasi dengan budaya kolektif secara keseluruhan (Benet-Martínez et al., 2002a). Demikian pula, seseorang kemungkinan akan menghadapi kesulitan menyeimbangkan identitasnya di dalam dirinya karena pengaruh kedua budaya mereka. Menjadi individu dengan pluralitas identitas bisa jadi sulit secara mental dan emosional (Benet-Martínez et al., 2002a; LaFromboise, Coleman, & Gerton, 2013). Hal itu dilatar belakangi oleh oleh faktor tingkat bikulturalisme yang berbeda-beda yang dapat didefinisikan melalui cara orang yang mampu mengolah diri mereka sendiri secara bersamaan. Semakin sering individu itu bergantian memakai identitas budayanya, semakin banyak kompleksitas kognitif yang mereka hadapi (Haritatos & Benet-Martínez, 2002; Tadmor & Tetlock, 2006). Karena mereka menghidari dualitas budaya dan tidak berlatih menangani kedua budaya pada saat yang bersamaan.

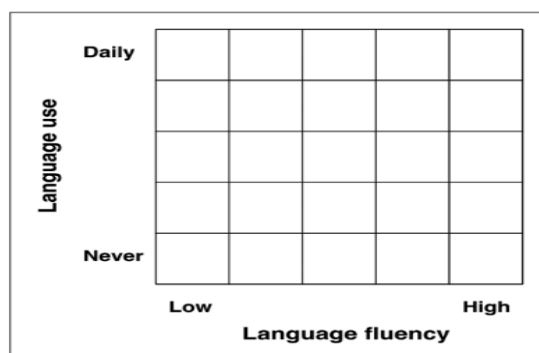
Keterhubungan jalinan melalui integritas identitas, individu akan mampu memecahkan masalah dan mengurangi dampak buruk dari pluralitas identitas. Selain itu, identitas bikultural juga dapat berdampak positif pada individu dalam hal pengetahuan tambahan yang diperoleh dari anggota masyarakat yang memiliki lebih dari satu budaya dan individu yang mengidentifikasi diri dengan lebih dari

satu budaya memiliki kemampuan linguistik yang lebih baik (Fillmore, Kempler, & Wang, 2014).

2.9.1 Komponen Linguistik

Kajian bikultural dan bilingual menjadi fokus kajian dalam prespektif psikologi sosial dan lintas budaya (Benet-Martínez, Lee, & Leu, 2006). Dalam tulisan *“Bicultural Bilinguals”* yang ditulis oleh Francois Grosjean mengemukakan pendapat bahwa bikultural sejatinya melekat pada bilingual. Meskipun dalam kasus di suatu wilayah masih jarang ditemukan. Bilingualisme itu condong pada keilmuan ahli bahasa, psikolinguistik, psikologi kognitif, dan sosiolinguistik. Sedangkan bikultural pada keilmuan psikologi sosial, lintas budaya, dan kajian kepribadian (François Grosjean, 2015). Lebih lanjut Grosjean menyampaikan bilingual adalah mereka yang menggunakan dua bahasa (atau dialek atau lebih) dalam kehidupan sehari-hari mereka.

Dikarenakan faktor kefasihan berbahasa tidak bisa dihilangkan, yaitu bahasa apa saja yang diketahui oleh bilingual dan sejauh mana kemahirannya, Grosjean mengembangkan kisi-kisi yang memperhitungkan kefasihan dan penggunaan bahasa. Seperti digambarkan pada gambar di bawah ini.



Gambar 2.8 Penggunaan Bahasa dan Kefasihan Bahasa Seorang Biligual

Penggunaan bahasa disajikan sepanjang sumbu vertikal (tidak pernah digunakan sehari-hari) dan kefasihan berbahasa sepanjang sumbu horizontal (kefasihan rendah hingga kefasihan tinggi). Berdasarkan faktor tersebut (diukur secara objektif atau berdasarkan laporan diri), dua atau lebih bahasa bilingual ditempatkan di bagian sel pada kotak yang sesuai pada jaring. Jaring terpisah juga dapat digunakan

untuk masing-masing dari empat kompetensi bahasa bilingual (mendengarkan, berbicara, membaca, menulis).

Berkaitan dengan penggunaan bahasa dan kefasihan berbahasa adalah prinsip komplementaritas yang diusulkan Grosjean. Hal ini menunjukkan bahwa bilingual biasanya memperoleh dan menggunakan bahasa mereka untuk tujuan yang berbeda, dalam kehidupan yang berbeda, dengan orang yang berbeda. Aspek kehidupan yang berbeda seringkali memerlukan bahasa yang berbeda. Jarang sekali ada orang-orang bilingual yang seluruh wilayah kehidupannya dapat dicakup oleh semua bahasa mereka. Prinsip ini berdampak pada berbagai faktor. Yang pertama adalah kefasihan, karena jika suatu bahasa digunakan di wilayah yang jumlahnya lebih sedikit dan jumlah orangnya terbatas, maka bahasa tersebut tidak akan berkembang sebanyak bahasa yang digunakan di lebih banyak wilayah dan dengan lebih banyak orang.

Dampak kedua adalah dominasi bahasa. Diakui dalam bidang bilingualisme bahwa banyak bilingual yang dominan dalam suatu bahasa (secara global atau berdasarkan domain), dibandingkan dengan “seimbang”. Dominasi sulit untuk didefinisikan dan tidak hanya didasarkan pada kefasihan bahasa dan penggunaan bahasa, tetapi bagaimana bahasa tersebut didistribusikan ke seluruh wilayah kehidupan. Orang yang bilingual bisa menjadi dominan secara global dalam suatu bahasa, tetapi juga dominan dalam bahasa lain untuk domain tertentu.

Dampak ketiga dari prinsip komplementarisasi yang mereka terjemahkan (bahasa target) dengan cara yang menekankan pada padanan terjemahan, sehingga membangun jembatan antarbahasa mereka, mereka mungkin tidak memiliki sumber daya untuk menghasilkan terjemahan yang baik.

Bilingual didefinisikan sebagai individu yang memiliki kontrol seperti penutur asli atas dua bahasa (Bloomfield, 1933) dan yang sama-sama fasih dalam dua bahasa (Peal & Lambert, 1962). Pada definisi yang lain, bilingual bisa dianggap seorang yang terampil dalam setidaknya satu dari aspek kompetensi linguistik yang terdiri atas menyimak, berbicara, membaca, dan menulis atau bahkan tingkat minimal dalam bahasa kedua (Macnamara, 1967).

Berdasarkan jenisnya bilingualisme diklasifikasikan dalam berbagai kriteria (Cummins, 1979) seperti yang dijelaskan berdasarkan tabel berikut.

Tabel 2.14 Jenis dan Kriteria Bilingualisme

No	Jenis Bilingualisme	Kriteria
1	Derajat bilingualisme	bilingual terbatas, parsial, dan mahir
2	Keterampilan penguasaan penerimaan atau produksi	bilingual reseptif dan bilingual produktif
3	Usia perolehan bahasa	bilingual awal atau akhir)
4	Urutan perolehan bahasa	bilingual simultan atau berurutan
5	Mekanisme pemrosesan kognitif antara tanda verbal dan gambaran mental	bilingual terkoordinasi, bilingual majemuk, bilingual subordinasi

(Sumber: Cummins, 1979)

Banyak penelitian yang menunjukkan bahwa berbagai jenis pengalaman bilingual dapat mempengaruhi perkembangan seorang bilingual. Seperti hasil penelitian yang menyatakan bahwa bilingual yang mempelajari bahasa kedua dalam bikultural mungkin memiliki rasa keadilan sosial yang lebih berkembang, karena empati mereka yang lebih tegas terhadap keberagaman budaya (Crosbie, 2017). Hasil penelitian lain mengungkapkan bahwa peserta dengan tingkat bilingualisme yang lebih tinggi lebih cenderung memiliki kinerja yang lebih baik dalam tugas berpikir kreatif (H. Lee & Kim, 2011).

Dalam sebuah tulisan *Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model* oleh X. Chen, AM Padilla 2019 menjelaskan bahwa anak-anak bilingual tampil lebih baik pada tugas-tugas kecerdasan verbal dan nonverbal daripada rekan-rekan mereka yang monolingual (Bialystok & Martin, 2004). Selain itu ada pula studi empiris yang menunjukkan bahwa pengaruh bilingual di masa kanak-kanak dapat memiliki keuntungan kognitif dan sosial yang signifikan (Peal & Lambert, 1962). Untuk mendukung hal itu, Bialystok telah melakukan serangkaian studi untuk menguji fungsi eksekutif anak-anak bilingual, dan dia telah melaporkan bahwa anak-anak yang dibesarkan dengan berbicara dua bahasa menunjukkan keuntungan dalam kontrol eksekutif nonverbal dibandingkan dengan anak-anak monolingual (Bialystok & Martin, 2004).

2.9.2 Komponen Bikultural

Dalam bahasan tentang bikultural masih pada tulisan yang berjudul “*Bicultural Bilinguals*” yang ditulis oleh Francois Grosjean dijelaskan penemuan dikotomi yang sama antara kefasihan (kompetensi atau pengetahuan budaya) dan penggunaan (berinteraksi dalam dua atau lebih budaya). Grosjean merumuskan karakteristik bikultural dengan 3 ciri yaitu (1) mereka mengambil bagian pada tingkat yang berbeda-beda, dalam kehidupan dua kebudayaan atau lebih; (2) mereka beradaptasi setidaknya sebagian, sikap, perilaku, nilai-nilai, bahasa, dan lain-lain terhadap budaya-budaya tersebut; (3) mereka menggabungkan dan memadukan aspek budaya yang terlibat. Ciri-ciri tertentu (sikap, keyakinan, nilai, perilaku, dan lain-lain) berasal dari budaya yang satu atau yang lain, sedangkan ciri-ciri yang lain merupakan campuran berdasarkan budaya-budaya tersebut. Dalam kasus ini, menjadi sulit untuk menentukan asal usul budaya dari suatu ciri tertentu karena mengandung aspek dari kedua budaya tersebut (François Grosjean, 1982).

Perlu dipahami bahwa jarang sekali kedua kebudayaan mempunyai arti penting yang sama dalam kehidupan bikultural. Budaya yang satu sering kali memainkan peran yang lebih besar dibandingkan budaya yang lain. Oleh karena itu, bisa kita bicarakan sebagai “dominai budaya” seperti halnya “dominasi bahasa dalam bilingual. Secara independen, Bennet mendefinisikan bikultural sebagai mereka yang telah mengenal dan menginternalisasikan dua budaya. Bikultural juga memerlukan sintesis norma-norma budaya dari dua kelompok menjadi satu repertoar perilaku. Selain itu, dinyatakan pula bahwa bikulturalisme memerlukan kemampuan untuk beralih di antara skema, norma, dan perilaku budaya sebagai respons terhadap isyarat budaya (Nguyen & Benet-Martínez, 2007).

Tentu saja bikultural dan bilingual mempunyai kekhususannya masing-masing. Sisi yang paling terlihat dari bikultural adalah perpaduan atau percampuran ciri-ciri budaya yang terlibat. Dalam bikultural ada aspek yang bisa beradaptasi dan terkendali (hal ini memungkinkan mereka beradaptasi dengan situasi, konteks, dll.) dengan situasi tertentu. Hal ini penting karena tidak semua perilaku, keyakinan, dan sikap dapat dimodifikasi sesuai dengan situasi budaya dimana

orang yang bikultural itu berada.

Fenomena perpaduan ini kurang jelas terlihat pada komponen linguistik bilingual bikultural (namun ada). Meskipun penggabungan bahasa dalam bentuk alih kode dan peminjaman sering terjadi, percampuran bahasa sebenarnya jauh lebih jarang terjadi pada individu bilingual. Berarti, jika ada kasu-kasus tertentu termasuk anomali. Hal ini terjadi dari generasi ke generasi dalam kelompok penutur (merujuk pada pidginisasi dan kreolisasi). Namun jarang terjadi pada individu (François Grosjean, 1982). Mistry dan Wu menjelaskan bahwa keluarga bukan sekadar saluran bagi pengaruh lingkungan dan budaya yang lebih besar; sebaliknya, orang tua dapat secara aktif memutuskan bagaimana mereka ingin anak-anak mereka berakulturasi, dan upaya mereka untuk menyosialisasikan anak-anak mereka secara budaya dapat melengkapi – atau berbenturan dengan – dampak dari konteks budaya yang lebih luas. Ini menyiratkan tingkat agensi dan tindakan yang disengaja di pihak orang tua, konsisten dengan perspektif kontekstual perkembangan (Schwartz & Unger, 2010).

Pada hakikatnya, bikulturalisme dapat dikatakan muncul dari satu atau kedua faktor. Yang pertama adalah konteks sosial-budaya yang dicirikan oleh etnogenesis – di mana aliran budaya warisan dan budaya penerima ditekankan dan dihargai. Yang kedua melibatkan upaya aktif dan disengaja oleh orang tua untuk mensosialisasikan anak-anak mereka ke budaya warisan. Memang, dalam konteks yang lebih monokultural yang sebagian besar berorientasi pada budaya penerima, upaya sosialisasi orang tua mungkin sangat penting, mengingat konteks budaya yang lebih besar mungkin tidak mempromosikan atau mendorong pelestarian budaya warisan. Tentu saja, banyak orang tua juga secara aktif mendorong anak-anak mereka untuk mengintegrasikan diri mereka ke dalam budaya penerima (misalnya, berprestasi di sekolah, berteman) (Portes & Rumbaut, 2001).

Dalam bagian subtulisan *When is Biculturalism most Adaptive?* (Kapan Bikulturalisme paling Adaptif) dalam artikel yang berjudul *Biculturalism and Context: What is Biculturalism, and When is It Adaptive?* Menulis sebuah catatan dari Mistry dan Wu, bikulturalisme sering kali – tetapi tidak selalu – muncul sebagai pendekatan yang paling adaptif terhadap akulturasi. Bikulturalisme, yang

secara tradisional dioperasionalkan sebagai dukungan terhadap praktik-praktik budaya yang menjadi ciri khas dari konteks budaya warisan dan budaya penerima, harus membantu orang tersebut merasa nyaman di kedua lingkungan (Schwartz & Unger, 2010).

Dalam tulisan beberapa penulis menyarankan bahwa bikulturalisme sejatinya melibatkan sintesis budaya warisan dan budaya penerima menjadi perpaduan yang unik dan personal. Dari perspektif ini, individu bikultural memilih aspek-aspek dari budaya warisan dan budaya penerima dan mengintegrasikannya ke dalam 'budaya' individual yang tidak secara langsung dapat direduksi menjadi aliran budaya warisan atau budaya penerima. Misalnya, orang Tionghoa Amerika mungkin makan hamburger dengan sayuran tradisional Tionghoa, mungkin berbicara '*Chinglish*', dan mungkin bergaul dalam kelompok sosial yang mencakup teman-teman Tionghoa dan Amerika (Verónica Benet-Martínez, Janxin Leu, Fiona Lee, & Michael W Morris, 2002b). Pandangan lanjutanya bahwa orang yang benar-benar bikultural akan mencampurkan warisan mereka dan aliran budaya penerima sehubungan dengan praktik, nilai, dan identifikasi budaya. Ini berarti bahwa bikulturalisme menyiratkan tidak hanya berperilaku dengan cara yang konsisten dengan dua konteks budaya, tetapi juga memegang nilai-nilai dari warisan seseorang dan aliran budaya penerima, serta mengidentifikasi dengan kedua budaya (misalnya, sebagai orang Tionghoa Amerika daripada hanya 'Tionghoa' atau hanya 'Amerika,' meskipun identifikasi mana pun mungkin paling menonjol dalam situasi tertentu).

Mistry dan Wu membahas hal penting bahwa bikulturalisme difasilitasi oleh kondisi lingkungan tertentu. Ketika individu tertanam dalam komunitas yang mengintegrasikan warisan dan aliran budaya penerima, dan di mana kenyamanan dengan kedua budaya sangat penting untuk kehidupan sehari-hari, maka bikulturalisme kemungkinan besar akan muncul. Artinya, dalam lingkungan yang dicirikan oleh etnogenesis. Ketika lingkungan itu sendiri bersifat bikultural – individu yang berfungsi dalam lingkungan seperti itu juga harus bikultural (Flannery, Reise, & Yu, 2001). Secara konsisten dengan Mistry dan Wu, sosialisasi etnis keluarga – sejauh mana orang tua mengajarkan anak-anak mereka

tentang (dan mengekspos mereka pada) bahasa, simbol, dan tradisi dari budaya warisan keluarga (Umaña-Taylor, Bhanot, & Shin, 2006).

Keluarga bukan sekadar saluran bagi pengaruh lingkungan dan budaya yang lebih besar; sebaliknya, orang tua dapat secara aktif memutuskan bagaimana mereka ingin anak-anak mereka berakulturasi, dan upaya mereka untuk mensosialisasikan anak-anak mereka secara budaya dapat melengkapi – atau berbenturan dengan dampak dari konteks budaya yang lebih luas. Ini menyiratkan tingkat agensi dan tindakan yang disengaja di pihak orang tua, konsisten dengan perspektif kontekstual perkembangan (Gestsdottir & Lerner, 2008).

Hakikatnya, bikulturalisme dapat dikatakan muncul dari satu atau kedua faktor. Yang pertama adalah konteks sosial-budaya yang dicirikan oleh etnogenesis – di mana aliran budaya warisan dan budaya penerima ditekankan dan dihargai. Yang kedua melibatkan upaya aktif dan disengaja oleh orang tua untuk menyosialisasikan anak-anak mereka ke budaya warisan. Memang, dalam konteks yang lebih monokultural yang sebagian besar berorientasi pada budaya penerima, upaya sosialisasi orang tua mungkin sangat penting, mengingat konteks budaya yang lebih besar mungkin tidak mempromosikan atau mendorong pelestarian budaya warisan (Portes & Rumbaut, 2001).

Tentu saja, banyak orang tua juga secara aktif mendorong anak-anak mereka untuk mengintegrasikan diri mereka ke dalam budaya penerima (misalnya, berprestasi di sekolah, berteman). Untuk individu bikultural dapat memilih berbagai metode untuk mengintegrasikan dua budaya mereka, termasuk berperilaku bikultural dalam semua situasi (bikulturalisme campuran) atau mengubah perilaku mereka agar konsisten dengan konteks budaya situasi tersebut (bikulturalisme bergantian). Strategi bikultural bergantian mungkin lebih adaptif dalam beberapa konteks monokultural (Phinney & Devich-Navarro, 1997).

