 ISSN 3123-2426 (E)

MEMBANGUN KEMAMPUAN MENULIS SISWA MELALUI PENGUATAN LITERASI BAHASA

Eska Susanti Telaumbanua[1)]

[1)]Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Nias, Gunungsitoli, Indonesia
Email: eskasusantit@gmail.com

Abstract

Writing is an important language skill because it allows students to convey their ideas, experiences, and opinions. However, many students still struggle to initiate writing, develop ideas, choose words, construct effective sentences, and construct coherent paragraphs. These difficulties are related to students' low literacy skills and to learning that often separates reading from writing. This article aims to explain the role of strengthening language literacy in developing students' writing skills and to formulate strategies that teachers can implement by linking literacy activities to the three phases of the writing process according to Flower and Hayes: planning, generating ideas, and reviewing. This study uses a qualitative descriptive approach based on literature review. Data were obtained from books, scientific articles, and academic sources relevant to language literacy and writing skills. The results indicate that reading model texts, discussing ideas, and noting ideas support the planning stage; vocabulary enrichment and gradual writing exercises support the generating ideas stage; and feedback and revision support the review stage. Therefore, language literacy needs to be continuously integrated into writing lessons so that students write more purposefully, critically, creatively, and in accordance with Indonesian language rules.

Keywords: language literacy, writing ability, students, language skills, learning.

Abstrak

Kemampuan menulis merupakan keterampilan berbahasa yang penting karena melalui tulisan siswa dapat menyampaikan gagasan, pengalaman, dan pendapatnya. Namun, banyak siswa masih kesulitan memulai tulisan, mengembangkan ide, memilih kata, menyusun kalimat yang efektif, dan merangkai paragraf yang runtut. Kesulitan ini berkaitan dengan rendahnya kemampuan literasi siswa dan dengan pembelajaran yang sering memisahkan kegiatan membaca dari kegiatan menulis. Artikel ini bertujuan menjelaskan peran penguatan literasi bahasa dalam membangun kemampuan menulis siswa dan merumuskan strategi yang dapat diterapkan guru dengan mengaitkan kegiatan literasi pada tiga fase proses menulis menurut Flower dan Hayes, yaitu perencanaan, penuangan gagasan, dan peninjauan kembali. Kajian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif berbasis studi literatur. Data diperoleh dari buku, artikel ilmiah, dan sumber akademik yang relevan dengan literasi bahasa dan keterampilan menulis. Hasil kajian menunjukkan bahwa membaca teks model, berdiskusi, dan membuat catatan ide menopang tahap perencanaan; pengayaan kosakata dan latihan menulis bertahap menopang tahap penuangan gagasan; sedangkan umpan balik dan revisi menopang tahap peninjauan kembali. Dengan demikian, literasi bahasa perlu diintegrasikan secara berkelanjutan ke dalam pembelajaran menulis agar siswa menulis dengan lebih terarah, kritis, kreatif, dan sesuai kaidah bahasa Indonesia.

Kata Kunci: literasi bahasa, kemampuan menulis, siswa, keterampilan berbahasa, pembelajaran.

PENDAHULUAN

Bahasa adalah alat utama manusia untuk menyampaikan pikiran, perasaan, dan informasi. Di sekolah, kemampuan berbahasa sangat menentukan seberapa jauh siswa bisa mengikuti pelajaran, sebab hampir semua mata pelajaran disampaikan dan dinilai lewat bahasa. Dari empat keterampilan berbahasa, yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis, menulis sering dianggap yang paling berat. Tarigan (2008) menegaskan bahwa menulis adalah keterampilan produktif yang tidak datang dengan sendirinya, tetapi harus dilatih terus-menerus. Ketika menulis, siswa tidak cukup hanya mengetahui kosakata. Ia harus menentukan apa yang akan ditulis, memilih kata yang tepat, menyusun kalimat yang efektif, mengembangkan paragraf, menaati ejaan, dan menjaga agar gagasannya tetap runtut dan logis.

Pentingnya menulis juga tercermin dalam arah kurikulum nasional. Capaian pembelajaran mata pelajaran Bahasa Indonesia dalam Kurikulum Merdeka menempatkan menulis sebagai salah satu elemen kemampuan berbahasa, berdampingan dengan menyimak, membaca dan memirsa, serta berbicara dan mempresentasikan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi [Kemendikbudristek], 2022). Penempatan ini menunjukkan bahwa menulis tidak dipandang sebagai keterampilan tambahan, melainkan sebagai kompetensi inti yang harus dikembangkan secara bertahap dari satu jenjang ke jenjang berikutnya. Di luar mata pelajaran bahasa, menulis juga menjadi alat belajar. Siswa menulis laporan percobaan di pelajaran sains, merangkum peristiwa di pelajaran sejarah, dan menjelaskan langkah penyelesaian di pelajaran matematika. Dalam semua kegiatan itu, kualitas tulisan siswa mencerminkan kualitas pemahamannya. Graham dan Hebert (2011) bahkan menunjukkan melalui kajian meta-analisis bahwa menulis tentang bacaan dapat meningkatkan pemahaman siswa terhadap bacaan tersebut. Dengan demikian, menulis bukan hanya hasil belajar, tetapi juga cara untuk belajar.

Sayangnya, kenyataan di lapangan belum sejalan dengan tuntutan tersebut. Hasil PISA 2018 menunjukkan bahwa skor membaca siswa Indonesia berada di angka 371, jauh di bawah rata-rata negara anggota OECD yang mencapai 487 (OECD, 2019b). Asesmen Nasional pun menempatkan literasi membaca sebagai salah satu kompetensi dasar yang dipetakan di setiap sekolah. Angka-angka itu memang mengukur kemampuan membaca, bukan menulis. Meski begitu, keduanya sulit dipisahkan. Siswa yang kesulitan memahami dan mengolah bacaan hampir pasti akan kesulitan pula ketika harus menuangkan gagasannya dalam tulisan yang baik.

Gambaran pada siklus PISA berikutnya belum menunjukkan perbaikan yang berarti. Dalam PISA 2022, skor membaca siswa Indonesia tercatat 359 poin, turun 12 poin dari capaian 2018, dan hanya sekitar 25% siswa yang mencapai Level 2 atau lebih tinggi dalam membaca, sedangkan rata-rata negara OECD mencapai 74% (OECD, 2023). Level 2 sering dipandang sebagai ambang kecakapan dasar, yaitu kemampuan mengenali gagasan utama dalam teks yang panjangnya sedang dan menalar secara sederhana tentang isi bacaan. Angka ini penting untuk dicermati karena PISA mendefinisikan literasi membaca bukan sekadar sebagai kemampuan melafalkan teks, melainkan kemampuan memahami, menggunakan, mengevaluasi, merefleksikan, dan terlibat dengan teks untuk mencapai tujuan, mengembangkan pengetahuan, dan berpartisipasi dalam masyarakat (OECD, 2019a). Jika sebagian besar siswa belum mampu mengolah teks pada tingkat tersebut, wajar bila mereka juga belum memiliki cukup bekal untuk menghasilkan teks sendiri.

Gejalanya mudah dikenali di ruang kelas. Ketika diminta menulis, tidak sedikit siswa yang hanya menatap kertas kosong karena tidak tahu harus memulai dari mana, atau merasa cemas tulisannya akan salah. Keadaan ini sering digambarkan sebagai sindrom halaman kosong (*blank-page syndrome*) dan kerap diiringi kecemasan menulis (*writing apprehension*). Kalaupun siswa berhasil menulis, hasilnya sering masih singkat, kosakatanya itu-itu saja, kalimatnya belum efektif, ejaannya keliru, dan antarparagraf kurang nyambung. Masalah ini tidak cukup dijelaskan dengan alasan siswa malas. Sebagian di antaranya berakar pada cara pembelajaran yang memisahkan kegiatan membaca dan menulis. Siswa membaca satu teks hari ini, lalu keesokan harinya langsung ditugasi menulis tanpa pernah diajak mengolah apa yang sudah dibaca. Akibatnya, mereka harus menulis dari nol, tanpa bekal ide dan tanpa bekal bahasa.

Faktor psikologis turut memperberat keadaan tersebut. Daly dan Miller (1975) memperkenalkan konsep kecemasan menulis sebagai kecenderungan individu untuk menghindari kegiatan menulis karena takut dinilai negatif. Siswa dengan kecemasan seperti ini cenderung menulis seperlunya, menunda tugas, dan enggan menunjukkan tulisannya kepada orang lain. Keyakinan siswa terhadap kemampuannya sendiri, yang dalam teori Bandura (1997) disebut efikasi diri, juga memengaruhi seberapa gigih ia berusaha ketika menghadapi tugas yang sulit. Siswa yang tidak yakin mampu menulis akan mudah menyerah pada tahap awal, padahal tahap awal itulah yang paling menentukan arah tulisan. Di sisi lain, Bereiter dan Scardamalia (1987) membedakan penulis pemula yang cenderung hanya menuliskan apa yang diingat (*knowledge telling*) dari penulis terampil yang mengolah dan mengubah pengetahuannya sesuai tujuan dan pembaca (*knowledge transforming*). Pembelajaran yang hanya meminta siswa menyerahkan hasil tulisan tanpa mendampingi proses berpikirnya hampir pasti membiarkan siswa tetap berada pada tahap menuliskan apa yang diingat.

Di sinilah literasi bahasa berperan. Dalam artikel ini, literasi bahasa dipahami bukan sekadar kemampuan mengenali huruf dan membaca lancar, melainkan kemampuan menggunakan bahasa untuk memperoleh, memahami, mengolah, dan menyampaikan informasi. Lewat membaca, siswa bertemu dengan kosakata baru, ragam kalimat, serta cara penulis menata gagasan dari paragraf ke paragraf. Semua itu menjadi bekal ketika siswa menulis. Abidin (2015) bahkan memandang literasi sebagai kecakapan yang luas dan beragam, tidak berhenti pada membaca dan menulis dasar. Dengan kata lain, membaca menyediakan bahan, sedangkan menulis adalah kesempatan untuk mengolah bahan itu menjadi karya sendiri.