Kelangsungan hidup bikulturalisme sebagai pendekatan akulturasi juga dapat bervariasi sepanjang waktu historis dan generasi (Sterba, 2003) dan didasarkan pada peristiwa terkini atau iklim politik. Adanya peran suasana politik dalam keberlangsungan kehidupan budaya dan bahasa dalam bikultural suatu wilayah,

bisa berdampak menguntungkan atau juga merugikan sangat bergantung pada pemilik kebijakan sebuah wilayah. Banyak contoh di negara-negara Barat seperti iklim politik Amerika dan Eropa saat ini menjadi agak bermusuhan bagi imigran secara umum. Di Amerika Serikat, permusuhan ini sebagian besar ditujukan kepada para imigran dari Meksiko dan Amerika Tengah – dengan para legislator (serta masyarakat umum) yang berfokus pada strategi untuk mengidentifikasi dan mendeportasi imigran ilegal.

2.10 Geolinguistik

Secara karakteristik masyarakat penutur di Indonesia merupakan masyarakat dwibahasa. Kedwibahasaan terjadi karena masyarakat Indonesia terdiri atas suku bangsa tertentu. Berkembangnya bahasa itu tidak pernah lepas dari penutur yang menggunakan bahasa itu sendiri, dengan memiliki latar belakang budaya dan status sosial yang berbeda. Perbedaan-perbedaan tersebut berkaitan dengan penggunaan dialek oleh masyarakat. Dialek adalah ragam bahasa yang sehubungan dengan daerah atas letak suatu geografis (Johnstone, 2010). Kajian tentang dialek atau dialek-dialek disebut dialektologi (Chambers & Trudgill, 1998). Cabang ilmu dari dialektologi adalah geolinguistik.

Penyebutan nama geo-linguistik, dan merupakan pencampuran unsur-unsur geografis ke dalam linguistik khususnya yang berkaitan dengan dialek. Geolinguistik merupakan salah satu bidang linguistik yang berkonsentrasi pada hubungan antara bahasa dan faktor geografis, para pendukungnya berpendapat bahwa geografi memainkan peran penting dalam menjelaskan variasi bahasa (Horvath & Horvath, 1997). Geolinguistik telah diidentifikasi oleh beberapa pihak sebagai cabang linguistik dan oleh pihak lain sebagai cabang geografi bahasa yang selanjutnya didefinisikan sebagai cabang geografi manusia. Ketika dilihat sebagai cabang linguistik, geolinguistik dapat dilihat dari lebih dari satu perspektif linguistik, sesuatu yang memiliki implikasi penelitian; pendekatan terhadap geolinguistik melibatkan studi dialektologi dan fitur areal linguistik.

Sebagai cabang linguistik, geolinguistik sangat beririsan dengan kajian penelitian geografi dialek, geografi bahasa, dan geografi linguistik sebagai bentuk sinonim

dengan geolinguistik. Geografi dialek adalah mempelajari variasi bahasa berdasarkan perbedaan lokal suatu bahasa. Geografi bahasa adalah cabang geografi manusia yang mempelajari distribusi geografis bahasa atau unsur-unsur penyusunnya. Geografi linguistik juga dapat merujuk pada studi tentang bagaimana orang berbicara tentang lanskap. Misalnya, toponimi adalah studi tentang nama-nama tempat. Etnoekologi lanskap, juga dikenal sebagai etnofisiologi, adalah studi tentang ontologi lanskap dan bagaimana mereka diekspresikan dalam bahasa.

Identifikasi geolinguistik dengan pembuatan peta linguistik muncul dalam berbagai bahasa, termasuk bahasa Mandarin, bahasa Jepang, bahasa Rusia, dan bahasa Spanyol. Dalam bahasa Jerman, selain identifikasi geolinguistik dengan istilah *Sprachgeographie* (geografi bahasa) dan *Dialektgeographie* (geografi dialek), istilah *Areallinguistik* (linguistik areal) juga muncul sebagai sinonim.

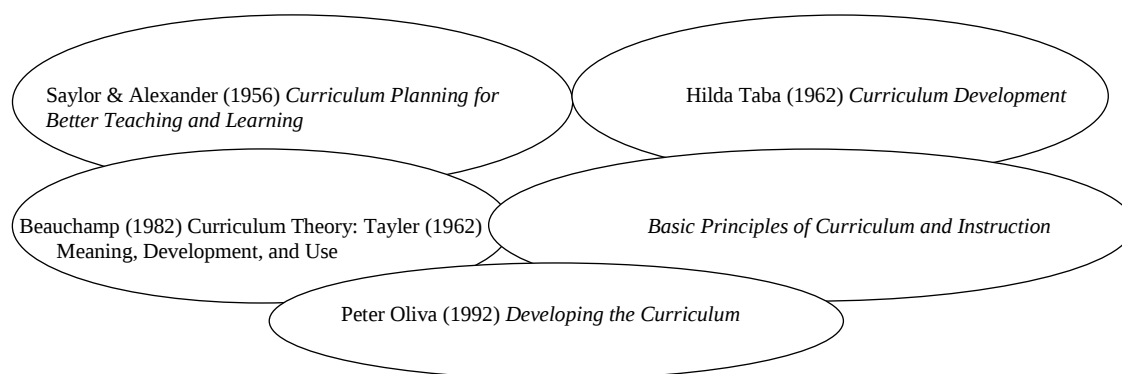
Tradisi linguistik kedua adalah tradisi dari *The American Society of Geolinguistics* yang mengartikan geolinguistik sebagai "Sebuah disiplin akademis yang melibatkan analisis dan implikasi dari lokasi geografis, distribusi dan struktur varietas bahasa dalam kerangka waktu, baik secara terpisah atau dalam kontak dan/atau konflik satu sama lain, yang awalnya dipahami oleh Mario Pei sebagai cabang linguistik yang akan digunakan untuk melakukan penelitian berorientasi objektif pada isu-isu bahasa kehidupan nyata dan di mana pendekatan interdisipliner akan dapat diterima (Haas, 1996).

2.11 Teori Dasar (*Grand Theory*) dalam Penelitian

Fokus penelitian ini dibangun oleh beberapa variabel penelitian yang terdiri atas konsep dasar kurikulum, pengembangan kurikulum untuk pembelajaran bahasa, kurikulum adaptif, teori pembelajaran dan pemerolehan bahasa kedua, pembelajaran di sekolah dasar, diversitas sosikultural, dan demografi linguistik.

2.11.1 Konsep Dasar Kurikulum

Kerangka teori yang digunakan dalam penelitian ini untuk merujuk pada konsep kurikulum yang dikembangkan oleh beberapa tokoh.



Gambar 2.9 Teori Dasar yang Digunakan dalam Konsep Dasar Kurikulum

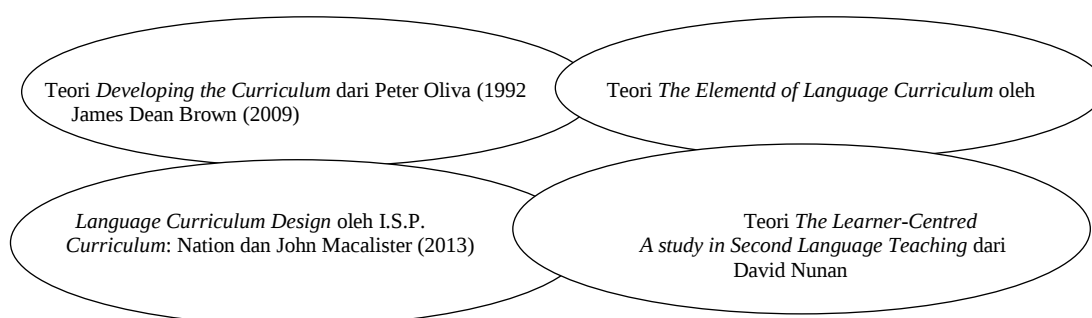
Teori yang dikemukakan oleh Saylor dan Alexander merumuskan bahwa kurikulum sebagai “*the total effort of the school to going about desired outcomes in school and out of school situations*” (Saylor & Alexander, 1956). Pandangan lain, Hilda Taba menekankan definisi kurikulum tidak boleh terlalu luas sehingga menjadi kabur dan tidak fungsional. Menurutnya kurikulum adalah “*a plan for learning*” (Taba, 1962), bahwa kegiatan dan pengalaman anak di sekolah harus direncanakan agar menjadi kurikulum. Pakar lainnya, George A. Beauchamp (Beauchamp, 1982a) merumuskan tiga hal tentang kurikulum. Satu, kurikulum sebagai dokumen yang dipersiapkan untuk maksud-maksud pemerian tujuan dan cakupan serta urutan isi budaya yang dipilih demi maksud pencapaian tujuan terpilih. Dua, kurikulum sebagai suatu sistem yang mempunyai maksud sebagai pengembangan suatu kurikulum, implementasi kurikulum yang tersusun rapi, dan evaluasi kurikulum yang tertata rapi. Tiga, kurikulum sebagai suatu bidang studi atau kajian. Kurikulum sebagai kehidupan kelompok yang digunakan untuk memberikan kesempatan bagi kehidupan kelompok (Tyler, 2013).

Pandangan kurikulum yang lebih komprehensif disampaikan Oliva. *Curriculum is that which is taught in school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan di dalam sekolah); *curriculum is a set of subjects* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran); *curriculum is content* (kurikulum adalah isi materi); *curriculum is a program of studies* (kurikulum adalah suatu program studi/kajian); *curriculum is a set of materials* (kurikulum adalah sejumlah materi pelajaran); *curriculum is a sequence of courses* (kurikulum adalah suatu urutan materi pelajaran); *curriculum*

is a set of performance objectives (kurikulum adalah sejumlah tujuan yang ingin dicapai); *curriculum is a course of study* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran yang dipelajari); *curriculum is everything that goes on within the school, including extra-class activities, guidance, and interpersonal relationships* (kurikulum adalah segala sesuatu yang dilakukan di dalam sekolah, termasuk aktivitas di luar (ekstra) kelas, bimbingan, dan hubungan antar pribadi peserta didik); *curriculum is that which is taught both inside and outside of school directed by the school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan baik di dalam dan di luar sekolah yang diarahkan oleh sekolah); *curriculum is everything that is planned by school personnel* (kurikulum adalah segala sesuatu yang direncanakan oleh sekolah); *curriculum is a series of experiences undergone by learners in school* (kurikulum adalah serangkaian pengalaman yang dilakukan oleh peserta didik di sekolah); *curriculum is that which an individual learner experiences as a result of schooling* (kurikulum adalah apa yang dialami oleh seorang individu peserta didik sebagai hasil dari sekolah) (Peter, 1992). Untuk memperjelas ranting teori kurikulum yang digunakan, peneliti tampilkan berupa bagan berikut ini.

2.11.2 Pengembangan Kurikulum untuk Pembelajaran Bahasa

Teori dasar yang digunakan dalam mengkaji pengembangan kurikulum untuk pembelajaran bahasa, peneliti petakan menjadi dua kajian yaitu teori pengembangan kurikulum secara murni dan teori pengembangan kurikulum dalam kajian pembelajaran bahasa.



Gambar 2.10 Teori Dasar yang Digunakan dalam Pengembangan Kurikulum untuk Pembelajaran Bahasa

Untuk kajian pengembangan kurikulum secara murni, peneliti menggunakan teori *Developing the Curriculum* dari Peter Oliva. Selanjutnya, untuk teori

pengembangan kurikulum untuk pembelajaran bahasa menggunakan *Language Curriculum Design* oleh I.S.P. Nation dan John Macalister; teori *The Elementd of Language Curriculum* oleh James Dean Brown; teori *The Learner-Centred Curriculum: A study in Second Language Teaching* dari David Nunan.

Oliva mengemukakan 12 langkah-langkah rancangan kurikulum (Oliva, 2005), yaitu sebagai berikut. (1) Menentukan landasan filsafat tentang hakikat belajar serta berpedoman terhadap hasil analisis kebutuhan peerta didik dan masyarakat (*statemen of aims and philosophy education delivered from the needs of student and society*). (2) Kebutuhan masyarakat dan peserta didik dianalisis, sehingga menjadi dasar untuk menetapkan disiplin ilmu yang harus diajarkan (*specification of need*). (3) Menetapkan tujuan umum kurikulum sesuai dengan kebutuhan (*curriculum goals*). Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. (4) Menetapkan tujuan khusus kurikulum yang lebih spesifik dari tujuan umum kurikulum (*curriculum objectives*).

Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. (5) Mengorganisasikan perencanaan implementasi kurikulum (*organizing and implementation of the curriculum*). Komponen 3 dan 4 menyatakan penetapan tujuan dan sasaran kurikuler berdasarkan maksud, keyakinan dan kebutuhan yang ditentukan dalam komponen 1 dan 2. (6) Menguraikan kurikulum dalam bentuk perumusan tujuan umum pembelajaran (*specification of instructional goals*). Pada komponen 6 dan 7 diupayakan peningkatan spesifikasi. (7) Merencanakan tujuan khusus pembelajaran (*specification of instructional objectives*). Pada komponen 6 dan 7 diupayakan peningkatan spesifikasi. (8) Menetapkan dan menyeleksi strategi pembelajaran yang dimungkinkan dapat mencapai tujuan pembelajaran (*selection of strategies*). (9A) Memilih dan menyempumakan penilaian yang akan ditetapkan (*preliminary selection of evaluation techniques*). (9B) Pemilihan akhir teknik evaluasi (*final selection of evaluation techniques*). (10) Menerapkan strategi pembelajaran yang telah ditetapkan (*implementation of strategies*). (11) Mengevaluasi hasil pembelajaran (*evaluation of instruction*). Komponen 11

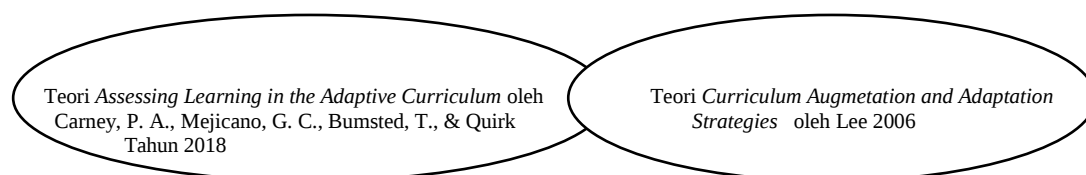
adalah tahap ketika mengevaluasi instruksi dilakukan. (12) Mengevaluasi komponen kurikulum secara utuh dan komprehensif (*evaluation of curriculum*). Komponen 12 melengkapi siklus dengan evaluasi bukan peserta didik guru melainkan program kurikuler.

Pengembangan kurikulum bahasa memiliki fokus pada prinsip-prinsip dan prosedur-prosedur untuk perencanaan, penyebaran, pengelolaan, dan penilaian pengajaran bahasa (Nunan, 1988; Richards, 2005) Proses pengembangan kurikulum dalam pengajaran bahasa terdiri atas analisis kebutuhan, penetapan tujuan, rancang bangun silabus, metodologi, pengujian dan penilaian (Macalister & Nation, 2019; J. Richards, 2013).

Prosedur-prosedur pada analisis kebutuhan akan memberikan sejumlah data, termasuk informasi mengenai konteks program bahasa, para pembelajar, para pengajar, dan faktor-faktor administratif yang mempengaruhi program tersebut. Informasi ini selanjutnya digunakan dan dimanfaatkan dalam perencanaan program itu sendiri (Jack C Richards & Richards, 1990). Dalam pengajaran bahasa, pengaruh analisis kebutuhan memiliki peran yang besar untuk merancang program tujuan pembelajaran (Brown, 2009; Richards, 2013) Analisis kebutuhan dapat berfokus pada parameter-parameter umum program bahasa atau pada kebutuhan komunikatif khusus para pembelajar. Teori yang digunakan untuk membantu analisis secara teoretis dijelaskan melalui bagan berikut ini.

2.11.3 Kurikulum Adaptif

Fokus dalam penelitian ini adalah rekonstruksi adaptif pada kurikulum bahasa Lampung yang telah digunakan dengan hasil rekonstruksi tersebut dinamakan kurikulum adaptif.



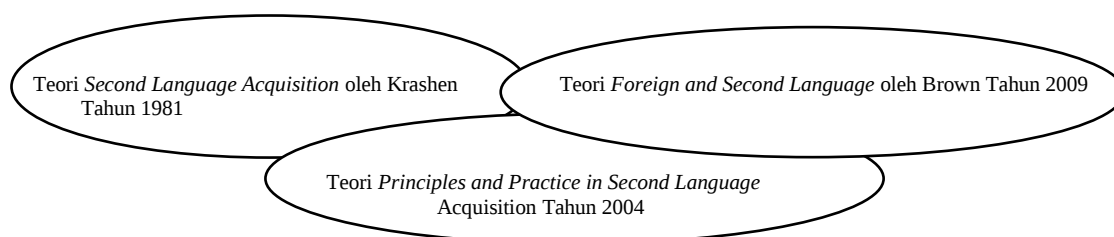
Gambar 2.11 Teori Dasar Kurikulum Adaptif

Teori yang menunjang dalam kajian ini merujuk pada Lee dkk. *Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities* (e. a. Lee, 2006). Adapun penamaan kurikulum adaptif merujuk apada teori yang dikemukakan oleh Lee bahwa Kurikulum adaptif mengacu pada upaya augmentasi kurikulum dan adaptasi memodifikasi cara untuk konten direpresentasikan atau disajikan atau di mana peserta didik terlibat.

Kurikulum adaptif adalah yang kurikulum yang didorong oleh data, berkisar pada penilaian dan umpan balik dalam siklus yang cepat untuk meningkatkan baik peserta didik maupun program pendidikan (Carney et al., 2018). Esensi dari kurikulum adaptif memiliki keterkaitan yang berhubungan dengan paradigma belajar konstruktivistik. Hal ini dikarenakan kedua teori ini sama-sama memperhatikan aspek-aspek yang berkenaan dengan perbedaan manusia dalam belajar, seperti gaya belajar, motivasi belajar, minat belajar dan sebagainya.

2.11.4 Teori Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua

Penelitian ini juga menggunakan bahasa teori pemerolehan dan pembelajaran bahasa kedua untuk menjadi dasar rekonstruksi pembelajaran bahasa Lampung sebagai bahasa kedua.