Pemahaman yang luas tentang literasi ini sejalan dengan arah kebijakan di tingkat nasional maupun internasional. Gerakan Literasi Nasional merumuskan enam literasi dasar, yaitu literasi baca-tulis, numerasi, sains, digital, finansial, serta budaya dan kewargaan (Kemendikbudristek, 2021). UNESCO (2017) juga menekankan bahwa literasi perlu dipandang sebagai rangkaian kecakapan yang terus berkembang sepanjang hayat, bukan sebagai kemampuan yang hanya dimiliki atau tidak dimiliki seseorang. Di tengah derasnya arus

informasi digital, siswa terbiasa membaca dan menulis teks pendek di media sosial, sementara sekolah menuntut mereka menulis teks yang lebih panjang, terstruktur, dan bernalar. Jarak antara kebiasaan bermedia dan tuntutan akademik inilah yang perlu dijembatani oleh pembelajaran yang sengaja dirancang, bukan dibiarkan terjadi dengan sendirinya.

Hubungan tersebut dapat dijelaskan lebih kuat dengan model proses menulis dari Flower dan Hayes (1981). Menurut model ini, menulis bukan sekadar menghasilkan teks, melainkan proses berpikir yang mencakup tiga kegiatan utama, yaitu merencanakan (*planning*), menuangkan gagasan ke dalam bahasa tulis (*translating*), dan meninjau kembali tulisan (*reviewing*). Ketiganya tidak berjalan lurus dari awal sampai akhir. Penulis dapat kembali merencanakan ketika sedang merevisi, atau menambah gagasan ketika sedang menuangkan kalimat, sehingga prosesnya bersifat rekursif. Setiap kegiatan itu membutuhkan bekal, antara lain pengetahuan tentang topik, pemahaman tentang pembaca, dan perbendaharaan bahasa yang cukup. Sebagian besar bekal tersebut tumbuh dari pengalaman literasi siswa. Artinya, kemampuan menulis tidak dapat dibangun hanya dengan memberi tugas menulis. Kemampuan itu perlu ditopang oleh kegiatan literasi yang dirancang sejalan dengan tahap-tahap menulis.

Persoalannya, upaya penguatan literasi di sekolah umumnya masih berhenti pada pembiasaan. Gerakan Literasi Sekolah, misalnya, memperkenalkan kegiatan membaca selama 15 menit sebelum pelajaran dimulai (Faizah dkk., 2016). Pembiasaan ini bernilai karena menumbuhkan kebiasaan membaca. Namun, kebiasaan membaca tidak otomatis membuat siswa mampu menulis, sebab belum ada jembatan yang jelas dari kegiatan membaca menuju keterampilan menghasilkan teks. Panduan Gerakan Literasi Sekolah sebenarnya menyebut tiga tahap, yaitu pembiasaan, pengembangan, dan pembelajaran, tetapi ada kecenderungan pelaksanaannya baru menjangkau tahap pertama. Kegiatan membaca senyap berlangsung rutin, sementara tahap ketika bacaan itu diolah menjadi catatan, diskusi, dan tulisan belum tergarap dengan sistematis.

Bukti penelitian internasional memperkuat anggapan bahwa jembatan itu memang perlu dibangun secara sengaja. Kajian meta-analisis Graham dan Perin (2007) tentang intervensi menulis bagi siswa sekolah menengah menemukan bahwa pengajaran strategi menulis, kegiatan prapenulisan, dan penggunaan teks model termasuk di antara praktik yang terbukti membantu kualitas tulisan siswa. Krashen (1993) menghimpun temuan penelitian bahwa membaca bebas secara sukarela berkaitan dengan perkembangan kosakata, tata bahasa, dan kemampuan menulis. Shanahan (2006) menyimpulkan bahwa membaca dan menulis bertumpu pada pengetahuan yang saling beririsan sehingga pengajaran keduanya sebaiknya saling menguatkan. Kajian-kajian terdahulu memang banyak membahas pentingnya literasi dan keterampilan menulis, tetapi umumnya keduanya dibahas sendiri-sendiri. Sepengetahuan penulis, masih sedikit kajian yang merumuskan secara utuh bagaimana kegiatan literasi bahasa dapat dihubungkan, langkah demi langkah, dengan fase-fase proses menulis yang dijelaskan Flower dan Hayes. Celah inilah yang hendak diisi oleh artikel ini.

Pembahasan ini penting karena guru Bahasa Indonesia membutuhkan pegangan yang konkret. Guru perlu tahu kegiatan literasi apa yang tepat dilakukan sebelum siswa menulis, apa yang perlu dilatih ketika siswa menulis, dan bagaimana mendampingi siswa setelah tulisan selesai. Dengan panduan semacam itu, pembelajaran menulis tidak lagi berfokus hanya pada hasil akhir, tetapi juga pada proses: siswa membaca, berpikir, menulis, mendapat umpan balik, lalu merevisi. Proses yang berulang ini diharapkan membentuk pengalaman literasi yang bermakna sekaligus menumbuhkan kepercayaan diri siswa dalam menulis. Bagi sekolah, rumusan seperti ini dapat membantu mengubah Gerakan Literasi Sekolah dari sekadar kegiatan rutin menjadi bagian dari desain pembelajaran. Bagi calon guru dan peneliti, rumusan ini dapat menjadi titik tolak untuk merancang bahan ajar, instrumen penilaian, dan penelitian tindakan atau eksperimen di kelas.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel berjudul "Membangun Kemampuan Menulis Siswa melalui Penguatan Literasi Bahasa" bertujuan menjelaskan keterkaitan literasi bahasa dengan kemampuan menulis, serta merumuskan sintesis konseptual berupa strategi penguatan literasi yang dikaitkan dengan fase perencanaan, penuangan gagasan, dan peninjauan kembali dalam proses menulis. Secara lebih rinci, kajian ini berupaya menjawab tiga pertanyaan. Pertama, bagaimana hubungan antara literasi bahasa dan kemampuan menulis menurut teori dan hasil penelitian yang relevan? Kedua, kegiatan literasi apa yang dapat menopang masing-masing fase proses menulis menurut Flower dan Hayes? Ketiga, bagaimana rumusan tersebut dapat diterapkan guru dalam pembelajaran menulis di kelas?

Kajian ini dibatasi pada pembelajaran menulis di jenjang pendidikan menengah, khususnya SMP dan SMA, dan disusun melalui studi literatur sehingga belum menyajikan data lapangan. Pembatasan ini dilakukan karena pada jenjang tersebut siswa sudah dituntut menulis berbagai jenis teks dengan struktur dan kaidah kebahasaan yang lebih kompleks, sementara fondasi literasi dasar semestinya sudah terbentuk. Kajian ini diharapkan memberi manfaat teoretis berupa kerangka konseptual yang menghubungkan literasi dan proses menulis, serta manfaat praktis berupa gambaran kegiatan yang dapat dipilih guru untuk setiap tahap pembelajaran menulis.

TINJAUAN LITERATUR

2.1. Literasi Bahasa

Literasi bahasa merupakan kemampuan seseorang dalam menggunakan bahasa untuk memahami, mengolah, dan menyampaikan informasi secara efektif. Dalam konteks pendidikan, literasi bahasa mencakup kegiatan membaca, memahami teks, memperkaya kosakata, menyampaikan gagasan, dan menghasilkan tulisan. Penguatan literasi bahasa dapat dilakukan melalui pembiasaan membaca berbagai jenis teks dan kegiatan menulis yang dilakukan secara berkelanjutan.

Pengertian literasi telah mengalami perluasan yang cukup jauh. Pada awalnya literasi dimaknai sempit sebagai kemampuan membaca dan menulis huruf. Kini, literasi dipahami sebagai kecakapan yang mencakup kemampuan menemukan, memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan menggunakan informasi dari beragam bentuk teks untuk tujuan tertentu. Abidin (2015) menempatkan literasi dalam kerangka multiliterasi, yaitu kecakapan menggunakan berbagai moda dan sumber untuk membaca, menulis, dan berkomunikasi sesuai tuntutan zaman. Dalam kerangka itu, siswa tidak hanya membaca teks tercetak, tetapi juga teks

visual, teks digital, dan teks multimoda, dan setiap pengalaman membaca tersebut dapat menjadi bekal ketika mereka menulis.

Dari sisi kebijakan, Panduan Gerakan Literasi Nasional memandang literasi baca-tulis sebagai salah satu dari enam literasi dasar yang saling menopang (Kemendikbudristek, 2021). Di tingkat sekolah, Gerakan Literasi Sekolah dirancang dalam tiga tahap, yaitu pembiasaan, pengembangan, dan pembelajaran (Faizah dkk., 2016). Tahap pembiasaan menumbuhkan minat dan kebiasaan membaca melalui kegiatan sederhana seperti membaca senyap lima belas menit. Tahap pengembangan memperdalam pemahaman melalui kegiatan menanggapi bacaan secara lisan maupun tulisan. Tahap pembelajaran mengaitkan kegiatan literasi dengan mata pelajaran. Rumusan tiga tahap ini sesungguhnya sudah membuka ruang bagi hubungan antara membaca dan menulis, tetapi ruang itu baru terisi apabila guru tahu bentuk kegiatan yang tepat untuk setiap tahap.

Dalam kajian ini, literasi bahasa dipusatkan pada tiga kemampuan yang paling berkaitan dengan menulis. Pertama, kemampuan memahami dan menelaah teks, termasuk mengenali struktur dan kaidah kebahasaannya. Kedua, kemampuan memperkaya perbendaharaan kata dan ragam kalimat melalui pengalaman membaca. Ketiga, kemampuan mengolah informasi dari bacaan menjadi gagasan baru yang dapat dituangkan dalam bentuk tulisan. Ketiga kemampuan ini menjadi lensa untuk menelaah kegiatan literasi yang relevan dengan setiap fase proses menulis.

2.2. Kemampuan Menulis

Menulis merupakan kegiatan menuangkan gagasan, pikiran, pengalaman, atau informasi ke dalam bentuk bahasa tulis. Kemampuan menulis melibatkan beberapa aspek, antara lain kemampuan menentukan topik, mengembangkan ide, memilih kata, menyusun kalimat, membangun paragraf, menggunakan ejaan, dan menjaga keterpaduan tulisan. Oleh karena itu, kemampuan menulis perlu dikembangkan melalui latihan yang terarah dan berkesinambungan.

Tarigan (2008) memandang menulis sebagai keterampilan berbahasa yang bersifat produktif dan ekspresif. Disebut produktif karena penulis menghasilkan sesuatu yang sebelumnya tidak ada, dan disebut ekspresif karena penulis menyampaikan gagasan kepada pembaca yang tidak hadir bersamanya. Berbeda dengan berbicara yang dibantu oleh intonasi, ekspresi wajah, dan tanggapan langsung dari lawan bicara, menulis menuntut penulis mengandalkan kata dan struktur kalimat semata. Karena itu, menulis menuntut ketelitian dalam memilih bahasa dan kejelasan dalam menata gagasan.

Dalman (2015) menguraikan bahwa kegiatan menulis lazimnya melalui tahap prapenulisan, penulisan, dan pascapenulisan. Pada tahap prapenulisan, penulis menentukan topik, tujuan, dan pembaca, mengumpulkan bahan, serta menyusun kerangka. Pada tahap penulisan, penulis mengembangkan kerangka menjadi paragraf. Pada tahap pascapenulisan, penulis menyunting, merevisi, dan mempublikasikan tulisannya. Pembagian ini sejalan dengan tiga fase pada model Flower dan Hayes, dan keselarasan itulah yang dimanfaatkan dalam rumusan strategi pada bagian hasil dan pembahasan.

Dari sisi kebahasaan, kualitas tulisan ditentukan oleh beberapa unsur. Keraf (2009) menekankan pentingnya diksi, yaitu ketepatan dan kesesuaian pilihan kata dengan gagasan yang hendak disampaikan dan dengan situasi pemakaiannya. Kalimat yang efektif ditandai oleh kejelasan subjek dan predikat, kehematan kata, serta kesejajaran bentuk. Paragraf yang baik memiliki kesatuan gagasan, kepaduan antarkalimat, dan kelengkapan pengembangan. Ejaan dan tanda baca menjaga agar tulisan terbaca dengan benar dan tidak menimbulkan salah tafsir. Unsur-unsur ini bertumpuk dari tingkat kata sampai tingkat teks, sehingga kesulitan pada satu tingkat dapat menjalar ke tingkat lainnya.

Selain unsur kebahasaan, menulis juga dipengaruhi oleh faktor afektif. Zainurrahman (2011) menggambarkan bahwa penulis pemula kerap terhambat oleh rasa takut salah dan keraguan terhadap kemampuan sendiri. Daly dan Miller (1975) menamai kecenderungan ini kecemasan menulis, sedangkan Bandura (1997) menjelaskan bahwa keyakinan akan kemampuan diri memengaruhi usaha dan ketekunan seseorang. Dengan demikian, pembelajaran menulis yang baik tidak hanya melatih keterampilan teknis, tetapi juga membangun rasa aman dan percaya diri melalui tugas yang bertahap dan umpan balik yang membangun.

2.3. Proses Menulis menurut Flower dan Hayes

Flower dan Hayes (1981) menggambarkan menulis sebagai proses kognitif, yaitu kegiatan berpikir yang dilakukan penulis untuk mencapai tujuan tertentu. Dalam model mereka terdapat tiga kegiatan utama. Pertama, perencanaan (planning), yaitu ketika penulis menggali ide, menata ide, dan menentukan tujuan tulisan. Kedua, penuangan gagasan (translating), yaitu ketika ide yang masih berupa pikiran diubah menjadi kalimat dan paragraf. Ketiga, peninjauan kembali (reviewing), yaitu ketika penulis membaca ulang tulisannya lalu memperbaikinya.

Ketiga kegiatan tersebut bersifat rekursif, artinya penulis dapat berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan lain berulang kali selama menulis. Selain itu, penulis memanfaatkan pengetahuan yang tersimpan dalam ingatannya, misalnya pengetahuan tentang topik, tentang pembaca, dan tentang cara menyusun teks. Bagi pembelajaran, model ini membawa pesan penting: kesulitan menulis tidak selalu berarti siswa belum menguasai ejaan atau tata kalimat. Bisa jadi siswa belum memiliki bahan untuk direncanakan atau belum terbiasa meninjau tulisannya sendiri. Pandangan ini sejalan dengan gagasan multiliterasi (Abidin, 2015) bahwa kecakapan berbahasa dibangun melalui beragam pengalaman literasi yang saling melengkapi.

Model Flower dan Hayes (1981) memiliki beberapa komponen yang perlu dipahami secara lebih rinci. Komponen pertama adalah lingkungan tugas (task environment), yaitu segala sesuatu di luar diri penulis yang memengaruhi tulisan, seperti topik tugas, pembaca yang dituju, dan teks yang sedang ditulis. Komponen kedua adalah ingatan jangka panjang penulis (long-term memory), yaitu simpanan pengetahuan tentang topik, pembaca, dan bentuk tulisan. Komponen ketiga adalah proses menulis itu sendiri, yang terdiri atas perencanaan, penuangan gagasan, dan peninjauan kembali, serta dikendalikan oleh pemantau (monitor) yang menentukan kapan penulis berpindah dari satu proses ke proses lain.

Di dalam proses perencanaan, Flower dan Hayes (1981) membedakan tiga subproses, yaitu menghasilkan gagasan (generating), mengorganisasikan gagasan (organizing), dan

menetapkan tujuan (goal setting). Menghasilkan gagasan berarti menggali pengetahuan dari ingatan atau dari sumber luar seperti bacaan. Mengorganisasikan berarti memilih dan menata gagasan agar membentuk urutan yang bermakna. Menetapkan tujuan berarti menentukan apa yang ingin dicapai tulisan, baik dari segi isi maupun dari segi pengaruhnya pada pembaca. Peninjauan kembali pun terdiri atas subproses membaca ulang dan menyunting. Rincian ini memperlihatkan bahwa setiap fase memerlukan bahan dan keterampilan tertentu yang dapat dilatihkan secara terpisah.

Model ini kemudian disempurnakan oleh Hayes (1996) dengan memberi tempat yang lebih besar pada memori kerja, motivasi, dan emosi, serta memandang membaca sebagai bagian penting dari peninjauan kembali. Penyempurnaan ini relevan dengan pembelajaran sebab menegaskan dua hal. Pertama, faktor afektif seperti kecemasan dan keyakinan diri bukan unsur sampingan dalam menulis. Kedua, membaca, baik membaca sumber maupun membaca tulisan sendiri, merupakan bagian yang menyatu dengan proses menulis. Kedua hal inilah yang menjadi dasar teoretis mengapa penguatan literasi layak dirancang secara sengaja di setiap fase menulis.

2.4. Hubungan Literasi Bahasa dengan Kemampuan Menulis

Literasi bahasa dan kemampuan menulis memiliki hubungan yang erat. Aktivitas membaca dapat memperluas wawasan dan kosakata siswa serta memberikan contoh mengenai cara menyusun gagasan dalam sebuah teks. Pengetahuan dan pengalaman yang diperoleh melalui membaca selanjutnya dapat digunakan sebagai dasar untuk menulis. Sebaliknya, kegiatan menulis mendorong siswa mengolah kembali informasi yang telah dibaca sehingga pemahaman bahasa menjadi lebih aktif.

Hubungan dua arah ini didukung oleh sejumlah kajian. Shanahan (2006) menjelaskan bahwa membaca dan menulis berbagi sumber pengetahuan yang sama, misalnya pengetahuan tentang kosakata, tata bahasa, dan struktur teks, sehingga kemajuan dalam satu keterampilan berpeluang membantu keterampilan lainnya. Krashen (1993) mengemukakan bahwa penguasaan struktur teks tulis dan kosakata lebih banyak diperoleh melalui pengalaman membaca yang bermakna daripada melalui latihan tata bahasa yang terlepas dari konteks. Cunningham dan Stanovich (1998) menunjukkan bahwa membaca dalam jumlah banyak berkaitan dengan bertambahnya kosakata dan pengetahuan umum, dan keduanya merupakan modal ketika seseorang menulis. Sementara itu, Graham dan Hebert (2011) menemukan bahwa menulis tentang apa yang dibaca, misalnya dalam bentuk ringkasan, catatan, dan tanggapan, meningkatkan pemahaman bacaan.

Dari sudut pandang sosiokultural, Vygotsky (1978) menjelaskan bahwa kemampuan berpikir yang lebih tinggi berkembang melalui interaksi sosial dengan bantuan orang yang lebih mahir. Gagasan ini kemudian dikembangkan dalam konsep perancah (scaffolding) oleh Wood dkk. (1976), yaitu dukungan sementara yang diberikan pengajar dan secara bertahap ditarik ketika pembelajar sudah mampu. Dalam pembelajaran menulis, perancah dapat berupa teks model, pertanyaan pemandu, kerangka tulisan, atau daftar periksa revisi. Dengan perancah, siswa dapat mengerjakan tugas yang belum mampu dikerjakannya sendiri, lalu perlahan-lahan menjadi penulis mandiri.

Hubungan antara literasi dan menulis tidak berarti bahwa setiap siswa yang banyak membaca otomatis menulis dengan baik. Membaca menyediakan bahan, tetapi bahan itu perlu diolah. Siswa perlu dibimbing untuk memperhatikan bagaimana penulis membuka tulisan, mengembangkan gagasan, memilih kata, dan menyimpulkan. Pembaca yang hanya mengikuti isi cerita tanpa memperhatikan cara penulis menyusunnya belum memanfaatkan bacaan sebagai sumber belajar menulis. Oleh sebab itu, membaca dalam konteks pembelajaran menulis perlu diarahkan, yakni membaca sebagai penulis, dengan perhatian pada isi, struktur, dan bahasa.

2.5. Penguatan Literasi dalam Pembelajaran Menulis

Penguatan literasi dalam pembelajaran menulis dapat dilakukan melalui beberapa kegiatan, seperti membaca teks model, membuat catatan ide, mengembangkan peta pikiran, menulis berdasarkan pengalaman, menulis berdasarkan bacaan, melakukan revisi, dan mempublikasikan hasil tulisan. Guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan arahan dan umpan balik agar siswa mampu memperbaiki tulisannya secara bertahap.