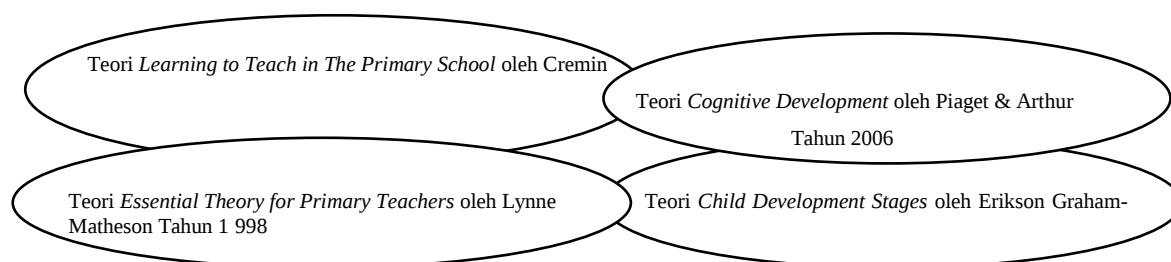
Gambar 2.12 Teori Dasar Pemerolehan dan Pembelajaran Bahasa Kedua

Teori yang dikemukakan Stephen Krashen (1981) tentang pemerolehan bahasa pertama, serta teori yang dikemukakan oleh David Nunan (2004) tentang bahasa pertama dan bahasa kedua. Pemerolehan bahasa (*Language Acquisition*) adalah pendapatan bahasa yang mengacu pada proses alami, melibatkan manusia dengan belajar bahasa secara tidak sadar. Pemerolehan bahasa merupakan produk dari adanya interaksi nyata antara pelajar dengan orang-orang di lingkungan bahasa

target, di mana pelajar sebagai pemain aktif. Krashen merumuskan lima hipotesis (1) *Acquisition-learning Hipotesis* (2) *Monitor Hypothesis* (3) *Natural Hypothesis Order* (4) *Input Hypothesis* (5) *Effective Filter Hypothesis*. Krashen juga menyebutkan bahwa lingkungan berbahasa menjadi faktor utama yang menjadikan bahasa kedua dapat diperoleh (didapat secara tidak sadar) layaknya pada bahasa pertama. Pembelajaran bahasa (*language learning*) sering disebut sebagai pendekatan tradisional. Perhatian pembelajaran difokuskan pada bahasa dalam bentuk tertulis. Tujuannya adalah agar pelajar memahami struktur dan aturan bahasa, membedahnya serta menganalisisnya. Teori selanjutnya menggunakan Brown (2000) untuk menjelaskan klasifikasi variabel peserta didik dalam pembelajaran bahasa kedua.

2.11.5 Pembelajaran Bahasa di Sekolah Dasar

Teori selanjutnya yang digunakan ialah prinsip pembelajaran bahasa di Sekolah dasar sebagai berikut.



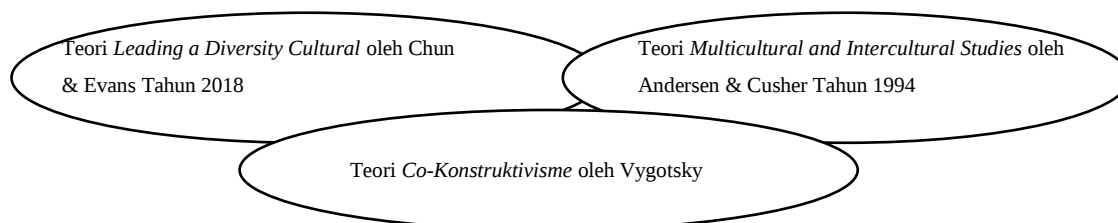
Gambar 2.13 Teori Dasar Pembelajaran Bahasa di Sekolah dasar

Dalam penelitian ini, teori dasar yang digunakan merujuk pada buku *Essential Theory for Primary Teachers* penulis Lynne Graham-Matheson (1998). Teori yang pertama digunakan merujuk teori Erikson menjelaskan bahwa penting dalam dunia pendidikan cara menunjukkan pengembangan anak-anak terkait perkembangan emosional dan sosial mental dan kesehatan mental. Rumusan yang ditunjukkan Erikson tentang tahun-tahun awal masa kanak-kanak penting untuk mengembangkan kepercayaan, otonomi, dan inisiatif. Selain itu, peneliti juga menggunakan teori tahapan perkembangan kognitif yang dikemukakan Piaget.

Pendidikan dasar merupakan pendidikan yang menjadi pondasi awal untuk berproses ke jenjang pendidikan berikutnya. Oleh karena itu, pendidikan dasar ini sangat membutuhkan kematangan pemahaman yang komprehensif dari para pendidikanya. Untuk mendukung kajian ini, peneliti juga merujuk pada pendapat Colin Richards dalam buku *Learning to Teach in the Primary School* merumuskan kata *teaching* untuk pendidikan dasar (Cremin & Arthur, 2006a). . Dalam tulisan Mourshed, Chijioke and Barber tentang *Investigating the Aims, Values and Purpose of Primary Education* bahwa ketika seorang guru telah mengadopsi pendekatan yang tepat, nilai-nilai pedagogi sistem, dan telah belajar untuk mewujudkan hal ini dalam praktik pengajaran yang efektif, mereka menjadi aset yang sangat berharga bagi sistem sekolah, yang selanjutnya sering berupaya untuk menanamkan keahlian ini dengan mempromosikan guru-guru tersebut ke posisi baru (Cremin & Arthur, 2006b).

2.11.6 Diversitas Sosiokultural

Teori diversitas sosiokultural digunakan peneliti untuk “memayungi” konsep keberagaman kehidupan sosial dan budaya dari masyarakat Indonesia.



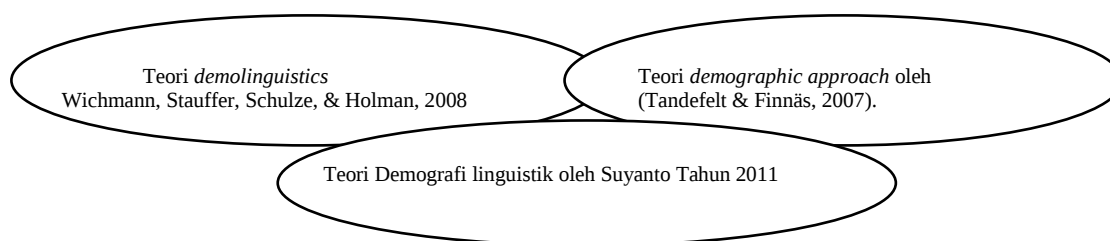
Gambar 2.14 Teori Dasar Diversitas Sosiokultural

Indonesia memiliki tingkat diversitas sosiokultural yang tinggi (cari hasil penelitian). Hal tersebut dapat teridentifikasi berdasarkan jumlah provinsi yang ada di Indonesia yaitu 38, 1728 warisan budaya tak benda, 718 bahasa daerah, dan 12 bahasa daerah (Bahasa, 2019). Berdasarkan data tersebut sudah nampak substansi potensi keberagaman sosiokultural masyarakat Indonesia. Terlebih lagi, jika dikaji secara lebih mendalam dari setiap wilayah di Indonesia. Konteks diversitas sosiokultural dalam sebuah bangsa tumbuh bergerak secara bersamaan dengan regulasi pendidikan, yang hal ini adalah menjadi kajian yang penting

untuk dipelajari. Dalam bidang pendidikan diversitas sosiokultural direprestasikan pada rumusan yang populer disebut dengan pendidikan multikultural. Tujuan pendidikan multikultural diselenggarakan untuk mengurangi potensi konflik dan perbedaan peran dari masing-masing perangkat sekolah (Sutalhis, 2023). Diversitas sosiokultural mendorong penciptaan pendidikan multikultural.

2.11.7 Demografi Linguistik

Dalam teori tentang demografi linguistik didasari pada definisi bahasa yang peneliti merujuk pada pendapat Sapir bahwa *Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions, and desires, by means of a system of voluntarily produced symbols* (Sapir, 1921). Berdasarkan definisi tersebut terdapat hakikat bahwa bahasa identik dengan manusia yang memiliki 5 kata kunci yaitu manusiawi (*human*), dipelajari (*non-instinctive*), sistem, arbitrer (*voluntarily produced*), dan simbol (Alwasilah, 1985). Terkait dengan hal tersebut kuantitas jumlah manusia akan sangat mempengaruhi keberlangsungan sebuah bahasa. Teori tentang ini yang digunakan merujuk pada beberapa pakar berikut ini.



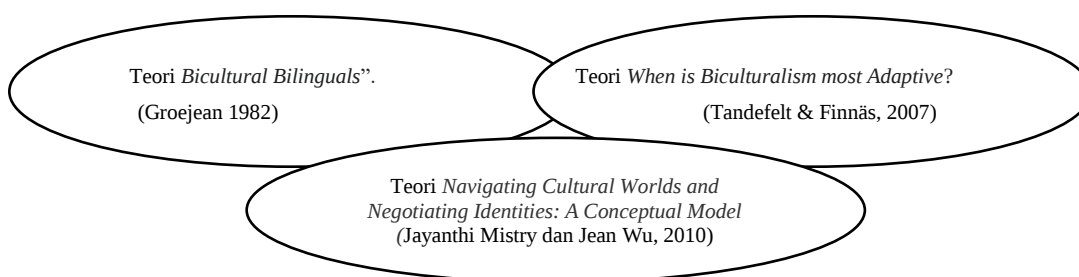
Gambar 2.15 Teori Dasar Demografi linguistik

Kajian demografi linguistik di Indonesia masih sangat jarang. Kajian ini masih menyebutnya dengan istilah sosiolinguistik dengan pendekatan makro tentang jumlah penutur bahasa (Indonesia) yang menggunakan data sekunder. Hal ini dilatarbelakangi oleh kenyataan bahwa penutur bahasa Indonesia, baik bahasa Indonesia sebagai bahasa pertama atau bahasa ibu atau bahasa asli bagi penuturnya maupun bahasa kedua pada umumnya merupakan penutur dwibahasawan atau bahkan multibahasawan. Kedwibahasawan ini berkaitan erat dengan Indonesia yang bersifat multisuku atau multietnis. Pada masing-masing

suku memiliki bahasa ibu yang dipergunakan dalam pergaulan antarmereka. Studi ini dijadikan pijakan teoretis dalam penelitian ini untuk menguatkan kajian kekonteksan wilayah pembagian dialek bahasa Lampung sebagai bahasa kedua yang perlu dikuasai oleh peserta didik di Provinsi Lampung.

2.11.8 Bikultural

Secara teori bikultural, peneliti merujuk pada pendapat Groejean 1982 yang menulis bahwa bikultural melekat dengan fenomena bilingual terhadap kepemilikan penggabungan dua budaya pada satu individu. Hal itu diperkuat pada tulisannya yang berjudul “*Bicultural Bilinguals*”. Bikultural memiliki dua aspek yaitu komponen linguistik dan komponen bikultural. Selanjutnya, penulis merujuk pada teori dalam tulisan *When is Biculturalism most Adaptive?* (Kapan Bikulturalisme paling Adaptif) dalam artikel yang berjudul *Biculturalism and Context: What is Biculturalism, and When is It Adaptive?* oleh Schwartz dan Unger, 2010. Ditambah dengan teori *Navigating Cultural Worlds and Negotiating Identities: A Conceptual Model* oleh Jayanthi Mistry dan Jean Wu tahun 2010.

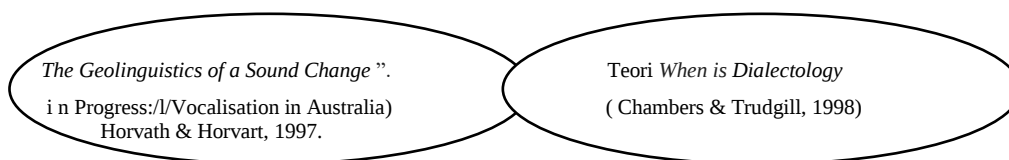


Gambar 2.16 Teori Dasar Bikultural

2.11.9 Geolinguistik

Geolinguistik dimaknai studi interdisiplin antara bahasa dan genetika yang memusatkan perhatian pada pengelompokan populasi manusia, relasi kekerabatan di antara mereka, dan perjalanan historis yang dialami oleh kelompok populasi tersebut melalui pengelompokan dan penelusuran relasi kekerabatan bahasa dan genetika. Berkaitan dengan penelitian ini, teori dasar untuk membangun bahasan melalui kajian geolinguistik, peneliti merujuk pada

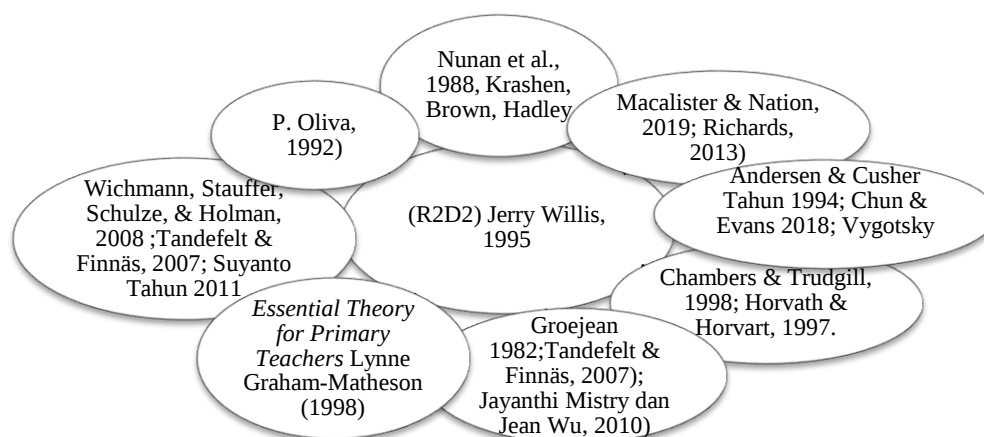
teori yang ditulis dalam *The Geolinguistics of a Sound Change in Progress:/l/Vocalisation in Australia* oleh Horvath & Horvart, 1997. Selain itu, didukung pula dengan teori *Dialectology* oleh Chambers & Trudgill, 1998.



Gambar 2.17 Teori Dasar Geolinguistik

2.11.10 Alur Teori dalam Penelitian

Berdasarkan uraian secara rinci untuk teori dasar yang digunakan dalam penelitian ini, selanjutnya peneliti sajikan secara lebih ringkas alur teori dasar yang digunakan untuk membahas data dalam penelitian ini melalui gambar bagan di bawah ini.



Gambar 2.18 Alur Teori dalam Penelitian

Secara sistematis, teori dasar yang digunakan peneliti untuk merekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar dijelaskan melalui bagan di bawah ini.

2.12 Kerangka Berpikir

Pendidikan, pengajaran, dan pembelajaran merupakan tiga komponen penting dalam pengimplementasi sistem pendidikan di Indonesia. Pendidikan berkaitan dengan sistem regulasi yang dikeluarkan pemerintah dan dioperasikan dalam bentuk kurikulum. Pengajaran segala hal yang berkaitan dengan materi ajar yang akan ditransfer kepada peserta didik. Sedangkan pembelajaran berorientasi pada komponen atau unsur pembangun dalam pelaksanaan pembelajaran seperti pendekatan pembelajaran, metode pembelajaran, teknik pembelajaran, media pembelajaran, bahan ajar, dan evaluasi pembelajaran.

Berdasarkan data awal tersebut, peneliti merasa penting untuk melakukan pengembangan kurikulum mata pelajaran bahasa Lampung di SD. Dalam ranah formal pembelajaran bahasa Lampung dipandu oleh kurikulum. Untuk penyesuaian tuntutan perkembangan ilmu pengetahuan teknologi dan seni serta pemenuhan kebutuhan masyarakat terhadap perkembangan dan pelestarian bahasa Lampung perlu disusun pengembangan kurikulum bahasa Lampung yang tepat sasaran dan memenuhi kebutuhan masyarakat Lampung secara umum. Hal itu didasari pada analisis filosofis yang melandasi pengembangan kurikulum sebagai hal menyangkut sifat dasar, arti, nilai dan hakikat dari sesuatu. Berkaitan dengan hal tersebut tiga komponen yang berada di dalam pengembangan kurikulum secara filosofi adalah unsur ontologi, epistemologi, dan aksiologi.

Secara ontologi (*what is real?*) terdapat hubungan antara manusia, masyarakat, dan budaya dimana manusia itu tinggal. Di dalam pengaktualan budaya yang dimiliki masyarakat menggunakan bahasa sebagai pirantnya. Di Lampung, bahasa Lampung dilembagakan secara formal di sekolah dengan dinaungi sebuah kurikulum. Masyarakat Lampung hidup bersama dengan norma dan nilai budaya Lampung yang sarat akan tuntunan nilai-nilai kehidupan yang kemudian diwadahi dalam tatanan transfer secara formal dalam pendidikan agar dapat terwarisi dengan baik dari generasi ke generasi tentang bahasa dan budaya Lampung. Dalam melaksanakan praktik pendidikan dengan memuat nilai-nilai kebaikan dari bahasa dan budaya Lampung masuk dalam mata pelajaran bahasa Lampung yang

diajarkan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah yang diwadahi oleh kurikulum.

Oleh karena itu, proses pengembangan kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar harus senantiasa dilakukan dengan melihat situasi dan kebutuhan peserta didik di sekolah, bagaimana permasalahan yang dialami selama ini, serta kendala dalam pembelajarannya. Hal itu dilakukan sebagai salah satu upaya menjaga hakikat norma, nilai, dan tuntunan kehidupan orang Lampung yang berlandaskan pada bahasa dan budaya Lampung tetap terjaga dan lestari melalui pembelajaran formal.

Selanjutnya epistemologi (*What is true? How do we know the truth? How do we know that we know?*) bahwa rekonstruksi kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar memosisikan bahasa Lampung sebagai bahasa warisan leluhur sebagai yang dalam teori pemerolehan bahasa penulis menggunakan bahasa Lampung sebagai bahasa kedua yang wajib dan perlu direkonstruksi dalam pembelajaran agar dapat menjawab tuntutan perkembangan ilmu, pengetahuan, teknologi, dan seni saat ini. Hal itu dirumuskan untuk mendukung tetap tumbuh, lestari, dan berkembangnya bahasa dan budaya Lampung dari generasi ke generasi. Muatan objek material dari bahasa dan budaya Lampung yang diajarkan adalah bahasa Lampung secara fungsional, budaya, sastra, dan aksara yang didesain dengan pengutamaan bahasa secara fungsional dan mengimplementasikan prinsip pembelajaran bahasa Lampung sebagai bahasa kedua yang diajarkan di tingkat sekolah dasar. Berdasarkan muatan materi tersebut akan menjadi sarana pentransfer nilai-nilai bahasa dan budaya Lampung kepada generasi penerus dan akan menjadi identitas masyarakat di daerah Lampung secara menyeluruh.