Dalam pembelajaran berbasis teks pada Kurikulum 2013, Mahsun (2014) menguraikan tahapan yang lazim digunakan, yaitu membangun konteks, pemodelan teks, kerja sama membangun teks, dan kerja mandiri menyusun teks. Urutan ini pada dasarnya merupakan bentuk penguatan literasi yang berjenjang. Siswa lebih dulu membangun pengetahuan tentang topik dan konteks, kemudian mempelajari teks model, lalu menyusun teks bersama guru dan teman, dan akhirnya menulis sendiri. Kosasih (2014) merinci berbagai jenis teks dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia beserta struktur dan kaidah kebahasaannya, yang dapat dijadikan bahan teks model. Buku teks yang digunakan di sekolah, misalnya Suherli dkk. (2017), juga memuat teks-teks contoh dan tugas menulis yang dapat dimanfaatkan guru.

Priyatni (2015) menekankan pentingnya desain pembelajaran bahasa yang memadukan kegiatan membaca, menulis, menyimak, dan berbicara secara terpadu. Pendekatan terpadu ini sejalan dengan pandangan bahwa kemampuan berbahasa tidak tumbuh secara terpisah. Dalman (2016) mengaitkan kegiatan membaca dengan tujuan memahami isi bacaan secara kritis, sehingga membaca tidak berhenti pada mengetahui isi, tetapi berlanjut pada menilai dan memanfaatkannya. Kemampuan membaca kritis inilah yang dibutuhkan ketika siswa menulis teks argumentatif, eksposisi, atau teks lain yang menuntut penalaran.

Pada aspek umpan balik dan penilaian, Nurgiyantoro (2016) menjelaskan perlunya penilaian pembelajaran bahasa yang berbasis kompetensi dengan kriteria yang jelas. Untuk menulis, kriteria itu dapat dituangkan dalam rubrik yang menilai isi, organisasi, kosakata, kalimat, dan ejaan. Hattie dan Timperley (2007) menunjukkan bahwa umpan balik merupakan salah satu pengaruh terkuat terhadap hasil belajar, terutama jika menjelaskan tujuan yang dicapai, kemajuan yang sudah dibuat, dan langkah berikutnya. Umpan balik yang hanya berupa nilai atau tanda koreksi tanpa petunjuk perbaikan tidak banyak membantu siswa memperbaiki tulisan.

Dalam hal penguasaan kosakata, Nation (2001) menjelaskan bahwa kosakata dikuasai melalui perjumpaan berulang dalam konteks yang bermakna, ditambah perhatian sengaja pada bentuk, makna, dan penggunaan kata. Pandangan ini mendukung penggabungan kegiatan membaca dengan

latihan kosakata dalam konteks menulis. Siswa tidak cukup hanya menghafal daftar kata, tetapi perlu menjumpai kata itu dalam bacaan dan menggunakannya dalam kalimatnya sendiri.

2.6. Penelitian yang Relevan

Beberapa kajian berskala besar memberi landasan empiris bagi gagasan dalam artikel ini. Graham dan Perin (2007) melakukan meta-analisis terhadap penelitian eksperimen dan kuasi-eksperimen tentang pengajaran menulis bagi siswa kelas empat hingga dua belas. Mereka mengidentifikasi sejumlah praktik yang terbukti meningkatkan kualitas tulisan, antara lain pengajaran strategi menulis secara eksplisit, peringkasan, kegiatan menulis secara kolaboratif, penetapan tujuan tulisan yang jelas, penggabungan kalimat, kegiatan prapenulisan, kegiatan inkuiri, pendekatan proses menulis, dan penelaahan teks model. Sebagian dari praktik ini bertalian langsung dengan literasi, seperti penelaahan teks model, peringkasan, dan inkuiri yang bertumpu pada bahan bacaan.

Graham dan Hebert (2011) menelaah hubungan menulis dan membaca melalui meta-analisis lain. Temuan mereka menunjukkan bahwa menulis tentang bacaan, menuliskan ringkasan dan catatan, serta mengajarkan keterampilan menulis dan menyusun teks sama-sama memberi manfaat bagi kemampuan membaca. Artinya, hubungan literasi dan menulis bersifat timbal balik, sehingga pembelajaran yang mempertemukan keduanya menguntungkan kedua keterampilan sekaligus.

Graham dkk. (2005) meneliti pengajaran strategi menulis yang diatur sendiri oleh siswa (self-regulated strategy development) pada siswa yang mengalami kesulitan menulis. Pendekatan ini melatih siswa mengenali strategi, memodelkannya, mempraktikkannya dengan dukungan, lalu menerapkannya secara mandiri, disertai upaya menumbuhkan keyakinan diri. Hasilnya menunjukkan peningkatan kualitas tulisan, pengetahuan tentang menulis, dan efikasi diri siswa. Temuan ini menguatkan gagasan bahwa pembelajaran menulis yang efektif perlu mengaitkan aspek kognitif dan afektif.

Di Indonesia, pembahasan tentang menulis dan literasi banyak ditemukan dalam buku-buku pegangan pembelajaran bahasa yang telah disebutkan sebelumnya, yaitu Tarigan (2008), Dalman (2015), Zainurrahman (2011), Mahsun (2014), dan Priyatni (2015). Buku-buku tersebut kaya akan uraian teoretis dan contoh kegiatan, tetapi umumnya membahas teknik menulis atau teknik membaca secara terpisah. Rumusan yang secara tegas memetakan kegiatan literasi ke dalam fase-fase proses menulis menurut Flower dan Hayes masih jarang ditemukan, dan inilah ruang yang hendak diisi oleh artikel ini.

2.7. Kerangka Konseptual

Berdasarkan uraian di atas, kajian ini bertumpu pada kerangka konseptual berikut. Kemampuan menulis dipandang sebagai proses kognitif yang terdiri atas perencanaan, penuangan gagasan, dan peninjauan kembali (Flower & Hayes, 1981). Setiap fase memerlukan bekal berupa pengetahuan, kosakata, pemahaman tentang struktur teks, dan kebiasaan meninjau tulisan. Bekal tersebut dibangun melalui pengalaman literasi yang dirancang dan didampingi guru dengan prinsip perancah (Vygotsky, 1978; Wood dkk., 1976). Literasi bahasa dalam hal ini berfungsi sebagai masukan (input) yang dikelola menjadi keluaran (output) berupa tulisan siswa. Tulisan siswa kemudian ditinjau dan dinilai dengan umpan balik yang bermakna (Hattie & Timperley, 2007; Nurgiyantoro, 2016), sehingga tercipta siklus belajar yang berulang.

Kerangka ini menegaskan tiga asumsi. Pertama, kesulitan menulis tidak selalu berarti kekurangan pengetahuan kebahasaan, tetapi dapat berarti kekurangan bahan, strategi, atau pengalaman meninjau tulisan. Kedua, kegiatan literasi akan lebih bermanfaat jika dipilih sesuai kebutuhan setiap fase menulis, bukan dilakukan secara seragam. Ketiga, peran guru bergeser dari penilai hasil akhir menjadi pendamping proses. Ketiga asumsi inilah yang akan diuji kelayakannya secara konseptual melalui telaah literatur pada bagian hasil dan pembahasan.

METODE PENELITIAN

3.1. Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan jenis studi literatur atau penelitian kepustakaan. Pendekatan kualitatif dipilih karena tujuan kajian ini adalah memahami dan menafsirkan hubungan antarkonsep, yaitu literasi bahasa, kemampuan menulis, dan proses menulis, bukan mengukur pengaruh suatu perlakuan secara statistik. Sugiyono (2019) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif berupaya memahami makna dan gejala secara mendalam dengan peneliti sebagai instrumen utama, dan hasilnya dipaparkan secara deskriptif. Moleong (2017) menambahkan bahwa penelitian kualitatif menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis, sehingga sesuai untuk kajian yang bertumpu pada telaah teks dan gagasan.

Studi literatur merupakan rangkaian kegiatan yang berkenaan dengan pengumpulan data pustaka, membaca, mencatat, serta mengolah bahan penelitian (Zed, 2014). Dalam studi literatur, sumber tertulis tidak hanya berfungsi sebagai latar belakang teori, tetapi menjadi sumber data utama yang dianalisis. Snyder (2019) menyebut tinjauan pustaka sebagai metodologi penelitian yang sah, terutama untuk menyintesis pengetahuan yang tersebar, menilai kondisi suatu bidang kajian, dan mengembangkan kerangka konseptual baru. Sejalan dengan itu, kajian ini menggunakan tinjauan pustaka bukan untuk sekadar merangkum, melainkan untuk menyintesis teori dan temuan terdahulu menjadi rumusan strategi penguatan literasi yang dikaitkan dengan fase proses menulis.

Jenis kajian ini dapat dikategorikan sebagai tinjauan naratif yang bersifat konseptual. Artinya, sumber dipilih secara terarah berdasarkan relevansinya dengan pertanyaan kajian, kemudian dibandingkan, dihubungkan, dan disintesis. Kajian ini tidak dimaksudkan sebagai tinjauan sistematis dengan protokol penelusuran yang kaku, juga tidak menghitung besar pengaruh dari hasil beberapa penelitian. Konsekuensinya, kesimpulan yang dihasilkan berupa rumusan konseptual yang masih perlu diuji secara empiris pada penelitian lanjutan.

3.2. Sumber Data

Data dalam kajian ini berupa informasi tertulis yang dikelompokkan menjadi sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer adalah karya yang memuat teori atau temuan asli yang menjadi landasan utama kajian, terutama artikel Flower dan Hayes (1981) tentang teori proses kognitif dalam menulis, serta karya teoretis tentang menulis dan membaca

yang ditulis langsung oleh pengembang konsepnya. Sumber sekunder adalah buku teks, artikel ilmiah, dan laporan yang menafsirkan, menerapkan, atau meninjau teori tersebut, termasuk buku-buku pembelajaran bahasa Indonesia, dokumen kebijakan literasi, dan laporan lembaga internasional.

Secara keseluruhan, kajian ini menelaah 37 rujukan yang terdiri atas buku akademik, artikel jurnal ilmiah, dokumen kebijakan pemerintah, dan laporan lembaga internasional. Buku akademik berbahasa Indonesia digunakan untuk memperoleh landasan teoretis yang sesuai dengan konteks kurikulum dan kebahasaan di Indonesia. Artikel jurnal dan buku berbahasa Inggris digunakan untuk memperoleh landasan teori dan bukti penelitian yang lebih luas. Dokumen kebijakan dan laporan lembaga digunakan untuk memperoleh gambaran kondisi literasi serta arah kebijakan yang berlaku.

3.3. Kriteria Pemilihan Sumber

Agar sumber yang ditelaah relevan dan dapat dipertanggungjawabkan, penulis menetapkan kriteria pemilihan sebagaimana disajikan pada Tabel 1. Kriteria ini dipakai pada tahap penyaringan sumber setelah penelusuran awal dilakukan.

Tabel 1. Kriteria pemilihan sumber kajian

Aspek	Kriteria dimasukkan	Kriteria dikeluarkan
Topik	Membahas literasi bahasa, membaca, menulis, atau proses menulis	Membahas topik lain yang tidak berkaitan dengan keterampilan berbahasa
Jenis sumber	Buku akademik, artikel jurnal ilmiah, dokumen kebijakan resmi, laporan lembaga	Opini pribadi, tulisan tanpa penulis atau penerbit yang jelas
Kredibilitas	Diterbitkan oleh penerbit, jurnal, atau lembaga yang dapat ditelusuri	Sumber yang tidak dapat diverifikasi asal-usulnya
Jenjang	Berkaitan dengan siswa pendidikan dasar sampai menengah, dengan fokus SMP dan SMA	Berfokus semata-mata pada pendidikan tinggi atau anak usia dini
Waktu terbit	Teori utama dipakai tanpa batasan tahun, sedangkan data kebijakan dan kondisi literasi memakai terbitan terbaru yang tersedia	Data kondisi literasi yang sudah digantikan oleh edisi yang lebih baru
Bahasa	Bahasa Indonesia dan bahasa Inggris	Bahasa lain yang tidak dapat ditelaah penulis

Kriteria waktu terbit dibedakan karena sifat sumbernya berbeda. Teori dasar seperti model proses menulis tetap dipakai meskipun diterbitkan pada tahun 1981 sebab masih menjadi rujukan utama dalam penelitian menulis. Sebaliknya, data kondisi literasi siswa dan dokumen kebijakan perlu menggunakan edisi terbaru yang tersedia agar gambaran yang disajikan tidak usang.

3.4. Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan dengan teknik dokumentasi, yaitu menghimpun dan mencatat informasi dari dokumen tertulis. Penelusuran dilakukan melalui koleksi perpustakaan serta penelusuran daring pada basis data akademik dan situs resmi lembaga penerbit dokumen. Kata kunci yang digunakan meliputi literasi bahasa, kemampuan menulis, proses menulis, membaca dan menulis, pembelajaran menulis, Gerakan Literasi Sekolah, serta padanannya dalam bahasa Inggris seperti language literacy, writing process, reading-writing connection, dan writing instruction.

Tahapan pengumpulan data dilakukan sebagai berikut. Tahap pertama adalah penelusuran awal untuk memetakan sumber yang berkaitan dengan topik. Tahap kedua adalah penyaringan sumber berdasarkan kriteria pada Tabel 1, dimulai dari judul dan abstrak lalu dilanjutkan dengan membaca isi. Tahap ketiga adalah pembacaan mendalam terhadap sumber yang lolos penyaringan. Tahap keempat adalah pencatatan informasi penting ke dalam matriks kajian yang memuat identitas sumber, gagasan atau temuan utama, serta keterkaitannya dengan pertanyaan kajian. Pencatatan dilakukan dengan memisahkan kutipan langsung, parafrasa, dan komentar penulis agar tidak tercampur.

3.5. Instrumen Penelitian

Instrumen utama dalam penelitian kualitatif adalah peneliti sendiri (Sugiyono, 2019). Dalam kajian ini, peneliti berperan memilih sumber, membaca secara kritis, menafsirkan, dan menyintesis. Sebagai alat bantu, penulis menggunakan matriks kajian pustaka dan lembar kategori analisis. Matriks kajian berfungsi mencatat isi setiap sumber secara terstruktur, sedangkan lembar kategori analisis berfungsi mengelompokkan informasi berdasarkan pertanyaan kajian. Kategori analisis yang digunakan disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Kategori analisis dan pertanyaan pemandu

Kategori	Pertanyaan pemandu	Landasan utama
Hubungan literasi dan menulis	Bagaimana membaca, kosakata, dan pemahaman teks berkontribusi pada kemampuan menulis, dan sebaliknya?	Shanahan (2006); Krashen (1993); Graham & Hebert (2011)
Fase perencanaan	Kegiatan literasi apa yang membantu siswa menggali, menata ide, dan menentukan tujuan tulisan?	Flower & Hayes (1981); Graham & Perin (2007)
Fase penuangan gagasan	Kegiatan literasi apa yang	Keraf (2009); Nation (2001);

	membantu siswa mengubah ide menjadi kalimat dan paragraf yang baik?	Dalman (2015)
Fase peninjauan kembali	Bagaimana umpan balik dan revisi dapat dibangun secara literasi?	Hattie & Timperley (2007); Nurgiyantoro (2016)
Penerapan di kelas	Bagaimana rumusan di atas diterapkan guru pada jenjang SMP dan SMA?	Mahsun (2014); Priyatni (2015); Faizah dkk. (2016)

3.6. Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan dengan model analisis kualitatif yang dikemukakan Miles dkk. (2014), yang terdiri atas tiga alur kegiatan yang berlangsung secara bersamaan, yaitu kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan atau verifikasi. Pada tahap kondensasi data, informasi yang terkumpul dipilih, difokuskan, dan disederhanakan sesuai dengan kategori analisis. Informasi yang tidak berkaitan dengan pertanyaan kajian disisihkan, sedangkan informasi yang relevan dikelompokkan dan diberi kode, misalnya kode untuk kegiatan prabaca, diskusi, kosakata, perancah, umpan balik, dan revisi.

Pada tahap penyajian data, hasil kondensasi disusun dalam bentuk uraian naratif, tabel, dan bagan ringkas sehingga hubungan antarkategori terlihat jelas. Pada tahap penarikan kesimpulan, penulis membandingkan pola yang muncul dari berbagai sumber, mencari kesesuaian dan perbedaan, lalu menyusun sintesis berupa rumusan strategi penguatan literasi untuk setiap fase menulis. Kesimpulan awal terus diperiksa ulang dengan kembali pada sumber agar rumusan yang dihasilkan tidak menyimpang dari teori dan temuan yang dirujuk.

Sintesis dilakukan dengan prinsip penghubungan konsep. Penulis menempatkan fase proses menulis menurut Flower dan Hayes sebagai kerangka utama, kemudian memetakan kegiatan literasi yang dibahas pada berbagai sumber ke dalam fase yang paling sesuai. Kegiatan yang mendukung lebih dari satu fase ditempatkan pada fase yang paling dominan, sambil dicatat keterkaitannya dengan fase lain mengingat sifat proses menulis yang rekursif.

3.7. Keabsahan Data

Keabsahan data dijaga melalui beberapa cara. Pertama, triangulasi sumber, yaitu membandingkan informasi dari berbagai jenis sumber, misalnya antara teori dalam buku teks, temuan dalam artikel jurnal, dan data dalam laporan lembaga. Suatu rumusan hanya diterima apabila didukung oleh lebih dari satu sumber atau sejalan dengan teori yang mapan. Kedua, kecukupan referensi, yakni memastikan bahwa setiap pernyataan penting didukung oleh rujukan yang jelas dan dapat ditelusuri. Ketiga, pembedaan yang tegas antara pendapat para ahli dan penafsiran penulis, sehingga pembaca dapat menilai sendiri bagian mana yang merupakan temuan sumber dan bagian mana yang merupakan sintesis penulis. Keempat, penggunaan sumber primer untuk teori inti agar tidak bergantung pada tafsiran pihak ketiga yang mungkin telah menyederhanakan gagasan aslinya.

3.8. Keterbatasan Metode

Metode studi literatur memiliki keterbatasan yang perlu diakui. Pertama, kajian ini tidak mengumpulkan data langsung dari siswa atau guru sehingga tidak dapat menunjukkan seberapa besar rumusan yang diajukan memperbaiki tulisan siswa. Kedua, pemilihan sumber bersifat terarah dan mungkin belum mencakup seluruh publikasi yang relevan, terutama penelitian tindakan kelas atau laporan lapangan yang belum terpublikasi luas. Ketiga, penafsiran dan sintesis tidak terlepas dari sudut pandang penulis. Keterbatasan ini diimbangi dengan keterbukaan dalam menyebut rujukan dan dengan menyajikan hasil kajian sebagai rumusan konseptual yang masih memerlukan pengujian, sebagaimana dipaparkan pada bagian penutup.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan hasil sintesis literatur dalam dua bagian. Bagian pertama memaparkan temuan kajian, yaitu kegiatan literasi bahasa yang dapat menopang tiap fase proses menulis menurut Flower dan Hayes (1981). Bagian kedua membahas temuan tersebut dengan menghubungkannya pada teori dan hasil penelitian terdahulu, menguraikan contoh penerapannya di kelas, serta menjelaskan implikasi, tantangan, dan keterbatasan kajian. Perlu ditegaskan bahwa hasil di sini berupa rumusan konseptual hasil telaah pustaka, bukan data lapangan.

4.1. Hasil Kajian

a. *Literasi bahasa sebagai bekal pada setiap fase menulis*

Temuan pertama dari telaah literatur adalah bahwa setiap fase proses menulis memerlukan bekal yang pada dasarnya berasal dari pengalaman literasi. Pada fase perencanaan, siswa membutuhkan pengetahuan tentang topik, pemahaman tentang pembaca, dan gambaran tentang bentuk teks yang akan dibuat (Flower & Hayes, 1981). Pengetahuan itu diperoleh antara lain dari bacaan, diskusi, dan pengalaman. Pada fase penuangan gagasan, siswa membutuhkan perbendaharaan kata, variasi kalimat, dan pengetahuan tentang cara mengembangkan paragraf, yang menurut Krashen (1993) dan Cunningham dan Stanovich (1998) banyak tumbuh melalui kebiasaan membaca. Pada fase peninjauan kembali, siswa membutuhkan kemampuan membaca tulisan sendiri secara kritis, yakni kemampuan yang berkaitan erat dengan kemampuan membaca kritis secara umum (Dalman, 2016; Hayes, 1996).