Terakhir aksiologis, rekonstruksi kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar dilakukan untuk memperkuat pentransferan nilai-nilai (afeksi) yang hidup dalam kehidupan orang tua dalam bahasa dan budaya Lampung sebagai sesuatu yang baik dan bernilai dalam rumusan materi ajar dalam mata pelajaran bahasa Lampung. Muatan materi yang diajarkan sebagai bentuk representasi dari kehidupan berbahasa dan berbudaya orang Lampung yang dirumuskan dalam materi ajar sesuai dengan tingkatan peserta didik di sekolah dasar. Pengembangan

kurikulum bahasa Lampung di sekolah dasar dilakukan sebagai upaya untuk memberikan pembenahan pencapaian pembelajaran bahasa Lampung yang optimal di semua wilayah provinsi Lampung.

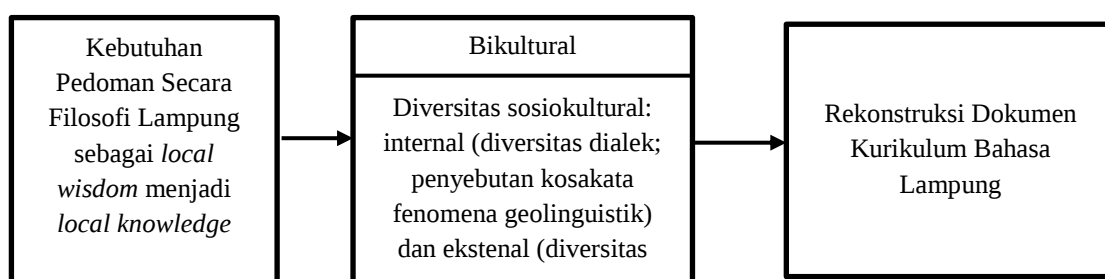
Rangkaian identifikasi masalah yang telah diuraikan sebelumnya memiliki beberapa muatan terminologi yang membutuhkan pemaparan. Adapun terminologi-terminologi tersebut adalah *model pengembangan kurikulum*, *kurikulum pengajaran bahasa*, dan *Pembelajaran bahasa Lampung di SD*. Terminologi itu dibangun dengan dasar asumsi bahwa kurikulum adalah kompilasi nilai-nilai filosofis, harapan belajar, dan arah pedagogis yang menentukan interaksi antara guru, peserta didik, pengetahuan, dan penilaian; serta pembuat kebijakan dan pendidik memiliki peran untuk mendiskusikan dan merencanakan implementasi pedagogis yang telah dirumuskan bersama. Penelitian ini dibatasi oleh variabel geografis. Penelitian ini difokuskan pada pembelajaran bahasa Lampung khusus di kabupaten Way Kanan.

Berdasarkan ketiga hal tersebut, rumusan kurikulum bahasa Lampung akan fokus merujuk secara teoretis pada bahwa dimensi penyempurnaan kurikulum terdiri atas dimensi ide, dimensi dokumen, dimensi proses, dan dimensi hasil. Menjawab kebutuhan yang ada di masyarakat Lampung khususnya untuk pembelajaran bahasa Lampung maka dimensi dokumen kurikulumlah yang sangat dibutuhkan guna menjadikan pembelajaran bahasa Lampung lebih tersusun secara sistematis dan mengandung unsur-unsur pengembangan kurikulum yang semestinya.

Secara definisi dokumen dalam dimensi kurikulum adalah dimensi dokumen atau rencana tertulis (Beauchamp, 1982b; Marzano, 1988; Reisman, 2012). Maksudnya bahwa kurikulum itu merupakan dokumen tertulis yang isinya terkait dengan rumusan tujuan-tujuan, kumpulan materi-materi yang akan diajarkan, metode atau pendekatan yang akan digunakan dan evaluasi yang akan dilaksanakan (Kelting-Gibson, 2013a; Nicholls & Howard, 2018). Dokumen tertulis ini berisi program pendidikan secara tertulis, sehingga dapat dijadikan pedoman dalam melaksanakan kegiatan pendidikan (Kridel, 2010; Macalister & Nation, 2019; Prihantoro, 2015). Untuk mengisi kajian teoretis dalam pengembangan kurikulum yang akan

dilakukan, peneliti fokus pada pengembangan kurikulum oleh Peter Oliva; pengembangan kurikulum bahasa oleh Nation dan John Macalister, Richards; pengajaran bahasa kedua oleh Douglas Brown; serta teori belajar bahasa kedua oleh Stephen Krashen. Berdasarkan pada kajian teoretis tersebut akan diwujudkan hasil pengembangan kurikulum bahasa Lampung yang dapat digunakan secara kontekstual bergantung pada wilayah masyarakat adat masing-masing.

Berikut ini bagan untuk menunjukkan perkembangan bahasa Lampung yang masih memiliki banyak permasalahan dalam pelaksanaan pendidikan, pengajaran, dan pembelajarannya di sekolah.



Gambar 2.19 Faktor yang Melatarbelakangi Rekonstruksi Kurikulum

Fokus penelitian ini dibangun oleh variabel penelitian yang terdiri atas kurikulum pembelajaran, pengembangan kurikulum untuk pembelajaran bahasa, dan pembelajaran bahasa Lampung sebagai bahasa kedua.

a. Kurikulum Pembelajaran

Kurikulum menurut banyak pakar mencakup maksud, tujuan, isi, proses, sumber daya, dan sarana-sarana evaluasi bagi semua pengalaman belajar yang direncanakan bagi para pembelajar baik di dalam maupun di luar sekolah dan masyarakat melalui pengajaran kelas dan program- program terkait (Brown, 2011; Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols Martín, 2012; Sleeter & Carmona, 2017). Merujuk pada pendapat David Nunan, Direktur National Curriculum Resource Centre Australia di Adelaide, menjelaskan kurikulum bahasa adalah prinsip-prinsip dan prosedur-prosedur bagi perencanaan, implementasi, evaluasi, dan pengelolaan suatu program pendidikan. Telaah/kajian kurikulum mencakup

rancang bangun silbaus (seleksi dan penggolongan isi) dan metodologi (pemilihan tugas-tugas dan kegiatan-kegiatan pembelajaran), dan silabus adalah suatu spesifikasi atau perincian bahan yang akan diajarkan dalam suatu program bahasa berikut susunan atau urutan yang akan diajarkan. Suatu silabus dapat memuat semua atau sebagian dari unsur-unsur fonologi, tata bahasa, fungsi, nosi, topik, tema, tugas. Yang dimaksud dengan nosi adalah konsep-konsep yang diekspresikan melalui bahasa; contoh- contoh nosi/gagasan mencakup waktu; frekuensi, durasi; dan kausalitas (Nunan, 1988).

Berdasarkan definisi di atas nampak bahwa hakikat kurikulum terdiri atas maksud dan tujuan, isi, proses, sumber daya, evaluasi, perencanaan, implementasi, dan pengelolaan. Sedangkan kajian kurikulum terdiri atas rancang bangun silabus (analisis kebutuhan, latar tujuan; pengembangan silabus; metode pengajaran bahan; dan evaluasi pengaruh-pengaruh prosedur tersebut bagi kemampuan berbahasa pelajar); metodologi (pemilihan kegiatan-kegiatan pembelajaran dan pemilihan/seleksi tugas-tugas pembelajaran); serta hakikat silabus (isi/bobot bahan: tata bahasa, fungsi, dan nosi/ide; susunan urutan bahan: tugas, tema, topik; dan spesifikasi/perincian bahan: fonologi, tata bahasa, dan tugas. Kurikulum juga merupakan seperangkat rencana dan pengaturan mengenai isi dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (Undang-Undang No.20 TH. 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional).

Dalam definisi yang lain terkait model pengembangan kurikulum adalah hal yang melingkupi keseluruhan kurikulum atau suatu bagian dari suatu kurikulum, antara lain model desain sistem instruksional dan model desain pelatihan (Richards, 1984). Model pengembangan kurikulum mencakup keseluruhan komponen kurikulum, sedangkan model desain sistem instruksional merupakan suatu bagian integral dalam suatu pengembangan kurikulum (Richards, 2013).

Dalam penelitian ini yang peneliti kembangkan adalah kurikulum pembelajaran bahasa Lampung yaitu pedoman yang meliputi tujuan pembelajaran, prosedur pengalaman belajar untuk mencapai tujuan pembelajaran, dan deskripsi materi ajar untuk jenjang SD.

b. Pengembangan Kurikulum untuk Pembelajaran Bahasa Kedua

Kajian teori yang digunakan untuk pengembangan kurikulum ini menggunakan rumusan Oliva yang menyatakan 12 langkah dalam pengembangannya (Oliva, 1992b). Langkah-langkah tersebut terdiri atas hal berikut ini.

1. Menentukan landasan filsafat tentang hakikat belajar serta berpedoman terhadap hasil analisis kebutuhan peserta didik dan masyarakat.
2. Kebutuhan masyarakat dan peserta didik dianalisis, sehingga menjadi dasar untuk menetapkan disiplin ilmu yang harus diajarkan.
3. Menetapkan tujuan umum kurikulum sesuai dengan kebutuhan.
4. Menetapkan tujuan khusus kurikulum yang lebih spesifik dari tujuan umum kurikulum.
5. Mengorganisasikan perencanaan implementasi kurikulum.
6. Menguraikan kurikulum dalam bentuk perumusan tujuan umum pembelajaran.
7. Merencanakan tujuan khusus pembelajaran.
8. Menetapkan dan menyeleksi strategi pembelajaran yang dimungkinkan dapat mencapai tujuan pembelajaran.
9. Memilih dan menyempumakan penilaian yang akan ditetapkan.
10. Menerapkan strategi pembelajaran yang telah ditetapkan.
11. Mengevaluasi hasil pembelajaran.
12. Mengevaluasi komponen kurikulum secara utuh dan komprehensif.

Fokus kajian ini bukan pada pengembangan kurikulum murni, maksudnya pengembangan kurikulum ini langsung dikaitkan dengan disiplin ilmu bahasa daerah. Oleh karena itu, landasan kajian teoretisnya merujuk pada konsep ilmu bahasa termasuk pada pengembangan kurikulum bahasa.

Kurikulum pembelajaran bahasa menjadi bagian dari salah satu penentu keberhasilan pembelajaran bahasa selain faktor pembelajar dan faktor pengajar. Dalam pengembangan kurikulum bahasa yang menjadi fokus adalah prinsip-prinsip dan prosedur-prosedur bagi perencanaan, penyebaran, pengelolaan, dan penilaian pengajaran dan pembelajaran bahasa. Proses dalam pengembangan kurikulum, peneliti menggunakan dua pemikiran pakar dari Nunan dan Macalister

dan Nation. Tahapan yang dikemukakan Nunan untuk pengembangan kurikulum bahasa terdiri atas analisis kebutuhan, penetapan tujuan, rancang bangun silabus, metodologi, pengujian, dan penilaian (Nunan et al., 1988). Selanjutnya, proses pengembangan kurikulum dalam pengajaran bahasa menurut Macalister dan Nation terdiri atas analisis kebutuhan, penetapan tujuan, rancang bangun silabus, metodologi, pengujian dan penilaian (Macalister & Nation, 2019; Richards, 2013). Nampak dari keduanya merumuskan tahapan yang sama, meski ada pengembangan penjelasan dalam pandangan Macalister dan Nation.

Dalam pengembangan kurikulum ini, peneliti menggabungkan pula dengan tahapan penelitian pengembangan menurut Borg dan Gall. Tahapan penelitian pengembangan tersebut terdiri atas (1) penelitian dan pengumpulan informasi (*research and cinformation collecting*); (2) perencanaan (*planning*); (3) Pengembangan Model (*develop preliminary form of product*) ; 4)Uji coba lapangan awal (*prelimenary field study*) ; 5) Revisi Model (*main product revision*) ; 6) Uji Coba Model (*main field testing*); 7) Revisi Model (*operational product revision*); 8) Uji Coba Lebih Luas (*operational field testing*); dan 9) Revisi Model Akhir (*Final product revision*); dan Penyebaran dan distribusi (*dissemination and distribution*) (Gall, Borg, & Gall, 1996).

Berdasarkan pada data empiris, kajian teoretis, dan landasan kebijakan tersebut peneliti akan fokus pada pengembangan kurikulum bahasa Lampung yang merujuk pada kurikulum 2013 revisi 2017 secara struktur kurikulum. Peneliti memfokuskan pengembangan pada bagian Standar Kompetensi Lulusan, Standar standar isi, standar proses, dan desain standar penilaian.

c. Pembelajaran Bahasa Lampung sebagai Bahasa Kedua

Pembelajaran bahasa Lampung untuk peserta didik di jenjang SD dalam konteks ini merujuk pembelajaran berbasis kekonteksan wilayah. Hal ini merujuk pada teori Hadley yang diungkapkan dalam buku “*Teaching Language in Context*”(Hadley & Reiken, 1993). Selain itu pula merujuk pada teori prinsip pembelajaran dan pengajaran bahasa yang dikemukakan Douglas Brown (H. D. Brown, 2000). Selanjutnya untuk menyempurnakan kajian dari prefektif pedagogi

pengajaran bahasa, peneliti merujuk pada teori yang diungkap dalam buku *“Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy”* oleh Brown (Brown, 1997).

Dalam pembelajaran bahasa terdapat landasan teoretis yang berkaitan dengan teori belajar yang mengokohkan prespektif pedagogi pengajaran bahasa. Terkait dengan itu dari beberapa jenis teori belajar, yang paling dekat dengan prinsip pembelajaran bahasa adalah teori belajar behavioristik (Brown, 2000). Latar belakangnya bahwa bahasa adalah bagian fundamental dari keseluruhan perilaku manusia, dan para psikolog behavioristik menelitinya dalam kerangka itu dan berusaha merumuskan teori-teori konsisten tentang pemerolehan bahasa pertama.

BAB III. METODE PENELITIAN

3.1 Jenis Penelitian

Penelitian yang dilakukan ini termasuk dalam kategori penelitian pengembangan atau disebut dengan *research and development* (R&D). Pengembangan dilakukan pada beberapa komponen di dokumen kurikulum yang sebelumnya tidak ada sebagai dasar untuk menggali, menganalisis, mengelaborasi, dan merekonstruksi agar menjadi solusi dalam permasalahan praktis ditataran pelaksanaan pembelajaran di sekolah.

Model pengembangan yang digunakan dalam penelitian ini adalah model *A Recursive Reflektive Design and Development Model (R2D2)* oleh Jerry Willis tahun 1995. Cara kerja penelitian model ini merupakan model penelitian pengembangan pembelajaran dengan karakteristik konstruktivis-interpretivis, kolaboratif, dan nonlinier. Model R2D2 terdiri atas tiga fokus tahapan yaitu (a) fokus penetapan/pendefinisian (*define*); (b) fokus desain dan pengembangan (*design and develop*), dan (c) fokus penyebarluasan (*disseminate*). Sebagai pendekatan atau metode kualitatif yang konstruktivis-interpretativis, model R2D2 tidak menguji efektivitas produk yang dikembangkan, melainkan hanya menguji kelayakan atau akseptabilitas produk secara kualitatif yang oleh Willis disebut dengan strategi evaluasi atau uji coba produk secara kualitatif. Akseptabilitas dipahami sebagai konsep sangat subjektif dan tidak langsung. Maksudnya ialah suatu hal mungkin dapat diterima oleh satu evaluator dan tidak diterima oleh evaluator lain, atau tidak dapat diterima untuk satu tujuan tetapi dapat diterima untuk tujuan lain. Berikut ini adalah gambar tahapan model pengembangan R2D2 menurut Willis (Jerry Willis, 1995).

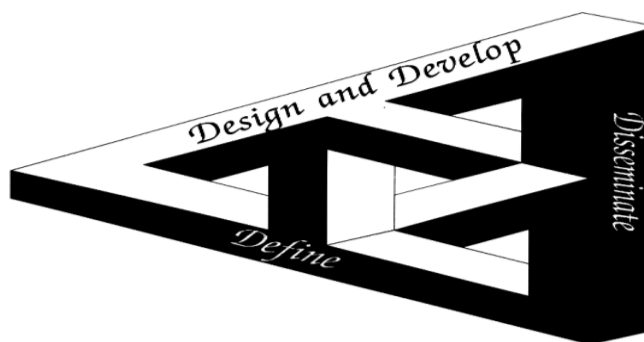
Paradigma konstruktivis-interpretativis dalam penelitian kualitatif memandang ilmu sosial sebagai analisis sistematis atas “*socially meaningful action*” melalui pengamatan langsung terhadap aktor sosial dalam *setting* yang alamiah agar dapat memahami dan menafsirkan bagaimana aktor sosial mencipta dan memelihara

dunia sosial, serta memandang kebenaran sebagai realitas atau kehidupan nyata tidak memiliki satu sisi, tetapi dapat memiliki banyak sisi sehingga dapat dikaji berbagai sudut pandang.

Peneliti memilih paradigma ini dengan latar belakang bahwa ini sangat berkaitan dengan penelitian yang dilakukan yaitu penelitian yang merekonstruksi sebuah pemahaman berdasarkan pada sumber referensi, literature lokal, nasional, dan internasional serta melakukan triangulasi dengan narasumber primer mengenai dokumen kurikulum mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung.

3.2 Prosedur Penelitian dan Pengembangan Produk

Model pengembangan R2D2 sejatinya memiliki komponen yang sama dengan model 4D, pendefinisian (*Define*), pendesainan (*Design*), pengembangan (*Develop*) dan penyebarluasan (*Disseminate*) (Jerry Willis & Wright, 2000). Namun demikian, model pengembangan R2D2 hanya terdiri atas tiga fokus saja. Ketiga fokus tahapan itu terdiri atas (a) fokus penetapan/pendefinisian (*Define*); (b) fokus desain dan pengembangan (*Design and Develop*), dan (c) fokus penyebarluasan (*Disseminate*). Dalam penelitian ini, fokus penyebarluasan tidak dilakukan, mengingat penyebarluasan berkaitan dengan produksi dokumen dalam skala besar.



Gambar 3.1 Representasi grafis dari R2D2 Model Desain Instruksional (ID)

Prosedur yang dilakukan berdasarkan model R2D2 terdiri atas tiga tahapan yang disesuaikan dengan pengembangan rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung di SD. Tahapan tersebut terdiri atas langkah-langkah berikut ini.

3.2.1 Tahap Pendefinisian (*Define*)

Dalam tahap pertama ini dimaksudkan untuk melakukan identifikasi yang terdiri atas tahapan (1) analisis *front to end*; (2) analisis pembelajar (*learner analysis*); (3) analisis tugas dan konsep (*task and concept analysis*); dan (4) menentukan tujuan instruksional (*Specifying Instructional Object*).

1. Analisis *Front to End*

Tahap ini merupakan bagian awal peneliti untuk mengumpulkan data pada komponen analisis kebutuhan mengapa pentingnya dilakukan penelitian ini. Hal yang dilakukan pertama adalah menganalisis sumber data yaitu Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 tentang Pelaksanaan Pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung untuk jenjang Sekolah dasar. Selanjutnya, peneliti memetakan komponen yang belum terdapat pada kurikulum yang selama ini digunakan. Secara teknis, peneliti dalam mendapatkan data dibantu dengan kelompok enumerator setiap kabupaten dan kota di provinsi Lampung. Enumerator berasal dari anggota PGRI dan KKG Bahasa Lampung pada 13 kabupaten dan 2 kota di Provinsi Lampung. Hal yang dilakukan adalah sebagai berikut.

- a. mengumpulkan dokumen kurikulum bahasa Lampung yang selama ini digunakan di SD;
- b. mengumpulkan data yang berasal dari berbagai sumber literatur terkait bahasa dan budaya Lampung;
- c. menganalisis kebutuhan sebagai data dukung untuk merekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung jenjang SD;
- d. menetapkan komponen-komponen urgensi dan substantial sebagai data yang direkonstruksi dalam dokumen kurikulum Bahasa Lampung jenjang SD.
- e. mengumpulkan data tentang pengelompokan budaya di setiap kabupaten dan kota di provinsi Lampung
- f. mengonfirmasi data berupa dokumen dengan sumber referensi dalam bidang budaya dan bahasa Lampung secara regional, nasional, dan internasional berupa buku, dokumen, atau artikel terpublikasi.

2. Analisis Pembelajar (*Learner Analysis*)

Tahap ini peneliti melakukan analisis karakteristik pembelajaran di Sekolah dasar dengan mengategorikan jumlah Sekolah dasar yang ada di setiap kabupaten dan kota beserta letak secara geografisnya. Selain itu, peneliti juga mengklasifikasikan kekuatan latar belakang budaya pembelajar di setiap lokasi sekolah berdasarkan demografi linguistiknya yang nantinya akan menunjukkan diversitas suku bangsa di sekolah tersebut.

3. Analisis Tugas dan Konsep (*task and concept analysis*)

Dalam tahap ini, setelah peneliti mengumpulkan hasil karakteristik, kebutuhan, preferensi, dan latar belakang secara bahasa ibu para pembelajar di sekolah masing-masing, peneliti menentukan keterampilan utama yang akan diperoleh melalui pembelajaran bahasa dan aksara Lampung. Oleh karena itu, hal yang dilakukan peneliti adalah dengan mengklasifikasikan karakteristik demografi linguistik, diversitas budaya, dan potensial lingkungan bahasa Lampung dari masing-masing wilayah. Hasil pemetaan tersebut kemudian menjadi potensi rumusan penentuan keterampilan utama untuk capaian pembelajaran bahasa dan aksara Lampung.

3. Menentukan Tujuan Instruksional (*Specifying Instructional Object*)

Tahapan ini merupakan bagian akhir dari tahap pendefinisian. Dalam hal ini penentuan tujuan instruksional utama akan didapatkan setelah peneliti melakukan analisis mendalam dari data yang dikumpulkan pada tahap 1 dan 2. Rumusan tujuan instruksional ini akan memayungi tujuan pembelajaran bahasa dan aksara Lampung pada setiap wilayah di 13 kabupaten dan kota yaitu Kabupaten Lampung Barat, Kabupaten Tanggamus, Kabupaten Lampung Selatan, Kabupaten Lampung Timur, Kabupaten Lampung Tengah, Kabupaten Lampung Utara, Kabupaten Way Kanan, Kabupaten Tulang Bawang, Kabupaten Pesawaran, Kabupaten Pringsewu, Kabupaten Mesuji, Kabupaten Tulang Bawang Barat, Kabupaten Pesisir Barat, Kota Bandar Lampung, dan Kota Metro di Provinsi Lampung.

3.2.2 Tahap Desain dan Pengembangan (*design and develop*)

Secara teoretis dalam Wills, R2D2 tidak terdapat tahapan secara prosedural yang harus dilakukan peneliti dalam tahap desain dan pengembangan. Namun demikian peneliti melakukan tahap desain dan pengembangan berdasarkan data yang sudah dikumpulkan dari tahapan *define* yang selanjutnya hal tersebut dibuat dalam beberapa tahapan berikut ini.

1. Tahap Desain

Dalam tahap desain ini, peneliti terlebih dahulu menganalisis sumber data guna dijadikan dasar mendesain dokumen kurikulum. Komponen penting dalam tahap desain adalah hasil pengumpulan data yang terdapat pada tahap *define*. Untuk selanjutnya, peneliti menelisik lebih komprehensif pada studi literatur terkait pembelajaran bahasa kedua khususnya pembelajaran bahasa daerah. Peneliti membuat pemetaan terhadap komponen pembelajaran khusus untuk pembelajaran bahasa dan aksara Lampung yang tepat dilakukan berdasarkan analisis situasi, analisis kebutuhan, dan prinsip pembelajaran bahasa.

Tahap ini peneliti melakukan perencanaan untuk merekonstruksi dokumen kurikulum yang berasal dari Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 tentang pelaksanaan pembelajaran bahasa Lampung di Provinsi Lampung, mengembangkan komponen atau unsur dalam dokumen kurikulum bahasa Lampung untuk jenjang SD. Memetakan komponen yang secara ideal harus ada dalam dokumen kurikulum. Melakukan kajian teoretis secara mendalam yang dijadikan dasar guna melakukan rekonstruksi dokumen kurikulum pada Lampiran Peraturan Gubernur Nomor 30 tahun 2014.

2. Tahap Pengembangan

Tahap pertama yang dilakukan adalah mengklasifikasikan karakteristik peserta didik tiap kabupaten dan kota di Provinsi Lampung berdasarkan demografi linguistiknya. Untuk potensi demografi linguistik, peneliti menggunakan kajian teoretis berdasarkan hasil penelitian terdahulu tentang pemetaan dialek dan sub dialek bahasa Lampung dalam sumber referensi lokal, nasional, dan internasional.

Hal tersebut dilakukan secara mendalam dengan melakukan tahapan melalui observasi (*studi literature*) dan melakukan wawancara kepada para guru dalam kelompok kerja guru yang berasal dari 13 kabupaten dan 2 kota di Provinsi Lampung.

Tahap selanjutnya, hasil analisis yang telah dilakukan sebelumnya pada sumber data dokumen lampiran Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 dilakukan pemetaan untuk direkonstruksi sesuai dengan data yang telah diperoleh. Komponen pentingnya terdiri atas karakteristik pembelajar, analisis tujuan pembelajaran bahasa dan aksara Lampung, dan kebutuhan pembelajar di setiap kabupaten dan kota yang terdiri atas Kabupaten Lampung Barat, Kabupaten Tanggamus, Kabupaten Lampung Selatan, Kabupaten Lampung Timur, Kabupaten Lampung Tengah, Kabupaten Lampung Utara, Kabupaten Way Kanan, Kabupaten Tulang Bawang, Kabupaten Pesawaran, Kabupaten Pringsewu, Kabupaten Mesuji, Kabupaten Tulang Bawang Barat, Kabupaten Pesisir Barat, Kota Bandar Lampung, dan Kota Metro. .

3.2.3 Tahap Penyebarluasan (*Disseminate*)

Tahap akhir dari model ini adalah penyebarluasan. Hal yang dilakukan peneliti adalah menyampaikan hasil rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa dan aksara Lampung kepada para guru bahasa dan aksara Lampung melalui kelompok kerja guru (KKG) tingkat Provinsi Lampung. Subtansinya ialah para guru mengetahui hasil kerja peneliti terhadap upaya penyempurnaan dokumen kurikulum bahasa dan aksara Lampung yang selama ini telah digunakan berdasarkan prespektif keilmuan pembelajaran bahasa. Selain itu, hasil penelitian ini didesiminasikan melalui publikasi karya ilmiah.

3.3 Data dan Sumber Data

Data dalam penelitian kualitatif adalah semua yang berbentuk kata atau verbal bukan berbentuk angka yang dapat diukur secara tidak langsung. Adapun data dalam penelitian ini adalah komponen-komponen yang merupakan susunan kurikulum mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung yang selama ini digunakan di sekolah. Sedangkan, sumber data primer adalah Lampiran Peraturan Gubernur

Lampung Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung. Untuk sumber data sekunder, peneliti peroleh melalui dokumen tertulis, wawancara, dan dokumentasi.

Sebagai penguat pemilihan data dan sumber data tersebut, secara kajian legalitas teori hukum, hal ini dilakukan belandaskan pertimbangan bahwa semua produk hukum yang sudah menjadi undang-undang termasuk lampiran harus memenuhi 3 landasan yaitu filosofi, landasan hukum, dan landasan sosiologi. Landasan filosofi dalam kajian hukum merujuk pada keadilan, landasan hukum merujuk pada kepastian, dan landasan sosiologi merujuk pada aspek manfaat (A. Agustina & Purnomo, 2023). Berkaitan dengan hal tersebut, penelitian ini fokus pada landasan yang ketiga yang landasan sosiologi dengan kerangka kerja kajian secara akademik. Secara faktual, peraturan gubernur tersebut telah dilaksanakan selama kurang lebih 11 tahun dalam implementasi pembelajaran bahasa Lampung di semua jenjang pendidikan. Dalam catatan pendahuluan telah diuraikan fenomena secara empiris terkait pelaksanaan pembelajaran bahasa Lampung di SD. Oleh karena itulah, peneliti memutuskan data dan sumber data dalam penelitian ini penting untuk dilakukan.

3.4 Teknik Pengumpulan Data

Selaras dengan pendekatan penelitian yang digunakan, secara teoretis, salah satu ciri atau karakteristik penelitian kualitatif adalah manusia atau peneliti sendiri sebagai alat pengumpul data utama, di samping penelii dibantu oleh beberapa enumerator yang dianggap mampu dalam melakukan pengumpulan data (Y. S. Lincoln & Guba, 1985). Berdasarkan karakteristik tersebut, data dikumpulkan dengan menggunakan alat yang bersifat kualitatif.

Data penelitian yang dikumpulkan dalam penelitian ini merujuk pada teori teknik pengumpulan data desain kualitatif terdiri atas hal (1) sumber referensi tentang bahasa, budaya, aksara Lampung berbentuk buku, artikel terpublikasi nasional dan internasional, dan dokumen sejarah; (2) dokumentasi yang terdiri atas dokumen kurikulum bahasa Lampung yang digunakan di jenjang SD pada 14 kabupaten-kota di Provinsi Lampung, membaca dan menganalisis artikel terkait

pembelajaran bahasa Lampung; (3) rekaman arsip yang terdiri atas surat keputusan, peta, dan data survei (4) wawancara bertipe *open-ended* yang dilakukan untuk guru; (5) observasi langsung; dan (6) observasi partisipan.

Teknik pengumpulan data menggunakan wawancara memiliki tujuan agar peneliti memperoleh jawaban atau respon dari responden berdasar pada pemahamannya yang disampaikan melalui kalimatnya sendiri tanpa terkekang atau dibatasi oleh peneliti. Kuesioner ini diberikan kepada guru yang mengajar bahasa Lampung dengan fokus implementasi kurikulum mata pelajaran bahasa Lampung yang selama ini digunakan dalam pembelajaran di SD.

Pada tahapan *define* serta *design and development* teknik pengumpulan data dilakukan dalam bentuk wawancara. Hal ini dilakukan kepada guru bahasa Lampung sebagai pengguna produk. Kegiatan wawancara dilakukan untuk menghimpun data mengenai pemakaian kurikulum bahasa Lampung yang selama ini telah digunakan di sekolah. Wawancara dilakukan guna memperoleh informasi terkait peta analisis yang dilakukan peneliti terhadap dokumen kurikulum bahasa Lampung SD yang akan direkonstruksi.

Wawancara dilakukan pada guru yang mengajar di Sekolah dasar pada setiap kabupaten dan kota berdasarkan pemetaan jumlah Sekolah dasar di setiap kecamatan yang ada di setiap kabupaten dan kota di Provinsi Lampung. Hal tersebut berdasarkan ketentuan geografis peletakan satu wilayah sekolah dasar merujuk pada jumlah terbanyak demografi pada wilayah tersebut. Penetapan responden untuk guru yang diwawancarai diserahkan pada setiap KKG di setiap kabupaten dan kota. Peneliti membuat enumerator-enumerator yang membantu data penelitian ini terkumpul.

Selanjutnya untuk bentuk observasi langsung yang telah dilakukan pada tahap *design and development* adalah dilakukan untuk mengamati secara intensif dan mendalam dokumen kurikulum bahasa Lampung yang telah dikumpulkan melalui enumerator setiap kabupaten dan kota di Provinsi Lampung. Tahapan ini digunakan untuk mengetahui karakteristik atau pola rekonstruksi yang dibutuhkan dalam penyempurnaan dokumen kurikulum Bahasa Lampung .

Tahap berikutnya, tahapan *design and development* juga dilakukan teknik pengumpulan data dengan teknik survei. Survei dilakukan dalam bentuk kuisisioner yang dibagikan kepada guru bahasa Lampung SD di provinsi Lampung yang dilakukan secara random berdasarkan sampel dari jumlah keseluruhan sekolah yang menyelenggarakan pembelajaran bahasa Lampung. Kuesioner yang dibuat bentuk terbuka, dengan tujuan agar dapat menerima tanggapan secara lebih operasional dan terbuka terkait tiap butir pertanyaan yang diajukan. Kuesioner dibuat menggunakan *google form* untuk memudahkan penyebaran dan penjangkauan data. Data yang dihasilkan ada jawaban atau respon terbuka dalam bentuk kalimat.

Sedangkan Asmussen & Creswell menampilkan pengumpulan data melalui matriks sumber informasi untuk pembacanya. Matriks ini mengandung empat tipe data yaitu: wawancara, observasi, dokumen dan materi audio-visual untuk kolom dan bentuk spesifik dari informasi seperti peserta didik, administrasi untuk baris (Creswell & Poth, 2016). Penyampaian data melalui matriks ini ditujukan untuk melihat kedalaman dan banyaknya bentuk dari pengumpulan data, sehingga menunjukkan kekompleksan dari kasus tersebut.

3.5 Teknik Analisis Data

Kekhasan data penelitian ini dibangun dengan menampilkan kronologis suatu peristiwa maka menganalisisnya diperlukan banyak sumber data untuk menentukan bukti pada setiap fase dalam evolusi kasusnya. Selanjutnya, peneliti membentuk pola dan mencari kesepadanan antara dua atau lebih kategori. Terakhir, peneliti mengembangkan generalisasi naturalistik melalui analisa data. Generalisasi ini diambil melalui kajian dari peneliti lain yang dapat belajar dari suatu kasus, apakah kasus mereka sendiri atau menerapkannya pada sebuah populasi kasus. Tahapan analisis data yang dilakukan terdiri atas hal berikut ini.

1. Pengolahan Data. Peneliti melakukan pengolahan data, yakni melakukan pengecekan kebenaran data, menyusun data, melaksanakan penyandian (*coding*), mengklasifikasi data, mengoreksi jawaban wawancara yang kurang

jas tentang bagian-bagian dari instrumen penelitian tentang rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung di SD.

2. Analisis Data. Setelah data berupa transkrip hasil wawancara dan observasi, gambar, foto, catatan harian subjek dan sebagainya dianggap lengkap dan sempurna, peneliti melakukan analisis data untuk mendukung perolehan jawaban atas permasalahan rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung di SD. Data kuesioner terbuka dianalisis dengan mengklasifikasikan banya0knya jawaban yang diberikan oleh guru kemudian ditentukan jawaban yang paling dominan oleh guru.
3. Proses Analisis Data. Analisis data adalah sebuah kegiatan untuk memberikan makna atau memaknai data dengan mengatur, mengurutkan, mengelompokkan, memberi kode atau tanda, dan mengkategorikannya menjadi bagian-bagian berdasarkan pengelompokan tertentu sehingga diperoleh suatu temuan terhadap rumusan masalah yang diajukan.
4. Dialog Teoretik. Tahapan selanjutnya memberikan temuan konseptual berupa “thesis statement, yaitu melakukan dialog temuan tersebut dengan teori yang telah dibahas di bagian kajian pustaka, sehingga bagian kajian pustaka bukan sekedar ornamen belaka.
5. Triangulasi Temuan (konfirmasiabilitas). Agar temuan tidak dianggap biasa, peneliti perlu melakukan triangulasi temuan, atau yang sering disebut sebagai konfirmasiabilitas, yakni dengan melaporkan temuan penelitian kepada informan yang diwawancarai.
6. Simpulan Hasil Penelitian. Peneliti melakukan simpulan terhadap data yang telah dianalisis untuk menjawab beberapa rumusan masalah yang telah ditetapkan sebelumnya terkait rekonstruksi dokumen kurikulum bahasa Lampung di SD. Dalam hal ini, peneliti memberikan implikasi teoretik.

3.6 Pemeriksaan Keabsahan Data

Dalam penelitian dengan karakteristik kualitatif, untuk mengetahui keabsahan data peneliti lakukan berdasarkan (1) Kredibilitas (*Credibility*), (2) Transferabilitas (*Transpermability*), (3) *Dependability* (Reliabilitas), dan (4) *Confirmability* (objektivitas).

3.6.1 Kredibilitas (*Credibility*)

Dalam unsur *credibility*, peneliti memfokuskan pada waktu penelitian, meningkatkan ketekunan dalam penelitian, melakukan triangulasi, diskusi dengan enumerator, peningkatan ketekunan, serta membercheck (Lincoln, 1985). Untuk pengumpulan data di lapangan dalam rangka mengisi analisis kebutuhan dan analisis situasi, peneliti melakukan dalam rentang waktu hampir 12 bulan berjalan. Peneliti menggali dari informan yang dibangun dari enumerator pada tiap kabupaten dan kota.