Dengan demikian, literasi bahasa tidak ditempatkan sebagai kegiatan yang terpisah dari menulis, melainkan sebagai sumber bekal bagi tiap fase. Temuan ini mengubah cara memandang kesulitan menulis. Ketika siswa tidak mampu mengembangkan paragraf, penyebabnya mungkin bukan kurangnya latihan menulis paragraf, tetapi minimnya bahan yang ia miliki dan sedikitnya contoh paragraf baik yang pernah ia amati. Ketika siswa menulis dengan kosakata terbatas, penyebabnya mungkin kurangnya perjumpaan dengan kata-kata baru dalam konteks bermakna (Nation, 2001).

b. *Penguatan literasi pada fase perencanaan*

Pada fase perencanaan, tantangan utama siswa

adalah memulai: menemukan ide, memilih ide yang layak, dan menata ide menjadi rencana. Hasil telaah menunjukkan empat kegiatan literasi yang menopang fase ini.

Kegiatan pertama adalah membaca teks model. Teks model adalah contoh teks sejenis dengan yang akan ditulis siswa, misalnya teks eksposisi, cerita pendek, atau teks berita. Dalam pembelajaran berbasis teks, tahap pemodelan teks mengajak siswa menelaah struktur dan kaidah kebahasaan teks sebelum menulis (Mahsun, 2014; Kosasih, 2014). Graham dan Perin (2007) mencatat bahwa penelaahan teks model termasuk praktik yang membantu meningkatkan kualitas tulisan siswa. Agar efektif, siswa perlu diarahkan membaca sebagai penulis, yaitu memperhatikan bagaimana pembuka dirumuskan, bagaimana gagasan pokok dikembangkan, kata apa yang dipakai untuk menghubungkan kalimat, dan bagaimana penutup dibuat. Pertanyaan pemandu dari guru, misalnya "Apa yang dilakukan penulis pada paragraf pertama?" membantu siswa mengubah pengalaman membaca menjadi pengetahuan tentang cara menulis.

Kegiatan kedua adalah berdiskusi. Diskusi kelompok kecil atau diskusi kelas tentang topik tulisan membantu siswa mengaktifkan pengetahuan yang sudah dimiliki dan memperoleh sudut pandang baru dari teman. Menurut Vygotsky (1978), pemahaman berkembang melalui interaksi sosial, sehingga diskusi bukan sekadar pemanasan, tetapi sarana membangun bahan tulisan. Diskusi juga mengurangi rasa terbebani karena siswa menyadari bahwa gagasan dapat dibentuk bersama. Bagi siswa yang cemas menulis (Daly & Miller, 1975), berbicara lebih dulu tentang topik dapat menjadi jalan masuk yang lebih aman daripada langsung menghadapi kertas kosong.

Kegiatan ketiga adalah membuat catatan ide dan peta pikiran. Catatan ide dapat berupa daftar kata kunci, pertanyaan 5W+1H (apa, siapa, kapan, di mana, mengapa, dan bagaimana), atau bagan yang menghubungkan gagasan pokok dan gagasan penjelas. Kegiatan ini sejalan dengan subproses menghasilkan dan mengorganisasikan gagasan dalam model Flower dan Hayes (1981). Pada tahap ini siswa juga memutuskan hal-hal yang sering terlewat, yaitu tujuan tulisan dan pembacanya. Siswa yang tahu untuk siapa ia menulis dan apa yang ingin dicapai biasanya lebih mudah memilih kata dan menentukan urutan gagasan. Penetapan tujuan tulisan yang jelas termasuk praktik yang dinilai efektif oleh Graham dan Perin (2007).

Kegiatan keempat adalah membaca sumber untuk memperkaya bahan, misalnya membaca artikel, berita, atau buku yang berkaitan dengan topik. Pada kegiatan ini siswa dilatih mencatat informasi penting dengan kata-katanya sendiri, bukan menyalin. Dengan cara itu, bacaan benar-benar menjadi bahan yang diolah, dan siswa terbiasa membedakan gagasan sendiri dari gagasan orang lain. Hasil dari keempat kegiatan ini adalah rencana tulisan yang memuat topik, tujuan, pembaca, dan kerangka gagasan. Rencana inilah yang menjadi pegangan siswa pada fase berikutnya sehingga ia tidak lagi menulis dari nol.

c. *Penguatan literasi pada fase penuangan gagasan*

Pada fase penuangan gagasan, tantangan siswa adalah mengubah gagasan yang masih berupa pikiran menjadi bahasa tulis yang jelas, efektif, dan sesuai kaidah. Telaah literatur menunjukkan lima kegiatan literasi yang relevan.

Kegiatan pertama adalah pengayaan kosakata dalam konteks. Keraf (2009) menegaskan bahwa diksi menyangkut ketepatan dan kesesuaian pilihan kata. Nation (2001) menjelaskan bahwa kata baru dikuasai melalui perjumpaan berulang dan penggunaan aktif. Karena itu, guru dapat meminta siswa menjaring kata-kata menarik dari teks model, mencatatnya pada buku kosakata kelas, lalu menggunakannya dalam kalimatnya sendiri. Kegiatan membedakan kata yang bermakna mirip, misalnya "mengatakan", "menyatakan", "menegaskan", dan "mengemukakan", melatih ketelitian memilih kata.

Kegiatan kedua adalah latihan menyusun kalimat efektif. Siswa dapat menelaah kalimat dalam bacaan, lalu berlatih menggabungkan beberapa kalimat pendek menjadi kalimat yang padu atau sebaliknya memecah kalimat yang terlalu panjang. Graham dan Perin (2007) mencatat penggabungan kalimat sebagai salah satu praktik yang terbukti membantu. Latihan ini lebih bermakna jika dilakukan pada kalimat-kalimat dari tulisan siswa sendiri daripada pada kalimat lepas yang tidak berkaitan dengan tugas menulis mereka.

Kegiatan ketiga adalah pengembangan paragraf. Siswa perlu memahami bahwa paragraf memuat gagasan pokok yang didukung gagasan penjelas, serta bahwa antarkalimat dan antarparagraf perlu dihubungkan dengan kata penghubung yang tepat (Dalman, 2015; Tarigan, 2008). Cara efektif untuk melatihnya adalah dengan membongkar paragraf dalam teks model: menentukan kalimat utama, kalimat penjelas, dan penanda hubungan, lalu menyusun paragraf serupa dengan topik yang berbeda.

Kegiatan keempat adalah menulis secara bertahap dengan perancah. Alih-alih langsung meminta teks utuh, guru dapat membimbing siswa dari kerangka ke paragraf, dari paragraf ke teks lengkap, dan dari menulis bersama ke menulis mandiri. Urutan ini sejalan dengan tahap kerja sama membangun teks dan kerja mandiri dalam pembelajaran berbasis teks (Mahsun, 2014) serta dengan konsep perancah (Wood dkk., 1976). Dukungan dikurangi secara bertahap sehingga siswa belajar mengandalkan dirinya sendiri. Pada pendekatan pengajaran strategi menulis yang diteliti Graham dkk. (2005), tahapan serupa terbukti meningkatkan kualitas tulisan sekaligus keyakinan diri siswa yang mengalami kesulitan menulis.

Kegiatan kelima adalah menulis berdasarkan pengalaman dan bacaan. Menulis berdasarkan pengalaman membantu siswa mulai dari bahan yang paling dikenalnya, sedangkan menulis berdasarkan bacaan, seperti meringkas atau menanggapi teks, melatih siswa mengolah informasi dari sumber lain. Graham dan Hebert (2011) menunjukkan bahwa menulis tentang bacaan memberi manfaat ganda, yakni memperbaiki kemampuan menulis sekaligus memperdalam

pemahaman bacaan. Selama kegiatan ini berlangsung, siswa tetap diingatkan pada kaidah ejaan dan tanda baca, tetapi koreksi ejaan sebaiknya diprioritaskan pada tahap penyuntingan agar tidak mengganggu kelancaran gagasan.

d. *Penguatan literasi pada fase peninjauan kembali*

Pada fase peninjauan kembali, tantangan siswa adalah membaca tulisannya sendiri dengan mata pembaca dan memperbaikinya. Banyak siswa menganggap tulisan selesai begitu kalimat terakhir ditulis. Telaah literatur menunjukkan empat kegiatan yang menopang fase ini.

Kegiatan pertama adalah membaca ulang dengan daftar periksa. Daftar periksa berisi pertanyaan sederhana yang diarahkan pada isi, urutan gagasan, kejelasan paragraf, pilihan kata, kalimat, dan ejaan. Daftar ini berfungsi sebagai perancah bagi siswa yang belum tahu apa yang harus diperiksa. Kegiatan kedua adalah tinjauan sejawat, yakni siswa saling membaca dan memberi tanggapan atas tulisan temannya. Graham dan Perin (2007) mencatat bahwa kegiatan menulis kolaboratif termasuk praktik yang memberi dampak baik pada kualitas tulisan. Bagi pemberi tanggapan, kegiatan ini juga melatih kepekaan terhadap kualitas tulisan yang akhirnya berguna ketika meninjau tulisan sendiri.

Kegiatan ketiga adalah umpan balik dari guru. Hattie dan Timperley (2007) menjelaskan bahwa umpan balik yang efektif menjawab tiga pertanyaan, yaitu ke mana siswa menuju, sejauh mana kemajuannya, dan langkah apa selanjutnya. Dalam konteks menulis, umpan balik semacam ini berbentuk komentar yang menyebut bagian yang sudah baik, bagian yang perlu diperbaiki, serta cara memperbaikinya, bukan sekadar angka atau tanda koreksi. Penilaian dengan rubrik yang disusun sesuai kompetensi (Nurgiyantoro, 2016) membantu guru menjaga konsistensi dan membantu siswa memahami kriteria tulisan yang baik.

Kegiatan keempat adalah revisi, refleksi, dan publikasi. Siswa merevisi tulisannya berdasarkan umpan balik, lalu merefleksikan apa yang telah berubah dan apa yang masih sulit. Tulisan yang sudah direvisi sebaiknya disajikan kepada pembaca nyata, misalnya melalui majalah dinding, buletin sekolah, blog kelas, atau antologi tulisan siswa. Adanya pembaca yang nyata memberi makna pada kegiatan menulis dan menambah motivasi, sejalan dengan penekanan Hayes (1996) tentang peran motivasi dan emosi dalam menulis.

e. *Sintesis: siklus penguatan literasi dalam proses menulis*

Dari paparan di atas dapat disusun sintesis berupa siklus penguatan literasi dalam proses menulis yang disajikan pada Tabel 3. Tabel ini menggabungkan kebutuhan siswa, kegiatan literasi, peran guru, dan indikator kemampuan menulis pada setiap fase. Sintesis ini merupakan hasil penghubungan antara model Flower dan Hayes (1981) dan kegiatan literasi yang dibahas pada berbagai sumber.

Tabel 3. Sintesis penguatan literasi pada fase proses menulis

Fase	Kebutuhan siswa	Kegiatan literasi	Peran guru	Indikator tulisan
Perencanaan	Ide, tujuan, pengetahuan topik, gambaran bentuk teks	Membaca teks model, diskusi, catatan ide dan peta pikiran, membaca sumber	Menyediakan teks model dan pertanyaan pemandu	Rencana tulisan memuat topik, tujuan, pembaca, dan kerangka
Penuangan gagasan	Kosakata, kalimat efektif, paragraf padu, ejaan	Menjaring kosakata, latihan kalimat, membongkar paragraf, menulis bertahap, menulis berdasarkan bacaan	Memodelkan, membimbing, mengurangi dukungan bertahap	Draf dengan paragraf runtut, diksi tepat, kalimat efektif
Peninjauan kembali	Kemampuan membaca kritis tulisan sendiri, umpan balik, motivasi	Daftar periksa, tinjauan sejawat, revisi, refleksi, publikasi	Memberi umpan balik bermakna dan menilai dengan rubrik	Tulisan akhir yang lebih baik dari draf awal dan siap dipublikasikan

Siklus ini tidak dimaksudkan sebagai urutan kaku. Sesuai sifat rekursif proses menulis, siswa dapat kembali ke fase perencanaan ketika menemukan bahwa tulisannya kekurangan bahan, atau kembali membaca teks model ketika kesulitan menyusun paragraf. Guru perlu memberi ruang agar siswa leluasa bergerak di antara fase-fase tersebut.

4.2. Pembahasan

a. *Keterkaitan hasil dengan teori proses menulis*

Hasil kajian menunjukkan bahwa teori Flower dan Hayes (1981) dapat menjadi kerangka yang berguna untuk merancang penguatan literasi dalam pembelajaran menulis. Model tersebut memperlihatkan bahwa menulis adalah proses berpikir yang bertumpu pada pengetahuan penulis, sehingga pembelajaran yang hanya menilai hasil akhir melewatkan bagian terpenting dari proses itu. Dengan memetakan kegiatan literasi ke dalam fase perencanaan, penuangan gagasan, dan peninjauan kembali, guru memperoleh pegangan untuk menjawab pertanyaan praktis: kegiatan apa yang paling dibutuhkan siswa pada tahap tertentu.

Sifat rekursif model ini membawa konsekuensi bagi desain pembelajaran. Jika siswa memerlukan bahan baru ketika sedang menulis draf, guru tidak perlu memandangnya sebagai penyimpangan dari rencana pembelajaran. Kembali membaca teks model atau mendiskusikan topik merupakan bagian wajar dari proses menulis. Penyempurnaan model oleh Hayes (1996), yang menambahkan peran memori kerja, motivasi, dan emosi, mengingatkan bahwa faktor afektif

seperti rasa percaya diri perlu diperhatikan sama seriusnya dengan faktor kognitif. Hal ini mendukung temuan bahwa kegiatan seperti diskusi, penulisan bersama, dan publikasi tidak hanya melatih keterampilan teknis, tetapi juga mengurangi kecemasan dan menumbuhkan keyakinan diri.

b. *Keselarasan dengan hasil penelitian terdahulu*

Rumusan dalam artikel ini selaras dengan sejumlah hasil penelitian terdahulu. Graham dan Perin (2007) menemukan bahwa penelaahan teks model, kegiatan prapenulisan, penetapan tujuan tulisan, penggabungan kalimat, dan kegiatan kolaboratif termasuk praktik yang membantu kualitas tulisan siswa sekolah menengah. Hampir semua praktik tersebut muncul dalam rumusan strategi di atas, hanya saja di sini ditempatkan pada fase yang sesuai dalam proses menulis. Graham dan Hebert (2011) memperkuat dasar bagi kegiatan menulis berdasarkan bacaan dengan menunjukkan bahwa menulis tentang bacaan memperbaiki pemahaman. Krashen (1993) dan Cunningham dan Stanovich (1998) mendukung pentingnya bacaan yang banyak sebagai sumber kosakata dan pengetahuan.

Pembahasan juga memperlihatkan bahwa kegiatan membaca bebas atau pembiasaan membaca, yang menjadi inti tahap pertama Gerakan Literasi Sekolah, memang bermanfaat tetapi belum cukup. Pandangan Bereiter dan Scardamalia (1987) tentang perbedaan antara menuliskan apa yang diingat dan mengubah pengetahuan menjelaskan alasannya. Membaca menambah pengetahuan siswa, tetapi tanpa kegiatan yang mengarahkan siswa mengolah pengetahuan itu sesuai tujuan dan pembaca, siswa cenderung hanya menuliskan kembali apa yang ia ketahui. Kegiatan seperti menetapkan tujuan, menyusun kerangka, dan menyesuaikan tulisan dengan pembaca dalam fase perencanaan dan peninjauan kembali berfungsi mendorong siswa bergerak ke arah mengubah pengetahuan.

c. *Contoh penerapan dalam pembelajaran di kelas*

Untuk memperjelas bagaimana rumusan di atas dapat diterapkan, berikut disajikan contoh rancangan pembelajaran menulis teks eksposisi selama empat pertemuan pada jenjang SMP atau SMA. Rancangan ini selaras dengan tahapan pembelajaran berbasis teks (Mahsun, 2014) sekaligus memetakan fase proses menulis menurut Flower dan Hayes (1981). Topik yang dipilih sengaja dekat dengan keseharian siswa, misalnya kebiasaan membaca atau kebersihan lingkungan sekolah, agar siswa mudah menggali ide.

Tabel 4. Contoh rancangan pembelajaran menulis teks eksposisi empat pertemuan

Pertemuan	Fase	Kegiatan inti	Produk
1	Perencanaan	Membaca dua teks eksposisi model dan menandai struktur (tesis, argumen, penegasan ulang); berdiskusi tentang topik; membuat peta pikiran dan menentukan pembaca	Peta pikiran dan kerangka tulisan
2	Penuangan gagasan	Menjaring kosakata dari teks model; membongkar paragraf; menulis paragraf pertama bersama guru; menulis dua paragraf argumen secara berpasangan	Draf paragraf pembuka dan argumen
3	Penuangan gagasan dan peninjauan	Menulis draf lengkap secara mandiri; membaca ulang dengan daftar periksa; bertukar draf dengan teman untuk ditanggapi	Draf lengkap dan lembar tanggapan sejawat
4	Peninjauan kembali	Menerima umpan balik guru; merevisi; menyunting ejaan dan tanda baca; merefleksikan perubahan; mempublikasikan di majalah dinding atau blog kelas	Tulisan akhir dan catatan refleksi

Pada pertemuan pertama, guru menekankan membaca sebagai penulis dan memastikan setiap siswa pulang dengan rencana tulisan. Pada pertemuan kedua, guru mengurangi dukungan secara bertahap, dari menulis bersama menjadi menulis berpasangan. Pada pertemuan ketiga siswa menulis mandiri dan mulai berlatih meninjau. Pada pertemuan keempat guru berperan sebagai pemberi umpan balik dan fasilitator publikasi. Selama empat pertemuan itu, siswa melakukan kegiatan membaca, berbicara, menulis, dan menyimak secara terpadu, sejalan dengan gagasan pembelajaran bahasa terpadu (Priyatni, 2015).

Penilaian pada contoh tersebut dapat memakai rubrik yang menilai lima aspek, yaitu isi dan gagasan, organisasi tulisan, pilihan kata, kalimat dan paragraf, serta ejaan dan tanda baca. Tabel 5 menyajikan contoh rubrik ringkas yang dapat disesuaikan guru. Rubrik semacam ini sejalan dengan prinsip penilaian berbasis kompetensi yang dikemukakan Nurgiyantoro (2016) dan dapat dibagikan kepada siswa sejak awal sehingga mereka mengetahui kriteria tulisan yang baik.

Tabel 5. Contoh rubrik ringkas penilaian tulisan

Aspek	Skor 4 (sangat baik)	Skor 3 (baik)	Skor 2 (cukup)	Skor 1 (perlu bimbingan)

Aspek	Skor 4 (sangat baik)	Skor 3 (baik)	Skor 2 (cukup)	Skor 1 (perlu bimbingan)
Isi dan gagasan	Gagasan jelas, lengkap, didukung alasan dan bukti	Gagasan jelas, dukungan cukup	Gagasan kurang berkembang	Gagasan tidak jelas
Organisasi	Struktur teks lengkap dan urutan logis	Struktur lengkap, urutan umumnya logis	Struktur belum lengkap	Tidak tampak struktur
Pilihan kata	Tepat, bervariasi, sesuai ragam	Umumnya tepat	Sering berulang atau kurang tepat	Banyak kata tidak tepat
Kalimat dan paragraf	Efektif, padu, kalimat utama jelas	Umumnya efektif dan padu	Sebagian kalimat tidak efektif	Kalimat dan paragraf tidak terbentuk baik
Ejaan dan tanda baca	Hampir tanpa kesalahan	Sedikit kesalahan	Kesalahan cukup banyak	Kesalahan mengganggu pemahaman

d. *Implikasi bagi guru dan sekolah*

Rumusan hasil kajian membawa beberapa implikasi. Bagi guru, penguatan literasi dalam pembelajaran menulis menuntut pergeseran peran dari penilai hasil akhir menjadi pendamping proses. Guru perlu merancang kegiatan sebelum, selama, dan sesudah menulis, menyediakan teks model yang sesuai, dan memberikan umpan balik yang membangun. Guru juga perlu menjadi teladan literasi dengan menunjukkan bahwa ia membaca dan menulis, misalnya dengan menulis bersama siswa pada tahap pemodelan.