Penggalan informasi dilakukan untuk mengecek keabsahan data yang diperoleh dari wawancara dengan studi literatur serta tokoh adat dari masyarakat adat Lampung Pepadun dan masyarakat adat Lampung Saibatin. Wawancara dilakukan kepada para praktisi bahasa dan budaya Lampung, punyimbang atau tokoh adat, dan pemerhati bahasa dan budaya Lampung, serta pengurus KKG mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung tingkat Provinsi. yang terdiri atas Bpk. Hi. Pahman Jamal R.S.E.; Bpk. Lukman Adok Tuan Kemala Sakti; Bpk. Rusli; Dewi Asmarawati gelar Suttan Mahkota, Bpk. Hasanudin Gelar Suttan Pengadilan (Masyarakat Adat Pepadun: Abung Siwo Migo Marga Subing), dan Ibu Junaiyah. Untuk pendidik, peneliti melakukan wawancara kepada Ibu Ade Siska (Guru SDN 2 Rawa Laut, Bandar Lampung), Dian Novita (SDS Generai Muda Teluk Betung Selatan), Zaida (SDN 1 Panjang Utara), Nurhayati, S.Pd. (SD IT Madani Kabupaten Tulang Bawang Barat), M. Saiful Rizal (SDN 1 Gunung Madu Kabupaten Lampung Tengah), Nova Erlina (SDN 02 Setianegara Kec. Baradatu Kabupaten Way Kanan), Deka Putriyanti (Sdn 01 Tiuh Balak, Kabupaten Way Kanan), Tinamarini (SDN 01 Gedung Rejo, Kabupaten Mesuji), Dhian Permata Asri (SDN 01 Mekar Asri, Baradatu Kabupaten Way Kanan), Rinda Suayana (SDN 01 Banjar Baru Kabupaten Way Kanan).

Untuk menambah kredibilitas data, peneliti melakukan peningkatan ketekunan melalui membaca referensi berupa hasil penelitian (regional, nasional, dan internasional yang berjumlah 174 artikel), buku dan dokumen tertulis khusus kajian bahasa, aksara, dan budaya Lampung yang berjumlah 47. Hal itu dilakukan

untuk menambah wawasan peneliti untuk memeriksa kebenaran data yang diperoleh.

3.6.2 Transferabilitas (*Transpermability*)

Maksud dari *transferability* adalah sebuah kemampuan dari hasil penelitian untuk dapat diterapkan atau digunakan dalam situasi yang lain. Oleh sebab itu, uji *transferability* adalah sebuah tes keabsahan data yang digunakan untuk mengetahui seberapa jauh hasil penelitian dapat diterapkan dalam situasi dan tempat yang lain. Dalam hal ini, peneliti menyampaikan hasil penelitian ini secara rinci, jelas, sistematis, dan dapat dipercaya sehingga dapat diputuskan untuk dapat atau tidaknya diaplikasikan hasil penelitian ini pada lokasi yang berbeda. Kerincian, kejelasan, dan kesistematikan data diuraikan peneliti melalui penjelasan secara komprehensif dari setiap tahapan yang terdapat pada metode R2D2 dengan berbasis pada data empiris dan teoretis ditunjang dengan data dokumen regulasi tentang bahasa, aksara, dan budaya Lampung. Hasil dari *transferabilitas* lainnya dilaporkan dalam bentuk dokumen kurikulum adaptif bahasa dan aksara Lampung untuk sekolah dasar.

3.6.3 Dependability (*Reliabilitas*)

Uji dependability dilakukan dengan cara melakukan audit (pemeriksaan) terhadap keseluruhan proses penelitian. Caranya dilakukan oleh auditor yang independen atau pembimbing untuk mengaudit keseluruhan aktivitas peneliti dalam melakukan penelitian. Uji *dependability* ini dilakukan mulai dari menentukan fokus permasalahan, memasuki lapangan, menentukan sumber data, teknik mengumpulkan data, menganalisis data, menguji keabsahan data, sampai membuat kesimpulan harus dapat ditunjukkan oleh peneliti. Data yang berhasil peneliti kumpulkan, diklasifikasi menjadi beberapa pengelompokan kategori yaitu bidang bahasa (Lampung); dokumen keaksaraan Lampung; sastra Lampung; serta *grand theory* pendidikan, pengajaran, dan pembelajaran bahasa kedua. Berdasarkan klasifikasi tersebut, pembimbing berdasarkan kepakaran masing-masing mengaudit data yang telah peneliti dapatkan secara komprehensif, intensif, dan berulang.

3.6.4 Confirmabilitas (*Compirmability*)

Dalam pengujian *confirmability* mirip dengan uji *dependability*, sehingga pengujiannya dapat dilakukan secara bersamaan. Menguji *confirmability* berarti menguji hasil penelitian dikaitkan dengan proses yang dilakukan. Uji *confirmability* ini dilakukan oleh peneliti dengan tujuan untuk menguji sejauh mana objektivitas hasil penelitian yang merupakan fungsi dari proses penelitian. Dalam penelitian ini, peneliti melakukan uji dengan melakukan pengecekan data yang diperoleh secara berulang bidang bahasa (Lampung) dan dokumen keaksaraan Lampung, serta sastra Lampung dengan tokoh bahasa dan budaya Lampung, praktisi bahasa dan budaya Lampung. Sedangkan untuk *grand theory* pendidikan, pengajaran, dan pembelajaran bahasa kedua untuk bahasa dan aksara Lampung peneliti lakukan uji bersama para pembimbing secara intensif dan komprehensif. Hal tersebut menjaga akurasi dan kredibilitas temuan peneliti.

3.7 Instrumen Penelitian

Data dalam penelitian ini adalah lampiran 1 dan 2 pada Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Sumber datanya adalah Peraturan Gubernur Nomor 39 Tahun 2014 tentang Mata Pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung sebagai Muatan Lokal Wajib pada Jenjang Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Dalam hal ini adalah unsur atau komponen yang terdapat dalam kurikulum bahasa dan aksara Lampung yang berwujud berdasarkan instrumen pertanyaan sebagai berikut.

- (1) apakah meliputi bahasa-bahasa selain daripada bahasa ibu dalam kurikulum sekolah;
- (2) bahasa-bahasa mana yang tercakup;
- (3) untuk siapa diajarkan dan untuk berapa lama;
- (4) apa tujuan-tujuan yang ingin dicapai.

Data selanjutnya diperoleh berdasarkan unsur yang terdapat dalam pengembangan kurikulum dan pengajaran bahasa terdiri atas analisis kebutuhan, penetapan

tujuan, rancang bangun silabus, metodologi, pengujian dan penilaian (J. Macalister & I. P. Nation, 2019; J. Richards, 2013).

Tabel 3.1 Indikator Analisis Kebutuhan

No	Indikator	Deskriptor	Jenis Pertanyaan
1	Analisis situasi		1) Siapa yang menjadi para pembelajar? 2) Apakah tujuan dan harapan para pembelajar? 3) Gaya pembelajaran apa yang lebih disukai para pembelajar? 4) Seberapa mahirkah para pengajar dalam bahasa sasaran? 5) Siapa (yang menjadi) para pengajar? 6) Latihan dan pengalaman apa yang dimiliki para pengajar? 7) Pendekatan pengajaran apa yang lebih disukai pengajar? 8) Apa yang diharapkan oleh para pengajar dari program itu? 9) Apa yang menjadi konteks administratif program itu? 10) Kendala-kendala apa (misalnya waktu, dana, sumber daya) yang akan muncul? 11) Jenis-jenis tes dan ukuran penilaian apa yang diperlukan?
2	Analisis kebutuhan komunikatif	Hal ini berkaitan dengan pengumpulan informasi mengenai kebutuhan-kebutuhan para pembelajar dalam bahasa sasaran.	1) Dalam latar-latar apakah para pembelajar akan menggunakan bahasa sasaran? 2) Peran hubungan-hubungan apa yang dilibatkan? 3) Modalitas-modalitas bahasa manakah yang akan dilibatkan (misalnya membaca, menulis, menyimak, berbicara) 4) Tipe-tipe peristiwa komunikatif dan tindak-tindak tutur / ujar apakah yang dilibatkan? 5) Tingkat kemahiran apakah yang dikehendaki?

Selanjutnya untuk penetapan maksud dan tujuan terdiri atas tujuan behavioral, tujuan berdasarkan keterampilan berbahasa, tujuan berdasarkan isi, dan skala

kecakapan atau keahlian. Ada empat jenis justifikasi atau pembenaran yang menunjang penggunaan tujuan behavioral dalam perencanaan kurikulum bahasa yang terdiri atas hal berikut ini.

Tabel 3.2 Tabel Indikator Tujuan Behavioral

No	Indikator
1	Membantu para pengajar menjelaskan tujuan-tujuan mereka.
2	Memudahkan pengajaran dalam menyoroti keterampilan dan subketerampilan yang mendasari isi/bobot berbagai pengajaran.
3	Membuat lebih mudah proses evaluasi/ penilaian.
4	Menyediakan/ memberikan suatu bentuk yang mudah dipertanggungjawabkan.

Selanjutnya, tujuan berdasarkan keterampilan berbahasa umumnya dipahami sebagai kegiatan multidimensi yang berhubungan dengan kemampuan menggunakan bahasa dalam beberapa cara tertentu (Farhady, 1982) menjelaskan kecakapan bahasa kedua (Stern et al., 1983).

Tabel 3.3 Tujuan Berdasarkan Keterampilan Berbahasa

No	Indikator
1	Penguasaan intuitif bentuk-bentuk bahasa
2	Kemampuan untuk menggunakan bahasa dengan perhatian maksimum pada komunikasi dan perhatian minimum pada bentuk
3	Kreativitas penggunaan bahasa

Selanjutnya, tujuan berdasarkan isi diharapkan para pembelajar mampu membicarakan di mana dan di dalam kondisi apa mereka hidup.

Tabel 3.4 Indikator Topik pada Tujuan Berdasarkan Isi

No	Indikator	Deskriptor
1	Tipe-tipe akomodasi	Pembelajar memerikan tipe rumah, tempat mereka bermukim dan juga lingkungan mereka, serta mencari informasi yang sama dari lain-lainnya.
2	Akomodasi, kamar	Pembelajar memerikan akomodasi, rumah, flat dan lain-lain mereka sendiri, dan kamar-kamar yang ada didalamnya, serta mencari informasinya yang sama

		dari yang lain-lainnya.
3	Perabot, tempat tidur	Pembelajar memberitahukan dan menanyakan ketersediaan perabot dan alat-alat tempat tidur yang paling esensial dan lain-lain.
4	Sewa	Pembelajar menjelaskan sewa dan atau pembelian/ harga akomodasi mereka sendiri serta menanyakan hal-hal yang sama mengenai rumah atau flat lain-lainnya.

Daftar-daftar fungsi, yang kerap kali dikaitkan dengan situasi atau latar tertentu, juga digunakan sebagai tujuan dalam program-program bahasa. Sebagai contoh, suatu bimbingan silbus untuk bahasa Inggris kejuruan dalam industri mendaftarkan “kebutuhan-kebutuhan pokok” dalam bentuk berikut ini

Tabel 3.5 Indikator “Kebutuhan-Kebutuhan Pokok”

No	Indikator	Deskriptor
1	Menanyakan/meminta	Seseorang yang meminjamkan anda sesuatu, seseorang yang memberikan sesuatu yang tidak terjangkau oleh anda.
2	Meminta/memohon	Perubahan dalam simpulan atau deduksi perubahan dalam hari-hari ibur perubahan pemindahan /pertukaran bantuan dari rekan kerja apabila tugas terlalu banyak atau berat bagi satu orang.

Perkembangan yang ada kaitannya dengan perkembangan kurikulum bahasa adalah penggunaan skala-skala kecakapan (Landry et al., 2006). Tujuan –tujuan program dapat saja menentukan suatu tingkat kecakapan seperti “*survival english*” atau “*Level 3 on the Foreign Service Oral Proficiency Scale* (J. C. R. J. Richards, 1984). Contoh penggunaan tujuan yang berdasarkan kecakapan dalam rancangbangun program bahasa yang berskala besar terdapat di dalam instrumen-instrumen seperti yang terdapat pada *foreign service institute oral interview* (suatu skala yang memuat 5 tingkat kecakapan lisan yang ditambahkan atau dilengkapi oleh atau dengan penilaian-penilaian aksen, gramatika, kosakata, dan kefasihan atau kelancaran) dapat digunakan tidak hanya menilai kecakapan bagi tujuan diagnostik atau penempatan tetapi juga menentukan tingkat-tingkat kecakapan sebagai program bahasa.

Kemudian untuk rancang bangun silabus yang berkenaan dengan berbicara dan menyimak, ragam silabus bahasa terdiri atas hal berikut ini.

Tabel 3.6 Indikator Rancang Bangun Silabus Bahasa

No	Indikator	Deskriptor
1	Silabus struktural	terutama menata sekitar tata bahasa dan pola-pola kalimat
2	Silabus fungsional	menata fungsi-fungsi komunikatif seperti mengenali, melaporkan, mengoreksi, memerikan).
3	Silabus nasional	menata kategori-kategori konseptual seperti durasi/lamanya, kuantitas/jumlah, lokasi/tempat
4	Silabus topikal	menata tema atau topik seperti kesehatan, makanan, busana
5	Silabus situasional	menata latar-latar ujaran dan transaksi-transaksi yang berkaitan dengan hal-hal tersebut, seperti berbelanja, di bank, di pasar, atau supermarket
6	Silabus keterampilan	menata keterampilan-keterampilan berbahasa, seperti menyimak untuk menangkap intisari, menyimak informasi khusus, menyimak simpulan-simpulan
7	Silabus tugas atau berdasarkan kegiatan	menata kegiatan-kegiatan, seperti menggambar peta, mengikuti petunjuk-petunjuk, mengikuti atau menjalankan perintah-perintah

Dalam tahap selanjutnya, hal tersebut dapat dilaksanakan melalui kegiatan-kegiatan persiapan pengajar yang memeriksa serta menilai sikap, keyakinan dan praktik-praktik yang berkaitan erat dengan lima masalah pokok metodologi, sebagai berikut.

Tabel 3.7 Indikator Metodologi Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa

No	Indikator
1	Pendekatan atau falsafalah yang melandasi program.
2	Peranan para pengajar dalam program.
3	Peranan para pembelajar.
4	Jenis-jenis kegiatan, tugas, dan pengalaman belajar yang akan digunakan dalam program.
5	Peranan dan rancang bangun bahan-bahan pengajaran.

Dalam pengembangan kurikulum pengujian memiliki peranan penting. Hal itu merupakan komponen penaksiran dan penilaian kebutuhan, dan mempunyai

konsekuensi-konsekuensi bagi rancang bangun dan pengantaran pengajaran serta juga bagi administrasi program bahasa itu sendiri. Secara tradisional ada 4 jenis tes yang mempunyai tujuan masing-masing (Leighton & Gierl, 2007), yaitu sebagai berikut.

Tabel 3.8 Indikator Pengujian Pengajaran Bahasa

No	Indikator
1	Tes kecakapan (<i>proficiency test</i>)
2	Tes tingkat (<i>placement test</i>)
3	Tes prestasi (<i>achievement test</i>)
4	Tes diagnostik (<i>diagnostic test</i>)

Berdasarkan 4 jenis tes tersebut, berkembang pula 2 pembeda jenis tes (J. D. Brown & Hudson, 2002), sebagai berikut.

Tabel 3.9 Indikator Pengembangan Pengujian Pengajaran Bahasa

No	Indikator
1	Tes yang mengacu pada norma (<i>a norm-referenced text</i>)
2	Tes yang mengacu pada kriteria (<i>a criterion-referenced text</i>)

BAB V SIMPULAN, IMPLIKASI, DAN SARAN

5.1 Simpulan

Berdasarkan analisis data dan pembahasan yang telah dilakukan simpulan penelitian ini terdiri atas hal berikut ini.

1. Faktor penyebab yang mempengaruhi penyusunan rekonstruksi kurikulum adaptif mata pelajaran bahasa dan aksara Lampung terdiri atas faktor demografi pada tingkat provinsi kabupaten yang terdiri atas Kota Bandar Lampung, Kota Metro, Kabupaten Tanggamus, Kabupaten Lampung Barat, Kabupaten Lampung Selatan, Kabupaten Lampung Timur, Kabupaten Lampung Tengah, Kabupaten Lampung Utara Kabupaten Way Kanan, Kabupaten Tulang Bawang, Kabupaten Tulang Bawang Barat, Kabupaten Pesawaran, Kabupaten Pringsewu, Kabupaten Mesuji, dan Kabupaten Pesisir Barat; demografi linguistik yang berada pada 13 kabupaten dan 2 kota, aspek dua dialek Lampung yakni dialek *Nyow* dan *Api* berdasarkan pendekatan geolinguistik dengan dua masyarakat adat Pepadun dan Saibatin; serta PPDK setiap Kabupaten dan kota di provinsi Lampung.
2. Bahasa Lampung selanjutnya disebut sebagai bahasa kedua yang perlu dikelola dalam desain pembelajaran bahasa kedua secara tepat. Desain pembelajaran bahasa tersebut berbasis pada demografi linguistik secara internal yang memiliki potensi kekayaan variasi kosakata berdasarkan dialek dan subdialek berdasarkan wilayah bahasa tersebut berada dengan memiliki kesamaan penulisan aksara Lampung. Terdapat rumusan konsep paradigma pembelajaran bahasa Lampung yang berbasis diversitas kultural sebagai bahasa kedua dalam konteks Kurikulum Adaptif sebagai penyempurna dari Lampiran Pergub No 39 Tahun 2014 dengan berdasarkan pada filosofis demografi linguistik di Provinsi Lampung. Pembelajaran bahasa Lampung akan bisa tercapai secara optimal jika

diajarkan berdasarkan pada pemakaian dialek dan subdialek sesuai posisi wilayah sekolah dan peserta didik itu berada. Hal itu sesuai dengan konsep pembelajaran bahasa kedua dalam konteks dan berbasis demografi linguistik dengan kekayaan diversitas kultural pada setiap wilayah kabupaten dan kota yang ada di Provinsi Lampung.

3. Pedoman kurikulum adaptif bahasa Lampung untuk sekolah dasar di Provinsi Lampung diberi nama *skuabal*. Subtansi pedoman tersebut berisi paradigma pembelajaran bahasa Lampung yang berdiversitas kultural berdasarkan aspek kewilayahan. Maksudnya bahwa para pendidik sebelum mengajarkan bahasa Lampung hendaknya harus memiliki pengetahuan dan pemahaman lebih dahulu budaya Lampung yang sangat kaya dengan sifat diversitasnya. Hal ini memberikan rekomendasi pada pendidik untuk mengeksplorasi budaya Lampung melalui pembelajaran teks sebagai materi otentik. Penggunaan materi otentik tersebut untuk mengembangkan pemahaman budaya Lampung kepada peserta didik. Intinya adalah pendidik harus memiliki komitmen untuk mempelajari aspek diversitas kultural Lampung berdasarkan pada untuk paham terhadap apa yang akan diajarkan.

5.2 Implikasi

Hasil penelitian ini memiliki implikasi pada beberapa hal berikut ini.

- (1) Regulasi pembelajaran bahasa Lampung pada Pergub No 39 tahun 2014 untuk lampiran aturan pengajarannya perlu dilakukan rekonstruksi sesuai dengan temuan peneliti yaitu mengusung Kurikulum Adaptif untuk mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung jenjang SD di Provinsi Lampung.
- (2) Rumusan desain pembelajaran bahasa Lampung sebagai bahasa kedua atau ketiga atau warisan yang direpresentatitkan dalam draft dokumen Kurikulum Adaptif Bahasa Lampung untuk sekolah dasar di Provinsi Lampung sangat tepat digunakan untuk masing-masing wilayah 13 kabupaten dan 2 kota di Provinsi Lampung.

- (3) Draft Kurikulum Adaptif untuk mata pelajaran Bahasa dan Aksara Lampung akan mudah diterunkan menjadi perangkat pembelajaran oleh para pendidik, baik untuk bentuk Kurikulum 2013 atau Kurikulum Merdeka. Peserta didik juga akan mengalami kelancaran belajar bahasa dan budaya Lampung karena sifatnya yang kontekstual berdasarkan atas pemakaian dialek dan subdialek kewilayahan dari tempat peserta didik tinggal.

5.3 Saran

Berdasarkan simpulan dan implikasi dari hasil penelitian yang telah dilakukan, beberapa rumusan saran sebagai berikut.

- (1) Draft Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung yang diberi nama *skuabal* akan lebih optimal jika dilakukan penyempurnaan berdasarkan potensi dialek dan subdialek sebagai kekayaan diversitas kultural pada masing-masing wilayah di 12 kabupaten dan 2 kota di Provinsi Lampung.
- (2) Untuk para pendidik perlu mengeksplorasi budaya Lampung melalui pembelajaran teks sebagai materi otentik. Penggunaan materi otentik tersebut untuk mengembangkan pemahaman budaya Lampung kepada peserta didik. Intinya adalah pendidik harus memiliki komitmen untuk mempelajari aspek demografi linguistik sebagai landasan filosofis pada kekayaan diversitas kultural Lampung untuk paham terhadap apa yang akan diajarkan. Hal tersebut agar pelaksanaan berdasarkan rumusan drfat Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung di sekolah dasar dapat terlaksana secara optimal
- (3) Pedoman Kurikulum Adaptif Bahasa dan Aksara Lampung untuk Sekolah dasar di Provinsi Lampung sangat baik jika difasilitasi penyosialisasiannya oleh dinas pendidikan dan kebudayaan dari masing-masing 13 kabupaten dan 2 kota di Provinsi Lampung.

DAFTAR PUSTAKA

- Andersen, R., & Cushner. (1994). *Multicultural and Intercultural Studies. Teaching Studies of Society Environment*, Sydney: Prentice-Hall 320.
- Adams, M. E., Bell, L. A. E., & Griffin, P. E. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Adelaar, A. (2005). The Austronesian Languages of Asia and Madagascar: A historical Perspective. *The Austronesian Languages of Asia Madagascar* 1, 1-42.
- Agustina. (2011a). Materi Ajar BTBI. *Lampung: Universitas Lampung*
- Agustina. (2011b). Penyusunan Buku Teks. *Universitas Lampung: Bandarlampung*.
- Agustina, A., & Purnomo, S. (2023). Kajian Yuridis Peraturan Perundang-Undangan yang Baik dan Berkeadilan Bagi Masyarakat. *AL-Manhaj: Jurnal Hukum dan Pranata Sosial Islam* 5(2), 1196-1206.
- Agustyaningrum, N., & Pradanti, P. (2022). Teori Perkembangan Piaget dan Vygotsky: Bagaimana Implikasinya dalam Pembelajaran Matematika Sekolah dasar? , 5(1), 568-582.
- Albet, & Listumbinang. (2017). Cerita Rakyat dari Lampung Barat (Folkore In West Lampung). In: Pascasarjana Universitas Lampung.
- Alhamuddin. (2014). Sejarah Kurikulum di Indonesia (Studi Analisis Kebijakan Pengembangan Kurikulum). *J Nur El-Islam*, 1(2), 48-58.
- Allen, H. W. (2010). Language-Learning Motivation during Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective. *Foreign Language Annals* 43(1), 27-49.
- Alwasilah, A. C. (1985). *Sosiologi Bahasa*.
- Aminah, N. (2016). Nilai-nilai Pendidikan Cerita Rakyat dalam Buku Sastra Lisan Lampung Karya A. Effendi Sanusi dan Implikasinya dalam Pembelajaran Bahasa Lampung di Sekolah Menengah Pertama. Universitas Lampung.
- Andayani, D. (2018). Prosesi Perkawinan Adat Pepadun di Tiuh Gunungterang Kabupaten Tulang Bawang Barat dan Implikasinya pada Pembelajaran Bahasa dan Sastra Lampung di Sekolah Menengah Pertama Program Pascasarjana Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Daerah.

- Andersen, R., & Cushner. (1994). Multicultural and Intercultural Studies. *Teaching Studies of Society Environment*, Sydney: Prentice-Hall 320.
- Anderson. (2005a). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation* 31(2-3), 102-113.
- Anderson. (2005b). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation* 31(2-3), 102-113.
- Ariyani, Yufrizal, A., & Mustofa. (2015). Konsepsi Piil Pesenggiri Menurut Masyarakat Adat Lampung Waykanan di Kabupaten Way Kanan. In: Aura Printing & Publishing.
- Ariyani, F., Rusminto, N. E., Sumarti, S., Idris, A., & Misliani, L. (2022). Examining the Forms and Variations of the Lampung Script in Ancient Manuscripts. *WSEAS Transactions on Environment Development* 18, 204-217.
- Arizpe. (2004). Intangible Cultural Heritage, Diversity and Coherence. *Lourdes Museum international* 56(1-2), 130-136.
- Bahasa, B. (2019). Peta Bahasa di Indonesia (; DA Nugroho, Mardi, Erinita, Ed.). *Departemen Penbidikan dan kebudyaaan*
- Baryadi. (2014). Pengembangan “Dwibahasawan yang Seimbang” untuk Mempertahankan Bahasa-bahasa Daerah di Indonesia. *Praptomo Sintesis*, 8(2), 60-68.
- Beauchamp. (1982a). Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. *George A Theory into Practice* 21(1), 23-27.
- Beauchamp. (1982b). Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. *Theory into Practice* 21(1), 23-27.
- Beecher, M., & Sweeny, S. (2008). Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *Journal of Advanced Academics* 19(3), 502-530.
- Benet-Martínez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and Cognitive Complexity: Expertise in Cultural Representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37(4), 386-407.
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. W. (2002a). Negotiating Biculturalism: Cultural Frame Switching in Biculturals with Oppositional versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5), 492-516.
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. W. (2002b). Negotiating Biculturalism: Cultural Frame Switching in Biculturals with Oppositional versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5), 492-516.

- Berry, J. W. (2017). Theories and Models of Acculturation. *The Oxford Handbook of Acculturation* 15-28.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task. *Developmental Science* 7(3), 325-339.
- Bloomfield, L. (1933). Language. . In. New Yorks Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Blust, R. A. (2001). Malayo-Polynesian. *Oceanic Linguistics New Stones in the Wall* 40(1), 152-155.
- Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. *J The Second Language Curriculum* 63, 78.
- Brown. (1995). The Elements of Language Curriculum. In: Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brown. (1997). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 21(26), 1.
- Brown. (2000). Principles of Language Learning and Teaching (4 th). New York.
- Brown. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. *The Handbook of Language Teaching* 267-293.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (Vol. 4): Longman New York.
- Brown, J. D. (2009). 16 Foreign and Second Language Needs Analysis. *The Handbook of Language Teaching* 269.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-Referenced Language Testing*: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1988). Foreign Language Education and Cultural Studies. 1(1), 15-31.
- Carney, P. A., Mejicano, G. C., Bumsted, T., & Quirk, M. (2018). Assessing Learning in the Adaptive Curriculum. *Medical Teacher* 40(8), 813-819.
- Celce-Murcia. (2001). Language Teaching Approaches: An Overview. *Marianne J Teaching English as a Second or Foreign Language* 2(1), 3-10.
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). *Dialectology*: Cambridge University Press.
- Chapelle. (1998). JL Construct Definition and Validity Inquiry in SLA Research. *Carol A J Interfaces Between Second Language Acquisition Language Testing Research* 32.

- Chomsky, N. (2009). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*: Cambridge University Press.
- Chun, E., & Evans, A. (2018a). *Leading a Diversity Culture Shift in Higher Education: Comprehensive Organizational Learning Strategies*: Routledge.
- Chun, E., & Evans, A. (2018b). Leading a Diversity Culture Shift: The Chair's Integral Role. *The Department Chair* 28(3), 16-18.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*: Oxford University Press, USA.
- Cohen. (1978). Ethnicity: Problem and focus in Anthropology. *Annual Review of Anthropology* 7, 379-403.
- Cohen, A. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. *D An Introduction to Applied Linguistics* 2, 161-178.
- Coyle. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *Do International Journal of Bilingual Education Bilingualism* 10(5), 543-562.
- Crain, S., & Lillo-Martin, D. C. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*.
- Cremin, T., & Arthur, J. (2006a). *Learning to Teach in the Primary School*: Routledge.
- Cremin, T., & Arthur, J. (2006b). *Learning toTteach in the Primary School*: Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*: Sage Publications.
- Crosbie, V. (2017). Capabilities for Intercultural Dialogue. In *Intercultural Dialogue* (pp. 103-119): Routledge.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Iducational Research* 49(2), 222-251.
- Dean, J. (2013). *The Effective Primary School Classroom: The Essential Guide for New Teachers*: Routledge.
- Dick, W., & Carey. (1985). *Ihe Systematic Design of Instruction*. *Lou J Glenview, IL: Scott, Foresman Company*.
- Dutt. (2003). *Empowering Primary Teachers*: Discovery Publishing House.

- Dwijonagoro, S., Meilawati, A., Nurhidayati, N., & Wulan, S. H. J. J. P. K. (2019). Character Education in Banjaran Bima Play and Its Implication in Education. 9(2).
- Dyen, I. (1951). Proto-Malayo-Polynesian* *Z. Language* 27(4), 534-540.
- Ek, J. v., & Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*: ERIC.
- Eliyana, E., Raja, P., & Sumarti, S. J. J. T. L. (2018). Peningkatan Pembelajaran Keterampilan Berbicara Bahasa Lampung Melalui Model Discovery Learning Dengan Teks Waghahan Di SMP. 2(1).
- Ellis, R. (1997). SLA and Language Pedagogy: An Educational Perspective. *Studies in Second language acquisition* 19(1), 69-92.
- Erton, İ. & Teaching. (2018). The Essence of Semiotics as a Mediator of Communication and Cognition. 5(2), 267-277.
- Esti, I. (2020). *Telaah Kurikulum dan Pengembangan Bahan Ajar*: Ombak.
- Fakhrurozi, J., & Putri, S. Sastra, dan Budaya Indonesia. (2019). Fungsi Wawancara dalam Upacara Adat Pengantin Lampung Saibatin. 1(2).
- Farhady, H. (1982). Measures of Language Proficiency from the Learner's Perspective. *TESOL quarterly*, 16(1), 43-59.
- Fauzian, R. (2020). *Pengantar Psikologi Perkembangan*: CV Jejak (Jejak Publisher).
- Febrian, M. A. (2018). Strategi Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Lampung dalam Melestarikan Bahasa dan Aksara Lampung
- Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* 43-72.
- Fillmore, C. J., Kempler, D., & Wang, W. S. (2014). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*: Academic Press.
- Findlay. (1980). Functional Language Objectives in a Competency-Based Curriculum. *CA Nathan, L J TESOL Quarterly*, 14(2), 221-232.
- Finney, D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 69-79.
- Flannery, W. P., Reise, S. P., & Yu, J. (2001). An Empirical Comparison of Acculturation Models. *Personality Social Psychology Bulletin* 27(8), 1035-1045.

- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163.
- Fraser, B. (2006). The Curriculum? That's Just a Unit Outline, Isn't It? *Studies in Higher Education* 31(03), 269-284.
- Funke, F. W. (1958a). Orang Abung/1 Kulturgeschichte der Abung-Stämme von der megalithischen Zeit bis zur Gegenwart.
- Funke, F. W. (1958b). *Orang Abung: Volkstum Süd-Sumatras im Wandel*: Brill Archive.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction*: Longman Publishing.
- Garna, Y. K. (1992). Teori-Teori Perubahan Sosial.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development* 51(3), 202-224.
- Gonggong, A., Kartadarmadja, M. S., & Ibrahim, M. (1983). *Sejarah Perlawanan terhadap Imperialisme dan Kolonialisme di Daerah Lampung*: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Direktorat Sejarah dan Nilai.
- Greene, M. (1971). Curriculum and Consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253-270.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural Bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 19(5), 572-586.
- Guillot, C., Kalus, L., & Molen, W. (2008). *Inskripsi Islam Tertua di Indonesia*: Kepustakaan Populer Gramedia.
- Gunarwan, A. (2001). *Beberapa Kasus Pergeseran dan Pemertahanan Bahasa: Implikasinya pada Pembinaan Bahasa Lampung*. Paper presented at the Makalah pada Seminar Nasional Pembinaan Bahasa, Sastra dan Budaya Daerah, Bandar Lampung.
- Haas, G. R. (1996). Geolinguistics. *Journal of the American Society of Geolinguistics. Language Problems Language Planning* 20(1), 87-89.
- Hadikusuma, H. (1988a). *Bahasa Lampung*: Fajar Agung.
- Hadikusuma, H. (1988b). *Budaya Masyarakat Lampung. PT. Gramedia Pustaka Utama. Jakarta.*

- Hadikusuma, H., Arifin, R. (1977). Adat istiadat daerah Lampung. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Pusat Penelitian Sejarah dan Budaya Proyek Penelitian dan Pencatatan Kebudayaan Daerah. In. Jakarta: Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Pusat Penelitian Sejarah dan Budaya Proyek Penelitian dan Pencatatan Kebudayaan Daerah.
- Hadley, A. O., & Reiken, E. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context--Workbook*: ERIC.
- Halim, A. (1976). *Politik bahasa nasional* (Vol. 2): Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Halim, A. (1984). Fungsi Politik Bahasa Nasional [The Function of National Language Policy]. 525.
- Hallinger, P., & Murphy. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education* 94(3), 328-355.
- Hanawalt, C. (2007). Bitter or Sweet? The Vital Role of Sociolinguistic Survey in Lampungic Dialectology. *Studies in Philippines Languages Cultures* 16, 11-40.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (2004). *Empowered School*: A&C Black.
- Haritatos, J., & Benet-Martínez, V. (2002). Bicultural Identities: The Interface of Cultural, Personality, and Socio-Cognitive Processes. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 598-606.
- Harrison, R. (2020). *Heritage futures: comparative approaches to natural and cultural heritage practices*: UCL press.
- Hass, G., & Wiles, K. (1965). *Readings in Curriculum*: Allyn and Bacon.
- Heeringa, W., & Nerbonne, J. (2001). Dialect Areas and Dialect Continua. *Language Variation Change* 13(3), 375-400.
- Hisyam, C. J. (2021). *Sistem Sosial Budaya Indonesia*: Bumi Aksara.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. (2006). Jan: Kultury a Organizace. Software lidské mysli. In: Praha.
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2017). Who are Our Heritage Language Learners?: Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In *Heritage language education* (pp. 3-36): Routledge.
- Horvath, B. M., & Horvath, R. (1997). The Geolinguistics of a Sound Change in Progress:/l/Vocalisation in Australia. *Working Papers in Linguistics: A Selection of Papers from NWAWE* 25, 105-124.

- Howard, J. (2007). Curriculum development. In: Center for the Advancement of Teaching and Learning, Ilon University.
- Hung, W. (2011). Theory to Reality: A Few Issues in Implementing Problem-Based Learning. *Educational Technology Research*, 59(4), 529-552.
- Indonesia. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. *Jakarta: Kementrian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi*
- Indonesia. (2023). Peraturan Menteri Dalam Negeri Nomor 137 Tahun 2017 tentang Kode dan Data Wilayah Administrasi Pemerintahan. *Kementerian Dalam Negeri Republik, 1*. Indonesia.
- ed. Badan Pengembangan Bahasa dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2019. In.
- Indonesia, P. R. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Isno. (2018). Model Adopsi Daptasi Kurikulum 2013 dan Cambridge University bagi Madrasah. *Progressa: Journal of Islamic Religious Instruction* 2(2), 17-26.
- Johnson, K. (2001). An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching 3, 144-151.
- Johnstone, B. (2010). Language and Place. *Cambridge*
- Julaeha, S. (2019). Problematika Kurikulum dan Pembelajaran Pendidikan Karakter. *Jurnal Penelitian Pendidikan Islam*, 7(2), 157-182.
- Junaiyah, H. (1993). Pronomina Dialek Lampung Abung. *Universitas Indonesia. Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya*.
- Katubi, O. (2006). *Lampungic Languages: Looking for New Evidence of the Possibility of Language shift in Lampung and the Question of Its Reversal*. Paper presented at the Tenth International Conference on Austronesian Linguistics (10-ICAL).
- Kelting-Gibson. (2013a). Analysis of 100 Years of Curriculum Designs. *International Journal of Instruction* 6(1).
- Kelting-Gibson. (2013b). Analysis of 100 Years of Curriculum Designs. *International Journal of Instruction* 6(1).
- Kemendikbud, R. (2013). Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 67 Tahun 2013 tentang Kerangka Dasar dan Struktur Kurikulum Sekolah dasar/Madrasah Ibtidaiyah. In: Jakarta: Kemendikbud RI.

- Kennedy, D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*: University College Cork.
- Khasanah, I. (2015). The Implementation of 2013 Curriculum by The English Teacher and Its Barriers.
- Khoiriyah, F., Fahri, A., Bramantio, B., & Sumargono, S. (2019). Sejarah Toponimi Daerah Transmigrasi Provinsi Lampung melalui Tuturan Tradisi Lisan. *Agastya: Jurnal Sejarah dan Pembelajarannya* 9(2), 221-240.
- Klein. (1983a). The Use of a Research Model to Guide Curriculum Development. *Theory into Practice* 22(3), 198-202.
- Klein. (1983b). The Use of a Research Model to Guide Curriculum Development. *Theory into Practice* 22(3), 198-202.
- Kondo-Brown, K., & Brown, J. D. (2017). *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students: Curriculum Needs, Materials, and Assessment*: Routledge.
- Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition. 3(7), 19-39.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.
- Krashen, S. (2005). Second Language Standards for Success: Out of Touch with Language Acquisition research. *International Journal of Foreign Language Teaching* 1(2), 12-16.
- Kridel. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Vol. 1): Sage.
- Krissandi, A. D. S., Widharyanto, B., & Dewi, R. P. (2018). Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk SD. *Bekasi: Media Maxima*.
- Kristian, Y. (2019). *Politik Ekonomi Belanda terhadap Lampung pada Tahun 1800-1942*: Uwais Inspirasi Indonesia.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (2013). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and theory. *Readings in Ethnic Psychology Readings in Ethnic Psychology* 123-155.
- Laia, A. (2020). *Menyimak Efektif*: Penerbit Lutfi Gilang.
- Lamb, I. (1988). Fundamental of Second Language Acquisition Theory and its Application to Beginning and Intermediate Language Teaching (on Stephen Krashen). *The Journal of Tesol-France* 8(3).
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. (2006). Enhancing early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale. 39(4), 306-324.

- Lee, e. a. (2006). Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education Training in Developmental Disabilities* 199-212.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can Speaking More Languages Enhance Your Creativity? Relationship between Bilingualism and Creative Potential among Korean American Students with Multicultural Link. *Personality Individual Differences* 50(8), 1186-1190.
- Lee, S.-H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education Training in Developmental Disabilities* 199-212.
- Leighton, J., & Gierl, M. (2007). *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications*: Cambridge University Press.
- Liliweri, A. (2019). *Pengantar Studi Kebudayaan*: Nusamedia.
- Lincoln. (1985). Naturalistic Inquiry. *Beverly Hills* 416.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. *Newberry Park*.
- Liskin-Gasparro, J. (1998). Linguistic Development in an Immersion Context: How Advanced Learners of Spanish Perceive SLA. *The Modern Language Journal* 82(2), 159-175.
- Lukešová, M., & Martinová, J. (2015). The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-Cultural Diversity. *Procedia-Social Behavioral Sciences* 171, 1265-1272.
- Macalister, & Nation. (2019). *Language Curriculum Design*: Routledge.
- Macalister, J., & Nation, I. P. (2019). *Language Curriculum Design*: Routledge.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of Social Issues* 23(2).
- Mager, R. F. (1962). Preparing Instructional Objectives.
- Martiara. (2012). *Nilai dan Norma Budaya Lampung: Dalam Sudut Pandang Strukturalisme* (Vol. 1): Program Pascasarjana Institut Seni Indonesia Yogyakarta.
- Marzano. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*: Eric.

- McEneaney, L. H., & Meyer, J. W. (2000). The Content of the Curriculum. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 189-211): Springer.
- McKenna, L., & Williams, B. N. E. T. (2017). The Hidden Curriculum in Near-Peer Learning: An Exploratory Qualitative Study. *50*, 77-81.
- McNeil, L. M. (2013). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*: Routledge.
- Mislani, L., Kalsum, N. M. U., Saktimulya, S., Dewi, T., Hidayatullah, D., & Hadrawi, M. (2017). *Aksara, Naskah, dan Budaya Nusantara*: Indigo Media.
- Mitani, Y. (1980). Languages of South Sumatra. *South Sumatra: Man Agriculture* 1-19.
- Moseley, C., Ostler, N., & Ouzzate, H. (2001). *Endangered Languages and the Media. Proceedings of the Fifth FEL Conference (Agadir, Morocco, September 20-23, 2001)*: ERIC.
- Mudjiran, M. (2021). *Psikologi Pendidikan: Penerapan Prinsip-Prinsip Psikologi dalam Pembelajaran*: Prenada Media.
- Müller, F. M., & Takakusu, J. (1896). *A record of the Buddhist religion as practised in India and the Malay archipelago (AD 671-695)*: Clarendon Press.
- Munby, J. (1981). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Designing the Content of Purpose-Specific Language Programmes*: Cambridge University Press.
- Mzizi, N. (2014). *Curriculum Adaptations for Learners with Learning Impairments in the Foundation phase in Thabo Mofutsanyana Education*. Welkom: Central University of Technology, Free State.
- Negara, M. (2009). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 24 Tahun 2009 Tentang Bendera, Bahasa, dan Lambang Negara, Serta Lagu Kebangsaan.
- Neuwirth, R. J. (2003). Culture And Trade? A European Way" Towards An International Instrument On Cultural Diversity". *The Italian Yearbook of International Law Online* 13(1), 95-129.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation* (Vol. 66): Prentice Hall New York.
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2007). Biculturalism Unpacked: Components, Measurement, Individual Differences, and Outcomes. *Social Personality Psychology Compass* 1(1), 101-114.

- Nicholls, & Howard. (2018). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*: Routledge.
- Nicholls, & Nicholls. (2018). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*: Routledge.
- No, U.-U. Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. In.
- Noorhidawati, A., Ghalebandi, S. G., Hajar, R. S. C., & Education. (2015). How do Young Children Engage with Mobile apps? Cognitive, Psychomotor, and Affective perspective. *87*, 385-395.
- Nugraheni, A. S. J. o. E., & Practice. (2015). Controversy a Policy Change in the Curriculum in Indonesia in Terms of the Point of View of Indonesian Language Subject. *6*(2), 53-61.
- Null, J. & Instruction. (2007). Curriculum Development is both Timeless and Context Dependent. As a Process, Curriculum. 478.
- Nunan. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A study in Second Language Teaching*: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2012). *Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan*: Routledge.
- Nunan, D., Candlin, C., & Widdowson, H. (1988). *Syllabus Design* (Vol. 55): Oxford University Press Oxford.
- Oliva. (1992a). Developing the Curriculum. *Bostonand Company* 5-7.
- Oliva. (1992b). Developing the Curriculum (3rd ed.). In: New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Oliva. (2005). Developing the Curriculum.
- Osberg, D., & Biesta, G.(2010). The end/s of Education: Complexity and the Conundrum of the Inclusive Educational Curriculum. *14*(6), 593-607.
- Padilla, A. M. (2006). Bicultural Social Development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* *28*(4), 467-497.

- Parker, L. (2017). Religious Environmental Education The New School Curriculum in Indonesia. 23(9), 1249-1272.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General Applied* 76(27), 1.
- Permadi, E. G. (2015). Politik Bahasa pada Masa Pendudukan Jepang. *Avatara*, 3(3).
- Peter, B. C. (1992). *Oliva: Developing the Curriculum*. 5-7.
- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in Bicultural Identification among African American and Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 7(1), 3-32.
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). *Systematic Instruction*: Prentice Hall.
- Portelli, J. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. 25(4), 343-358.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*: Univ of California Press.
- Prasetyo, H., & Sutopo, W. (2018). Industri 4.0: Telaah Klasifikasi Aspek dan Arah Perkembangan Riset. *Jurnal Teknik Industri* 13(1), 17-26.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum, Design, and Development*: Wadsworth Publishing Company.
- Prihantoro. (2015). The Perspective of Curriculum in Indonesia on Environmental Education. *International Journal of Research Studies in Education* 4(1), 77-83.
- Purwanto, M. N., Alim, D., & Falah, N. (1997). *Metodologi Pengajaran Bahasa Indonesia: di Sekolah dasar*: PT Rosda Jayaputra.
- Puspawijaya, R., Taneko, S. B., Mubarak, M., Kreansyah, I., & Arifin, R. (1981). Upacara Tradisional Daerah Lampung. In: *Proyek Inventarisasi dan Dokumentasi Kebudayaan Daerah*.
- Rahayu, M. (2007). *Bahasa Indonesia di perguruan tinggi*: Grasindo.
- Rahman, A., Naldi, W., & Arifin, A. (2021). Analisis UU Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003 dan Implikasinya terhadap Pelaksanaan Pendidikan di Indonesia. *JOEAI: Journal of Education Instruction*, 4(1), 98-107.
- Reisman. (2012). Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition Instruction* 30(1), 86-112.

- Richards. (1984). Language Curriculum Development. *Relc Journal* 15(1), 1-29.
- Richards. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*: Cambridge University Press.
- Richards. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal* 44(1), 5-33.
- Richards, J. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *Relc Journal* 44(1), 5-33.
- Richards, J. C. (2016). Curriculum Approaches in Language Teaching. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 117-131): Routledge.
- Richards, J. C., & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*: Ernst Klett Sprachen.
- Richards, J., & Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Richards, J., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. 44(1), 5-33.
- Richards, J. (1984). Language Curriculum Development. 15(1), 1-29.
- Roberts. (1982). Needs Analysis for ESP Programmes. *Language Learning*, 1(1), 105-120.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, Activity*, 1(4), 209-229.
- Rohmana. (2012). Ideologisasi Tafsir Lokal Berbahasa Sunda: Kepentingan Islam-Modernis dalam Tafsir Nurul-Bajan dan Ayat Suci Lenyepaneun. *Journal of Qur'an Hadith Studies*, 2(1), 125-154.
- Rohmana. (2013). Kajian Al-Qur'an di Tatar Sunda: Sebuah Penelusuran Awal. *Jurnal Suhuf*, 6(1), 1-18.
- Romiszowski. (2016). *Designing Instructional Systems: Decision making in Course Planning and Curriculum Design*: Routledge.
- Rosyid. (2015). Komponen Pelestari Bahasa Daerah. *Arabia* 7(1).
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science* 5(4), 472-481.

- Sapir, E. (1921). An Introduction to the Study of Speech. *Language* 1, 15.
- Saputra, A. (2019). Tradisi Nyubuk Maju pada Masyarakat Lampung Pepadun Marga Buay Pemuka Bangsa Raja di Kampung Negeri Besar Kabupaten Way Kanan.
- Saputri, M. (2017). English Teachers' Difficulties in Designing Lesson Plan Based on 2013 Curriculum.
- Sari, D. (2020). Peluang Bahasa Indonesia sebagai Nilai Kearifan Pada Pidato Presiden RI Tahun 2019. 1(2).
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*: Cambridge University Press.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1956). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Rinehart and Company. In: Inc.
- Schmitt, T. (2008). *The UNESCO Concept of Safeguarding Intangible Cultural Heritage: Its Background and Marrakchi Roots*. International Journal of Heritage Studies, 14(2), 95-111.
- Schultz, R. A., & Delisle, J. (1997). *School, Curriculum, and the Good Life: Knowing the Self*. Roeper Review, 20(2), 99-104.
- Schunk, D. H. (2012). *Social Cognitive Theory*.
- Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (2010). *Biculturalism and Context: What is Biculturalism, and When is It Adaptive?: Commentary on Mistry and Wu*. Human Development 53(1), 26.
- Sekhon, Y. K., & Szmigin, I. (2009). *The Bicultural Value System*. International Journal of Market Research 51(6), 751-771.
- Septianasari, L. (2016). *Language Trajectory and Language Planning in Maintaining Indigenous Language of Lampung An Applied Sociolinguistics Study*. Paper presented at the Ninth International Conference on Applied Linguistics (Conaplin 9).
- Septianingtias, V., Wahya, Nur, T., & Ariyani, F. (2024). *Lexical Variation in the Lampung Language, Indonesia*. Cogent Arts Humanities 11(1), 2309740.
- Setyawan, A. (2011). *Bahasa Daerah dalam Perspektif Kebudayaan dan Soslolinguistik: Peran dan Pengaruhnya dalam Pergeseran dan Pemertahanan Bahasa*.
- Sidemen (2017). *Paradigma dalam Studi Kebudayaan*. Universitas Udayana: Bandung.

- Sihabudin, H. A. (2022). *Komunikasi Antarbudaya: Satu Perspektif Multidimensi*: Bumi Aksara.
- Skiba, R., & Peterson. (2003). Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Reece J Preventing School Failure: Alternative Education for Children Youth*, 47(2), 66-73.
- Skilbeck. (1990). *School Based Curriculum Development*: Sage.
- Sleeter, C., & Carmona, J. F. (2017). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*: Teachers College Press.
- Smith, J. W. (1957). *Outdoor Education*: University of Pennsylvania Press.
- Sofia. (2015). *Pemakaian Bahasa Lampung di Daerah Rajabasa*. 6(1).
- Statistik. (2011). *Kewarganegaraan, Suku Bangsa, Agama, dan Bahasa Sehari-hari Penduduk Indonesia*: Hasil Sensus Penduduk 2010. Jakarta: BPS.
- Statistik, B. P. (2011). *Statistical Year Book 2011*.
- Sterba, C. M. (2003). *Good Americans: Italian and Jewish Immigrants during the First World War*: Oxford University Press.
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., & Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*: Alemany Press.
- Suardi, M. (2015). *Ideologi Politik Pendidikan Kontemporer*: Deepublish.
- Sudaryanto, S., & Sahayu, W. (2020). Badan Bahasa, Pembinaan Bahasa, dan Perpres Nomor 63 Tahun 2019: Refleksi dan Proyeksi. 9(4), 176-187.
- Sutalhis, N., Eva. (2023). *Pembelajaran Multikultural: Memahami Diversitas Sosiokultural dalam Konteks Pendidikan*. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi* 1(3), 112-120.
- Sutama, P. (2018). *Politik Bahasa, Regulasi, dan Eksistensi Bahasa Lokal*. Paper presented at the Jurnal Seminar Internasional APBL.
- Sutardi, T. (2007). *Antropologi: Mengungkap Keragaman Budaya*: PT Grafindo Media Pratama.
- Suyanto. (2011). *Dinamika Penutur Bahasa Indonesia (Studi Data Sensus Penduduk 1980)*. 35(1), 55-67.

- Suyanto. (2017). Dominasi Pemakaian Bahasa Jawa di Provinsi Lampung Berdasar Data Sensus penduduk 2010 (Ancangan Demografilinguistik). *PIBSI XXXIX*.
- Suyanto, S. Bahasa Sunda sebagai Bahasa Ibu di Provinsi Jawa Tengah: Studi Data Sensus Penduduk 2010. Nusa: *Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra* 13(2), 201-212.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*.
- Tadmor, C. T., & Tetlock, P. E. (2006). *Biculturalism: A Model of the Effects of Second-Culture Exposure on Acculturation and Integrative Complexity*. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37(2), 173-190.
- Tandefelt, M., & Finnäs, F. (2007). *Language and Demography: Historical Development*.
- Tarigan, H. G., & Tarigan, J. (1987). *Teknik Pengajaran Keterampilan Berbahasa*: Angkasa, Bandung.
- Taufan, J., Ardisal, A., Damri, D., & Arise, A. (2018). Pelaksanaan Pembelajaran Pendidikan Jasmani Adaptif bagi Anak dengan Hambatan Fisik dan Motorik. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus* 2(2), 19-24.
- Thaariq, Z. Z. A., & Wedi, A. (2020). Model Adaptive Blended Curriculum (ABC) sebagai Inovasi Kurikulum dalam Upaya Mendukung Pemerataan Pendidikan. *Jurnal Kiprah* 8(2), 91-104.
- Thijs. (2009). *Curriculum in Development*: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Tolchah, H. M. (2015). *Dinamika Pendidikan Islam Pasca Orde Baru: Pendidikan: LKIS Pelangi Aksara*.
- Torres, M. J. P., France. Retrieved last. (2002). UNESCO: Universal Declaration on Cultural Diversity.
- Tyler. (2013). Basic Principles of Curriculum and Instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68): Routledge.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*: University of Chicago Press.
- Udin, N., Bahsan, M. A., & Nawar, B. (1990). *Sistem Morfologi Verba Bahasa Lampung Dialek Abung*.

- Umaña-Taylor, A. J., Bhanot, R., & Shin, N. (2006). Ethnic Identity Formation during Adolescence: The Critical Role of Families. *Journal of Family Issues* 27(3), 390-414.
- United Nations Educational, S., & Organization, C. (2001). Universal declaration on Cultural Diversity. Paper presented at the adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO, Paris, 2 November.
- Utami, M. (1983). Kreativitas sebagai Aktualitas Diri: Suatu Tujuan Psikologis Kreativitas: Kumpulan 12 Makalah. In: Jakarta: PT. Dian Rakyat.
- Utari Subyakto, S. (1993). *Metodologi Pengajaran Bahasa*.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Van den Akker. (2007a). Curriculum Design Research. An Introduction to Educational Design Research 37, 37-50.
- Van den Akker. (2007b). Curriculum Design Research. An Introduction to Educational Design Research 37, 37-50.
- Voicu. (2002). Universal Declaration on Cultural Diversity. *ABAC Journal*, 22(1).
- Wahyuni, N. J. J. (2018). Analisis Dasar Hukum Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Nasional. 4(1), 77-87.
- Walker, D. F. (1975). A Lexical Study of Lampung Dialects. *Miscellaneous Studies in Indonesian Languages in Indonesia*, ed. by JWM Verhaar 11-20.
- Walker, D. F. (1975). A Lexical Study of Lampung Dialects. *Miscellaneous Studies in Indonesian Languages in Indonesia*, 11-20.
- Walker, D. F. (1976). A Grammar of the Lampung Language: The Pesisir Dialect of Way Lima (Vol. 2): Nusa; *Linguistics Studies in Indonesian and Languages in Indonesia*, Vol.
- West, R. (1994). Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- White, J. (2003). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*: Routledge.
- Wibawa, S. (2013). Mengukuhkan pembelajaran bahasa, sastra, dan budaya daerah sebagai muatan lokal. *J Konferensi Internasional Budaya Daerah III*, 1-13.

- Wichmann, S., Stauffer, D., Schulze, C., & Holman, E. (2008). Do Language Change Rates Depend on Population Size? *Advances in Complex Systems* 11(03), 357-369.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*.
- Wilkins, D. J. E., & Culture. (1975). Learning a Language is Learning to Communicate.
- Willis, J. (1995). A Recursive, Reflective Instructional Design Model Based On Constructivist-Interpretivist Theory. *Educational Technology* 35(6), 5-23.
- Willis, J., & Wright, K. E. (2000). A General set of Procedures for Constructivist Instructional Design: The New R2D2 Model. *Educational Technology* 40(2), 5-20.
- Wulandari, W. S. (2016). Pengelolaan Kurikulum Adaptif Mata Pelajaran Matematika pada Program Sekolah Cluster Di SMKN 2 Purwodadi. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Yanti, Z. (2018). A Comparative Study between School base Curriculum and Curriculum 2013 in English at Junior High School. IAIN Padangsidempuan.
- Yudiono, K. (2010). Pengantar sejarah sastra Indonesia. Grasindo.