Bagi sekolah, hasil kajian ini menunjukkan perlunya mengaitkan Gerakan Literasi Sekolah dengan pembelajaran di kelas. Tahap pembiasaan sebaiknya dilanjutkan dengan tahap pengembangan dan pembelajaran (Faizah dkk., 2016), misalnya dengan meminta siswa menuliskan tanggapan singkat atas bacaan yang dibaca selama kegiatan membaca, atau menjadikan bacaan itu sebagai bahan diskusi dan teks model. Perpustakaan dan sudut baca dapat dimanfaatkan untuk menyediakan beragam teks yang relevan dengan tugas menulis. Sekolah juga dapat memberi ruang publikasi karya siswa agar kegiatan menulis memiliki pembaca nyata.

Bagi kebijakan, hasil kajian ini menguatkan pandangan bahwa literasi perlu dipahami luas dan berjenjang sebagaimana ditekankan dalam Panduan Gerakan Literasi Nasional (Kemendikbudristek, 2021) dan oleh UNESCO (2017). Pelatihan guru yang berfokus pada integrasi membaca dan menulis dapat menjadi salah satu upaya yang relevan.

e. *Tantangan penerapan dan upaya mengatasinya*

Penerapan rumusan di atas tentu menghadapi tantangan. Tantangan pertama adalah keterbatasan waktu. Pembelajaran menulis yang berorientasi proses memerlukan lebih banyak waktu daripada pembelajaran yang hanya menugaskan menulis. Salah satu jalan keluarnya adalah memadukan kegiatan literasi dengan materi yang sudah ada, serta mengurangi jumlah tugas menulis tetapi memperdalam setiap tugas. Menulis sedikit tetapi melalui proses yang utuh lebih bermanfaat daripada menulis banyak tanpa umpan balik.

Tantangan kedua adalah ketersediaan bahan bacaan, terutama di sekolah dengan koleksi buku terbatas. Guru dapat memanfaatkan buku teks (misalnya Suherli dkk., 2017), teks yang dikumpulkan sendiri dari sumber terbuka, dan karya tulis siswa terdahulu sebagai teks model. Tantangan ketiga adalah beban koreksi guru yang besar. Tinjauan sejawat, daftar periksa, dan rubrik dapat membagi beban tersebut. Guru juga dapat memusatkan umpan balik pada satu atau dua aspek yang menjadi fokus pelajaran, tidak perlu mengoreksi semua kesalahan sekaligus.

Tantangan keempat adalah kompetensi dan kebiasaan literasi guru sendiri. Pembelajaran menulis yang kuat mensyaratkan guru yang terbiasa membaca, menulis, dan memberi umpan balik. Karena itu, pengembangan profesional guru, misalnya melalui komunitas belajar guru bahasa, perlu mendapat perhatian. Tantangan kelima adalah rendahnya motivasi dan tingginya kecemasan sebagian siswa. Tugas yang bertahap, suasana kelas yang aman, serta apresiasi terhadap kemajuan kecil dapat membantu menumbuhkan keyakinan diri sebagaimana ditunjukkan dalam penelitian tentang pengajaran strategi menulis (Graham dkk., 2005).

f. *Keterbatasan kajian dan arah penelitian lanjutan*

Kajian ini memiliki beberapa keterbatasan. Karena disusun melalui studi literatur, hasilnya belum didukung data empiris dari kelas. Rumusan strategi yang diajukan bersifat konseptual dan perlu diuji. Selain itu, pemilihan sumber bersifat terarah sehingga mungkin belum mencakup seluruh penelitian relevan, terutama penelitian tindakan kelas di berbagai daerah di Indonesia. Kajian ini juga dibatasi pada jenjang SMP dan SMA sehingga belum dapat digeneralisasikan ke jenjang lain.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian lanjutan dapat dilakukan dalam beberapa arah. Pertama, penelitian tindakan kelas atau eksperimen semu untuk menguji pengaruh penerapan siklus penguatan literasi terhadap kualitas tulisan siswa. Kedua, penelitian pengembangan untuk menyusun bahan ajar, teks model, daftar periksa, dan rubrik yang berbasis siklus ini. Ketiga, penelitian kualitatif untuk menelaah pengalaman guru dan siswa ketika menerapkan strategi tersebut, termasuk hambatan yang dihadapi. Keempat, penelitian yang menelaah peran teks digital dan teks multimoda

dalam penguatan literasi menulis, mengingat siswa saat ini akrab dengan media digital.

KESIMPULAN

Kajian ini menunjukkan bahwa literasi bahasa dan kemampuan menulis saling terkait erat. Literasi bahasa, yang mencakup membaca, memahami teks, memperkaya kosakata, dan mengolah informasi, menyediakan bekal berupa pengetahuan, kosakata, dan contoh cara menyusun teks. Menulis, sebaliknya, mendorong siswa mengolah dan menggunakan apa yang telah dibaca sehingga pemahaman bahasa menjadi lebih aktif. Kesulitan menulis yang dialami siswa tidak selalu berasal dari kekurangan pengetahuan kebahasaan, tetapi sering kali berasal dari minimnya bahan, strategi, dan pengalaman meninjau tulisan, dan semua itu dapat diperkuat melalui kegiatan literasi yang dirancang dengan sengaja.

Berdasarkan telaah terhadap teori proses menulis Flower dan Hayes (1981) serta berbagai sumber yang relevan, kegiatan literasi dapat dikaitkan dengan tiga fase menulis. Pada fase perencanaan, membaca teks model, berdiskusi, membuat catatan ide dan peta pikiran, serta membaca sumber membantu siswa memperoleh bahan, menentukan tujuan, dan menyusun kerangka. Pada fase penuangan gagasan, pengayaan kosakata, latihan menyusun kalimat efektif, pengembangan paragraf, menulis bertahap dengan perancah, serta menulis berdasarkan pengalaman dan bacaan membantu siswa mengubah gagasan menjadi tulisan yang jelas dan sesuai kaidah. Pada fase peninjauan kembali, penggunaan daftar periksa, tinjauan sejawat, umpan balik guru yang bermakna, revisi, refleksi, dan publikasi membantu siswa memperbaiki tulisannya dan menumbuhkan kepercayaan diri.

Rumusan tersebut menghasilkan siklus penguatan literasi dalam proses menulis yang bersifat rekursif, bukan urutan yang kaku. Siswa dapat berpindah di antara fase sesuai kebutuhan, dan guru berperan sebagai pendamping yang menyediakan teks model, perancah, dan umpan balik. Penguatan literasi juga perlu bergerak melampaui pembiasaan membaca menuju kegiatan yang menghubungkan bacaan dengan produksi teks, sehingga Gerakan Literasi Sekolah memberi dampak yang lebih nyata pada kemampuan menulis siswa.

Sebagai kajian pustaka, hasil artikel ini bersifat konseptual dan belum diuji di lapangan. Oleh karena itu, disarankan kepada peneliti selanjutnya untuk menguji siklus ini melalui penelitian tindakan kelas, eksperimen, atau penelitian pengembangan, serta menelaah pengalaman guru dan siswa dalam menerapkannya. Disarankan kepada guru Bahasa Indonesia untuk mulai menerapkan kegiatan literasi secara bertahap pada pembelajaran menulis, misalnya dengan menyertakan teks model dan peta pikiran pada tahap awal serta daftar periksa dan tinjauan sejawat pada tahap akhir. Disarankan kepada sekolah untuk menghubungkan Gerakan Literasi Sekolah dengan pembelajaran di kelas dan menyediakan ruang publikasi karya siswa, sehingga kegiatan menulis memiliki makna dan pembaca yang nyata.

DAFTAR PUSTAKA

Abidin, Y. (2015). *Pembelajaran multiliterasi*. Refika Aditama.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator, 22*(1–2), 8–15.

Dalman. (2015). *Keterampilan menulis*. Rajawali Pers.

Dalman. (2016). *Keterampilan membaca*. Rajawali Pers.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242–249.

Faizah, D. U., Sufyadi, S., Anggraini, L., Waluyo, W., Dewayani, S., Muldian, W., & Roosaria, R. M. (2016). *Panduan gerakan literasi sekolah di sekolah dasar*. Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710–744.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2021). *Panduan gerakan literasi nasional*. Kemendikbudristek.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Capaian pembelajaran mata pelajaran Bahasa Indonesia*. Kemendikbudristek.

Keraf, G. (2009). *Diksi dan gaya bahasa*. Gramedia Pustaka Utama.

Kosasih, E. (2014). *Jenis-jenis teks dalam mata pelajaran bahasa Indonesia SMA/MA/SMK*. Yrama Widya.

Mahsun. (2014). *Teks dalam pembelajaran bahasa Indonesia: Kurikulum 2013*. Rajawali Pers.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). Remaja Rosdakarya.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nurgiyantoro, B. (2016). *Penilaian pembelajaran bahasa berbasis kompetensi*. BPFE.

OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing.

OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

Priyatni, E. T. (2015). *Desain pembelajaran bahasa Indonesia dalam kurikulum 2013*. Bumi Aksara.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). Guilford Press.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339.

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Suherli, Suryaman, M., Septiaji, A., & Istiqomah. (2017). *Bahasa Indonesia SMA/MA/SMK/MAK kelas X*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Tarigan, H. G. (2008). *Menulis sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Angkasa.

UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100.

Zainurrahman. (2011). *Menulis: Dari teori hingga praktik*. Alfabeta.

Zed, M. (2014). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia