

MENGAJAR BAHASA INGGRIS MENGUNAKAN TEKNOLOGI INFORMASI DAN KOMUNIKASI (TIK)

Diterjemahkan oleh:

Tim Penterjemah :

Hidayah Nor, M.Pd

Hj. Nani Hizriani, M.A

Puji Sri Rahayu, M.A

Saidil Imani, S.Pd.I, M.Pd

Khairatunnisa, S.Pd

Elisa Agustina, S.Pd

Norhikmah, S.Pd

**JURUSAN TADRIS BAHASA INGGRIS
FAKULTAS TARBIYAH DAN KEGURUAN
UIN ANTASARI BANJARMASIN**

Open University Press

McGraw-Hill Education
Shoppenhangers Road
Maidenhead
Berkshire
England
SL6 2QL
email: enquiries@openup.co.uk
world wide web: www.openup.co.uk
and Two Penn Plaza, New York, NY 10121-2289, USA

Terbitan Pertama 2007
Hak Cipta © Anthony Adams and Sue Brindley 2007

All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purpose of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher or a licence from the Copyright Licensing Agency Limited. Details of such licences (for reprographic reproduction) may be obtained from the Copyright Licensing Agency Ltd of Saffron House, 6–10 Kirby Street, London, EC1N 8TS.

Catatan katalog buku ini tersedia dari British Library

ISBN-10: 0 335 21444 4 (pb) 0 335 21445 2 (hb)
ISBN-13: 978 0 335 21444 0 (pb) 978 0 335 21445 7 (hb)

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
CIP data applied for

Typeset by RefineCatch Limited, Bungay, Suffolk
Printed in Poland by OZ Graf. S.A.
www.polskabook.pl

Every effort has been made to trace and acknowledge the copyright holders of material reproduced in this book but if any infringement has occurred then this will be rectified at the first opportunity if notice is given to the publishers.

Peran TIK dalam kurikulum, tidak hanya sekedar tren sesaat. Melainkan menyediakan kesempatan yang nyata bagi para guru di semua tahap dan mata pelajaran untuk memikirkan kembali dasar dari isu-isu pedagogik bersamaan dengan pendekatan-pendekatan mengenai apa yang siswa perlukan untuk kemudian diterapkan di dalam kelas. Dengan demikian, hal ini menjadi latar belakang bagaimana guru-guru dapat menyesuaikan diri di sekolah dengan kesempatan-kesempatan belajar yang telah disediakan di rumah dan di masyarakat. Rangkaian tersebut benar-benar bersumber dalam/dari praktek dan juga mengeksplorasi cara-cara pendukung teoritis dimana isi kurikulum dan keterampilan bisa berkembang dengan integrasi TIK yang efektif di sekolah. Hal ini merujuk pada kebutuhan di dunia pendidikan pada tahun-tahun awal, yaitu pada tahap primer dan kelas mata pelajaran tambahan/sekunder. Buku ini cocok untuk calon guru dan guru yang sedang melanjutkan pengembangan profesinya, juga untuk mahasiswa yang sedang mengenyam pendidikan S1.

Telah terbit dan judul-judul selanjutnya:

A. Adams and S. Brindley (eds): *Teaching Secondary English with ICT*

R. Barton (ed.): *Teaching Secondary Science with ICT*

L. Florian and J. Hegarty (eds): *ICT and Special Educational Needs*

M. Hayes and D. Whitebread (eds): *ICT in the Early Years*

S. Johnston-Wilder and D. Pimm (eds): *Teaching Secondary Mathematics with ICT*

A. Loveless and B. Dore (eds): *ICT in the Primary School*

M. Monteith (ed.): *Teaching Primary Literacy with ICT*

M. Monteith (ed.): *Teaching Secondary School Literacies with ICT*

P. Warwick, E. Wilson and M. Winterbottom (eds): *Teaching and Learning Primary Science with ICT*

J. Way and T. Beardon (eds): *ICT and Primary Mathematics*

KATA PENGANTAR

Dengan memanjatkan puji syukur ke hadirat Allah Swt atas rahmat, taufik dan karunia Nya, kami dapat menyelesaikan program penerjemahan buku ajar yang berjudul **MENGAJAR BAHASA INGGRIS MENGGUNAKAN TEKNOLOGI INFORMASI DAN KOMUNIKASI (TIK)** sesuai dengan waktu yang telah diberikan.

Buku ini memaparkan garis besar tentang TIK yang sebenarnya memiliki dampak nyata dan sangat membantu dalam proses belajar mengajar dan dalam hal ini peranan guru yang baik masih dibutuhkan untuk mengetahui kapan dan dimana fitur ini akan mengajak siswa untuk belajar dengan cara yang lebih efektif. Sehingga kami berharap penggunaan TIK dalam kelas Bahasa Inggris bisa dimanfaatkan dengan sebaik-baiknya dan menyajikan sebuah wadah untuk memberikan penjelasan tentang TIK dan pengajaran Bahasa Inggris, penelusuran ide-ide tentang reading, writing dan TIK di dalam dan di luar kelas.

Penerjemah mengucapkan banyak terima kasih kepada semua pihak yang telah membantu penerjemahan buku ini, untuk itu penerjemah menyampaikan terima kasih kepada Rektor UIN Antasari Banjarmasin, Prof. Dr. Mujiurrahman, MA, Ketua Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat, Dr. Yahya MOF, M.Pd, dan Kepala Pusat Penelitian dan Publikasi Ilmiah, Dr. Wardani, MA yang telah mendorong segenap sivitas akademika untuk melakukan pengembangan keilmuan yang mengutamakan pilar keilmuan UIN Antasari Banjarmasin. Serta kepada semua pihak yang tidak mampu kami sebutkan namanya satu per satu yang telah memberikan bantuan kepada kami dalam penyelesaian penterjemahan buku ini.

Akhirnya, kami berharap semoga dengan rahmat dan izin-Nya insya Allah penerjemahan ini bermanfaat bagi semua untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di UIN Antasari. Tak lupa penerjemah mengharapakan saran kritik dari berbagai pihak, demi sempurnanya penerjemahan ini.

Banjarmasin, 22 November 2019

Penerjemah,

DAFTAR ISI

1. Komputer, Kecakapan dan Berpikir bersama <i>N. Mercer, L. Dawes, R. Wegerif, C. Sams and M. Fernandez</i>	1
2. Menulis – dan Masalah Kebahasaan lainnya <i>Anthony Adams, Kate Sida-Nichols and Sue Brindley</i>	25
3. Contoh-contoh membaca di kelas tambahan/sekunder : Sastra dan sebagainya <i>Sue Brindley, David Greenwood and Anthony Adams</i>	50
4. Apa yang teknologi bisa lakukan terhadap Bahasa Inggris <i>Chris Davies</i>	69
5. Media baru dan bentuk budaya: cerita dan data <i>Ilana Snyder</i>	93
6. Membangun (dan <i>menata ulang</i>) membaca melalui <i>Hypertext</i> : Bahan Bacaan dan Media baru <i>Teresa M. Dobson</i>	111
7. Teknologi-teknologi baru dalam menjalankan kelas tambahan/sekunder Bahasa Inggris <i>Colin Lankshear and Michele Knobel</i>	134
8. Penelitian dalam Pengajaran Bahasa Inggris tambahan dengan TIC <i>Richard Andrews</i>	167

1

KOMPUTER, KECAKAPAN DAN BERPIKIR BERSAMA

N. Mercer, L. Dawes, R. Wegerif, C. Sams and M. Fernandez

Pengantar

Pada Bab ini kami mulai dengan menghadirkan perspektif sosial budaya tertentu pada penggunaan komputer dalam kaitannya dengan kurikulum Bahasa Inggris. Selanjutnya, kami menjelaskan bagaimana perspektif ini digunakan dalam penelitian berbasis kelas yang memberikan penjelasan dasar untuk Bab ini. Penelitian tersebut telah membawa kami pada kesimpulan bahwa ada dua aspek penting penggunaan TIK dalam mengembangkan kesadaran anak dan kemampuan dalam penggunaan Bahasa. Yang pertama adalah untuk merancang kegiatan, menggunakan perangkat lunak yang sesuai, yang memungkinkan anak-anak untuk menggunakan Bahasa untuk ‘berpikir bersama’. Yang kedua adalah untuk guru agar memberikan bimbingan secara terbuka untuk anak-anak bagaimana menggunakan Bahasa untuk berkomunikasi secara efektif, dengan cara memperhitungkan kebutuhan komunikatif dari khalayak khusus, keadaan, dan tugas-tugas. Kami mengilustrasikan kedua aspek tersebut dengan menampilkan contoh-contoh kelas dari proyek penelitian kami dan menyimpulkan bab ini dengan merangkum makna analisis kami terhadap praktek pendidikan.

Perspektif sosial budaya pada pendidikan merupakan salah satu yang memberikan perhatian khusus pada peran-peran bahasa dan ‘alat budaya’ lainnya (Vygotsky, 1987) untuk meningkatkan perkembangan setiap generasi baru. Bahasa bukan hanya alat untuk memberikan informasi atau memfasilitasi interaksi sosial semata, melainkan sebuah alat untuk menyusun pemikiran bersama yang tidak hanya memungkinkan kita untuk berinteraksi tetapi juga untuk menghubungkan akal – untuk ‘*interthink*’ (Mercer, 2000). Menurut kami, konsep Bahasa sebagai alat untuk berpikir bersama memiliki potensi pendidikan yang luas, terutama saat dipasangkan dengan teknologi komputer yang terjangkau. Bentuk-bentuk Bahasa yang terdapat pada email, konferensi teknologi dan ‘pesan singkat’ dengan ponsel mencerminkan adanya dasar teknologi dan tujuan komunikasi yang orang-orang pakai/terapkan. Ketika perkembangan teknologi dan komunikasi telah dilakukan peninjauan kembali terhadap yang dimaksud dengan kecakapan (Rassool, 1999; Pailliotte dan Mosenthal, 2000), perlu dicatat bahwa penciptaan teks digital masih membutuhkan kompetensi

fungsi dalam Bahasa tulisan. Jika TIK digunakan sebagai dasar untuk kegiatan yang menarik, bermakna dan komunikatif, secara efektif dapat menstimulasi keterampilan anak dalam menggunakan Bahasa, baik lisan maupun tulisan.

Perspektif sosial budaya juga mendorong konsepsi keaksaraan sebagai praktek sosial (Heath 1983; Street, 1983; Barton, 1994), yang artinya, daripada menganggap kecakapan hanya sebagai kata yang berasal dari kemampuan komunikasi kognitif individu, lebih baik memandangnya sebagai cara-cara fungsional untuk berkomunikasi yang telah berkembang di masyarakat. Dalam suatu masyarakat, pengguna Bahasa tulisan melibatkan lebih dari bagaimana membaca dan menulis teks. Menjadi terpelajar atau cakap berarti mengembangkan keterampilan untuk menafsirkan dan menciptakan teks-teks yang memuat kegiatan budaya dalam kehidupan sehari-hari. Hal ini juga melibatkan kemampuan berbicara dan menulis, misalnya berinteraksi dengan orang lain dalam memahami sebuah teks.

Ketika teknologi menawarkan cara-cara baru dalam berkomunikasi, sudah barang tentu sekolah harus menyertakan cara-cara tersebut kedalam keseharian mereka, yaitu praktek berkomunikasi. Di sisi lain, kekhawatiran pun muncul karena tujuan yang memungkinkan siswa untuk menguasai dasar-dasar orasi dan kecakapan akan mengorbankan penggunaan teknologi baru. Seperti yang kami jelaskan pada bab ini, hal ini bukanlah pilihan yang perlu dibuat. Aktivitas berbasis komputer bisa dilakukan dengan cara meningkatkan peluang anak untuk berbicara dan bekerjasama serta mengembangkan kemampuan mereka dalam Bahasa lisan dan tulisan. Selain itu, meningkatnya pendidikan karena menggunakan teknologi baru tidak seharusnya dianggap mengurangi pentingnya dialog antara guru dan siswa, justru hal ini meningkatkan berbagai kemungkinan konteks dalam dialog-dialog tersebut.

Aturan-Aturan Dasar dalam Kegiatan Pendidikan

Mari kita terlebih dahulu fokus pada Bahasa lisan dan bagaimana penggunaannya dalam kegiatan kelas. Dulu, pada tahun 1980 Edward dan Mercer (1987) menunjukkan bagaimana pola interaksi kelas bergantung pada guru dan murid diikuti oleh sekumpulan norma-norma implisit atau 'aturan-aturan dasar pendidikan'. Pemahaman tentang bagaimana bersikap di kelas memungkinkan kegiatan kelas berjalan lancar. Tetapi melalui analisis yang cermat mengenai pembicaraan kelas, Edward dan Mercer menunjukkan bahwa interaksi kelas sering tidak didasarkan pada fondasi dasar 'pengetahuan umum' dan kesalahpahaman antara guru dan siswa menjadi hal wajar. Hal ini dapat diartikan bahwa siswa gagal mencapai tujuan dari suatu aktivitas atau guru tidak menyadari bahwa siswa-siswanya memiliki pemahaman

yang kurang dimana pemahaman itu sendiri penting untuk suatu kegiatan menjadi produktif dan edukatif. Terutama, ketika mengatur kegiatan berbasis kelompok, sulit bagi para guru untuk memulai kelas dengan membagikan harapan mereka terhadap bagaimana siswa harus menafsirkan instruksi, seperti 'bicaralah bersama-sama', 'diskusikan teks ini' atau 'bekerjasamalah untuk memecahkan masalah ini', mungkin dengan asumsi bahwa hal ini jelas (Mercer, 1995). Salah satu efek yang terjadi adalah siswa seringkali tidak memiliki pemahaman yang jelas tentang apa yang seharusnya mereka lakukan dan mengapa melakukannya. Mereka mungkin tidak memiliki pemahaman tentang apa yang dimaksud dengan 'diskusi' dalam aturan pendidikan, atau bagaimana 'bekerja bersama'. Pada tahun 1990-an, penelitian observasi berbasis ruang kelas oleh kami dan rekan-rekan, menemukan bahwa banyaknya interaksi yang terjadi bukan berasal dari nilai pendidikan yang jelas (Fisher, 1993; Mercer, 1994; Wegerif dan Crimshaw, 1997). Dalam kebanyakan kasus, anak-anak yang diamati tidak mendiskusikan ide-ide mereka tentang suatu tugas dan menunjukkan sedikit tanda belajar satu sama lain. Hal ini biasa bagi satu anak untuk membuat semua keputusan tentang bagaimana cara melanjutkan sementara yang lain hanya menonton; atau anak-anak mengadopsi gaya kompetitif dan tidak berkolaborasi sama sekali.

Menilik pada konsep yang sama dari 'aturan dasar pendidikan' dalam studi mereka tentang *writing* di sekolah menengah British, Sheeran dan Barnes (1991) menunjukkan seberapa banyak ekspektasi yang guru miliki tentang esai yang memuaskan, laporan ilmiah, atau hasil tulisan lainnya, tidak pernah dibuat secara terbuka untuk siswa. Dan ketika beberapa persyaratan dibuat jelas, guru jarang mendiskusikan dengan siswa mengapa mereka disuruh menulis (atau berbicara) dengan cara tertentu. Sheeran dan Barnes (1991: 2) menyimpulkan: "Terlepas dari kepentingan mereka, aturan-aturan dasar ini memang jarang dibahas dengan siswa karena guru sendiri sebagian besar tidak menyadarinya. Membawa 'aturan dasar' ke tempat terbuka dapat memberikan manfaat untuk pendidikan, seperti yang disarankan Sheeran dan Barnes. Hal ini telah menjadi prinsip dasar dalam pekerjaan kami sendiri dengan para guru di sekolah dasar dan menengah.

Pembicaraan Eksplorasi

Tahap awal kerjasama kami dengan guru yaitu menanyakan bagaimana mereka ingin siswa mereka berbicara ketika bekerja sama dalam kelompok. Dalam kelompok guru, biasanya terdapat konsensus, dengan guru yang sepakat bahwa siswa harus saling bertanya

sehingga bisa berbagi pendapat, semua anggota kelompok harus berpartisipasi, dan ide yang dibagikan harus dihargai, namun tetap tunduk pada kritik yang membangun.

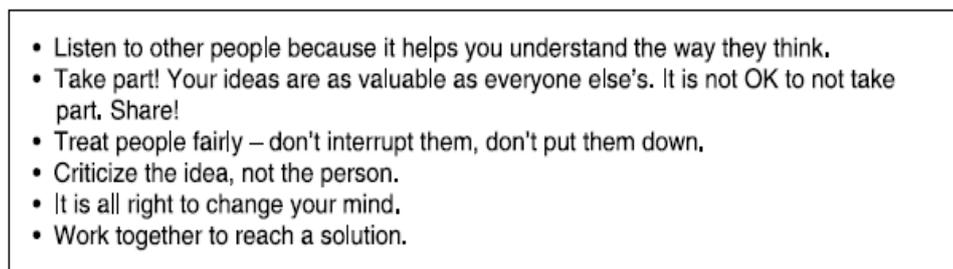
Dengan kata lain, siswa harus didorong dalam diskusi tersebut untuk membuat semua pengetahuan yang relevan menjadi akuntabel secara umum. Jenis interaksi yang guru katakan kepada mereka diharapkan terjadi, dan hal ini bisa disebut dengan pembicaraan eksplorasi. Cara ini telah digunakan oleh Barnes dan Todd (1977, 1995), dan kami telah mendefinisikannya sebagai berikut:

Pembicaraan eksplorasi adalah wadah di mana satu sama lain mampu berpikir kritis namun tetap konstruktif dengan ide masing-masing. Informasi yang relevan bisa menjadi pertimbangan bersama. Pengusulan dapat ditantang dan ditantang balik, apabila diberikan alasan dan ditawarkan alternatif. Perjanjian dipandang sebagai dasar untuk kemajuan bersama. Pengetahuan pun dibuat akuntabel serta penalaran juga turut andil dalam pembicaraan. (Mercer 2000:98)

Kami tidak mengatakan bahwa pembicaraan eksplorasi merupakan satu-satunya model interaksi yang tepat dalam kegiatan bersama, tetapi kami yakin bahwa hal tersebut layak mendapatkan perhatian lebih di sekolah, dikarenakan dua alasan. Pertama, hal itu merupakan diskusi yang berlandaskan bahwa setiap anak harus diaktifkan untuk turut terlibat. Kedua, meskipun cocok dengan spesifikasi guru tentang 'diskusi yang baik', pembicaraan eksplorasi adalah fenomena yang jarang terjadi di sebagian besar ruang kelas.

Tahap berikutnya dalam pekerjaan kami dengan guru adalah untuk beralih dari yang awalnya menggunakan konsep 'aturan dasar pendidikan' yang hanya digambarkan secara implisit, ataupun dasar normatif dari komunikasi dalam kelas yang digunakan secara preskriptif, menjadi dihasilkannya dasar baru dan secara terbuka demi terwujudnya interaksi yang produktif. Kami mendorong para guru untuk meningkatkan pengertian 'aturan dasar berbicara' dalam kelas mereka. Guru pada awalnya sering terkejut dengan gagasan yang menyatakan bahwa anak-anak mungkin tidak mengerti apa yang mereka inginkan, tetapi sebagian besar juga setuju bahwa mereka jarang, bahkan jika pernah, membuat 'aturan dasar' untuk diskusi secara terbuka dalam kelas mereka. Ini mengarah pada pertimbangan peran guru dalam penggunaan pemodelan dan perancah anak-anak dari bahasa dan dari apa yang termasuk dalam 'diskusi yang baik' antar anak-anak. Dari dasar ini, konsep bicara eksplorasi dapat diperkenalkan kepada siswa. Dalam tahap implementasi tersebut, guru dilibatkan untuk melaksanakan kegiatan awal dengan kelas dimana mereka memberikan pengajaran langsung

tentang keterampilan berbicara dan mendengarkan. Guru kemudian mengarahkan kelas untuk mendefinisikan dan menyetujui aturan-aturan dasar mereka sendiri untuk bicara (berkaitan dengan konsep bicara eksplorasi), yang digunakan dalam kerja kolaboratif mereka. Contoh dari aturan dasar tersebut ada pada Gambar 1.1. Anak-anak kemudian mengejar sisa program yang dirancang khusus dari pelajaran ‘Berpikir Bersama’ selama kurang lebih sepuluh minggu. Pelajaran ini memiliki format yang konsisten dimana setiap sesi dibimbing oleh guru dan juga terdapat kegiatan berbasis kelompok yang terintegrasi, yang mana isi dari kegiatan tersebut secara langsung berkaitan dengan berbagai mata pelajaran dari kurikulum sekolah yang telah ditentukan. (Pembelajaran untuk sekolah dasar (Key Stage 2) termuat dalam Dawes Et al. 2000; sedangkan untuk yang sekunder (Key Stage 3) masih belum dipublikasikan).

- 
- Listen to other people because it helps you understand the way they think.
 - Take part! Your ideas are as valuable as everyone else's. It is not OK to not take part. Share!
 - Treat people fairly – don't interrupt them, don't put them down.
 - Criticize the idea, not the person.
 - It is all right to change your mind.
 - Work together to reach a solution.

Gambar 1.1 Peraturan Dasar Berbicara Kelas Sekolah Menengah Pertama (Kelas 8)

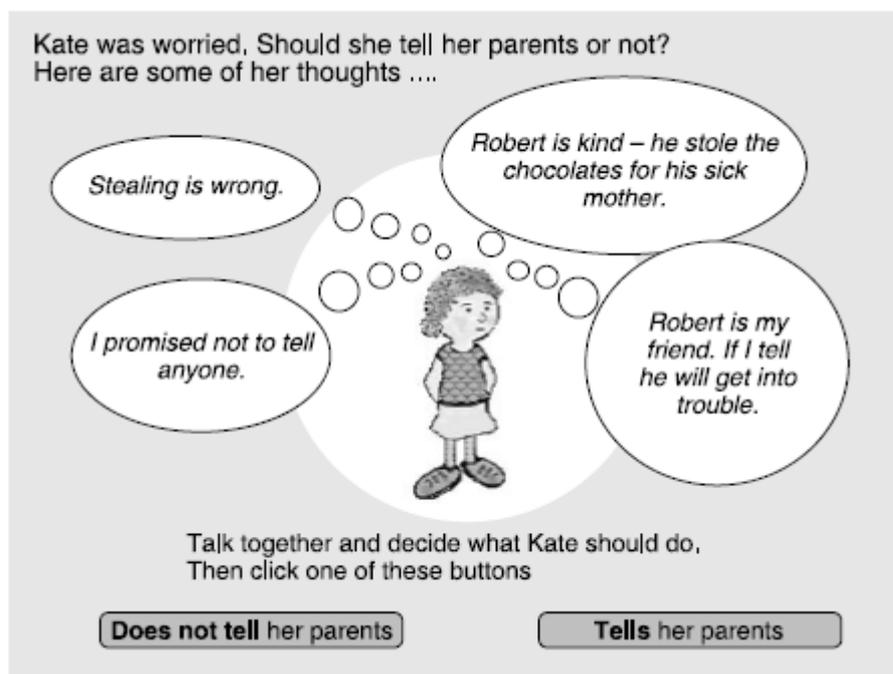
Komputer dan praktek kecakapan di sekolah

Kami telah menghasilkan beberapa basis komputer, berupa aktivitas gabungan yang berhubungan dengan kecakapan untuk digunakan dalam pelajaran berpikir bersama. Kegiatan berbasis komputer ini telah ditemukan untuk memotivasi dan memberikan fokus yang kuat dalam kegiatan kelompok (Hyles *et al.* 1990; Scripshaw, 1993; Howe *et al.*, 1996; Littleton dan Light, 1999), namun, desain jenis perangkat tertentu bisa sangat mempengaruhi kualitas diskusi kelompok terlebih penelitian menunjukkan bahwa banyak perangkat lunak yang digunakan di sekolah-sekolah tidak dirancang dengan baik untuk mendukung kegiatan bersama dan merangsang pemikiran kolektif (Wegerif, 1996, 1997). Ditambah dengan kurangnya kesadaran dan pemahaman siswa tentang bagaimana melakukan diskusi yang produktif, pada aktivitas gabungan berbasis komputer terdapat sebuah resiko yaitu munculnya nilai praktis untuk mengembangkan Bahasa lisan dan tulisan mereka. Kita harus memberikan respon terhadap masalah ini dengan tiga cara utama. Pertama, kami sangat berhati-hati dalam memilih perangkat lunak sebagai dasar untuk kegiatan berpikir bersama. Kedua, kami telah merancang beberapa item baru dari perangkat lunak dengan fitur khusus yang bisa

diperhitungkan untuk menghidupkan diskusi. Dan yang ketiga, seperti yang kami jelaskan sebelumnya, kami telah menanamkan kegiatan kelompok berbasis komputer dalam pelajaran yang dibimbing oleh guru yang dimaksudkan untuk memberikan pemahaman yang jelas dan terbagi rata dalam benak partisipan tentang bagaimana cara berbicara dan bekerjasama yang efektif.

Diskusi produktif dari sebuah teks naratif

Beberapa pelajaran berpikir bersama dikaitkan dengan pengembangan kecakapan dan kegiatan berbasis kelompok yang terfokus pada pemahaman anak-anak terhadap suatu cerita. Tujuannya adalah untuk membantu anak-anak bergerak melampaui pemahaman sederhana dari ‘cerita’ menjadi pertimbangan yang lebih dalam tentang motif dan konsekuensi dari tindakan karakter dan kemungkinan lain, yang merupakan rute hipotesis lain yang bisa diambil dalam cerita. Salah satunya, yang juga terkait dengan studi kewarganegaraan, adalah kegiatan berbasis komputer yang disebut dengan *Kate’s Choice*. Program ini memperkenalkan anak-anak kepada seorang gadis bernama Kate, yang bersahabat dengan Robert yang menceritakannya sebuah rahasia; Robert mencuri sekotak coklat dari sebuah toko dekat sekolah mereka. Ia berkata bahwa coklat tersebut untuk ibunya yang tengah berada di rumah sakit. Robert memohon pada Kate untuk tidak membocorkan rahasianya. Kate pun setuju, tetapi kejadian setelahnya membuat Kate berada di posisi yang sulit untuk memutuskan apakah dia tetap menyimpan rahasia tersebut atau tidak. Satu rangka dari *Kate’s choice* ditampilkan pada gambar 1.2



Gambar 1.2 Titik Keputusan dalam *Kate’s Choice*

Desain perangkat lunak ini memastikan bahwa anak-anak mengikuti urutan cerita, tetapi pada setiap tahap utama perkembangannya mereka dapat berinteraksi dengan itu dengan dua cara. Pertama, mereka dapat meminta karakter yang terlibat dalam cerita untuk memberikan pandangan mereka tentang apa yang harus Kate lakukan dan yang terjadi kepada Robert, anak-anak kemudian diminta untuk mendiskusikan apakah mereka setuju dengan pandangan tersebut atau tidak. Kedua, mereka dapat menulis pendapat mereka sendiri tentang apa yang harus Kate lakukan dan bagaimana menyikapi tindakan Robert. Ungkapan ‘Berbicara bersama-sama dan memutuskan ...’ pada layar komputer (seperti yang ditunjukkan pada gambar 1.2) meminta anak-anak untuk berbicara tentang pilihan alternatif yang disajikan. Sehingga pada masing-masing tahapan yang ada dalam cerita, anak-anak diminta untuk turut mempertimbangkan informasi yang relevan dari sudut pandang mereka yang terlibat, sebelum memutuskan dan mengusulkan apa yang harus terjadi selanjutnya. Oleh karena itu, tugas ini melibatkan penggunaan berbagai jenis keterampilan Bahasa. Keterampilan kecakapan diperlukan dalam membaca cerita, menghargai perspektif pihak yang terlibat dan memproyeksikan cerita maju bersama-rute hipotesis yang akan timbul dari setiap pilihan yang mungkin Kate bisa buat; dan keterampilan yang diperlukan dalam mengajukan dan menyajikan alasan, mendengarkan pandangan orang lain dan menyatukan sudut pandang yang berbeda.

Setelah merancang *Kate’s Choice*, kami kemudian mengevaluasi penggunaannya sebagai elemen dari kegiatan kurikulum berpikir bersama. Kami ingin mengetahui apakah perangkat lunak tersebut efektif dalam menghasilkan diskusi yang hidup dan terfokus, kendati demikian kami juga ingin melihat apakah kualitas diskusi anak dipengaruhi oleh penggunaan bicara eksplorasi yang telah ‘*scaffolded*’ dengan implementasi guru terhadap pendekatan berpikir bersama. Untuk melakukan hal ini, kami mengamati dan merekam video dua grup anak di kelas primer di Milton Keynes, sebuah kota di bagian tenggara Inggris. Salah satu grup anak tersebut berada di ‘kelas target’, yang sudah mengambil bagian dalam pelajaran Berpikir bersama. Pembicaraan mereka kemudian dibandingkan dengan anak-anak yang ada di ‘kelas kontrol’ di sekolah lokal yang sama (cocok untuk aspek resapan sosial) yang diberi perangkat lunak tanpa persiapan khusus apapun untuk berdiskusi.

Menurut pengamatan kami di sekolah kontrol, terdapat pembicaraan dari berbagai kualitas, tetapi hanya sedikit yang menerapkan *Kate’s choice* untuk menghasilkan diskusi yang panjang dan hidup. Hasil dari diskusi yang khas di sekolah kontrol dimasukkan sebagai

transkrip 1 dibawah ini. Anak-anak (semua berusia 11 tahun) telah memahami inti cerita yang telah ditunjukkan pada gambar 1.2.

Transkrip 1: Lakukan itu

Jared : (*membaca apa yang ada di layar*) ‘bicara bersama dan memutuskan apa yang Kate harus lakukan kemudian klik pada salah satu tombol’
Tony : Apa yang harus kita lakukan? (*melihat ke arah guru*).
Jared : Lakukan itu (*Jared menunjuk layar*)
Tony : (*beralih dari guru*) Permisi. (*Berbalik ke kelompok*) kita tidak tahu apa yang harus kita lakukan
Efie : (*mengklik mouse*)
Jared : Ya kami juga.
(Total waktu: 42 detik)

Komentar :

Tidak ada seorangpun anggota kelompok ini yang bereaksi positif terhadap perintah komputer, ‘berbicara bersama-sama’ (Tony bahkan berubah menjadi guru untuk membimbing). Efie yang kebetulan memegang mouse, memutuskan pilihan untuk grupnya. Asumsi kontrolnya menjadi tidak tertantang dan kelompok pun bergerak cepat lewat tugas, daripada benar-benar mempertimbangkan struktur naratif atau isu-isu moral yang ada. Kesempatan untuk menemukan dan mempertimbangkan ide satu sama lain pun tak berhasil didapatkan.

Sebagai perbandingan, transkrip 2 di bawah ini adalah kutipan dari diskusi kelompok kelas sasaran yang telah memiliki keterlibatan beberapa minggu dalam kegiatan berpikir bersama. Mereka telah tiba di titik keputusan yang sama dalam cerita.

Transkrip 2: Apa yang anda pikirkan?

Gary: Benar kita harus berbicara tentang hal itu. (*Trish melihat Sue*)
Trish: Apa yang kamu pikirkan? (*Trish menunjuk Gary*)
Sue: Apa yang kamu pikirkan?
Gary: Saya pikir meskipun ia adalah temannya lalu emm dia tidak memberitahu tentang Robert karena emm harusnya dia cerita emm karena itu, itu, apabila dia mencuri bukankah tidak patut untuk memiliki teman yang seperti itu?
Trish: Tidak
Sue: Kenapa kamu berpikir begitu?
Trish: Kita bilang kenapa. Saya rasa yang itu juga? (*Trish menunjuk ke layar dan melihat Sue*)
Gary: Menurut saya dia harus memberitahu orangtuanya. Kalau kamu? (*Gary melihat Sue*)
Trish: Menurut saya meskipun ia adalah temannya Kate karena dia telah mencuri, dia tetap harus memberitahu orangtuanya dan orangtuanya mungkin bisa memberikan uang lalu pergi ke toko untuk memberi mereka uang.
Sue: Saya rasa emm..

Gary: tapi dia membayar barang yang telah dicurinya jadi menurut saya lebih baik dia ambil saja uangnya. Dia pasti akan ...

Sue: Menurut saya dia harus pergi memberitahu ibunya.

Gary:ibunya sendiri.

Trish: meskipun ia telah berjanji?

Sue: Karena dia baik kamu tidak seharusnya melanggar janjimu, kan?

Gary: Apakah layak memiliki teman jika dia mencuri?

Trish: Jika dia mencuri. Jika kamu tahu dia mencuri lalu dia tidak memberitahu ibunya maka ia akan membawa lari barangnya (*Trish melihat Sue*)

Gary: Tidak layak kan punya teman yang mencuri itu? (*3 detik terjeda*)

Sue: Baiklah (*menempatkan tangan di mouse*)

Trish: Tidak layak, kan?

Sue: Memberitahu orang tuanya

Sue: (*klik mouse*)

Gary: Ya lanjutkan

(*Total waktu: 109 detik*)

Komentar

Di sini, instruksi ‘Bicara bersama-sama dan memutuskan...’ memunculkan berbagai macam respon. Ini bukanlah pembicaraan eksplorasi yang sempurna; beberapa alasan tambahan diberikan untuk mendukung posisi awal yang diambil oleh Gary. Dan sulit untuk mengetahui apakah Sue dibujuk oleh penalaran atau hanya terpaksa setuju dengan kekuatan pandangan mayoritas. Tapi diskusi ini memiliki beberapa ciri utama dalam pembicaraan eksplorasi. Anak-anak bertanya satu sama lain mengenai pandangan mereka dan memberikan alasan untuk mendukung pandangan tersebut. Mereka mempertanyakan posisi masing-masing dan mempertimbangkan sebuah alternatif dengan hati-hati sebelum mengambil keputusan bersama. Dengan cara ini, mereka menerapkan ‘aturan dasar’ yang telah disepakati.

Diskusi pembicaraan dua kelompok yang ada di transkrip 1 dan 2 dapat dibandingkan dalam hal bagaimana kegiatan semacam ini mungkin memberikan tugas menulis berikutnya untuk anak-anak yang terlibat. Diminta untuk menulis akhir cerita, para anggota kelompok target (transkrip 2) masing-masing akan memiliki ‘pengetahuan umum’ baru yang tercipta dari diskusi mereka sebagai sebuah sumber kecakapan. Kendati demikian, para anggota kelompok kontrol (transkrip 1) hanya mendapat sedikit sumber dari interaksi mereka.

Kami hanya menyediakan dua contoh yang berlawanan, namun analisis kualitatif dan kuantitatif dari data wacana, baik dari sekolah target maupun kontrol (seperti yang dijelaskan lebih rinci dalam Mercer et al. 1999), menunjukkan bahwa secara keseluruhan pembicaraan kelompok kelas target secara signifikan lebih ‘eksplorasi’ secara alami daripada bicara kelompok kontrol. Lebih tepatnya, dibandingkan dengan kontrol, anak-anak di kelas target melakukan beberapa hal berikut:

- Mereka bertanya satu sama lain tentang pertanyaan yang berfokus pada tugas.
- Mereka memberi alasan dalam pernyataan dan sanggahan.
- Mereka menghabiskan lebih banyak waktu (dari kelompok kontrol) dalam membahas implikasi dari pandangan dan tindakan karakter untuk pengembangan cerita.
- Mereka mempertimbangkan lebih dari satu kemungkinan jawaban sebelum membuat keputusan.
- Mereka memperoleh opini dari semua anggota kelompok.
- Mereka mencapai kesepakatan sebelum bertindak.

Sebaliknya, pembicaraan kelompok kontrol justru menunjukkan ciri-ciri sebagai berikut

- Anak mengendalikan mouse dan membuat keputusan sepihak.
- Pilihan anak yang paling dominan diterima tanpa diskusi.
- Keputusan sewenang-wenang dibuat tanpa memperdebatkan alternatif apapun.
- Anak-anak menghabiskan sedikit waktu di setiap titik keputusan sebelum beralih ke topik selanjutnya.

Kami menyimpulkan bahwa pelajaran berpikir bersama bekerja lebih efektif dalam menggunakan bahasa sebagai alat untuk penalaran dan memungkinkan anak-anak untuk mengembangkan cara-cara yang efektif dalam mengeksplorasi teks naratif bersama-sama.

Perangkat lunak *Kate's Choice* ini telah memberikan lingkungan yang baik untuk latihan dan mengembangkan kemampuan bahasa lisan dan kecakapan bahasa mereka. Kelompok target menanggapi petunjuk bicara yang disediakan oleh perangkat lunak sebagai kesempatan untuk tertib dengan ide satu sama lain dengan cara 'eksplorasi'. Perangkat lunak ini digunakan oleh anak-anak sebagai alat untuk berpikir bersama, bukan sebagai permainan yang mana kecepatan respon dianggap penting. Hal ini mendukung keterlibatan murid dengan ide dan pendapat satu sama lain.

Menulis Daring

Dalam tahap terbaru penelitian kami, kelompok anak-anak di dua sekolah telah berkomunikasi satu sama lain secara elektronik. Kelas dari sekolah proyek berbeda (anak-anak berusia 10 dan 11) diselenggarakan sebagai kelompok berpasangan, dan perangkat lunak dari konferensi Oracle, *Think.com* digunakan untuk membuat forum daring dalam diskusi antar kelompok. Dalam penelitian terbaru, kami telah memberikan pertimbangan khusus agar bahasa dapat digunakan oleh anak-anak ketika mereka membuat email, peta konsep dan halaman web (Fernandez 2001). *Think.com* menyediakan lingkungan daring untuk berbagi ide dan kontribusi teks, data, atau dokumen untuk diskusi. Sekolah yang ikut berpartisipasi kemudian diberikan email dan tautan konferensi, yang telah memenuhi standar keamanan internet yang ditetapkan oleh pemerintah Inggris di Departemen Pendidikan dan Keterampilan (DfES 2000).

Tatap muka dan diskusi daring kelompok difokuskan pada tugas penulisan kolaboratif spesifik: yaitu pembuatan situs web tentang topik terkait kurikulum. Ekstrak berikut adalah contoh dari isi pesan yang dikirim oleh satu grup ke rekan-rekan mereka.

HALO! . . . Kami kelas 5M yang memiliki lima belas anak di dalamnya, delapan anak laki-laki dan tujuh perempuan. Kami senang mengirim Anda pesan dan juga suka membaca balasan Anda.

Kami berharap kita dapat membantu satu sama lain terhadap mata pelajaran Sains setelah liburan Paskah ...

Hari ini dalam pelajaran berbicara kami, kami memiliki sekelompok tiga orang yang telah direkam videonya. Kami tidak tahu bagaimana perkembangan mereka saat ini, tetapi kami berharap mereka telah mengingat semua aturan pelajaran berbicara. . .

Ekstrak berikutnya adalah tanggapan dari kelompok rekan yang mengajukan pertanyaan. untuk mempertahankan percakapan dan mengarahkannya ke aktivitas Sains gabungan mereka.

Halo, kami telah menerima pesan Anda. Terima kasih atas pemberitahuannya. . Dalam pelajaran Sains kami, kami sedang membicarakan materi. Apa yang sedang Anda bahas dalam sains? Kami saat ini membahas tentang benda padat/cair/gas.

Perencanaan dan penciptaan halaman web melibatkan penggunaan dua paket perangkat lunak yang diproduksi lebih lanjut secara komersial, yang terintegrasi dengan penggunaan *Think.com*. Rencana pelajaran untuk pekerjaan ini disediakan guru dengan sebuah struktur untuk mendorong anak menerapkan dan mengembangkan penalaran bersama melalui ‘menulis eksplorasi’, sebagaimana yang telah mereka lakukan.

Anak-anak menggunakan *eMindMaps* software untuk merencanakan ide-ide dan menggambarkan peta konsep sederhana. Setelah itu dibagikan dengan kelompok rekan dan bertukar komentar menggunakan *Think.com*. Berikut ekstrak dari catatan guru (seperti yang diberikan ke setiap guru oleh tim proyek) untuk pelajaran berpikir bersama yang relevan, menggambarkan apa yang dibutuhkan oleh guru (lihat gambar 1.3). Guru diminta untuk menjadi model bicara eksplorasi di sesi pengantar dan memperjelas tujuan di awal kegiatan kelompok. Sama halnya dengan semua kegiatan berpikir bersama, sebuah pleno penutup dipimpin oleh guru digunakan untuk berbagi pengalaman antar anggota kelas dan memperjelas apa yang harus terjadi selanjutnya.

Dalam pelajaran lain, sebelum dan setelah yang satu ini, guru juga diharapkan untuk mengingatkan anak-anak mengenai ‘aturan dasar’ mereka yang telah disepakati (seperti yang dijelaskan sebelumnya dalam bab ini), dan untuk mendorong penggunaannya baik di dalam

kelas maupun dalam pertukaran email dengan kelas rekan, karena mereka meneliti konten untuk halaman web mereka. Bagian tambahan perangkat lunak, *SiteCentral*, diberikan kepada anak-anak untuk membangun halaman web sederhana dengan menggunakan teknik ‘drag and drop’.

<p>Introductory plenary (whole class) ... Discuss with the class how to make comments about a concept map and suggest possible changes. Draw a concept map ... Ask the children to make comments about the map and how it could be improved.</p> <p>Show them how to construct these comments in a positive way, e.g. “We liked your idea about ... Do you think that a link showing ... might be a useful way to ... ? Can you explain the connection between? Write some of these comments together.</p> <p>Group work ... Remind them of the ground rules for talk.</p> <p>Ask the groups to look at their partner group’s concept map. Then they should talk together to agree on some comments. Can they think of a question to ask about it? Can they make a suggestion about how it might be changed?</p> <p>Plenary The purpose of this plenary session is to create a class concept map that incorporates contributions from all of the groups ... Ask each group in turn to suggest one of their ideas and to explain its relationships. Each group could also explain one part of their partner group’s map. As the contributions are made, record these onto the map. In this way the children will be able to see the relationships between all of the contributions. When the map is finished it should collate all the ideas from the groups ...</p>
--

Gambar 1.3 Ekstrak dari catatan guru untuk pelajaran peta konsep

Para guru dan anak-anak yang bekerja pada tahap tugas ini mengalami beberapa masalah praktis, terutama terkait dengan kendala waktu dan kemampuan untuk mempertahankan kontak berkelanjutan dengan kelas rekan. Ini adalah masalah yang umum terjadi dalam kegiatan pendidikan berbasis komputer. Terlepas dari masalah ini, para guru melaporkan bahwa mereka menemukan pendekatan cara yang menarik yang bisa memotivasi untuk membantu murid mereka untuk terlibat dalam kegiatan kecakapan bahasa. Tugas tersebut tampaknya bermakna dan mampu memotivasi anak-anak, dengan menyediakan rekan-rekan penonton otentik untuk tulisan mereka.

Peran Guru

Jika kegiatan berbasis komputer bersama efektif dalam mengembangkan kemampuan bahasa siswa, guru perlu memberikan model dan 'perancah' untuk mengembangkan jenis kemampuan bahasa siswa yang bisa digunakan. Seperti yang diilustrasikan dalam catatan guru sebelumnya, hal ini dapat melibatkan ciri pembicaraan eksplorasi dan membantu siswa mengenali ciri yang relevan dengan genre yang mereka tulis (seperti komentar umpan balik). Dengan cara ini, guru dapat meningkatkan kesadaran akan kebutuhan fungsional dari berbagai jenis komunikasi, membimbing siswa untuk perhatian terhadap tujuan dari berbicara dan menulis, dan untuk kebutuhan pendengar mereka. Ada sebuah contoh dari guru yang menyediakan bimbingan semacam ini yang tersaji dalam transkrip 3 di bawah ini. Sebagai bagian dari studi bahasa Inggris mereka, anggota kelas di sekolah sekunder turut terlibat dalam komunikasi berbasis komputer yang telah diperpanjang bersama anak-anak di sebuah sekolah dasar di dekatnya. Dalam pengaturan 'petualangan fantasi', siswa sekunder (dalam kelompok tiga) berpura-pura menjadi sekelompok karakter yang terdampar di ruang dan waktu.

Penjelasan mengenai keadaan sulit dan permintaan solusi mereka di-email-kan kepada anak-anak SD, yang responnya dipertimbangkan dan dikembangkan oleh setiap kelompok siswa. Transkrip 3 adalah salah satu bagian kecil dari sesi rekaman, di mana guru bahasa Inggris mempertanyakan satu kelompok perempuan (semua berusia 14 tahun) tentang interaksi terbaru dan rencana masa depan mereka.

Transkrip 3: Dimensi

Guru: Bagaimana dengan kata 'dimensi' karena kamu akan memasukkannya ke pesanmu, kan?

Anne: Ya. Rencananya begitu - jika mereka pergi ke ruang yang tepat, maka mereka akan mendapatkan sebuah surat di lantai dan akan mengeja 'dimensi'.

Guru: Apa yang terjadi jika mereka pergi ke ruangan yang salah?

Emma: Nah, tidak ada surat di bagian bawah, di lantai.

Guru: Ya Tuhan! Jadi mereka harus mendapatkannya dengan benar, atau sudahlah! (semua orang tertawa) Selama-lamanya. Dan Cath tidak bisa kembali ke waktunya sendiri. Apa yang kamu maksud dengan huruf-huruf yang ada di dalam ruangan, saya tidak begitu mengikutinya?

Emma: Di lantai, seperti ubin atau sesuatu.

Guru: Oh begitu. Mengapa kamu memilih kata 'dimensi'?

Anne: Entahlah (tiga murid berbicara bersama-sama, memperhatikan satu sama lain, tampak tidak pasti)

Emma: Tiba-tiba ada begitu saja. Anggap saja, Anda tahu, 'dimensi' dan semua orang setuju.

Sharon: Entahlah.

Guru: Benar, karena sepertinya cocok dengan, apa, rasa fantasi?

Sharon: Ya.

Guru: BAIK. Lalu mengapa mereka memilih pergi lewat labirin daripada kembali? Maksud saya apa motivasi yang mereka untuk pergi ke sana di tempat pertama?

Emma: Um, Menurut saya itu terjadi karena raja memberitahu mereka bahwa Joe mungkin ada di labirin atau di penghujung labirin, dan mereka tidak akan kembali tanpa Joe, itu menurut saya. Saya juga tidak yakin tentang itu.

Guru: Kamu harus benar-benar mengungkapkan semuanya. Ini harus menjadi sangat, sangat jelas

Anne: Ya

Emma: Joe pergi melalui jalan rahasia ini, Anda lihat, di sekeliling ujung. Dan kita tidak bisa pergi lewat sana. Di sana ada sebuah pintu yang berbeda.

Guru: BAIK.

Emma: Ya dan itu seperti satu-satunya cara agar kita bisa bertemu Joe.

Guru: BAIK. Tetap ingat apa pun yang belum sempat kamu ceritakan, karena anak-anak sekolah dasar akan segera menjemput kalian, dan itu harus masuk akal. Terutama di akhir projek ini sebab mereka tidak akan punya banyak waktu untuk membalas pesanmu.

Dalam tahap ini guru menggunakan pertanyaan untuk mengeluarkan isi pesan email mereka baru-baru ini, dan juga beberapa pembenaran membenarkan mereka masukkan di dalamnya. Pada satu tingkatan, dia hanya memantau aktivitas dan menilai kecukupan upaya mereka untuk melanjutkan komunikasi dengan anak-anak muda. Tapi pertanyaannya tidak hanya digunakan untuk menilai apa yang mereka ketahui, melainkan juga bagian dari mengajar. Seperti kebanyakan guru yang bernilai efektif, ia menggunakan pertanyaan tidak hanya untuk memantau kegiatan siswa, tetapi juga untuk memandunya. Melalui pertanyaan-pertanyaan seperti 'Mengapa Anda memilih kata 'dimensi'?' dan 'Mengapa mereka pergi

memilih pergi lewat labirin daripada kembali?, dia mengarahkan perhatian mereka ke hal-hal yang membutuhkan lebih banyak pemikiran dan klarifikasi. Dalam sebagian besar obrolannya, dan khususnya kesimpulan pentingnya ('Anda benar-benar harus mengungkapkannya' dan 'Tetap ingat...') Kita bisa melihat dia melakukan 'perancahan' terhadap kegiatan siswanya, menyoroti aspek penting dari kegiatan kecakapan bahasa dan menciptakan kesinambungan antara masa lalu, kejadian sekarang dan masa depan dalam pengalaman kelas dari murid-muridnya.

Ciri Tugas Kolaboratif Berbasis Komputer yang Baik

Penelitian kami telah mengidentifikasi tiga faktor terkait yang penting untuk menentukan nilai pendidikan dari kegiatan bersama didepan komputer:

- Persiapan guru dan penataan aktivitas yang dilakukan untuk menciptakan berbagai kondisi untuk interaksi mendidik yang efektif antara komputer dan peserta didik.
- Kemampuan peserta didik untuk berinteraksi secara efektif melalui pembicaraan atau komunikasi daring, dan pemahaman bahwa ini adalah aspek penting dari kegiatan tersebut.
- Desain perangkat lunak sebagai stimulus dan bingkai untuk kegiatan bersama.

Ketika digunakan untuk merangsang diskusi, kami telah menemukan bahwa kegiatan kolaboratif berbasis komputer yang paling produktif cenderung memiliki beberapa ciri sebagai berikut:

- Sebelum kegiatan dimulai, guru akan meningkatkan kesadaran siswa tentang cara berbicara bersama-sama, dan idealnya telah memungkinkan mereka untuk mengembangkan keterampilan dalam menggunakan pembicaraan eksplorasi.
- Siswa harus turut berbicara untuk menyelesaikan kegiatan, bukan percakapan yang hanya sekedar iringan opsional atau insidental.

- Kegiatan tersebut harus dirancang untuk mendorong kerjasama, bukan kompetisi, antara rekan.
- Kegiatan tersebut harus cukup kuat untuk 'peregangan' siswa, tetapi masih dalam batas-batas pencapaian mereka.
- Siswa harus memulainya dengan pemahaman bersama yang jelas tentang inti dan tujuan dari kegiatan, termasuk mengapa mereka diminta untuk berbicara dan bekerja sama.

Software yang cocok untuk mendorong diskusi yang produktif cenderung menawarkan setidaknya beberapa ciri berikut:

- Kegiatan akan mencakup masalah yang memuat pertimbangan rasional dari informasi yang tersedia, dan cukup kompleks untuk mengambil manfaat dari yang telah dianalisis melalui refleksi dan diskusi bersama.
- Masalah dan pilihan ditanamkan dalam cerita atau proses yang memotivasi.
- Tujuan dari kegiatan ini harus dibuat jelas untuk peserta dan disimpan dalam ingatan.
- Perintah yang ada di layar mengingatkan peserta untuk berbicara bersama-sama dan mendorong mereka untuk membuat prediksi, pengajuan dan alasan yang terbuka.
- Informasi yang digunakan untuk penalaran keputusan dapat disajikan dengan jelas di layar.
- Instruksi tidak boleh membuat pengambilan keputusan menjadi terburu-buru, persaingan dalam kelompok atau berturut-turut berganti giliran.
- Selain tugas yang secara tegas berkaitan dengan pengembangan menulis, tanggapan juga harus memerlukan tanggapan *keystroke* (tombol perekam catatan yang pernah diketik) sederhana daripada mengetik semuanya (karena ini cenderung merusak kecepatan dan kelangsungan diskusi).

Ringkasan dan Kesimpulan

Pada awal bab ini kami menyarankan bahwa komputer tidak dipandang hanya sebagai sarana untuk mengorganisir kegiatan belajar individu, melainkan sebagai alat budaya untuk melatih fokus dan merangsang aktivitas intelektual bersama. Komputer memotivasi anak-anak dan mengendalikan perhatian mereka. Sehubungan dengan adanya kurikulum bahasa Inggris, kegiatan berbasis komputer dapat digunakan tidak hanya untuk membantu mengembangkan berbicara dan mendengarkan tetapi juga untuk mendorong anak untuk bersama-sama memikirkan teks dan belajar menggunakan daftar dan genre baru. Jika kegiatan berbasis komputer menggunakan perangkat lunak yang sesuai dan dilakukan atas dasar pemahaman bersama di antara anggota kelas tentang sifat dan fungsi penggunaan bahasa, mereka tentu memiliki peran khusus dan bermanfaat dalam studi kurikulum bahasa Inggris. Bahkan, salah satu ciri khusus komputer membuat mereka cocok untuk diskusi yang sedang berlangsung. Sepasang atau sekelompok anak-anak yang 'disuruh' oleh komputer untuk membahas teks, atau memberikan solusi terhadap suatu masalah, dapat membagikan pemikiran mereka dan menentukan tanggapan. Karena komputer adalah mesin, komputer akan menunggu tanggapan anak-anak sampai mereka siap untuk memberikannya. Komputer juga dapat digunakan untuk mengatur proses aktivitas bersama yang jauh lebih efektif ketimbang lembar soal konvensional karena komputer dapat meminta-anak untuk memberikan tanggapan sebelum diizinkan untuk melanjutkan, mengingatkan mereka tentang informasi yang relevan dan memberikan umpan balik tentang tanggapan mereka. Peserta didik dapat ditawarkan dengan bantuan interaktif pilihan, melalui cerita atau informasi teks. Meskipun digunakan dalam kombinasi antara bantuan dan bimbingan guru, TIK dapat 'merancah' penyelidikan anak ini dari teks atau masalah sementara yang memungkinkan mereka untuk mengendalikan kecepatan kegiatan mereka, sehingga dapat memberikan peluang unik untuk pengembangan kemampuan bahasa lisan dan tulisan anak.

DAFTAR PUSTAKA

- Barnes, D. and Todd, F. (1977) *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, D. and Todd, F. (1995) *Communication and Learning Revisited*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Dawes, L., Mercer, N. and Wegerif, R. (2000) *Thinking Together: Activities for Teachers and Children at Key Stage 2*. Birmingham: Questions Publishing Co.
- DfES (2000) *Superhighway Safety: Safe Use of the Internet*. DfES Publications, PO Box 5050, Sudbury, Suffolk CO10 6ZQ. Available at <http://safety.ngfl.gov.uk>.
- Edwards, D. and Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen/Routledge.
- Fernandez, M. (2001) Collaborative writing of hypermedia documents and the social construction of knowledge. Paper presented to the 9th European Conference for Research on Learning and Instruction: Bridging Instruction to Learning, Fribourg, Switzerland.
- Fisher, E. (1993) Distinctive features of pupil–pupil classroom talk and their relationship to learning: how discursive exploration might be encouraged, *Language and Education*, 7(4): 239–57.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, C., Tolmie, A. and Mackenzie, M. (1996) Computer support for the collaborative learning of physics concepts, in C. O'Malley (ed.) *Computer-Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hoyles, C., Sutherland, R. and Healy, I. (1990) Children talking in computer environments: new insights on the role of discussion in mathematics learning, in K. Durkin and B. Shine (eds) *Language and Mathematics Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Light, P. and Littleton, K. (1999) *Social Processes in Children's Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littleton, K. and Light, P. (1999) *Learning with Computers: Analysing Productive Interaction*. London: Routledge.

- Mercer, N. (1994) The quality of talk in children's joint activity at the computer, *Journal of Computer Assisted Learning*, 10: 24–32.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. and Dawes, L. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom, *British Educational Research Journal*, 25(1): 95–111.
- Pailliotet, A.W. and Mosenthal, P. (2000) (eds) *Reconceptualizing Literacy in the Media Age*. Stamford, CT: Jai Press Inc.
- Rassool, N. (1999) *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Scrimshaw, P. (ed.) (1993) *Language, Classrooms and Computers*. London: Routledge.
- Sheeran, Y. and Barnes, D. (1991) *School Writing: Discovering the Ground Rules*. Milton Keynes: Open University Press.
- Street, B. (1983) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (ed.) (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987) Thinking and speech, in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds) *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology*. New York, NY: Plenum.
- Wegerif, R. (1996) Collaborative learning and directive software, *Journal of Computer Assisted Learning*, 12: 22–32.
- Wegerif, R. (1997) Factors affecting the quality of children's talk at computers, in R. Wegerif and P. Scrimshaw (eds) *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters. Wegerif, R. and Scrimshaw, P. (eds) (1997) *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Perangkat Lunak

Cochard, S., Jordan, D., Horn, K., Wing, J., Chin, B., Carlson, K., Kelley, J., Figueroa, J., Post, B. and Cochard, J. *SiteCentral*, Version 1.0 (Windows platform). El Cajon, CA: Wagner Publishing, 1999.

eMindMaps, Version 2.0.7 (Windows platform) Sausalito, CA: MindJET LCC, 1999.

Kate's Choice can be downloaded free from the Thinking Together situs web at <http://www.thinkingtogether.org.uk>. The site also contains examples of Thinking Together activities, research reports and other resources.

Think.com, Version 1.0 (Windows platform). Redwood Shores, CA: Oracle Corporation, 2001. <http://www.think.com>.

2

MENULIS DAN MASALAH KEBAHASAAN LAINNYA

Anthony Adams, Kate Sida-Nicholls dan Sue Brindley

Kami telah memilih kedua judul di atas setelah melakukan pertimbangan dengan hati-hati: 'Menulis' menekankan semua bukti yang menunjukkan: bahwa sejauh ini penggunaan utama TIK di kelas bahasa Inggris dalam bentuk pengolah kata; 'Masalah Kebahasaan lainnya', memperjelas bahwa di era teknologi baru, tidak mungkin lagi untuk memisahkan pengajaran bahasa Inggris ke area tradisional membaca, menulis, berbicara dan mendengarkan, yang selama bertahun-tahun di Amerika Utara telah ditambahkan 'meninjau'.

Hal ini terlepas dari fakta bahwa ketika salah satu dari kami melakukan kunjungan pertama ke Amerika Serikat pada tahun 1966, silabus Bahasa Inggris 'resmi' didasarkan pada apa yang kemudian disebut setara dengan trivium abad pertengahan Amerika: sastra, tata bahasa (awalnya retorika) dan komposisi. Pengalaman sekolah-sekolah Amerika mengungkap bahwa silabus tersebut sempat naik daun walaupun akhirnya secara resmi dituntut. Sebaliknya, bagaimanapun juga, di Inggris masih menjadi kasus bahwa pemeriksaan silabus memerlukan pembagian empat arah yang telah disebutkan diatas dalam kurikulum bahasa inggris, dan hal itulah yang bisa menetapkan agenda. Argumen dasar dalam bab ini adalah karena bahasa dan dunia telah berubah, maka agenda pun harus disesuaikan.

Pada tahun 1965, Andrew Wilkinson, di Universitas Birmingham, menciptakan kata 'orasi' sebagai bahasa Inggris lisan yang berasal dari konsep kecakapan bahasa, dalam praktik yang ditulis dalam bahasa Inggris di sekolah-sekolah saat itu. Dia menyatakan dalam bab pendahuluan, yang memiliki resonansi untuk hari ini, bahwa:

Istilah yang digunakan untuk kemampuan umum dalam keterampilan lisan adalah orasi: orang yang memiliki keterampilan tersebut disebut *berpidato*, sedang yang tidak disebut *tak berpidato*. Orang berpendidikan harus mampu berhitung, berpidato

dan cakap. Kesemuanya ini disebut keterampilan *NOL*; *NOL* ditujukan untuk zaman kami sedangkan *Tiga Rs* adalah untuk abad kesembilan belas; objek fundamental dalam usaha pendidikan (Wilkinson 1965: 14; penekanan dalam aslinya).

Semua ini ditulis jauh sebelum memperkenalkan teknologi baru ke sekolah-sekolah. Ini adalah bantahan utama dari bab ini, meskipun, bahasa lisan (orasi) dan berbagai macam kemahiran (termasuk literasi visual, grafisasi dan kecakapan komputer - komputerasi) sekarang datang bersama dengan perkembangan tradisional di bidang menulis dan membaca, termasuk perkembangan baru dalam sastra.

Kami telah menempatkan kemampuan menulis di tengah bab ini karena, selain membaca buku, menulis masih menjadi aktivitas utama dalam kelas bahasa Inggris dan di sini TIK -lah yang paling terlibat. Tapi ada sejumlah pertanyaan untuk dibesarkan di sini. Pertanyaan besarnya adalah bagaimana kerja pengolah kata yang digunakan: apakah yang digunakan itu untuk mengaktifkan sesuatu dimana pengguna selalu melakukannya (setidaknya sejak abad kesembilan), harus dilakukan lebih baik, atau melakukan sesuatu yang baru?

Bahkan, pengolah kata' sendiri memiliki masalah. Bersamaan dengan era teknologi baru, kita mulai dengan menggunakan perumpamaan lama untuk mencoba mencari cara kerja baru. 'Pengolah kata' merupakan alat merapikan teks yang ada, dan komputer sebagai mesin tik yang cerdas yang tentu penting di langkah awal. Argumen dasar bab ini adalah selama praktek yang baik dilakukan, maka belajar menulis dengan komputer jauh melebihi hal tersebut.

Di Inggris dan Wales, Kurikulum Nasional membahas tentang siswa belajar untuk menyetujui dan merumuskan kembali tentang 'di atas kertas dan di layar', dan pengolah kata dapat membantu hal tersebut Tapi untuk apa? Kami juga akan menambahkan mengapa pentingnya belajar menulis di layar, yang merupakan sebuah proses yang agak berbeda dari pembuatan naskah.

Memang, kita berpendapat untuk beberapa waktu (Adams dan Brindley 1998) bahwa dalam prakteknya, sebagian besar perumusan kembali hanyalah masalah koreksi fitur permukaan, dengan sedikit memperhatikan perubahan besar substansi dan organisasi teks. Kami melihat sedikit alasan untuk mengubah pandangan ini saat ini. Hal itu mungkin membantu guru dan siswa, jika penulis didorong untuk menggunakan fasilitas 'melacak perubahan'. Guru bisa menggunakannya dalam hal menanggapi hasil rancangan siswa, meskipun kami percaya bahwa rancangan akhir harus selalu disepakati oleh siswa. Penggantian pena merah oleh pengolah kata, sebagai media untuk kolaborasi antara guru dan murid, tampaknya sesuatu yang harus memerlukan eksplorasi yang cepat (Graves 1981).

Dalam kasus apapun, konsep penyusunan menggunakan model tunggal untuk menulis tentunya dapat berubah. Salah satu dari kami ingat bahwa, ketika di sekolah, ia diharuskan untuk memberikan 'rancangan esai' untuk esai yang ia tulis. Dia menafsirkannya dengan menulis esai terlebih dahulu baru kemudian membuat rancangan. Chandler (1995) membuat pembedaan yang meyakinkan. Dia berkata:

Beberapa individu tampaknya menunjukkan kebutuhan yang cukup konsisten untuk merevisi lebih dari orang lain... Hal ini dapat ditafsirkan dengan kontinum, dimana salah satu sisinya yaitu: penemu, yang menulis untuk 'menemukan' apa yang ingin mereka katakan, biasanya merencanakan dengan minim dan merevisi secara luas; dan perencana, yang menulis terutama untuk merekam atau mengkomunikasikan ide-ide mereka, biasanya merencanakan secara ekstensif, melaksanakan rencana dan merevisi dengan relatif singkat.

(Chandler 1995: 60; penekanan dalam aslinya)

Satu yang perlu ditambahkan adalah, untuk beberapa penulis, proses 'perencanaan' dapat dilakukan di kepala sehingga mereka tahu persis apa yang ingin mereka tulis sebelum duduk di depan selembar kertas atau *keyboard*. Bahaya nyata lainnya, dalam kasus *Discoverers*, adalah bagaimana mereka pernah mencapai penutup- dan mereka bisa sampai merevisi selama-lamanya. Dengan penulis ini, rancangan kedua dari belakang selalu menjadi rancangan terakhir, hingga yang berikutnya. Untuk mencapai penutup masih menjadi masalah

serius bagi penulis tersebut. Penyair Inggris Simon Armitage dilaporkan bahwa puisinya tidak pernah setengah jadi, hanya dibatalkan.

Hal yang paling penting untuk diingat adalah menyadari bahwa beda siswa beda pula cara menulisnya yang tidak selalu konsisten. Mengaktifkan perbedaan ini tampaknya penting dari sudut pandang pembelajaran. Dalam beberapa kasus, penggunaan komputer sebagai media untuk koreksi fitur permukaan bisa jadi lebih dibenarkan. Namun, bahkan di sini, beberapa catatan peringatan pun disarankan. Siswa perlu diajarkan secara terbuka tentang penggunaan alat-alat seperti pengecek ejaan dan tata bahasa (lebih efektif gaya). Penggunaan membabi buta ini dapat menyebabkan banyak kesalahan yang dikoreksi. Hal yang penting untuk ditanyakan pada diri sendiri adalah Apakah Microsoft Bahasa Inggris tidak gesit menjadi dialek bahasa Inggris baru dan universal secara virtual. Namun, kami menyarankan ada beberapa cara yang lebih penting daripada menggunakan komputer di kelas menulis. Stephen Marcus, dari Universitas Santa Barbara di California (Chandler dan Marcus, 1985) melakukan beberapa percobaan yang menarik (yang telah kami replikasi) dengan apa yang ia minta agar tidak terlihat. Ada dua versi yang kami rekomendasikan. Pertama, siswa didorong untuk menulis di pengolah kata dengan layar dimatikan, sehingga memungkinkan mereka untuk mengatur konten dan memperbaikinya dengan fitur 'koreksi' pada layar berikutnya.

Di versi yang kedua, yang kami temukan cukup kuat, yaitu siswa bekerja secara berpasangan tetapi masing-masing memiliki layar yang terhubung dengan keyboard lain. Siswa A memulai sebuah komposisi yang terlihat hanya pada layar siswa B. Siswa B kemudian memberikan komentar konstruktif yang muncul di layar Siswa A, sementara proses pengkomposisian sedang berlangsung. Sekali lagi penting bahwa fokus di sini bukan dengan fitur permukaan tetapi dengan konten, seperti Ceritakan lebih banyak tentang. . . atau 'Apa yang Anda maksud dengan. . .?'

Salah satu rekan kami (Russell Raja, komunikasi pribadi, 2005) membahas tentang penggunaan, dalam versi pertama, tentang menulis yang tak terlihat menggunakan praktik di sekolah-sekolah yang memiliki bahasa Inggris yang kuat dan Program TIK. Raja juga berpendapat bahwa itu sangatlah berharga bagi guru untuk memberikan tugas-tugas yang positif kepada siswa tentang proses penyusunan kembali. Misalnya, menulis untuk pendengar baru, mengubah bentuk kata dan menyusun ulang puisi dari cerita dalam bentuk imajinatif.

Gagasan tentang penyusunan kembali di tahun 1970-an di Amerika Utara lebih banyak mengenai bantuan penulis dalam pendidikan sekolah, terutama Donald Murray, dengan konsep belajar 'menulis seperti pembaca' (Murray 1978, 1980). Ide-ide ini dengan cepat diambil oleh pendidik, seperti Frank Smith (1983, 1988) dan Donald Graves (1981). Kedua penulis berpengaruh ini menempatkan pentingnya ide untuk membuat sebuah komunitas penulis dalam kelas. Bahkan 'menulis kolaboratif' adalah bagian yang sangat besar dari agenda baru, meskipun tanpa ada kritik dari mereka yang terlibat dalam pendidikan konvensional, seperti Smith jelas mengakui:

Salah satu tugas yang paling tidak populer yang pernah saya berikan pada mahasiswa pascasarjana di perguruan tinggi pendidikan, adalah untuk bekerja sama dalam tugas dimana mereka akan berbagi tenaga kerja dan nilai. ... Para mahasiswa memberikan tiga alasan utama mengapa mereka lebih memilih untuk tidak bekerja sama: (1) kerja kelompok akan menyebabkan perselisihan dan menurunkan kualitas produk, (2) entah bagaimana semua individu akan terjebak dalam melakukan lebih banyak pekerjaan daripada kolaborasi mereka, dan (3) individu tidak akan mendapatkan imbalan untuk ide-ide baik mereka, yang mungkin sebenarnya akan 'dicuri'. Dengan kata lain, mahasiswa pascasarjana menganggap kerjasama kurang efisien dan kurang menguntungkan daripada bekerja sendirian. Di mana mereka akan belajar melihat kolaborasi apabila terus dipandang negatif? Dimana ada bekerja sama menjadi kegiatan yang tidak diinginkan? Jawabannya, jelas, adalah di sekolah. Ingat, mahasiswa lulusanku semuanya adalah guru-guru berpengalaman.

Dan memang, saya mendapatkan respon yang sama persis ketika anak-anak kelas dua didorong untuk berkolaborasi dalam tugas. Jika tugasnya tidak dinilai, siswa usia 6 tahun tersebut tidak akan mengerjakannya sama sekali, dan jika itu dilakukan tandanya mereka lebih suka melakukannya sendiri. Banyak anak-anak (tidak seperti orang dewasa) mengatakan bahwa bekerja sama adalah 'kecurangan'. Tapi apa yang

anak-anak tunjukkan sebenarnya adalah apa yang mereka pelajari di sekolah - pembelajaran yang pada dasarnya masalah soliter dan kompetitif (Smith 1988: 69).

Sayangnya, sikap ini kini masih terlalu dominan di sekolah. Sistem ujian itu sendiri menempatkan premi besar pada kerja individu siswa. Salah satu kolega kami yang merupakan pemeriksa senior yang berpengalaman berpendapat, ketika masih menjadi guru kelas, menentang penekanan baru pada penyusunan dengan alasan bahwa di ruang pemeriksaan tidak ada waktu bagi siswa untuk menyusun dan merumuskan kembali dalam kertas berdurasi tiga jam yang tradisional.

Demikian pula, di tingkat doktor, kandidat harus menandatangani pernyataan bahwa tesis adalah pekerjaan jerih payah mereka sendiri tanpa bantuan orang lain. Saat ini, ada banyak kekhawatiran atas isu-isu plagiarisme mengingat luasnya akses ke Internet.

Namun, kekhawatiran tersebut dapat terkunci ke dalam model berbasis cetak tulisan dan komposisi. Bahkan istilah 'hak cipta' mempengaruhi dunia cetak, dan perlu dicatat bahwa itu berasal dari awal zaman cetak dan pada dasarnya sarana menegakkan sensor di era *Elizabethan*, ketika teks harus terdaftar di Perusahaan *Stationers*.

Kami menganggap bahwa semua ini berakar dari model sekolah abad kesembilan belas dan gagal untuk mengambil tanggung jawab akibat dari revolusioner teknologi baru pada bahasa yang, benar digunakan, memberikan lebih banyak potensi untuk pekerjaan kolaboratif yang efektif. Hal ini merupakan jenis pekerjaan yang biasanya diperlukan di tempat kerja.

Oleh karena itu kami bertanya apakah, di abad kedua puluh satu, model penulisan yang terkunci ke abad dua puluh (jika tidak kesembilan belas) adalah yang praktek terbaik, dan penggunaan yang paling efektif, yang masih menjadi sumber daya yang relatif langka di kelas bahasa Inggris.

Kami sengaja menyebutnya 'kelas bahasa Inggris', karena memang masih terlalu sering digunakan di sekolah-sekolah, dan komputernya disimpan di laboratorium komputer khusus yang harus dipesan terlebih dahulu, seringkali sampai beberapa minggu lebih: situasi yang membuat komputer cukup berguna untuk pekerjaan bahasa Inggris yang efektif ketika komputer tersedia di tempat dan perlu digunakan. Kami telah melihat beberapa perkembangan sekolah baru yang sangat efektif dalam menggunakan bahasa Inggris dan/atau kesetaraan humaniora dengan bank jaringan komputer, tapi ini bukanlah saran yang praktis terkecuali di sekolah-sekolah baru yang dirancang khusus. Karena kita menganjurkan kerja kelompok sebagai dasar untuk penggunaan komputer di kelas dan pengalaman kami menunjukkan bahwa tiga siswa untuk satu komputer adalah ideal, salah satu solusi yang relatif ekonomis adalah penggunaan laptop, sepuluh yang akan diperlukan untuk kelas yang beranggotakan tiga puluh siswa. Namun, karena laptop mudah dibawa, satu laptop dapat melayani beberapa kelas dalam departemen bahasa Inggris. Penambahan setidaknya satu, atau sebaiknya dua, titik akses internet di setiap kelas dan data- proyektor portabel, memungkinkan daya komputer menjadi jauh lebih cepat tersedia untuk departemen bahasa Inggris secara menyeluruh. Potensi jaringan nirkabel juga membutuhkan penelusuran lebih lanjut sebab biaya teknologi tersebut cepat menurun. Kita telah melihat beberapa pekerjaan yang sangat menarik di sebuah sekolah tinggi Kanada di mana semua siswa memiliki laptop mereka sendiri dengan konektivitas nirkabel. Kelompok siswa bekerja di daerah yang berbeda dari ruang kelas tetapi bekerja sama dalam sebuah projek yang, dalam hal ini, adalah evaluasi situs web sekolah lain, bersama-sama dengan laporan evaluasi yang rinci.

Ada juga keuntungan tambahan bahwa kebanyakan siswa menengah akan memiliki akses komputer di rumah dan dapat membawa pekerjaan mereka ke sekolah untuk berbagi dengan rekan-rekan mereka dan guru, dan memperluas penyebab terjadinya pembelajaran kolaboratif dan menulis. (Dalam prakteknya, banyak kolaborasi antar siswa yang berlangsung

di luar jam sekolah, melalui penggunaan Internet, jauh lebih banyak dari yang bisa guru pikirkan). Hal ini menunjukkan bahwa masing-masing guru perlu laptop mereka sendiri dan akses internet di rumah sehingga mereka juga dapat terlibat dalam proses kolaboratif. Anggaran departemen harus memungkinkan hal tersebut sebagai prioritas tinggi.

Ada alternatif lain. Pertama, yang banyak dibanggakan pada saat menulis oleh pemerintah Inggris, yaitu penggunaan papan tulis interaktif di dalam kelas. Berikut studi kasus dengan seorang rekan guru, Kate Sida-Nicholls, yang dikembangkan melalui karyanya di Sekolah King Edward VI di Suffolk. menunjukkan bagaimana papan tulis ini dapat digunakan dalam proses menulis.

Menggunakan papan tulis interaktif di kelas

Dengan istilah 'papan tulis interaktif' atau papan tulis lebar, papan tulis layar sentuh yang terhubung ke proyektor digital dan komputer. Layar komputer diproyeksikan ke papan tulis ini bersamaan dengan menggunakan pena khusus atau bahkan jari, gambar dan teks yang bisa dimanipulasi tanpa harus pergi mendekati komputer. Ada berbagai paket perangkat lunak yang dapat menggunakan papan tulis interaktif, dan yang terpilih akan mendikte efek khusus yang bisa Anda buat sendiri. Sebagian besar paket perangkat lunak ini akan memungkinkan Anda untuk menggunakan pena khusus untuk menulis langsung di layar; sementara yang lain akan memungkinkan Anda untuk menyembunyikan teks, mengungkapkan teks, menggelapkan layar, dan mengubah warna layar dan teks. Jika menggunakan papan tulis interaktif, Anda harus memastikan perangkat lunak ini dimuat tidak hanya ke komputer kelas tapi juga ke komputer yang biasa digunakan untuk persiapan kerja di sekolah.

Apapun metode yang digunakan untuk menampilkan data Anda, bersiaplah untuk menghabiskan waktu pada persiapannya. Butuh waktu untuk mencari sumber di internet,

membuat presentasi berupa *Power Point*, dan membuat file yang memungkinkan siswa berinteraksi dengan data. Di sisi lain, semua bisa disimpan untuk kepentingan pelajaran masa depan dan, dengan akses ke printer, bisa dicetak untuk siswa yang ketinggalan pelajaran yang atau bagi siswa yang ingin menyalinnya ke catatan mereka sendiri. Saya lebih suka menghabiskan waktu untuk menyiapkan pelajaran menggunakan papan tulis interaktif daripada harus menghapus papan tulis tradisional yang berisi semua catatan yang sudah disiapkan dengan baik di akhir pelajaran.

Penggunaan TIK yang efektif di kelas hanya dapat dicapai jika kombinasi dari berbagai faktor telah terjadi seperti: guru harus percaya diri dengan peralatan TIK dan mereka harus memiliki akses yang mudah ke peralatan; siswa perlu dilibatkan dengan tugas dan ke depannya perencanaan perlu dilakukan. Semua aspek ini penting dilakukan untuk menghasilkan pelajaran yang efektif dengan menggunakan TIK.

Papan tulis interaktif mengharuskan guru menjauh hanya untuk memberikan instruksi tentang pengoperasian komputer dan mengembangkan keterampilan pengolah kata siswa. Agar papan tulis interaktif bekerja dengan sukses di kelas, peran guru pendidikan harus berubah. Guru perlu melihat papan tulis interaktif sebagai alat yang mengembangkan dan memperluas metode pengajaran mereka saat ini. Penggunaan yang efektif tidak hanya sebagai cara 'trendi' untuk menampilkan materi yang ada, seperti menyajikan materi saat ini menggunakan *slide PowerPoint*. Harus ada pengakuan akan nilai pendidikannya di kelas dan bagaimana hal itu dapat digunakan untuk mengembangkan keterampilan kerja kelompok, diskusi, analisis kritis dan gaya belajar yang spesifik.

Badan Komunikasi dan Teknologi Pendidikan Inggris (*Becta*) baru-baru ini telah melakukan penelitian tentang penggunaan TIK di dalam kelas, bersamaan dengan penggunaan papan tulis interaktif. Beberapa penelitian yang telah selesai dan beberapa makalah pendek tentang kemajuan penelitian saat ini dapat ditemukan di situs webnya di

www.becta.org.uk. Satu penelitian yang ditugaskan oleh Becta atas nama Departemen Pendidikan dan Keterampilan (DIES) dan dilakukan oleh tim peneliti di King's College, London, menyelidiki dampak pedagogis TIK terhadap prestasi (Cox et al., 2003). Penelitian ini didasarkan pada bukti dari literatur penelitian yang dipublikasikan dan sekumpulan studi kasus di sekolah-sekolah, yang diidentifikasi untuk penggunaan TIK mereka yang canggih dan terpadu. Cox dkk. menyatakan bahwa peran guru pendidikan harus berubah di kelas dengan menggunakan TIK. Mereka menggunakan contoh dari McLoughlin dan Oliver (1999) yang mendefinisikan peran pedagogis guru di kelas yang didukung teknologi: seperti memasukkan tugas bersama, bermain peran, mempromosikan pengelolaan diri siswa, mendukung metakognisi, mendorong banyak perspektif dan pembelajaran merancah.

Guru perlu beralih dari yang sekedar menggunakan papan tulis interaktif hanya untuk faktor 'wow'. Sebaliknya, ada keharusan untuk memikirkan bagaimana perubahan pendekatan pendidikan dalam pengajaran. Pengetahuan pedagogis kami (artinya pengetahuan kami tentang metode pengajaran, tujuan pengajaran dan manajemen kelas dikombinasikan dengan pengetahuan subjek kami) perlu diubah saat menggunakan TIK. Kita perlu memikirkan bagaimana materi dapat disampaikan untuk mengembangkan keterampilan spesifik daripada hanya fokus pada konten dan faktor hiburan menggunakan internet atau gambar berwarna semata.

Dalam sebuah artikel berjudul '*Something old, something new: Is pedagogy affected by ICT?*', Loveless, dkk. (2001: 70) mengemukakan bahwa, sebagai guru, kita harus menggunakan TIK: untuk memodelkan dan merefleksikan konsep pengetahuan pedagogis yang perlu dikaji dengan menggunakan kecepatan, fungsi otomatis, kapasitas, jangkauan, provisionalitas dan interaktivitas TIK digunakan untuk mendukung kemampuan dalam meneliti informasi, mengembangkan gagasan dan mempraktekkannya, bertukar dan berbagi

informasi dan secara kritis merenungkan kualitas proses pengembangan pengetahuan dari berbagai sumber informasi.

Penggunaan papan tulis interaktif dengan cara ini memungkinkan guru mengalihkan fokus dari pengembangan keterampilan dasar *keyboard* siswa dan keterampilan yang lebih luas yang dianjurkan dalam semua mata pelajaran. Penelitian dari laporan Cox dkk. (2003) mendukung langkah ini dari memandang TIK hanya sebagai alat untuk mengembangkan keterampilan presentasi atau pemahaman. Laporan tersebut menyatakan:

penelitian menunjukkan bahwa penggunaan TIK yang paling efektif adalah pelatihan dimana guru dan perangkat lunak dapat menantang pemahaman dan pemikiran siswa, baik melalui diskusi kelas secara keseluruhan menggunakan papan tulis interaktif atau melalui kerja individual atau berpasangan pada komputer. Jika guru memiliki keterampilan untuk mengatur dan merangsang aktivitas berbasis TIK, maka baik keseluruhan kelas dan pekerjaan individu dapat sama efektifnya.

(Cox et al. 2003: 4)

Menurut pengalaman saya, banyak guru yang menghindari penggunaan TIK dengan cara interaktif seperti ini di kelas mereka karena kurangnya kesempatan, sumber daya dan waktu. Namun, ada semakin banyak bukti bahwa penting untuk membangun kepercayaan para guru di bidang ini karena akan menghasilkan TIK yang telah terbukti menjadi aset untuk belajar dan mengajar, dan bukan hanya bertindak sebagai alat presentasi.

Di Inggris, Strategi Nasional mengharuskan guru bahasa Inggris untuk menggunakan berbagai gaya pengajaran yang efektif: arahan, demonstrasi, pemodelan, perancah, penjelasan, pertanyaan, eksplorasi dan penyelidikan. Berikut ini adalah tampilan gaya pengajaran tersebut untuk menunjukkan bagaimana gaya tersebut dapat digabungkan ke dalam pelajaran menggunakan papan tulis interaktif.

Selama ini, saya menemukan bahwa menggunakan papan tulis interaktif hanya sebagai perpanjangan layar komputer yang bisa menjadi alat pengajaran yang efektif karena gambar di layar saya diproyeksikan ke dinding. Saya mengetik ke layar baik untuk tujuan pembelajaran pelajaran, tiga pertanyaan yang ingin saya jawab, ringkasan pelajaran kemarin

ataupun gambar visual yang terkait dengan topik pelajaran saat ini. Hal ini hanya memerlukan sedikit waktu jika ada dokumen standar yang sudah tersimpan di komputer, yang bisa dipersiapkan saat merencanakan pelajaran Anda. Saya menemukan alat yang efektif ini untuk memfokuskan pelajaran dan perhatian siswa. Mengetik pertanyaan kunci yang harus dijawab, dalam beberapa pelajaran, sangat berguna karena pertanyaan-pertanyaan ini dapat disimpan dan digunakan lagi di pelajaran di masa depan. Ini jauh lebih padat karya daripada menuliskannya di papan tulis tradisional dan harus menghapusnya setiap saat.

Komputer yang terhubung dengan internet, baik proyektor atau papan tulis interaktif, sangat berguna saat mengajarkan demonstrasi atau pemodelan. Saya menggunakan papan tulis interaktif untuk menunjukkan aktivitas tata bahasa singkat yang dapat membentuk bagian awal pelajaran.

Berikut ini adalah tipikal aktivitas awal tentang kalimat sederhana dan kalimat kompleks yang terkadang digunakan. Siswa bergantian datang ke dewan dan memindahkan kotak-kotak itu. Begitu para siswa terbiasa bekerja dengan papan tulis interaktif, mereka dengan cepat membentuk kebiasaan memilih orang berikutnya untuk datang dan bekerja dengan dewan direksi. Mereka dengan senang hati akan meloloskan penanya ke orang lain di ruangan itu. Terkadang saya juga turut andil dalam proses seleksi, dan memberitahu mereka bahwa saya ingin siswa berikutnya datang ke depan untuk menjadi anak laki-laki atau perempuan atau seseorang yang tidak mereka bicarakan dengan normal, tapi biasanya mereka cenderung menerapkan strategi sukses mereka sendiri.

Kegiatan demonstrasi semacam ini dapat digunakan di papan tulis interaktif, atau di laptop dengan proyektor, dan para siswa dapat menggunakan *mouse* untuk memanipulasi kotak teks. Dengan akses ke *keyboard* infra merah yang bisa mengelilingi ruangan, aktivitas ini dapat diperluas oleh siswa dengan cara menambahkan klausa mereka sendiri untuk diselesaikan oleh orang lain. Dengan menggunakan perangkat lunak yang dilengkapi dengan

papan tulis interaktif, kegiatan demonstrasi seperti yang disebutkan atas dapat dibuat lebih dinamis karena Anda dapat menyembunyikan kotak teks, membuat layar gelap, mengungkapkan jawaban, menyertakan gambar dan menggunakan pena untuk menulis di layar.

Untuk kegiatan pemodelan dan penjelasan, saya cenderung menggunakan papan tulis interaktif untuk presentasi *PowerPoint*. Saya menemukan ekstrak berbagai teks dari Internet dan menyimpannya ke dalam *PowerPoint* dan kemudian membahas fitur teks yang relevan dengan tujuan pelajaran.

Penggunaan papan tulis interaktif memungkinkan dimasukkannya contoh teks yang modern dan topikal yang akan menarik minat siswa. Misalnya, dengan menggunakan komputer yang terhubung ke Internet, Anda dapat mengunduh dari berbagai situs berita topikal dan melalui berbagai strategi diskusi kelas, kerja kelompok dan pertanyaan, secara kolaboratif menunjukkan apakah ini adalah contoh berkarya tulis non-fiktif yang bagus atau tidak. Para siswa tidak perlu memiliki komputer sendiri untuk latihan semacam ini: cukup satu layar yang diproyeksikan ke dinding melalui papan tulis interaktif, atau laptop dengan proyektor, sudah memadai.

Untuk kegiatan merancah, papan tulis interaktif dapat bertindak sebagai perpanjangan dari apa yang mungkin dimiliki siswa di depan meja kerja mereka. Saya dapat memberi siswa serangkaian judul, kata-kata, topik atau frasa, dan kemudian meminta mereka untuk menyusun gagasan tersebut, melalui penggunaan papan tulis, menjadi selembar tulisan. Siswa dapat datang ke papan tulis dan menulis di layar itu sendiri, atau saya barangkali memberikan gambar atau contoh yang disisipkan potongan tulisan. Dengan cara ini, para siswa dapat merasakan kepemilikan atas suatu tulisan atau kegiatan, dan kami pun turut bekerja sama. Mereka lebih menikmati tindakan memanipulasi data di layar lebar daripada menggunakan teknik tradisional seperti memindahkan kartu di sekeliling meja.

Saya telah menemukan cara yang paling berhasil untuk mengembangkan keterampilan investigasi dan eksplorasi, yaitu dengan menggunakan pengeditan video digital. Papan tulis interaktif atau komputer yang terhubung ke video dengan proyektor, adalah alat yang sangat efektif untuk latihan ini. Pada awalnya, para siswa melihat ke layar besar yang mereka anggap menghibur. Becta telah memberikan saran kepada para guru untuk menggunakan TIK (lihat www.ictadvice.org.uk). Dalam dokumen ini, Becta menguraikan berbagai keterampilan dan tugas yang dapat dikembangkan dengan menggunakan video digital. Menggunakan layar besar dapat melibatkan seluruh kelas dalam menganalisis ekstrak film, video, *trailer*, iklan dan sebagainya. Beberapa di antaranya bisa diunduh langsung dari internet, sedangkan yang lainnya bisa dilihat dengan menghubungkan video standar atau DVD player ke laptop. Dengan latihan ini, Anda tidak hanya memberi siswa kosa kata yang relevan, tetapi juga mengajarkan keterampilan kunci untuk evaluasi kritis, refleksi, diskusi dan kerja tim. Semua keterampilan ini memiliki aplikasi yang luas di luar kelas bahasa Inggris.

Untuk memberikan contoh spesifik, kelas saya dalam banyak kesempatan melihat berbagai versi film dari drama Shakespeare. Kami tidak menonton film yang lengkap namun berkonsentrasi pada adegan tertentu yang relevan seperti adegan yang ditetapkan, pada usia 13, atau yang diperlukan untuk pelajaran atau ujian. Perangkat lunak yang ada memungkinkan pengeditan berbagai adegan bersama-sama, dan dengan menggunakan komputer Anda, Anda dapat mentransmisikan serangkaian klip tanpa batas untuk dievaluasi dan dieksplorasi. Sebagai alternatif, Anda cukup memasukkan video atau DVD dalam urutan yang benar dan mengubahnya secara manual di akhir setiap tugas. Saya selalu senang betapa semangatnya siswa-siswa saya menanggapi tugas tersebut, tetapi saya juga tercengang melihat betapa mahirnya mereka dalam mengambil satu interpretasi film yang mantap. Sejauh yang mereka tahu, karena sebuah film interpretasinya sudah dibuat tentu harus benar

dan tidak boleh dikritik. Karakter, *setting* dan bahasa semuanya diterima karena mereka menonton di layar besar. Kami memiliki debat tak berujung mengenai manfaat imajinasi individu, pengaruh sutradara, pengaruh perangkat presentasi dan penggunaan teknologi digital dalam film.

Manfaat utama penggunaan papan tulis interaktif adalah menghilangkan kebutuhan berkonsentrasi pada pengoperasian alat. Terlalu sering, saat menggunakan komputer dengan siswa, tujuan utama pelajaran menjadi terganggu saat kita berurusan dengan siswa yang tidak dapat mengakses kata sandinya atau mengikuti instruksi. Sebaliknya, papan tulis interaktif memungkinkan guru untuk terlibat dengan siswa dan mengembangkan keterampilan mereka dari peluang yang telah diciptakan. Pergeseran pedagogis inilah yang harus dilakukan agar guru dapat mengembangkan penggunaan papan tulis interaktif yang lebih luas di kelas.

Saat merencanakan pelajaran menggunakan papan tulis interaktif, pertimbangan perencanaan yang sama seperti pelajaran lainnya perlu dilakukan: maksud dan tujuan pelajaran perlu dipikirkan. Tak satu pun dari hal tersebut harus menjadi penentu peningkatan keterampilan TIK siswa. Pelajaran harus difokuskan semata-mata pada pengembangan keterampilan yang perlu dipelajari dalam mata pelajaran bahasa Inggris. Analogi yang baik untuk mengembangkan hal ini adalah dengan penggunaan proyektor *overhead* di kelas. Guru secara teratur menggunakan proyektor *overhead* untuk menyajikan transparansi materi. Kami tidak mengharapkan siswa untuk terkesan dengan keahlian kami dalam menggunakan proyektor. Sebenarnya kami tidak ingin mereka menganggapnya sebagai alat. Sebagai gantinya, kami ingin siswa terlibat dan berinteraksi dengan materi yang telah dipresentasikan kepada mereka. Kita perlu mengambil pendekatan yang sama untuk menggunakan papan tulis interaktif di kelas. Efek teknologi yang dapat diciptakan dengan menggunakan papan tulis interaktif dapat digunakan untuk meningkatkan dinamika pelajaran, namun sebaiknya tidak mengambil alih tujuan pelajaran tersebut.

Terlalu sering saya melihat guru bangkit setelah menggunakan papan tulis interaktif dengan senyuman di wajah mereka karena para siswa kini tampak lebih terlibat dengan tugas daripada ketika diajarkan dengan cara tradisional. Namun, analisis tugas menunjukkan bahwa biasanya siswa diminta untuk melakukan kegiatan yang sama persis seperti pada kesempatan sebelumnya. Hal ini mengecewakan, karena penggunaan papan tulis interaktif dengan cara seperti ini justru meleset dari kesempatan yang dapat diberikan guru kepada siswa untuk melihat TIK di kelas sebagai alat pengajaran berharga yang berfokus pada analisis kritis, dan bahkan dapat mengembangkan respon yang sesuai dengan fitur presentasinya.

Papan tulis interaktif memang tidak murah tapi saya pikir penilaian mereka terhadap uang bisa dibenarkan asalkan guru siap untuk memulai pergeseran pedagogis pengajaran mereka saat menggunakannya di kelas. Saya tahu bahwa penggunaannya sangat bermanfaat dan berharap studi kasus ini akan mengilhami Anda untuk merasa lebih percaya diri untuk menggabungkan penggunaannya ke kelas Anda sendiri.

Mengingat, melalui cara apa pun, ketersediaan akses ke perangkat keras yang diperlukan di kelas, kita perlu bertanya apakah ada kemungkinan pendekatan baru dan berbeda yang akan membawa pengajaran menulis dengan dukungan TIK ke abad kedua puluh satu. Kendala utama ini tetap merupakan model sekolah abad kesembilan belas. Di Inggris dan Wales, dominasi Strategi Literasi Nasional tetap menjadi yang tertinggi dan gagal mengenali dampak yang dimiliki TIK terhadap penulisan. Hal ini (pandangan resmi) sangat diperkuat oleh Kerangka Utama Tahap 3 (siswa 11-14 tahun) (*KS3F*) di Inggris dan Wales yang berbunyi sebagai berikut terkait dengan penulisan:

Pada akhir Tahun 9, kami mengharapkan setiap murid menjadi:

- Seorang penulis yang percaya diri.
- Mampu menulis untuk berbagai keperluan dan khalayak

- Mampu menulis secara imajinatif, efektif dan benar.
- Mampu membentuk, mengekspresikan, bereksperimen dan memanipulasi kalimat.
- Mampu mengorganisasikan, mengembangkan, mengeja dan menorehkan tulisan secara akurat

(DIEE 2001)

Model penulisan, yang dipaparkan di sini, belum tentu salah satu yang ingin kami bantah; Tapi kami ingin membantah bahwa, jika itu berlaku, maka itu tidak memadai.

Hal pertama yang harus dikenali adalah bahwa gagasan penulis individual, sebagaimana yang tertuang dalam dokumen Kerangka, sebagian besar merupakan konsekuensi dari penemuan pencetakan. Sebelum itu, sebagian besar tulisan pada dasarnya bersifat kolaboratif (termasuk, mungkin, banyak drama Shakespeare, yang jarang ditemukan plot dan tidak pernah mengakui sumbernya). Banyak penulis terkemuka lainnya, Yang Mulia Bede misalnya, 'dipinjam' dari penulis lain di lapangan dengan cukup bebas tanpa mengutip referensi apapun. Seperti T.S. Eliot pernah menulis (dan siapa yang bisa lebih tahu): 'Penyair tak dewasa meniru; Penyair dewasa mencuri.'

Dengan munculnya teknologi baru, bisa dibayangkan kita berada dalam usia setelah cetak, disertai kebutuhan untuk kembali ke model penulisan yang lebih kolaboratif. Contoh dari hal ini adalah bagaimana bab ini disusun sendiri. Hal ini dimulai dengan kerja kelas oleh diri kami sendiri dan siswa kami (yang kemudian kami kembali dengan contoh praktisnya), diikuti dengan pemikiran ide, diskusi dan penelitian. Pembicaraan lebih lanjut menyebabkan coretan-coretan, yang kemudian muncul menjadi draf pertama, diikuti oleh diskusi lanjutan antara diri kami sendiri dan penulis kolaboratif yang mengarah ke draf akhir.

Lebih banyak diskusi dilanjutkan, mengarah ke draf akhir, diikuti dengan diskusi teknis tentang produksi dengan penerbit. Semua ini memakan waktu lebih lama dari proses konvensional tanpa TIK (semoga, ini menghasilkan produk yang lebih baik), namun akan sangat tidak mungkin tanpa sumber email dan komputer.

Perlu juga disebutkan bahwa bagian yang berbeda dari bab ini ditulis pada waktu yang berbeda, sama sekali tidak berurutan. Oleh karena itu, mungkin lebih tepatnya bab ini telah 'disusun' dan bukan 'ditulis'. Hal ini menunjukkan cara yang memungkinkan untuk membantu siswa sekolah menggunakan komputer dalam pekerjaan komposisi mereka sendiri.

Dampak email dan pesan singkat pada bahasa dan pada proses komposisi tidak dapat ditekankan terlalu kuat. Ada sebuah studi akademis bagus mengenai hal ini di Crystal (2001) yang mengklaim bahwa '*netspeak* adalah media linguistik baru yang radikal. Suka atau tidak, kita tidak bisa mengabaikannya.' Dalam bab ini kita lebih memperhatikan implikasi praktisnya untuk kelas menengah. Namun, hal yang jelas dan penting adalah gaya informal suatu email membuat lebih banyak hal seperti berbicara daripada menulis. Batas tradisional dalam pengajaran bahasa dipecah secara mendasar. Hal ini meningkatkan konflik budaya baik lintas generasi maupun lintas kebangsaan, yang dicontohkan oleh kami dari seorang kolega baru di Jepang yang dimulai dengan: 'Halo! Yang terhormat..' Salah satu tugas kami sebagai guru bahasa Inggris adalah membantu siswa memahami berbagai cakupan yang ada dan juga untuk memahami ragam pergeseran yang penting bagi perkembangan bahasa Inggris sekarang sebagai bahasa dunia, terutama setidaknya, Bahasa Inggris adalah *lingua franca* di Internet.

Ini adalah fakta kehidupan sebagian besar siswa sekolah menengah yang memiliki telepon genggam. Generasi terbaru (pada saat penulisan) juga akan menggabungkan kamera digital dan memiliki akses email dan internet. Banyak komunikasi antar siswa berlangsung

melalui pesan singkat, baik di dalam kelas (seringnya sembunyi-sembunyi) atau di luar kelas. Salah satu konsultan kami (seorang guru bahasa Inggris) di bab ini menanggapi sebuah komentar sebelumnya: 'Saya juga.' Pertanyaan besarnya adalah, mengikuti Crystal, suka atau tidak, bagaimana kita sebagai guru bahasa Inggris menanggapiya?.

Sejak tahun 1988, dalam *Kingman Report* tentang pengajaran bahasa Inggris, ini diramalkan:

Di sekitar kota Caxton, pinggiran kota elektronik meningkat. Buku bahasa pun ditambahkan bahasa televisi dan radio, demotik elips telepon, dan kode komputer yang diproses. Seiring dengan berkembangnya keaksaraan, maka ketergantungan kita pada bahasa meningkat. Tapi jika bahasa memotivasi perubahan, dengan sendirinya pun akan berubah. Untuk memahami prinsip-prinsip di mana perubahan itu terjadi, maka tidak boleh ditolak oleh siapapun.

(DES 1988: 2.7)

Kami mengutip ini dalam pengantar kami dari Monteith (2005), namun kami mengulanginya di sini. Masalahnya adalah apakah guru bahasa Inggris berusaha untuk menolak perubahan atau justru terdorong untuk memanfaatkannya.

Pandangan kami, yang sangat jelas, adalah bahwa perkembangan baru dalam bahasa ini harus dirangkul dan dirayakan. Salah satu perkembangan yang sangat menarik adalah, selama beberapa tahun, surat kabar *Guardian* telah menjalankan kompetisi naskah puisi untuk sekolah. Daftar pemenang di tahun pertama, bersama dengan banyak contoh dan komentar lain dari para juri, dapat ditemukan di situs web *Guardian Unlimited* (<http://guardian.co.uk/textpoetry>) yang sangat direkomendasikan.

Hal ini tampaknya merupakan penggunaan bahasa yang sangat kreatif dan pendekatan penulisan yang baru. Tapi mungkin tidak begitu baru. Bagaimanapun juga, di masa muda kami sebagai guru, kami mendorong siswa untuk menulis 'telegram' atau *haikus* yang pada dasarnya berupa latihan menggunakan bahasa secara ekonomis. Telegram memang ada pada masa itu, jadi belajar bagaimana menulisnya itu penting. Dengan cara yang sama, pesan

singkat kini hadir, meski kami menduga banyak siswa yang justru dapat mengajarkan gurunya lebih banyak tentang perkembangan linguistik ini daripada sebaliknya.

Seperti halnya telegram di masa lalu, pesan singkat memiliki konvensi mereka sendiri tentang penggunaan bahasa jika jumlah karakter yang diperbolehkan: 160 dalam semua kasus, yang mencakup spasi di antara kata-kata. Ini menjelaskan perlunya penggunaan singkatan dan campuran bentuk teks, seperti penggunaan nomor di samping teks konvensional.

Kaum tradisional telah menyerang perkembangan ini dengan cara menghancurkan bahasa dan menyebabkan buta huruf. Namun, sebuah proyek penelitian besar yang dilakukan selama lebih dari dua puluh lima tahun oleh Alf Massey dari Universitas Cambridge, seperti yang dilaporkan dalam *The Times* (31 Oktober 2005), mengklaim bahwa 'remaja masa kini menggunakan struktur kalimat yang jauh lebih kompleks, kosakata yang lebih luas dan lebih banyak lagi penggunaan huruf kapital, tanda baca dan ejaan yang akurat.' Judul utamanya berbunyi: 'Pesan singkat remaja terbukti lebih terpelajar daripada yang sebelumnya.'

Hal ini didukung oleh sebuah pernyataan baru-baru ini oleh kelompok penasihat pemerintah mengenai kurikulum dan penilaian di Inggris dan Wales, Otoritas Kualifikasi dan Kurikulum (QCA), seperti yang dilaporkan dalam *The Times* tanggal 13 Oktober 2005. Dalam *Meet the Challenge* (2005), the QCA menyatakan bahwa kelas bahasa Inggris harus berubah untuk mencerminkan dampak teknologi terhadap cara orang berbicara dan menulis. QCA melanjutkan dengan mengatakan, bahwa sementara buku-buku 'tidak berfungsi lagi', anak-anak membutuhkan 'keterampilan kecakapan baru untuk mengatasi pengaruh teknologi dalam bahasa Inggris di kehidupan sehari-hari. QCA kemudian mengatakan bahwa akan 'memasuki dialog tentang moderasi kurikulum' dengan guru, orang tua dan wali dalam beberapa bulan ke depan.

Contoh menarik dari hal ini dilaporkan di *Guardian* (3 Mei 2001):

Sebuah gereja di Hanover, Jerman, telah menemukan cara baru untuk menyebarkan pesan tersebut. Sore ini akan dikirimkan sebagian dari layanannya melalui psan singkat ke siapa saja yang telah mendaftar di situs mereka.

Salah satu masalah yang harus diatasi adalah mengurangi 325 karakter dalam doa Bapa Kami ke 160 yang diizinkan dalam pesan teks. (penekanan pada yang asli)

Hal ini, secara kebetulan, tampaknya memiliki implikasi teologis dan linguistik yang serius.

Begitu potensi materi visual dan video ditambahkan ke pesan teks dan pesan email (sekarang sudah biasa), telah jelas bahwa pembagian tradisional menjadi tulisan, membaca, mendengar dan berbicara, tidak masuk akal dalam kurikulum bahasa Inggris pada abad kedua puluh satu.

Brindley dkk., dalam diskusi pemetaan teks (Bab 3, buku ini). juga menunjukkan dengan jelas bahwa membaca dan menulis dapat saling menguatkan. Dengan cara ini, pengertian pengajaran bahasa Inggris dianggap sebagai keseluruhan yang mulus (yang selalu diakui oleh banyak guru bahasa Inggris) menjadi kenyataan.

Penerbit konvensional telah lamban menanggapi perkembangan baru ini secara tertulis namun teks yang sudah dicetak menunjukkan adanya dampak teknologi baru tersebut. Misalnya, penggunaan penomoran poin sekarang lumrah seperti penggunaan judul pada bagian Rangkaian buku ini adalah contoh bagusnya, jika dibandingkan dengan buku terbitan *Open University Press* sebelumnya yang telah kami asosiasikan. Tidak ada keraguan bahwa ini adalah tren yang akan berlanjut dan sulit untuk memahami kata apa yang dicetak, jika ada, akan terlihat dalam waktu dua puluh lima tahun. Dobson (Bab 6) melihat perkembangan dan dampak teks elektronik, dan tidak diragukan lagi bahwa ini adalah ranah yang sedang berkembang. Secara umum telah disepakati bahwa sebagian besar penerbitan di masa depan yang tidak terlalu lama akan berada dalam bentuk elektronik, tentu saja dalam kasus jurnal,

dan ini juga akan berdampak pada kata cetak. Untuk diskusi lebih lengkap, lihat Tweddle dkk. (1997).

Ada perasaan di mana para penulis selalu berjuang untuk melampaui batasan cetak linier. Kita bisa kembali ke eksperimen George Herbert dengan apa yang sekarang kita sebut grafis, dalam bentuk cetak ('Easter Wings' dan 'The Altar' misalnya); untuk 'The Mouse's Tale' karya Lewis Carroll dan 'Message Clear' karya Edwin Morgan serta dalam prosa, *Tristram Shandy* karya Laurence Sterne dan *Ulysses* karya James Joyce, dan masih banyak lagi.

Ada juga, pada tahun 1960an dan 1970an, beberapa eksperimen menarik dalam bentuk cetak dengan teks non-linear, seperti *Story Trails* karya Alan Sharp, cerita bersambung yang diterbitkan oleh *Cambridge University Press*, atau cerita dengan akhiran alternatif, seperti dalam karya John Fowles '*The French Lieutenant's Women*' (1969), yang keduanya jelas, secara langsung atau tidak langsung, dipengaruhi oleh teknologi baru.

Ada perasaan yang sangat nyata di mana selalu ada ketegangan kreatif antara penulis dan penerbit, paling tidak sejak ditemukannya kata cetak. Contoh yang jelas, walau penting, adalah William Blake, yang harus menciptakan teknik ukirannya untuk menyajikan 'penglihatan' cetaknya. Demikian juga, sebagian besar novel Dickens mengikuti bentuknya, dan kejeniusannya, dari publikasi berkala. Selain itu, tentu saja, rasa dan pengalaman Dickens sendiri terhadap teater menghasilkan kualitas sebagian besar teksnya cenderung dramatis.

Bahkan dengan buku ini kita sudah merasakan kendala publikasi konvensional. Padahal kami suka misalnya, menggunakan lebih banyak *font* dan ukuran huruf yang berbeda, terlebih, pencetakan warna, yang beberapa babnya perlu. Masalah sebenarnya, seperti yang kami sarankan di atas, adalah bahwa para penulis selalu ingin melampaui batas

teks linier, sementara penerbit membutuhkan, sebagian besar karena alasan ekonomi, memiliki 'gaya rumah' yang harus disesuaikan dengan teks.

Kress (1995) berpendapat bahwa semua teks pada hakikatnya multimedia, dalam keputusan itu harus dibuat tentang huruf, tata letak, penggunaan ruang putih dan sebagainya. Dia mengklaim bahwa, bahkan di sekolah, teks informasi memiliki format visual yang dominan, dengan gagasan yang disampaikan melalui gambar. Tidak ada lagi ilustrasi, yang ada hanya iringan untuk eksplorasi konsep yang diberikan melalui kata-kata; gambar telah menjadi kendaraan dasar untuk teks penjelasan. Perbedaannya adalah bahwa dengan munculnya penerbitan *desktop*, potensi untuk meletakkan lebih banyak kendali ini ke tangan penulis menjadi mungkin.

Dalam konteks ini, kami akan, secara khusus, menyebutkan novel grafis, sebuah bentuk karya yang diambil dengan lebih serius di banyak negara lainnya daripada di Inggris. Tapi di sini potensinya telah menciptakan setidaknya satu penulis/ilustrator utama, Raymond Briggs, yang antara lain telah menunjukkan adaptasi novel grafis terhadap tragedi dan sindiran serta menjadi format untuk buku anak-anak favorit (lihat saja, misalnya, *When the Wind Blows*, *The Iron Lady and Tinpot Foreign General* dan *The Snowman*)

Seorang rekan Australia kami telah menyunting dua buku yang sangat menarik dan memprovokasi tentang pengajaran teori sastra melalui buku bergambar. (Stephens dan Watson 1994; Watson 1997). Perkembangan menarik di abad sekarang diwakili oleh pendekatan surealis terhadap sastra, seperti 'novel' yang dicetak pada kartu terpisah dan dipresentasikan dalam sebuah kotak, yang baru-baru ini dicetak ulang. 'Pembaca' itu melemparkan kartu-kartu itu ke udara dan mengangkatnya dalam urutan apapun untuk membangun 'novel' yang sedang dibaca. Secara keseluruhan, pengembangan teori respon pembaca terhadap kritik sastra terangkum dalam istilah akademis.

Semua ini berlanjut sepanjang gerakan *Dada* tahun 1916 dengan karya Tristan Tzara yang mengembangkan gagasan '*cut ups*', puisi dibuat dari ungkapan-ungkapan bebas dan diolah tanpa urutan tertentu kecuali secara kebetulan. Contoh terbaru dari teknik ini (yang kita sadari) adalah oleh Rawle (2005), yang menggunakan potongan bahan dari majalah wanita untuk menghasilkan novel 'buatan' yang kompleks.

Dengan demikian, perbedaan antara penulis dan pembaca pun terungkap. 'Teks', seperti yang Rosenblatt (1978) katakan, pada dasarnya adalah hasil kolaborasi antara penulis dan pembaca. Ada perasaan di mana kita tidak pernah bisa membaca teks yang sama dua kali; setiap pembacaan berikutnya akan terpengaruh oleh pembacaan sebelumnya, dan, semoga, dapat berdiskusi dengan pembaca lainnya.

Semua ini merujuk pada model pengajaran bahasa Inggris yang pada dasarnya kolaboratif dalam gaya pengajaran dan pembelajaran dan yang telah difasilitasi lebih lanjut oleh teknologi baru. Sebagai contoh, salah satu dari kami bekerja selama beberapa tahun di sebuah acara pertanian besar di Inggris Timur, dengan sekelompok guru peserta pelatihan dan siswa sekolah, menghasilkan koran tentang berita pertunjukkan harian. Pada tahun pertama, koran ini terdiri atas halaman belakang untuk sebuah surat kabar gratis yang diproduksi secara profesional, dengan jenis yang agak konvensional, yaitu dengan meminta para siswa untuk menulis puisi. Seiring berkembangnya proyek selama bertahun-tahun, hal ini berubah secara drastis. Pada tahun terakhir, para siswa menghasilkan sebuah surat kabar harian, sebuah poster besar dan sebuah situs web terkait, memberikan berita terkini tentang acara pertunjukkan terbaru hari ini. Mereka juga mewawancarai dan menanggapi dalam bentuk cetak dan visual kepada banyak pengunjung kelas atas di acaranya. Sebagian besar di waktu ini, 'guru', yang tetap bertindak sebagai penasihat, mulai mengurangi melakukan pengetikan

sehari-hari dan menyerahkan pekerjaan yang sebenarnya kepada siswa, serta bekerja sebagai ansambel kolaborasi.

Hal ini tampaknya menjadi model suara untuk masa depan dan keluar dari kegiatan kelas.

Tapi, yang paling penting, karena kami berpendapat lain (Adams dan Brindley 1998), nilai tambah dari era elektronik dalam kolaborasi ini tidak terbatas oleh ruang dan waktu lagi. Sekarang sangat mungkin bagi siswa untuk bekerja di berbagai negara dengan berkolaborasi bersama-sama dan juga untuk berbagi wawasan, budaya dan pengalaman mereka. Di Eropa, banyak pekerjaan hebat yang telah ditetapkan oleh *European School Net* (<http://www.eun.org/portal/index.htm>).

Tampaknya tepat untuk menyimpulkan bab ini dengan mengacu pada Lewis Carroll, dirinya adalah inovator tekstual besar, yang mana dalam dua kutipan *Alice in Wonderland* berikut, merangkum dua pandangan dari teks tertulis yang telah kami telusuri. Yang pertama, mewakili pandangan linear tradisional teks:

'Mulailah dari awal,' kata Raja serius, 'dan teruskan sampai akhir. Baru kemudian berhenti'

(Carroll 1865: Bab 12)

Yang kedua adalah perwakilan dari versi teks yang lebih dinamis yang telah kami paparkan dalam bab ini:

'Apa gunanya sebuah buku,' pikir Alice, 'tanpa gambar atau percakapan?'

(Carroll 1865: Bab 1).

Seperti biasa, Alice menunjukkan dirinya yang lebih peka daripada orang dewasa sekitarnya yang mengguruinya.

Akhirnya, kita bisa mencatat bahwa kata 'teks' itu sendiri awalnya berasal dari akar yang sama dengan 'tekstil'. Sebuah teks secara harfiah diibaratkan sebagai suatu 'anyaman' dan ini adalah sesuatu yang diaktifkan oleh pengolah kata ke tingkat era cetak yang tidak pernah dibayangkan sebelumnya.

Catatan

1. Dalam hubungan ini kami sangat berhutang budi kepada mantan mahasiswa Cambridge kami, Russell Raja, yang saat ini menjadi Kepala Bidang Sekolah Menengah dan Studi Media di Passmore School dan Technology College, Harlow, Essex, untuk komentar wawasannya pada berbagai draf awal bab ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, A. and Brindley, S. (1998) Information technology and collaborative writing, *Journal of Information Technology and Initial Teacher Education*, 7(2).
- Carroll, L. (1865) *Alice in Wonderland*, in M. Gardner (ed.) (2001) *The Annotated Alice*. London: Penguin Books.
- Chandler, D. (1995) *The Act of Writing*. Aberystwyth: University of Wales.
- Chandler, D. and Marcus, S. (1985) *Computers and Literacy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cox, M., Webb, M., Abbott, C., Blakeley, B., Beauchamp, T. and Rhodes, V. (eds) (2003) *ICT and Pedagogy*, Schools Research and Evaluation Series no. 18. Coventry: Becta.
- Crystal, D. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DES (1988) *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of the English Language (The Kingman Report)*. London: HMSO.
- DfEE (2001) *Key Stage 3 National Strategy Framework for Teaching English: Years 7, 8 and 9*.
- Graves, D. (1981) *Donald Graves in Australia, Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association*.
- Kress, G. (1995) *Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation*. Sheffield: NATE.
- Loveless, A., Devoogd, G. and Bohlin, R. (2001) Something old, something new: Is pedagogy affected by ICT?, in A. Loveless and V. Ellis (eds) *ICT, Pedagogy and the Curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- McLoughlin, C. and Oliver, R. (1999) Pedagogic roles and dynamics in telematics environments, in M. Selinger and J. Pearson (eds) *Telematics in Education: Trends and Issues*. Oxford: Elsevier Science.
- Monteith, M. (ed.) (2005) *Teaching Secondary School Literacies with ICT*. Maidenhead: Open University Press.
- Murray, D.K (1978) Internal revision – a process of discovery, in C.R. Cooper and L. Odell (eds) *Research on Computing*. Urbana, IL: NCTE.
- Murray, D.K (1980) The feel of writing – and teaching writing, in A. Freedman and I. Pringle (eds) *Reinventing the Rhetorical Tradition*. Conway, AK: Canadian Council of Teachers of English/L&S Books.
- QCA (2005) *Meeting the Challenge*. London: HMSO.

- Rawle, G. (2005) *Woman's World*. London: Atlantic Books.
- Rosenblatt, L. (1978) *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Smith, F. (1983) *Essays into Literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Smith, F. (1988) *Joining the Literacy Club*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stephens, J. and Watson, K. (eds) (1994) *From Picture Books to Literary Theory*. Sydney: St Clair Press.
- Tweddle, S., Adams, A., Clarke, S., Scrimshaw, P. and Walton, S. (1997) *English for Tomorrow*. Buckingham: Open University Press.
- Watson, K. (ed.) (1997) *Word and Image*. Sydney: St Clair Press.
- Wilkinson, A. (1965) Spoken English, *Educational Review* (University of Birmingham), 17(2).

3

CONTOH-CONTOH MEMBACA DI KELAS TAMBAHAN/SEKUNDER: SASTRA DAN SEBAGAINYA

Sue Brindley, David Greenwood dan Anthony Adams

Jika 'e' dalam e-learning dapat dikatakan singkatan dari 'enhance' atau meningkatkan, pengajaran sastra dapat menjadi tempat yang baik untuk memulai menelusuri dampak TIK di kelas bahasa Inggris. Sastra telah lama menjadi pusat kelas bahasa Inggris; eksplorasi peluang untuk perluasan strategi yang mendukung pengajaran sastra dan keterampilan tradisional analisis sastra yang turut serta, melalui pemeriksaan praktek kelas saat menggunakan TIK, diharapkan, akan berkontribusi positif dalam gagasan tambahan.

Kami beranggapan bahwa TIK membawa perubahan baik dari segi pembangunan teks maupun tindakan membaca. Dalam bab ini, kami ingin mengusulkan bahwa membaca di kelas sekunder harus dipahami dengan tiga cara utama dalam kaitannya dengan TIK. Hal ini tidak dianggap eksklusif, tetapi barangkali dapat berkontribusi pada perdebatan yang telah ada, dan tidak diragukan lagi akan terus ada, tentang membaca di kelas bahasa Inggris sekunder.

Pertama, kami ingin mempertimbangkan cara-cara di mana TIK bisa dibidang meningkatkan aktivitas membaca apa-apa yang kita anggap sebagai 'teks klasik'- yaitu, teks-teks yang menjadi materi utama di kebanyakan kelas bahasa Inggris sekunder. Ini mungkin dimaklumi meskipun daftar ini merupakan indikasi, tidak lengkap, terdiri dari *Key Stage 3* (siswa berusia 11-14 tahun) berupa 'teks yang lebih disukai' seperti yang dilakukan oleh David Almond, Jacqueline Wilson dan Philip Pullman, puisi Carol Ann Duffy dan Simon

Armitage, dan memilih penyair abad pra kedua puluh seperti Alfred, Lord Tennyson (misalnya, *The Lady of Shalott*); dan untuk *Key Stage 4* (siswa berusia 14-16 tahun) dan Tingkat A (post-16) teks-teks yang merupakan teks-teks silabus ujian, seperti *Of Mice and Man* karya Steinbeck, *An Inspector Calls* karya JB Priestley dan puisi Tony Harrison, Seamus Heaney John Agard, Monica Alvi dan Derek Walcott.

Kedua, kami ingin mempertimbangkan pembacaan teks elektronik dan cara-cara di mana (dan sejauh mana) bentuk teks, seperti tempat grafis dan representasi fisik teks yang melampaui linear, membuat tuntutan yang berbeda pada pembaca.

Ketiga, kami ingin mempertimbangkan bagaimana teks dan provisionalitas, misalnya membaca Wikipedia, telah membawa dimensi tambahan dengan gagasan teori respon pembaca yaitu runtuhnya konsep penutup dalam kaitannya dengan pembangunan teks dan cara-cara di yang ada konsep ini dapat meningkatkan gagasan penyusunan teks tertulis.

Sebagai bagian dari pemikiran kami tentang ranah ini, kami telah menitikberatkan pada praktik kelas dari sejumlah rekan yang bekerja (yang telah berbaik hati berbagi dengan kami) yang telah merangsang pemikiran kita dan memberikan sumber yang kaya dalam materi studi kasus, diwakili dalam bab ini.

Teks klasik

Kelas bahasa Inggris sekunder berakar pada visi bahasa Inggris sebagai tempat yang bersangkutan dengan nilai-nilai dan keyakinan, makna dan interpretasi, sedangkan teks di kelas adalah wadah eksplorasi dimensi ini yang telah menghasilkan kekayaan praktek inovatif di kelas bahasa Inggris (banyak praktek ini sekarang membentuk dasar untuk rekomendasi pedagogis guru di seluruh kurikulum di Kerangka *Key Stage 3*; DAEE 2001).

Klaim yang menyatakan bahwa bahasa Inggris 'tidak punya konten' hanya sedikit ditemukan. Seluruh nilai dari sastra dunia sudah cukup memiliki dasar-dasar konten untuk setiap mata pelajaran, barangkali itu yang kita pikirkan. Tapi apa yang unik dari bahasa Inggris adalah bahwa membaca teks tidak mungkin menjadi satu-satunya fokus setiap pelajaran bahasa Inggris: teks adalah media untuk mengajar yang melibatkan pemikiran kritis terhadap ide-ide yang terkandung dalam teks.

Cara dalam mengakses ide dan membawa pemahaman untuk menafsirkan teks sastra - serta membawa pemikiran kritis terhadap ide-ide - merupakan kegiatan utama bagi guru bahasa Inggris. Kami sudah memiliki sejumlah pendekatan yang matang: memang Cox (1991) membuat daftar lebih dari tiga puluh lampiran Kurikulum Nasional. Mereka akan terbiasa untuk banyak untuk: menjelajahi karakter dan motivasi melalui kursi panas; mendesentralasikan teks untuk membawa pemahaman pluralitas perspektif; mengajar teks secara paralel untuk menunjukkan penanganan ide (misalnya, *The Handmade's Tale* karya Attwood dan *Brave New World* karya Huxley).

Berkaca dari posisi konstruktivis sosial bahasa Inggris bersama oleh kebanyakan (meskipun tidak berarti semua) guru bahasa Inggris, kita menciptakan peluang dalam drama, untuk belajar kinestetik melalui pembangunan poster, misalnya, dan pembelajaran kolaboratif melalui diskusi dan kerja kelompok. Tujuan utamanya jelas: agar berhasil membaca teks, siswa harus memiliki kesempatan untuk mewujudkan cara 'belajar spiral'-nya Bruner (Bruner 1966) -yaitu untuk mengkritik, mengeksplorasi, mendekonstruksi dan merekonstruksi teks – dan untuk mengalami apa yang Eliot katakan 'ketahuilah tempat untuk pertama kali'. Keterlibatan Sentralitas keterlibatan dengan orang lain dalam proses ini pun diberikan. Dengan pendekatan yang baik dalam membaca teks-teks sastra, kaum tradisional mungkin bertanya bagaimana TIK bisa turut berkontribusi, apalagi meningkatkan, membaca teks-teks

sastra, terutama ketika TIK dipandang sebagai peristiwa yang terisolir dan linear jika ditafsirkan masing-masing siswa di depan layar individu.

Hal ini merupakan inti yang valid selama tidak ada satupun dari kami yang terlibat dalam bab ini mempromosikan penggunaan TIK bukan sebagai 'pendekatan yang matang'. Tapi kami percaya bahwa TIK menawarkan kesempatan untuk memperluas pendekatan pedagogis guna merangkul pendekatan yang tidak hanya menarik keterampilan siswa (seringnya mengesankan) dengan menggunakan TIK, sehingga tidak hanya menempatkan siswa sebagai pusat pembelajaran dengan kepemilikan area yang jelas (didirikannya prinsip yang jelas dalam pengajaran bahasa Inggris yang baik), tetapi juga membuat media relevan yang dominan akan komunikasi remaja yang di akses oleh siswa dan barangkali melihatnya sebagai teks tradisional.

Apa saja ciri-ciri yang rekan pengajar kami pertimbangkan dalam surat perintah mengenai TIK dalam mengajar sastra?

Cukup tanyakan di mana TIK dapat mencerminkan dan memperluas beberapa ciri yang kita lihat di atas, itu sendiri membantu. rekan kami David Greenwood mengidentifikasi beberapa hal berikut sebagai alasannya menggunakan TIK dalam mengajar sastra. Pembelajaran Kinestetik, misalnya, bagi David itu adalah ciri penting penggunaan TIK dalam bahasa Inggris:

Hal ini memungkinkan penggunaannya jauh lebih besar dari penggunaan efek, penggunaan berbagai jenis huruf, warna yang banyak, penambahan suara dan grafis yang diimpor, serta efek kinetik misalnya. Potensi efek telah terbukti memiliki efek yang sangat memotivasi siswa, terutama mereka yang lebih mungkin untuk berpikir dalam hal tata ruang daripada model verbal.

Dia juga menunjukkan bahwa, di kelas, ia menganggap kerja kelompok dapat ditingkatkan melalui penggunaan TIK:

TIK memungkinkan kerja kelompok. Hal ini menjadi sulit bagi lebih dari dua murid untuk berkolaborasi pada poster konvensional; menggunakan pengolah kata, lebih baik kelompok tiga atau lebih saja. Pembicaraan yang berlangsung dalam kelompok tentang teks dan negosiasi hasil pemetaan teks, mengembangkan perhatian yang dekat dengan teks itu sendiri dan rekreasi dalam bentuk visual.

Sedangkan dalam menyikapi cara di mana TIK dapat menantang ide-ide tentang makna dan teks, David menunjukkan bahwa:

Pergerakan pembaca dari pendekatan kritik praktis tradisional di mana 'kata pada halaman' adalah hal yang terpenting, untuk pembaca responsif yang lebih modern di mana teks adalah sesuatu yang harus dibangun dalam pikiran pembaca atau, dalam kasus kerja kelompok, untuk dinegosiasikan antar kelompok pembaca. Untuk ide lebih lanjut tentang ini, bacalah pendapat Rosenblatt (1938) dan Fish (1980). Aslinya dapat dengan mudah diunduh dari internet untuk penggunaan di dalam kelas, menyimpan tugas mengetik mereka dan memungkinkan lebih banyak waktu untuk diskusi dan penciptaan.

Kita sekarang beralih untuk mempertimbangkan beberapa kegunaan praktis TIK di kelas sekunder dan terdapat dua bidang utama yang menarik: keterampilan berpikir dan pemetaan pikiran.

Kemampuan berpikir dan pemetaan pikiran

Kemampuan berpikir dan pemetaan pikiran adalah konsep yang begitu akrab di kelas bahasa Inggris. Beberapa contoh menunjukkan bagaimana dua guru, Mary Martin dan David Greenwood, telah menggunakan TIK untuk meningkatkan pengajaran bahasa Inggris mereka sendiri melalui pendekatan ini.

Kemampuan berpikir

Kemampuan berpikir Mary Martin, wakil kepala *Comberton Village College* di Cambridgeshire, terkenal karena karyanya dalam pengajaran puisi dan keterampilan berpikir melalui TIK.

Mary menulis:

Kemampuan berpikir dalam Bahasa Inggris, menurut saya, adalah kemampuan membangun kerangka kerja untuk berpikir tentang teks menggunakan pendekatan sastra yang telah disepakati. Kemampuan berpikir adalah tentang bagaimana mengidentifikasi fitur tekstual, menggunakan bahasa analitis dan kritis seperti saat Anda membedah teks melalui penjelasan dan komentar tetapi menggunakan TIK untuk mendukung analisis tersebut dengan cara-cara yang tak dapat teks cetak capai.

Jika kita mengambil pelajaran membaca puisi sebagai contoh, dan memiliki kepedulian untuk mengajarkan ciri khas puisi berupa suara, ritme, sajak, panjang baris, perumpamaan dan sebagainya - TIK memungkinkan siswa untuk mengidentifikasi ciri-ciri tersebut dalam apa yang saya sebut dengan 'penyisiran teks': yaitu identifikasi teks yang sistematis untuk dianalisis. Hal ini mudah dicapai oleh siswa yang merepresentasikan cirinya di layar melalui perubahan jenis huruf atau ukuran, dengan mengubah warna teks dan sebagainya, kemudian memeriksa dengan rinci bagaimana ciri-ciri tersebut disorot yang memungkinkan Anda untuk memahami bagaimana penyair bertugas untuk membuat karya puisi. Jika Anda, misalnya, menyoroti semua kata kerja dan kemudian mengubah yang susah menjadi mudah untuk dengan menggunakan TIK-apa akibat yang ditimbulkan oleh pembacaan puisi tersebut? Atau, apa efek dari perubahan jenis kelamin suara cerita (ini bekerja sangat baik dalam beberapa puisi di *Yesterday, Today and Tomorrow*) atau mengubah kata ganti ('Bagaimana saya mencintainya? Izinkan saya menghitung caranya' menjadi cerita yang cukup berbeda). Pengaruh teks *re-reading* dengan cara ini bisa mengejutkan sejalan dengan wawasan yang dihasilkan, dan TIK memungkinkan kegiatan tersebut akan berjalan cepat dan mudah.

Melihat teks dalam bentuk visual juga menunjukkan adanya pola suara secara efektif-aliterasi dan asonansi, misalnya. Hal ini dapat diterjemahkan ke dalam bentuk paduan suara melalui membaca nyaring dengan pola suara yang keras, yang pada gilirannya memperkuat vitalitas ciri bahasa yang dipilih oleh penyair.

Membaca, menggunakan TIK yang memungkinkan keterlibatan teks dengan cara-cara yang dicetak teks saja kurang mendukung. Meminta siswa untuk memanipulasi teks di layar dapat dijadikan alasan untuk membaca ulang, yakni keterampilan yang perlu mereka kembangkan tetapi sering ditolak oleh teks yang dicetak sendiri.

Pemetaan pikiran

Saya selalu berpikir, sangat disayangkan dunia ini dijalankan oleh [jenis] sastra karena sisi visual jauh lebih kuat dan konstruktif.

(Edward de Bono 1996)

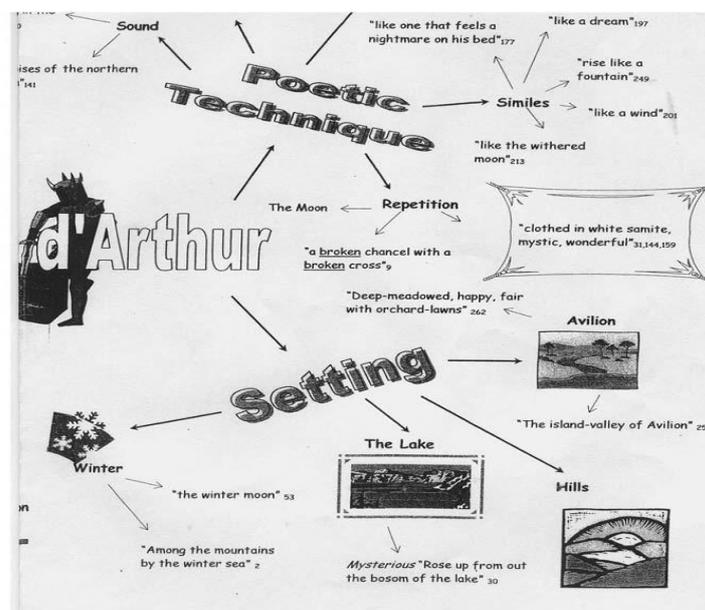
Komitmen David Greenwood untuk belajar visual, yang digambarkan dalam kutipan di atas, jelas ada di dalam kelasnya melalui penggunaan bentuk tertentu dalam keterampilan berpikir: yaitu pemetaan pikiran. Dalam teks berikut, David mengeksplorasi pemikirannya sendiri melalui contoh pekerjaan pemetaan pikiran dari beberapa muridnya.

Keterampilan berpikir yang memiliki perbedaan, misalnya antara pembuatan catatan kreatif dan memori bantu dapat mempromosikan strategi yang menggabungkan gambar dan kata kunci, terlebih dahulu terhubung ke 'ide-ide perintah dasar' baru kemudian ke cabang-cabang tambahan, 'pemetaan' sendiri paling sering dikaitkan dengan (dan telah dilakukan dengan) 'tangan' dalam menggunakan pena berwarna dan kertas, sebagai lawan komputer, sampai beberapa tahun terakhir. Namun, dengan semakin meningkatnya ketersediaan untuk menggunakan program menggambar dan dengan pengembangan perangkat lunak 'pemetaan' (misalnya, *MindManager*) eksponen pemetaan', seperti Tony Buzan (Buzan dan Buzan 2000) dan Oliver Caviglioli (Caviglioli dan Harris 2000) telah mempromosikan pendekatan TIK. Contoh di bawah ini menggambarkan bagaimana TIK dapat memotivasi siswa untuk mengeksplorasi dan menyajikan reaksi mereka terhadap teks melalui eksplorasi ini, rangkuman dan pendekatan peningkatan konsentrasi: itu, dalam versi asli penuh, penyelidikan warna-warni yang cerdas dalam ciri utama dari karya Hardy yang berjudul *Far From The Maddling Crowd*, dari sebuah perspektif 'gambar yang besar'. Siswa yang bersangkutan, sangat suka menghubungkan kutipan tepat dari teks dengan nama karakter dan istilah sastra lainnya dengan sederhana namun dengan grafis yang memanjakan mata. Hal ini kemudian disampaikan kepada seluruh kelas melalui papan tulis interaktif.

Caviglioli dan Harris (2000), mengutip dari Hyerle (1996) dan Buzan dan Buzan (2000), menyatakan bahwa teori konstruktivisme 'tidak akan efektif tanpa adanya alat pengetahuan yang diberikan kepada siswa untuk digunakan' (hlm. 71). Caviglioli melanjutkan dengan menyatakan bahwa *Visual Tools*, seperti 'model' (atau 'pikiran') 'peta', 'matriks' dan peta *double-bubble* dapat membebaskan memori jangka pendek, yang memungkinkan pembaca dan penulis untuk mengatur pikirannya. Jenis-jenis *Visual Tools* dapat mengubah pemikiran yang biasanya tak terlihat menjadi terlihat dan dapat dibagi. Caviglioli yakin bahwa sekolah membutuhkan lebih banyak alat sekarang, jika kemampuan berpikir yang akan dikerahkan disalurkan dengan baik. Bagi saya, Caviglioli dan Hyerle telah melakukan sebagian, setidaknya secara umum, untuk menyarankan alat praktis untuk pelajar visual, dan mengikuti definisi dari Howard Gardner (Gardner 1993).

Pendidik berkomitmen untuk menggapai cita-cita konstruktivis dan praktek-praktek, seperti David Jonassen, sangat percaya bahwa komputer dapat digunakan untuk mendukung pembelajaran yang signifikan. Dengan konsep '*mindtools*'-nya, Jonassen menegaskan bahwa program TIK dan aplikasi yang dipilih, tentunya di tangan yang tepat, dapat menjadi 'alat

kognitif... untuk menarik dan meningkatkan berbagai bentuk berpikir peserta didik (Jonassen 2000: 3). Dia mendefinisikan 'mindtools' yang berbasis komputer sebagai alat yang telah disesuaikan dengan 'fungsinya sebagai mitra intelektual dengan peserta didik' (Jonassen: 9), sebelum memuat 'berpikir kritis', 'berpikir kreatif' dan 'berpikir kompleks' sebagai pemikiran keterampilan yang berpotensi baik dan mendukung (Jonassen: 27-31). Saya telah menemukan tantangan Jonassen dalam mempromosikan 'belajar dengan komputer' (Jonassen: 8) sangat membantu karena saya, dengan rekan-rekan, yang telah merancang dan menggunakan strategi 'mindtools' dan juga semua strategi ini telah berhasil membawa peningkatan dalam 'menghubungkan', 'menganalisis' dan 'mengevaluasi'. Contoh (Gambar 3.1) berdasarkan karya Tennyson yang berjudul *Idylls of the King*, terlihat seorang siswa menjelajahi ranah studi Ujian dengan kriteria tertentu untuk cerita puisi tersebut (tema, karakterisasi, teknik puisi dan pengaturan) memiliki pengaruh yang sangat baik. Dalam presentasi ini siswa juga menjabat sebagai sarana belajar, memungkinkan dia untuk mengatur analisis puisi tersebut. penyebaran memang jarang terjadi tetapi kata kunci strategisnya, semua ikon dan kutipan berada dalam satu halaman *landscape*, bagian dari yang direproduksi di sini.



Gambar 3.1 daerah presentasi Seorang siswa Pemeriksaan kriteria yang berhubungan dengan studi untuk Tennyson *Idylls* dari Raja

Kedua karya David Greenwood dan Mary Martin menunjukkan bagaimana TIK dapat meningkatkan pengajaran dan strategi belajar saat ini ketika sudah akrab dengan semua kelas bahasa Inggris. Penggunaan TIK sebagai pendekatan untuk membaca teks di kelas merupakan perkembangan yang penting. Tapi TIK telah memberikan dampak terhadap kegiatan membaca di luar teks yang dicetak. Kami ingin mengubah dan mempertimbangkan cara-cara di mana pesan singkat sendiri telah berubah - dan perubahan terjadi seiring dengan pemahaman membaca.

Teks elektronik: halaman web dan sebagainya

Kami beranggapan bahwa baik pembacaan teks elektronik, cara, maupun bentuk teks (misalnya, tempat grafis dan representasi fisik dari teks yang terlampaui linear) membuat tuntutan yang berbeda pada pembaca. Inilah masalah yang tengah diperdebatkan dalam mengajar bahasa Inggris. Namun pengajaran membaca dalam konteks ini membutuhkan, seringnya, tempat yang lebih rendah dalam hirarki tuntutan mata pelajaran, jika memang ada. Hal ini biasanya ada di awal *Key Stage 3* (KS3: siswa berusia 11-14 tahun) yang menurut kami, digunakan untuk mencegah tuntutan-tingkat rendah di akhir tahapan kunci, yang dikenal luas dengan sebutan *SAT*. *Key Stage 4* (KS4: siswa 14-16 tahun) dikonsumsi oleh kebutuhan untuk memenuhi tuntutan *GCSE*; lagi, dalam pandangan kami, tingkatnya rendah tapi penuh dengan teks, karena jumlahnya lebih signifikan daripada metakonsepsi yang terlibat dalam mengkritisi teks. Waktu eksplorasi dalam membaca teks elektronik ini seringkali dibatasi. Tahun ke-7 dan 8 (usia 11-13 tahun) adalah tahun yang menarik untuk mengajar pada pengembangan dan pemahaman pertama tentang bagaimana teks-teks bekerja, tapi kecanggihan berpikir tentang konstruksi tekstual jarang hadir dalam cara yang diperlukan untuk mempertimbangkan sesuatu, misalnya, konstruksi *postmodernis*. Ini berarti eksplorasi membaca dan bentuknya sering tidak hadir hingga dan hanya jika, siswa menemukan konsep-konsep di tingkat A. Tentu saja ada, Selalu ada pengecualian untuk 'aturan' ini, namun

demikian, kami berpendapat keterampilan membaca yang mendasar ini jarang diajarkan dengan cara terbaik karena melalui penggunaan teks konvensional. Sebaliknya, penggunaan TIK di sini menjadi sumber daya yang luar biasa.

Tentu Membaca halaman web merupakan kegiatan membaca remaja yang lebih sering dilakukan (Lankshear dan Knobel 2003). Pekerjaan paling singkat dengan menggunakan situs bisa berupa teks minimal dan grafis maksimal, termasuk animasi. Memang, 'situs web yang baik' dianggap demikian karena menghindarinya menjadi 'teks berat'. Membaca gambar adalah keterampilan yang diajarkan oleh media, baik sebagai subjek yang terpisah maupun integral kurikulum Bahasa Inggris - namun keterampilan yang diajarkan di satu ranah kurikulum jarang ditransfer oleh siswa ke ranah yang lain. Jadi, pembacaan halaman web jarang tunduk pada pengawasan yang ada.

Produksi dan 'kepercayaan' (meminjam istilah House (1991) dalam kaitannya dengan validitas dan penelitian tindakan) teks juga menjadi kekhawatiran bagi pembaca situs. Dikondisikan untuk menerima kata yang tercetak (di media manapun) sebagai 'kebenaran', siswa tidak secara spontan mempertanyakan klaim yang dibuat di Internet. Bahkan mereka menggunakan Internet untuk 'memeriksa' sumber-sumber tertulis lainnya dalam rangka membangun 'apa yang benar' dan akan tunduk kepada situs internet yang mungkin dianggap lebih benar ketika teks bertentangan satu sama lain (Brindley yang akan datang). Pengajaran tentang prasangka dan asal teks menderita titik buta yang sama dengan 'keterampilan dipindahtangankan' lainnya. Penelitian yang dikutip di sini juga menunjukkan bahwa koordinator TIK percaya diri bahwa siswa perlu diajarkan untuk menyaring teks, melalui keprihatinan tentang prasangka dan asalnya, menggunakan informasi internet. Realitas yang ditemukan oleh mereka yang terlibat dalam studi penelitian (dari 10 sekolah dan hampir 100 siswa), adalah bahwa sangat sedikit siswa yang menerapkan gagasan ini ketika menggunakan

Internet untuk tugas 'penelitian'. Kami menempatkan 'penelitian' dalam tanda kutip karena dalam dirinya sendiri kegiatan ini adalah kontroversial: ketika mereka mengklaim menggunakan internet untuk penelitian, banyak siswa yang terpaksa melakukan penyalinan dan penyisipan informasi. Salah satu siswa mengaku ia 'tidak membaca' pekerjaannya sendiri tentang *Romeo and Juliet* tapi hanya disisipkan saja mana teks yang relevan - reaksi yang sungguh mengecewakan.

Bentuk dan teks adalah diskusi yang sedang berlangsung untuk kelas bahasa Inggris. Praktek-praktek yang sangat baik telah menjadi bukti untuk waktu yang lama. Karya Herbert *'Easter Wings'* adalah contoh utamanya dan langsung mencolok dari segi teks dan bentuk. TIK memungkinkan analisis sederhana namun kuat dari segi bentuk dan makna melalui reorganisasi langsung teks ke dalam bentuk bait konvensional. Kegiatan ini mengungkapkan kekuatan teks yang berbentuk fisik, untuk menantang atau mengonfirmasi bacaan. Siswa kemudian dapat membalikkan proses dan secara harfiah bentuk teks yang telah dibuat pun menggunakan representasi konvensional. (Donne dan Dickinson menyediakan sumber daya yang kaya untuk ragam kegiatan.) Teks animasi (coba dengan 'The Flea' karya Donne) bahkan lebih efektif dalam mengambil bentuk dan makna lebih lanjut. Pada prakteknya (jika level terbatas) TIK dapat dikatakan juga turut membantu dengan teks yang sudah tersedia di internet dan siswa dapat diminta untuk mengunduhnya lalu mengembalikan teksnya pada layar. Sangat mungkin untuk melakukan beberapa kegiatan ini dengan menggunakan sumber daya kertas tetapi persiapannya akan besar dan hasilnya pun kurang memuaskan. Keuntungan yang dibuat dalam jenis penggunaan TIK biasanya adalah waktu, sementara tidak ada kegiatan kecil dalam kurikulum yang padat, pembelajaran yang beralih menggunakan TIK dapat dikatakan secara fundamental berbeda dengan yang menggunakan sumber daya berbasis kertas. Teks, bentuk dan makna secara visual dan fundamental saling berkaitan satu sama lain. Contoh jenis teks yang baik dapat ditemukan di Abbs dan Richardson (1990).

Namun, TIK menantang gagasan membaca bentuk dibalik keanggunan dan keindahan '*Easter Wings*'. Kita mungkin memperluas pemahaman membaca dan bentuk dalam penggunaan *hypertext*. Ini konstruksi umum teks yang meminta siswa untuk menjadikan teks sebagai potensi tak terhingga, ironisnya tanpa perbaikan bentuk yang tetap namun dengan konstrukai yang kompleks. Jenis teks yang dihadapi melalui *hypertext* cukup banyak dan beragam bisa dalam hal bentuk, teks, grafis, animasi, suara, dan beberapa dapat diandalkan sementara yang lain tidak. Membaca *hypertext* bergantung pada pemahaman tentang bentuk dan makna yang membuat tuntutan membaca baik Ilana Sayder maupun Teresa Dohson memperluas tema ini dalam Bab 5 dan 6.

Memproduksi halaman web adalah kegiatan yang semakin sering digunakan dalam kelas. Pada tingkat A contoh baru-baru ini bisa dilihat di karya John Fowles '*The French Lieutenant's Woman*' dan Jane Austen '*Persuasion*' melibatkan siswa ke dalam kelompok penelitian, dengan masing-masing kelompok memiliki fokus khusus (Lyme Regis kelas tempat perempuan dan sebagainya) dan menyuntingnya ke dalam seperangkat halaman-halaman terkait. Apa yang berbeda di sini dari poster dan presentasi pendekatan konvensional adalah bahwa situs web yang dihasilkan termasuk komentar audio, klip video, bermain peran yang difilmkan yang diambil dari '*The French Lieutenant's Woman*', menghubungkan pembaca ke membaca yang lebih luas, dan telah dijelaskan ekstrak teks dari dua buku menunjukkan adanya perbedaan dan persamaan dalam presentasi dari isu-isu penting. Situs web yang dihasilkan kemudian disimpan ke situs Fakultas Bahasa Inggris dan semua siswa secara permanen memiliki akses yang bebas untuk ide-ide yang terkandung di sana. Semua ini terdengar menyenangkan (namun kualitasnya masih diremehkan di kelas).dan memang seperti itu adanya. Namun pembelajaran yang ada dapat diambil oleh siswa dan terjadi peningkatan pemahaman yang drastis daripada sekedar 'membaca teks'. Dua teks utama berkaitan satu sama lain, bahkan bukan hanya untuk satu sama lain, tetapi juga untuk hampir

semua teks yang lain. Agar efektif dalam memproduksi akun yang koheren, siswa harus masuk dalam kegiatan yang menggunakan konsep membaca yang bukan hanya kata-kata, tetapi juga grafis, audio, video dan sumber-sumber yang dapat menjadi pengalaman membaca.

Dalam versi membaca (*reading*) ini, teks nya diperpanjang dan tidak memiliki batas, bentuk cerita linear tidak lagi menjadi model membaca (*reading*) yang dominan dan memang teks dapat dibaca dan dibaca ulang dalam format yang berbeda, tergantung rute yang dipilih pembaca. Tidak hanya konten nya saja tetapi juga hubungan membaca satu teks dengan yang lain dapat membuat makna baru dan tidak terduga.

Provisionalitas

Beberapa pertimbangan membawa kita ke ranah teks dan provisionalitas. Dapat dikatakan bahwa teks konvensional di dalamnya memiliki ekspektasi di akhir. Kita membaca buku sampai akhir. Kita membaca laporan untuk mengekstrak informasi tapi kami berharap ini menjadi terbatas. Koran, puisi, laporan-laporan, daftar TV, resep-resep, semua *Middlemarch* berakhir - dan teksnya sudah diperbaiki. Kita tidak berharap bahwa membaca ulang untuk mendapati teks telah berubah. Jika Macbeth tidak dibunuh oleh Macduff, kami percaya akan menemukan versi *postmodernis* (dengan berbagai tingkat antusiasme tentang pengalaman itu): jika Larkin tidak memberitahu kita "Yah, kita akan menemukan jalan keluar', kami akan mempertanyakan apakah teks itu telah dicetak dengan benar. Tapi teks di internet tidak terbatas juga tidak diperbaiki. Memang, seluruh poin teks TIK menempatkan dirinya dalam sifat yang lunak. Model hacaan yang mengikuti hal ini harus sama-sama fleksibel.

Dalam banyak hal, gagasan provisionalitas dalam membaca telah jelas dalam bahasa Inggris untuk beberapa waktu. Guru bahasa Inggris sudah akrab dengan gagasan tentang

makna teks yang tidak dibetulkan. Teori respon-pembaca dan pendekatan *poststrukturalis* untuk kedua teks menunjukkan posisi tersebut. Contoh dari reposisi membaca dan maknanya dapat ditemukan dengan sangat baik di *Picture Book to Literary Theory* (Watson dan Stevens 1994). Buku bergambar karya John Brown, *Rose and Midnight Cat* (Wagner 1985) telah digunakan untuk mengeksplorasi teori respon-pembaca, yaitu teori yang menyatakan bahwa makna bisa merubah teks sebagaimana pembaca membawa pengalaman berbeda dalam penafsiran teks. Dalam buku ini, seorang wanita tua (Rose) tinggal bersama anjing peliharaannya (John Brown) dan mereka jelas bahagia bersama. Suatu malam kucing hitam muncul di kebun. Rose ingin membiarkan kucing tersebut masuk ke dalam rumah. John Brown menolak keras dan menarik garis di sekitar rumah untuk menunjukkan bahwa dia tidak ingin bersama dengan kucing tersebut. Tapi Rose jatuh sakit dan John Brown memutuskan dia harus membiarkan kucing tersebut masuk demi Rose agar Rose menjadi lebih baik. Buku ini diakhiri dengan gambar kucing hitam yang berada di lengan kursi Rose. Pertanyaannya adalah: Cerita ini tentang apa? Anda akan memiliki interpretasi sendiri, selanjutnya, menurut teori respon-pembaca, itu berlaku. Intinya adalah bahwa cerita itu merefleksikan kembali apa yang Anda interpretasikan sendiri. Cobalah dengan anak kelas 7 (11 tahun), interpretasi yang paling umum adalah bahwa John Brown cemburu. Dilihat dari contoh kecemburuan dari kehidupan mereka, mereka memberikan pengalaman antara saudara atau teman. Dalam kelompok tingkat A, pengamatannya lebih gelap: kucing hitam mewakili kecemburuan, tentu, tetapi juga kematian. 'Garis ajaib' yang ditarik John Brown tidak membuatnya mati; itu hanya penundaan pintu masuk ke rumah Rose dan apa yang buruk, akhirnya, atas perintah Rose, John Brown harus mengundang kematian masuk ke dalam rumahnya. Jadi, diantara dua nterpretasi yang berbeda, apakah bisa dikatakan bahwa salah satu dari interpretasi ini salah? Memang berbeda namun keduanya meyakinkan, dan

menunjukkan makna yang tekstual- dan itulah mengapa tidak ada teks yang memiliki makna tetap

Dari volume yang sama oleh Watson dan Stevens (1994) ada juga latihan *post strukturalis* dalam membaca *Black and White* (Maccauley 1991), sebuah buku gambar besar dengan setiap halamannya dibagi menjadi empat. Setiap bagian memiliki cerita yang berbeda sehingga ada empat cerita yang terungkap dalam buku ini..Tapi secara bersamaan, cerita dimulai dengan bercampur satu sama lain, Bagian dari kertas koran hitam dan putih jatuh ke ladang sapi hitam dan putih pada gambar dibawahnya, pakaian hitam dan putih dari orang-orang di stasiun kereta api menyatu dengan hitam dan putih bangunan. Jadi teks mana yang menunjukkan maknanya? Atau apakah ada banyak makna teks yang dapat kita buat sendiri dari gambar? Dan dimana teks berakhir?

Eksplorasi dalam konstruksi makna adalah proses yang memiliki banyak gema dalam pengertian provisionalitas teks. TIK mengembangkan konstruksi pascastrukturalis teks ini menjadi lebih jauh. Meskipun, seperti *Black and White*, masih mungkin untuk membaca teks dalam lingkungan TIK sebagai cerita linear, sehingga aktivitas ini mau tidak mau menjadi terbatas dan kurang menarik. Di mana teks berubah, begitu juga maknanya. Membaca TIK menantang kesolidan teks yang dicetak dengan tawaran menggiurkan dari dunia lain. Dalam peraturan gagasan dari *fixedness*, teks menawarkan kemungkinan yang baru. Dalam cara yang sama, teks dibangun melalui TIK yang memuat *reversioning*, tau membaca di luar linear, dan gagasan yang menunjukkan ketidakpastian teks semakin membuat hidup.

Kegiatan membaca ini menjadi fundamental untuk mengakomodasi gagasan pembaca dalam mendefinisikan 'akhir'; dan itu adalah pembaca yang akan mendefinisikan kemauannya untuk mentolerir, atau semangat untuk merangkul, teks yang berubah - provisionalitas. Dalam penulisan, provisionalitas terikat dengan penyusunan dan

pengubahan teks. Kami lebih familiar dengan ide ini dalam mode bahasa. Tapi dalam membaca, menghadapi teks kadang menjadi tak terduga. Membaca menjadi suatu kegiatan yang kurang terakumulasi, pemilahan dan analisis ide-ide dalam lingkungan yang terkandung menjadi dibatasi, dan kegiatan menyunting berasal langsung dari relevansi, kepercayaan dan nilai konsep asli agar menjadi lebih terkejar. Pembangunan teks pun mengambil makna yang berbeda. Paling sering dikaitkan dengan menulis, TIK sekarang menuntut bahwa pembaca aktif dan mandiri 'membangun' teks bacaan mereka dan melakukannya dalam kegiatan membaca, bukan sebagai peristiwa yang akan datang, atau memang, mengingat batasan dari *hypertext*, dengan perencanaan yang matang. Contoh terbarunya adalah blog dan *Wikipedia*, dan esensi dari keduanya perubahan teks; meninjau kembali sebuah entri yang akan menjadi pengalaman untuk memperbarui dan memperluas pengetahuan dengan menyumbangkan teks, mengubah teks yang ada atau hanya dengan membaca ulang teks.

Mungkin yang paling mendasar meskipun bekerja dengan provisionalitas, teks memungkinkan kita untuk memahami proses konstruksi teks: bahwa tidak ada teks yang tidak berubah dalam produksinya, bahwa penulis membaca kembali (*editing*) merupakan bagian integral dari menulis, dan bahwa tidak ada teks yang ditulis tanpa membaca dan membaca kembali pada pemiliknya. Ini adalah penyusunan mendalam. Menyunting fitur permukaan teks dibahas dalam bagian akhir, tetapi ide-ide dan generasi pemikiran, yang merupakan inti dari teks dan provisionalitas membaca ulang dan menulis ulang adalah bukti dari proses ini. Untuk kelas bahasa Inggris, konsep provisionalitas merupakan pusat dalam mengubah penyusunan (untuk ini adalah provisionalitas apa yang ada dalam konteks) dari yang hanya sekedar tugas mengoreksi ejaan, atau sintaks, atau tata bahasa sebagai tahap akhir menjadi lebih lama dan tahap akhir akan jauh lebih signifikan dengan kreativitas dan pemikiran. Menggunakan situs *British Library* (<http://www.bl.uk/onlinegallery/themes/englishlit>) bisa dilakukan dengan mengunduh versi asli puisi dan prosa yang ditunjukkan dengan jelas

perlunya membaca ulang dan melakukan proses yang penulis lalui yaitu penyusunan. Hal ini sering menjadi kejutan bagi siswa untuk menyadari bahwa teks tidak bisa langsung terbentuk, bahkan dari penulis yang paling sukses sekalipun.

Memahami teks yang dibuat dan menyadari semua penulis adalah pembaca karya mereka sendiri dan akan menghasilkan beberapa versi dari pekerjaan itu, membuat kesadaran bahwa mereka juga adalah 'penulis yang nyata', dan pembacaan ulang dan penyusunan bukan sinyal kegagalan, justru pengetahuan untuk banyak siswa. Memasuki kehidupan penulis melalui pengakuan provisionalitas adalah hadiah yang dapat TIK lakukan.

Drafting ini tentu saja jauh lebih sulit apabila menggunakan TIK. Ini adalah salah satu keuntungannya. Hal ini berguna untuk meminta siswa melacak perubahan sehingga mereka dapat melihat tahapnya berturut-turut di mana tulisan mereka sendiri telah berkembang dan membandingkannya dengan *draft* dari penulis, dimana mereka adalah tuan dalam hal ini. Tindakan membaca ulang karya sendiri sering disebut sebagai kegiatan belajar itu sendiri.

Setelah konsep provisionalitas didirikan, kegiatan seperti *prequels* dan perubahan plot/karakter/genre memiliki makna yang lebih besar. Mengetahui bahwa teks telah melakukan perubahan besar maka bertambahlah faktor realitas untuk kegiatan kelas.

Kesimpulan

Kami mulai dengan mempertimbangkan gagasan e-learning sebagai perangkat tambahan. Dalam mempertimbangkan bagaimana TIK dapat menambah strategi kelas yang ada dalam bahasa Inggris, kita sudah menemukan beberapa cara untuk mengeksplorasi bagaimana TIK memang dapat mengembangkan dan meningkatkan pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris. Tapi kami berharap bahwa kami juga telah mampu menunjukkan bahwa keberadaan TIK membuat tuntutan baru pada membaca e-teks dan

bagaimana pada gilirannya melalui provisionalitas, tuntutan-tuntutan baru juga mengarah pada pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana teks bekerja.

Kami berharap, bahwa kami telah berhasil menunjukkan konsep membaca dengan TIK termasuk grafis, audio dan video dan membaca yang melebihi teks. Memang, dengan TIK mungkin kita bisa mengubah komentar Hamlet's weary:

Polonius: Apa yang Anda baca, Tuanku?

Dukuh: Kata-kata, kata-kata, kata-kata.

Catatan

1. Kami sangat berterimakasih kepada Dr David Greenwood (King Edward Grammar School for Boys, Chelmsford) baik untuk kasus bahan studi dan untuk bagian dalam bab ini pada pemetaan pikiran. Terima kasih juga untuk Mary Martin, Comberton Village College, Cambridge, atas kontribusinya pada keterampilan berpikir.

DAFTAR PUSTAKA

- Abbs, P. and Richardson, J. (1990) *Forms of Poetry: A Practical Guide for English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, S. (forthcoming) Secondary students' use of the Internet in learning: student perspectives on classrooms in the UK.
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buzan, A. and Buzan, B. (2000) *The Mind Map Book*. London: BBC Publications.
- Caviglioli, O. and Harris, I. (2000) *Mapwise: Accelerated Learning through Visible Thinking*. London: Network Educational Press.
- Cox, B. (1991) *Cox on Cox: An English Curriculum for the 1990s*. London: Hodder and Stoughton.
- De Bono, E. (1996) *Teach Yourself to Think*. Harmondsworth: Penguin.
- DfEE (2001) *Key Stage 3 National Strategy Framework for Teaching English: Years 7, 8 and 9*.
- Fish, S. (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1993) *Human Intelligence: Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, NY: Basic Books.
- House, E.R. (1991) *Realism in research, Educational Researcher*, 20: 2–9, 30, 32, 106.
- Hyerle, D. (1996) *Visual Tools for Constructing Knowledge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jonassen, D. (2000) *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003) *New Literacies*. Maidenhead: Open University Press.
- Macauley, D. (1991) *Black and White*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Rosenblatt, L.M. (1938) *Literature as Exploration*. New York, NY: Appleton-Century.
- Wagner, J. (1985) *John Brown, Rose and the Midnight Cat*. London: Puffin.
- Watson, K. and Stevens, J. (1994) *From Picture Book to Literary Theory*. Sydney: St Clair Press.

4

APA YANG TEKNOLOGI BISA LAKUKAN TERHADAP BAHASA INGGRIS

Chris Davies

Kebanyakannya, alasan kita dalam menggunakan komputer di sekolah-sekolah cenderung lebih didasarkan kepada optimisme daripada pengalaman, ini mengandung arti bahwa begitu banyak kapasitas dan potensi yang mampu diberikan daripada yang kita ketahui. Sejauh pengajaran bahasa Inggris yang bersangkutan, tentu, tidak ada bukti kuat yang memberitahu kami dengan presisi ketika kita harus menggunakan teknologi terbaik, atau menghindarinya. Ataupun yang kami atur, dengan tidak adanya bukti tersebut, untuk membangun segala jenis teori sistematis yang berkaitan dengan kemampuan teknologi untuk kebutuhan bahasa Inggris. Cukup menyatakan bahwa ada banyak tujuan komputer yang dapat melayani bahasa Inggris namun tidak benar-benar membantu.

Kami semua yang terlibat dengan bahasa Inggris telah siap untuk mengartikulasikan keprihatinan inti dari mata pelajaran agar patut berjuang untuk mencapai dan melestarikannya, dan dalam hal fundamental ini tampaknya masuk akal untuk menyarankan teknologi yang baik. Apa yang sebenarnya penting dalam bahasa Inggris? Dalam ranah apa teknologi bisa meningkatkannya dan bagaimana hal-hal ini bisa tercapai? Terserah mereka yang peduli dan tahu tentang mata pelajaran itu sendiri untuk mencari jawaban atas pertanyaan-pertanyaan, daripada mencoba untuk menjual komputer atau e-learning atau pengetahuan ekonomi kepada kami. Jika kita dapat membangun sebuah teori komprehensif tentang apa yang teknologi dapat lakukan untuk Bahasa Inggris, maka kita dapat membuat keputusan apakah itu cukup mengganggu. Untuk melakukan itu, kita harus sangat jelas terlebih dahulu apa yang benar-benar kita inginkan dalam Bahasa Inggris

Tujuan inti dari Bahasa Inggris

Mata pelajaran bahasa Inggris bertujuan untuk memberikan aturan yang berlipat ganda dalam keterampilan dan pemahaman yang berkaitan dengan bahasa Inggris. Dalam beberapa tahun terakhir, telah ada peningkatan penekanan pada hak universal akses ke keterampilan literasi praktis (dan orasi), sebagai sarana pemberdayaan peserta didik di semua bidang kehidupan: belajar, bekerja dan hubungan sosial. Hal yang penting dan tak terbantahkan adalah, ada bahaya nyata yang mengungkap bahwa hal tersebut menggosok komitmen tradisional mata pelajaran dalam penggunaan praktek keaksaraan yang justru kurang: membaca dan menulis untuk nilai sendiri, untuk kesenangan, untuk mengubah kesadaran – kecakapan yang mendalam.

Ini adalah masalah mendasar bagi banyak guru bahasa Inggris. Di dalam kecakapan yang mendalam tersebut, kita pergi ke suatu tempat di dalam diri kita yang penting, sangat dituntut, privasi; dalam kesempatan mencapai pengalaman '*flow*' yang dijelaskan oleh Csikszentmihalyi (1988). Kami menggunakan literasi dengan cara ini untuk melewati waktu, memisahkan diri dari dunia, menyelesaikan masalah atau mempersiapkan diri untuk tidur. Ini sangatlah signifikan dalam kesadaran khusus, seperti yang Philip Pullman jelaskan dalam akun menulis cerita berikut:

... di sekitar Anda adalah diam. Dan banyak waktu. Anda berada dalam ketenangan pikiran, tidak tidur, tidak sama sekali mengantuk, tapi tenang dan santai dan penuh perhatian: bukanlah Anda jatuh ke dalam setelah menonton televisi beberapa jam, tetapi semacam kesadaran tak terusik yang kita capai saat kita benar-benar diserap. Intens tenang yang sesungguhnya merelaksasikan perhatian.

(Pullman 2003)

Guru bahasa Inggris telah lama dihargai dalam aspek ini di mata pelajaran mereka, meskipun faktanya ruang kelas sama sekali tidak kondusif untuk segala jenis pengalaman batin intens karena mereka terlalu sibuk, terlalu berisik, terlalu tertekan dan terlalu beragam.

Dibutuhkan tekad nyata untuk mencapai pengalaman literasi di luar pengaturan sekolah, dan Strategi *Key Stage 3* pemerintah Inggris, yang dengan tegas mengutamakan kegiatan belajar yang dinamis dan praktis lebih memperpanjang kegiatan membaca dan komposisi, menyediakan sedikit dukungan atau memberikan dorongan ke arah itu:

Jelas ada keseimbangan yang harus dicapai dalam menyediakan waktu kelas untuk mendukung pembacaan teks yang lebih panjang, dan penting untuk mengamankan kemajuan. Memiliki tujuan yang jelas dapat mempengaruhi kecepatan dan fokus untuk mempelajari teks yang lebih panjang; kurang perlu untuk mengajar semua sudut yang mungkin ada pada teks dan lebih banyak alasan untuk fokus pada aspek-aspek yang mengelompok di sekitar tujuan. Tujuannya adalah untuk memberikan pertemuan yang menyenangkan, yang memperlakukan tujuan dengan baik tetapi tidak menuntut komitmen yang tidak proporsional waktu. Guru sudah menggunakan serangkaian teknik (seperti penggunaan teks prioritas, kaset, pembatasan, ekstrak televisi dan rekapitulasi) untuk bergerak cepat melalui teks yang lebih panjang tanpa menyangkal perhatian ke rincian dan kualitas teks.

(DIEE 2001: 15).

Itulah realitas sebagian besar di kelas sekarang, di kurikulum: fokus pada prestasi, penuh kecepatan, mengolah berbagai sumber daya, strategi, perangkat dan permainan untuk membuat belajar dalam pengaturan yang tidak menguntungkan di kelas, dengan tekad yang lugas dan cara yang terfokus. Dan semakin banyak yang terjadi, teknologi digital yang lebih relevan hadir dalam mata pelajaran. Tetapi jika kita serius tentang pertanyaan apakah teknologi benar-benar memiliki pekerjaan yang bermanfaat untuk ranah mata pelajaran bahasa Inggris, kita harus menilai kontribusinya dalam kaitannya dengan semua aspek utama mata pelajaran, yang saya miliki, memiliki kesamaan dengan Kurikulum Nasional, yang dibagi menjadi tiga kategori inti berikut:

- Dasar-dasar literasi: belajar membaca dan menulis; ejaan; tata bahasa.
- Praktek literasi and orasi : pengumpulan, mengelola dan mengevaluasi informasi presentasi, komunikasi dan interaksi; studi bahasa Inggris dan sastra.
- Kecakapam yang mendalam: membaca intensif dan menulis secara berkelanjutan.

Mengingat bahwa fokus di sini adalah pada bahasa Inggris di tingkat menengah, saya akan mengarahkannya dengan jelas dari yang sangat khusus (artinya: Saya banyak tahu tentang ini) yaitu tentang pertanyaan apakah teknologi dapat membantu mempelajari dasar-dasar literasi. Oleh karena itu, dalam sisa bab ini saya akan berkonsentrasi pada teknologi digital yang bisa dilakukan untuk praktek literasi/orasi, dan juga untuk membangun kecakapan yang mendalam.

Praktek literasi and orasi

Bagian ini membahas tiga kasus yang berbeda dalam menggunakan teknologi di bahasa Inggris dan semuanya berhubungan dengan aspek praktek dan terapan dari mata pelajaran ini.

Presentasi, komunikasi dan interaksi

Jantung dari aplikasi praktek literasi dan orasi adalah dialog, yang saya maksud, sangat luas, adalah komunikasi dengan orang lain. Kunci elemen dari dialog adalah kapasitas untuk mengekspresikan diri, mendengarkan orang lain, dan untuk memainkan peran Anda dalam pembangunan sosial memberikan makna dengan menimbang kata-kata dan pikiran Anda sendiri terhadap orang lain. Dialog memerlukan kesadaran bahasa, dari cara di mana cara satu orang menggunakan kata-kata akan surut dan mengalir terhadap satu sama lain, dan kepekaan, pemahaman dapat dirangsang, dibentuk kembali dan kadang-kadang diabaikan oleh yang lain. Dialog adalah kegiatan tentang bagaimana mengambil tempat Anda di dunia: belajar untuk membuat diri Anda mendengar, belajar untuk mendengarkan.

Sedangkan dialog hingga saat ini dipandang sebagai pembicaraan lisan antara dua orang atau lebih, bersama-sama di ruang yang sama atau mungkin di kedua ujung saluran telepon, kita semua sekarang cukup akrab dengan perpanjangan kemungkinan dialog melalui

peningkatan jumlah media. Dalam dunia anak-anak muda, teknologi digital telah mengubah dialog digital menjadi gaya hidup. Kelemahan dialog, yang tidak didukung oleh kontak mata (seperti percakapan telepon seluler) atau hanya melalui kata digital tertulis (email, pesan singkat, ruang obrolan, papan buletin) yaitu tidak berhasil membuat dialog elektronik menjadi menarik daripada percakapan tatap muka; malah sebaliknya. Tentu saja, bagi anak-anak muda yang menganggap dialog tersebut bukan menjadi tantangan teknis: mereka tidak perlu diajarkan cara menggunakannya, mereka lebih mengerti apa yang harus dikatakan. Tetapi mereka perlu diajarkan untuk menggali potensi, bagaimana menerapkannya ke jangkauan yang lebih luas dalam kebutuhan hidup dan bagaimana untuk tumbuh melalui itu.

Dari semua cara di mana teknologi dapat benar-benar berguna untuk mencapai aspek yang paling dihargai dalam bahasa Inggris, harus menjadi prospek terkemuka untuk kontribusinya dalam topik ini - inti yang telah membuat banyak topik dalam literatur TIK, tapi menjadi salah satu yang belum nyata dalam praktek normal. Bukti yang paling mengesankan bagi potensi ini yang kami temui dalam penyelidikan berbasis kelas kami sendiri baru-baru ini menunjukkan bahwa sebenarnya dalam pelajaran pendidikan agama manapun, tidak mengherankan, perspektif linguistik secara khusus tidak diambil oleh guru.

Pelajaran ini melibatkan sebuah proyek yang berlangsung pada empat pelajaran, selama tiga sampai empat minggu. Seorang guru pendidikan agama lokal yang telah melalui serangkaian kejadian berharga, mengatur komunikasi email dengan sekolah di negara bagian Kentucky. Proyek ini bertujuan untuk membantu siswa kelas 10 di Inggris dan Amerika setara dalam mengeksplorasi isu-isu etis / agama yang berkaitan dengan hukuman mati, dengan klimaks proyek yang terdiri dari dialog antara individu-individu dari dua kelas di kedua sisi Atlantik. Guru dari Inggris dan Amerika masing-masing disajikan informasi kepada mereka sendiri dan kelas masing-masing tentang hukum, praktek dan keyakinan yang

berkaitan dengan hukuman mati di negara mereka sebelum menaikkan beberapa pertanyaan utama sebagai dasar untuk debat email antar mahasiswa.

Rencana ini berjalan dengan baik, karena sebagian besar waktu yang dihabiskan adalah untuk membangun pemahaman dan opini selama tahap-tahap awal sehingga ketika tiba saatnya bagi siswa untuk membahas dan berdebat melalui posisi mereka sendiri, sudah ada sebuah kesamaan yang pasti di antara mereka. Energi dan kepercayaan diri para siswa akhirnya terlibat dalam beberapa diskusi yang cukup sulit dengan pandangan yang sangat berbeda mengenai suatu topik

Hukuman mati (mengekspresikan perbedaan yang cukup jelas antar negara mengenai topik tersebut, siswa Inggris menjadi jauh lebih liberal daripada rekan-rekan Amerika mereka) sangat mengesankan, dan tidak bisa dicapai tanpa teknologi. Faktanya hal ini dilakukan untuk menghindari masalah yang tak dapat diatasi waktu lagi jika surat telah diunggah - email yang sangat familiar akan memberikan respon yang baik dan dapat memberikan pendapat yang meyakinkan dari setiap sisi diskusi, dan merangsang percobaan dengan menggunakan bahasa asing yang baik dan menghormati wacana dari sisi lain dalam diskusi, namun tetap menantang lawan pada saat yang sama.

Contoh 1

Jika Anda mengingat kembali tentang debat aborsi di Amerika yang sangat vokal yang seharusnya tidak pernah diperbolehkan, bahkan ketika ibu harus mati, berdasarkan keyakinan agama mereka yang kuat- Jangan membunuh dan sebagainya. Namun sekarang hukuman mati hanya rata-rata 30% dari keyakinan mereka pada agama. Selain lebih banyak orang Amerika yang mendukung hukuman mati, Inggris justru yang konon kurang moral dan agama. Apakah Anda tidak melihat ini sebagai kemunafikan jika Anda mempertimbangkan bahwa Yesus sangat terbuka dalam perlunya reformasi bukan balas dendam? Bagaimana Anda membenarkan dukungan Anda yang kuat terhadap hukuman mati, yang dengan sendirinya memakan proses yang sangat mahal terhadap dasar-dasar agama Kristen? Saya mengharapakan tanggapan Anda,

Contoh 2

Disini kita juga terlalu memikirkan bahwa hukuman ibukota sangat benar-benar salah secara moral. untuk klarifikasi anda, kami (Nic dan Steve) merasa itu SELALU salah

dalam kasus APAPUN. Hanya karena yang seperti itu. Jangan stereotip keseluruhan mahasiswa Inggris menurut pendapat kami. Hukuman ibukota itu GILA ! Salam damai.

Kekuatan dari kegiatan ini adalah untuk merangsang percobaan bijaksana dengan wacana yang disorot menjelang akhir pelajaran ketika beberapa siswa, setelah menyelesaikan dialog, mereka melintasi Atlantik dengan gaya yang diciptakan untuk membuat pengaruh pada rekan-rekan Amerika mereka, kemudian melanjutkan ke teman email lokal untuk memberitahu mereka tentang apa yang baru saja mereka lakukan. Dalam email ini (yang tidak diproduksi sebagai bagian dari pelajaran resmi, dan karena itu tidak mungkin untuk dikumpulkan sebagai contoh) siswa tergelincir ke dalam wacana yang sangat berbeda, mulai dari mengejek sampai super informal. Tentu saja, ini juga tidak menunjukkan hasil bahwa beberapa siswa bergerak melalui kegiatan ini dengan energi dan aplikasi terkemuka karena kebetulan mereka menghabiskan beberapa menit tak terduga di sekolah ketika terlibat dalam aktivitas yang tidak resmi dari teman-teman email, dan seharusnya tidak keliru untuk aspek pendidikan yang menggunakan TIK di sekolah. Tapi fakta bahwa siswa tersebut mampu beralih kode dengan Elan dalam penggunaan email mereka menunjukkan bahwa ada semacam harmoni alam dalam aspek belajar bahasa Inggris antara konten dan teknologi.

Menjadi pelajaran pendidikan yang berbasis agama, meskipun, kesempatan itu tidak diambil untuk membangun aspek linguistik dari apa yang telah dicapai: niat guru cukup jelas untuk memberikan murid-muridnya pengalaman yang merangsang mereka untuk berpikir melalui masalah spiritual, dan dia telah mencapainya dengan luar biasa. Tapi sangatlah menarik untuk membayangkan apa saja keasyikan karakteristik guru bahasa Inggris dengan bahasa mungkin telah mampu membuat dimensi linguistik muncul: membantu siswa untuk pindah ke analisis wacana yang mereka gunakan dengan ketidakstabilan yang mudah mengejutkan; mengeksplorasi bagaimana mereka dapat menukar dialog mereka satu sama

lain dan melibatkan wacana dengan teman-teman, dan sesuatu yang lebih formal dengan orang-orang yang berada di pertengahan dialog yang terstruktur.

Pengenalan *broadband* ke seluruh ruang kelas bahasa Inggris harus ditandai ketika eksperimen tersebut dilakukan dengan dialog dan- dalam pelajaran bahasa Inggris secara khusus - analisis hasil ini dalam konteks yang nyata, keterlibatan yang bermakna bagi orang lain, menjadi pusat aktivitas dalam mata pelajaran. Menurut pengamatan kami sendiri, dampak dari akses internet *broadband* di salah satu otoritas pendidikan setempat menunjukkan tempat yang diambil sangat kecil, itulah mengapa saya harus memilih contoh dari pendidikan agama, tapi itu sendiri adalah hal yang buruk, dalam hal ini sangat menggambarkan salah satu aspek utama dari usaha yang sukses semacam ini: pengaturan dari perdebatan asli tentang isu-isu yang memiliki berbagai makna dan keterlibatan peserta.

Mengakses, mengelola dan mengevaluasi pengetahuan dan informasi

Pengumpulan informasi saat ini adalah cara yang utama bahwa guru, di sebagian besar mata pelajaran dalam kurikulum, memanfaatkan konektivitas *broadband* di kelas. Kemudahan dan kecepatan akses, hampir tak terbatas dengan berbagai bahan yang tersedia, dan motivasi pun seharusnya, dalam teori, menjadi menakjubkan. Sebagian besar guru kami ajak bicara di penelitian kami mengenai cara guru menggunakan *broadband* di kelas dan mereka merasa bahwa untuk pertama kalinya mereka bisa mulai mengambil ketersediaan dan aksesibilitas bahan internet untuk diberikan, tanpa harus khawatir tentang masalah manajemen yang merupakan hasil dari anak-anak muda yang duduk di depan mesin yang lamban merespon, terus kehilangan semua ketertarikan atau keterlibatan dalam kegiatan yang dimaksud.

Tapi tidak setiap guru melihatnya seperti itu. Masalah anak-anak sebagai 'pengembara' web -menggunakan akses yang lebih cepat untuk mengunduh dan bermain *game*, menjelajahi

situs yang tidak ada kaitannya dengan tujuan pembelajaran adalah tema penting dari manajemen kelas yang dikaitkan oleh guru tentang kecepatan akses *broadband* (Becta 2003). Apa yang muncul pertama kali menjadi masalah manajemen yang sederhana, di mana daya tarik kesempatan belajar mandiri tiba-tiba dinyatakan harus didukung lebih bebas dari yang seharusnya, terbukti menjadi masalah yang jauh lebih besar yang berkaitan dengan kemudahan kelas *broadband*: perencanaan kegiatan kelas menggunakan segala jenis koneksi internet diperlukan kebiasaan dan keterampilan baru oleh guru. Terlepas dari bahaya mengakses materi yang kadang-kadang berbahaya, masalah dari menghindari keterlibatan dengan teknologi adalah hal nyata yang memang pernah ada, dan penurunan kualitas pembelajaran lebih mengkhawatirkan karena bisa dikaburkan oleh teknologi yang menyilaukan. Kadang-kadang Anda harus bertanya apakah penggunaan tertentu dari *Google* sangat sebanding dengan usaha: 'dalam pelajaran lain tentang pangan yang menggunakan teknologi, para siswa meneliti *topping* pizza menggunakan mesin pencari' (Becta 2003).

Ini adalah sesuatu yang kami temui dalam beberapa pelajaran, termasuk bahasa Inggris. Tampaknya ada beberapa alasan individu yang berbeda di balik fakta bahwa guru memakai materi di bawah standar, untuk memberikan efek kumulatif yang mengkhawatirkan bagi siswa pada semua kurikulum. Para guru sering mengakses materi yang baru bagi mereka, bekerja terus-menerus dengan keterbatasan teknologi (jaringan sekolah yang buruk, perangkat meras lama) yang berlawanan dengan keuntungan *broadband*. Melalui *Google* atau situs-situs pendidikan, kualitas materi yang ditemukan di Internet jauh lebih bebas dan bervariasi daripada yang biasanya diterima dalam pendidikan formal. Bahkan kualitas materi tidak perlu dipermasalahkan jika siswa berorientasi terhadap apa yang mereka temukan dalam cara berpikir kritis secara terstruktur. Bagaimanapun juga, hal ini membutuhkan alokasi usaha dan waktu yang cukup besar untuk konseptualisasi pencarian materi terlebih dahulu,

terutama dalam hal belajar untuk berpikir tentang pertanyaan-pertanyaan yang pantas ditanyakan di mesin pencari.

Guru telah lama mengetahui bahwa internet adalah, dalam banyak hal, sejenis mesin super-plagiarisme, dan berkosekuensi melakukan upaya untuk menyalin materi belaka. Oleh karena itu, siswa harus mulai mengembangkan keterampilan yang diperlukan dengan cara mengingat dan meringkas dengan jelas dalam pertukaran antara dua mahasiswa dalam pelajaran bahasa Inggris yang dihabiskan untuk menafsirkan beberapa materi sederhana tentang kehidupan di tahun 1920:

G: Jadi sekarang kita tahu mereka hanya memiliki biru tua (.) coklat gelap (.) dan warna abu-abu tua (mendikte) laki-laki mengenakan (.) laki-laki hanya mengenakan biru tua (.) coklat gelap dan abu-abu tua.

B: (selesaikan mengetik) disebut apa pakaiannya (.) planel (.) planel atau sesuatu.

G: (membaca teks) pria dalam setelan planel abu-abu (memaksimalkan dokumen Word) dan jas planel abu-abu (G dan B mendebatkan ejaan abu-abu selama dua menit lebih) sekarang

G: kita perlu merias perempuan (semakin kesini, upaya untuk merangkum semakin memudar)

G: (membaca teks) Wanita berpakaian 'dengan cerdas' di the Twenties. Baik perawatan maupun pakaian terlihat mempesona. Berlagak seperti 'setiap inci wanita'

B: Jadi wanita berpakaian rapi-

G: salin saja itu (.) salin (.) salin semua (tertawa)

B:(menyalin memindah dan memformat ulang teks) ya itu yang akan dilakukan.

Masalah yang nyata dan mendalam di sini adalah bahwa materi yang digunakan tidak cukup baik: materi itu digunakan karena mudah ditemukan dan karena berkaitan dengan

topik, meskipun terbukti hampir tidak ada relevansi untuk itu dan fakta yang jelas terlihat adalah kegagalan untuk merangsang minat siswa. Mengingat materi yang lemah seperti itu, sangatlah sulit menemukan cara untuk menanyai siswa tentang apa yang mereka temukan di internet. 'Ingin melakukan itu' adalah sejenis mantra umum yang terbersit di pikiran ketika menggunakan *Google*.

Karena yang demikian itu adalah materi yang jelas-jelas buruk, para guru terpaksa harus menegaskan, 'Membuat catatan dari internet adalah keterampilan yang sangat sulit. Ini tidaklah mudah. Ini sangat vital. Ini adalah ketrampilan kehidupan', seolah-olah materi yang dipelajari tidak relevan untuk pelajar Bahasa Inggris sehingga bisa dibenarkan karena secara umum siswa sedang dipersiapkan untuk menggunakan Internet secara lebih luas dalam kehidupan mereka. Kesimpulannya, guru juga puas dengan fakta bahwa (1) kelas yang sangat sulit diatur telah konsisten pada tugas selama dua pelajaran utuh (2) teknologi hampir pernah salah dan, (3) satu lembar dari materi ada di dalam tas.

Jadi apa peran dari kegiatan semacam ini dalam bahasa Inggris? Meskipun bukan informasi yang berfokus pada mata pelajaran, ada beberapa alasan khusus dalam menilai sumber dan latar belakang materi dalam penelitian sejarah literatur, atau pengembangan bahasa dan komunikasi, dan bahkan ada alasan dari pembelajaran untuk mengevaluasi dan mengkritik materi tersebut. Sejauh ini, tidak ada hal yang unik tentang bagaimana pembelajaran bahasa Inggris menggunakan teknologi. Hal ini, sama seperti semua mata pelajaran, mengembangkan keterampilan dalam mengajukan pertanyaan yang benar-benar berguna dalam mesin pencari, yang dilakukan dengan luar biasa oleh siswa sejarah tingkat A yang menghabiskan beberapa minggu mencari kata kunci yang paling tepat untuk topik tertentu melalui proses membaca terlebih dahulu serta menganalisa, sebelum memakai Internet dan mencari jawabannya membutuhkan waktu seperti yang James Gleick (2000)

tunjukkan di Faster, kita cenderung mendukung kecepatan internet sebagai salah satu manfaat utama dari teknologi. Kita perlu untuk memperlambatnya.

Saya tidak menyarankan bahwa kita harus membatasi pencarian informasi dan eksplorasi latar belakang kontekstual dalam studi bahasa Inggris melalui buku-buku perpustakaan. Ada beberapa hal yang menakjubkan di Internet yang dapat ditemukan di tempat lain. Tapi saya pikir keterampilan mencari materi yang tepat dan jelas, menilainya, dan kemudian mengetahui bagaimana menggunakannya dengan benar, itu memerlukan waktu yang sangat lama untuk mempelajarinya, baik bagi guru maupun murid. Guru perlu lebih banyak waktu dari yang biasa diperlukan dari jam kerja mereka, dalam rangka mencari hal-hal yang ingin mereka temukan oleh murid mereka di internet dan ini sangatlah membuang waktu.

Guru juga dapat menghabiskan waktu untuk bekerja sama dengan siswa mereka dalam proses ini, sebagai rekan kolaboratif di mana yang lebih ahli mendukung yang kurang ahli, siapapun dan apapun. Faktanya adalah, beberapa anak muda mempunyai keterampilan dalam menemukan dan menilai materi Internet, kualitas pembelajaran hanya benar-benar dapat dipantau oleh guru, dan sekarang tersedia akses internet berkecepatan tinggi, dan saya berpikir bahwa kita menghadapi ancaman yang serius mengenai kualitas karena ada banyak materi yang tidak akurat (atau bahkan lebih buruk) di luar sana. Dan saya tidak berpikir kalau situs pendidikan adalah solusinya, alasannya sederhana, karena kriteria bimbingan dalam mencari sesuatu di Internet terlalu serius, terlalu spesifik dan dituntut harus puas dengan materi abal-abal di pencarian yang sangat luas.

Saya beranggapan bahwa tuduhan masih terlalu abstrak dalam aspek kontribusi teknologi untuk bahasa Inggris. Itu semua tergantung, pada akhirnya, pada apa yang ingin

Anda capai dengan membawa Inggris dan teknologi terlebih dahulu. Ini adalah masalah yang akan saya ulang lagi di akhir bab ini.

Landasan Teori

Saya telah menyertakan studi literatur sebelumnya tentang ‘praktek literasi dan orasi’ lebih tinggi daripada ‘kecakapan mendalam’ dan studi semacam ini adalah salah satu pekerjaan praktis yang harus dipenuhi oleh pelajar. Misalnya, penelitian Shakespeare di *Key Stage 3* secara umum bukan merupakan kecakapan yang mendalam bagi kebanyakan siswa, bahkan jika ada kesempatan yang datang di mana pun di sekitar situ. Sebagian besar, penelitian tersebut tentang pembelajaran untuk melakukan tindakan kecakapan tertentu (seperti menulis jawaban dari sebuah pertanyaan tentang adegan dari Shakespeare dalam suatu ujian) untuk tujuan tertentu yang memerlukan pengalaman membaca intensif atau menulis. Ini adalah pekerjaan yang harus dilakukan dan guru harus mencari alat apa pun yang bisa membantu mereka melewatinya dengan efektif, termasuk teknologi. Teknologi telah melakukan pekerjaan untuk kita.

Produk perangkat lunak yang melakukan pekerjaan khusus dengan sangat efektif adalah *kar2ouche* oleh *Immersive Education*, penggunaan yang saya dan rekan-rekan saya teliti selama bertahap-tahap pengembangannya. *Kar2ouche* adalah program *storyboard* yang memungkinkan siswa untuk memilih kombinasi dari gambar yang berkaitan dengan *Macbeth* dari berbagai alternatif yang tersimpan dalam bank data. Ini kemudian diambil dari bentuk latar belakang ilustrasi, karakter dan alat peraga. Siswa dapat memilih pengaturan yang mereka anggap tepat, dimana harus menempatkan karakter (di latar depan atau latar belakang, *Centrestage*, ke kiri atau ke kanan), ia harus menghadap kemana (menuju atau menjauh dari penonton atau karakter yang lain), dan postur yang harus dia ambil (untuk mengekspresikan marah, khawatir, pengunduran diri, tekad dan sebagainya).

Siswa kemudian dapat melampirkan ucapan, dan pikiran karakter dan masukkannya dalam teks yang mereka pilih untuk diketik, termasuk kutipan dari pertunjukkan itu sendiri. Mereka juga bebas untuk mengetik catatan yang mereka inginkan ke dalam kotak gambar yang ada. Program ini memungkinkan siswa untuk menyimpan adegan mereka dan untuk menampilkan setiap adegan secara berurutan untuk menunjukkan gerakan dan alur dari satu elemen dari adegan satu ke adegan yang berikutnya. Program ini dikenalkan untuk membantu anak-anak berpikir tentang diri mereka sebagai seorang pengarah pertunjukkan, tapi sebenarnya hal itu bertujuan lebih jelas dan lebih besar: yaitu membantu siswa untuk menemukan dan mengungkapkan pikiran mereka tentang bermain peran, dengan cara membolehkan mereka untuk membuat dan memanipulasi visual dari adegan-adegan yang mereka buat sendiri, seperti dari murid kelas 9 berikut:

Kami memilih istana itu karena terlihat mengerikan, menyeramkan dan misterius. Dia meletakkan tangannya di kepalanya karena dia merasa, ketika ia berbicara sendiri, dia kesal dan dia memutuskan dia tidak ingin membunuh Duncan.

Bukti yang kami kumpulkan dari tahap pertama penelitian (Birmingham dan Davies 2002) dengan jelas menunjukkan siswa menggunakan interpretasi dengan cara yang menarik untuk menghubungkan teks dengan visualisasi mereka. Ketika membangun perasaan dari adegan tertentu, siswa kadang-kadang akan memulainya dengan membuat sebuah gambar pada layar atau berbicara tentang baris teks. Dalam setiap kasus, untuk membolak-balik antara teks dan visualisasi, mereka akan membuat penjelasan mereka sendiri tentang apa yang sedang terjadi dalam teks, seperti pada gambar yang mereka buat di layar. Akibatnya, apa yang kami teliti adalah sesuatu unik yang TIK sediakan: cara ampuh memvisualisasikan ide-ide tentang teks untuk meningkatkan kualitas berpikir tentang kata-kata. Ini jauh lebih

naik daripada bermain dengan komputer sebagai cara yang mengasyikkan dalam mempelajari tentang Shakespeare.

Tahap kedua penelitian kami melibatkan peneliti ekstensif dari dua kelas dari kelas 9 menggunakan *kar2ouche* sebagai bagian dari persiapan untuk Key Stage 3 English SAT ternyata masih konsisten dengan pengalaman kami sebelumnya -program berjalan sangat baik, dan baik guru maupun siswa tetap bertahan ingin menggunakannya di semus pelajaran lebih dari yang telah kami harapkan. Berdasarkan hasil dari penelitian ini, kami mampu mengidentifikasi manfaat yang luas demi mendukung guru dalam membuat usaha yang tidak mudah untuk menggabungkan TIK dalam pembelajaran di kelas mereka:

1. Keuntungan Kognitif

Proses visualisasi dari perangkat lunak memiliki efek yang dramatis pada kapasitas anak untuk berpikir secara mandiri tentang teks yang sulit, dan untuk membuat interpretasi imajinatif tetapi tetap sah (karena berdasarkan pada contoh tekstual yang spesifik). Penelitian jangka panjang kedua kami telah dikonfirmasi dan diperpanjang pada tahap pertama dalam hal ini: visualisasi mawar terlihat merangsang dan menyusun cara berpikir yang cukup kompleks tentang teks, berikut komentar dari tiga siswa berbeda:

...Anda dapat memilih pose. Anda dapat membuka imajinasi Anda dan Anda bisa memikirkan bagaimana menurut Anda mereka ketika mereka berbicara. Itu akan membuat Anda memahaminya lebih jauh.

Saya membuat *Macheth* versi saya sendiri. Anda dapat menunjukkannya orang lain. Ketika Anda menulis di buku atau menggambar sebuah gambar, itu akan memakan waktu yang lama. Perangkat ini jauh lebih cepat dan lebih baik.

Anda membaca teks dan ini tentang bagaimana suara Anda, bagaimana Anda membacanya. Anda membuat karakter bertindak seolah-olah seperti apa yang anda inginkan.

2. Keuntungan Motivasional

Dalam setiap penggunaan teknologi, penting untuk mempertanyakan apakah antusiasme dapat dipertahankan setelah kesenangan yang baru telah memudar. Perpanjangan pemakaian perangkat lunak selama beberapa minggu terutama dalam konteks yang dimasukkan ke dalam prioritas guru muncul untuk mempertahankan semangat dan motivasi. Salah satu guru menjelaskan kepada kami bahwa dia sangat menghargai kesan siswa saat bermain *game* sambil mempertahankan tingkat pemikiran yang tepat tentang apa yang terjadi dalam permainan. Pengalaman dari perangkat lunak ini tampaknya mendukung apa yang sering diklaim atas nama TIK: bahwa hal itu bisa lebih menyenangkan daripada belajar.

Jika Anda punya buku teks yang cenderung berantakan di sekitar anda itu karena tidak ada lagi yang harus dilakukan.

Saya biasanya banyak mengobrol ketika pelajaran, tetapi dalam belajar menggunakan *KarZouche* saya hanya diam karena saya tidak sabar untuk mendapatkan adegan berikutnya.

3. Keuntungan Interaksional

Aspek yang paling kuat dari perangkat lunak terletak pada potensinya untuk membawa perubahan dalam hubungan kerja sama antara siswa dan guru. Kami mengamati banyak contoh yang berbeda-beda tentang bagaimana bekerja pada layar menjadi fokus untuk negosiasi non-konfrontatif antara guru dan siswa tentang tugas-tugas yang harus dilakukan. Negosiasi ini tidak hanya mengungkapkan pemahaman tugas yang ditetapkan oleh guru mereka, tetapi mereka juga mengungkapkan kecepatan interpretasi. Pada saat yang sama, ternyata siswa merasa lebih memiliki pekerjaan tersebut dan lebih percaya diri pada kemampuan mereka untuk menjelaskan perkembangan ide-ide mereka kepada guru, menunjukkan pada guru hal-hal yang telah mereka lakukan, dan memimpin percakapan.

...Tempatkan imajinasi Anda dalam sorotan. Itulah yang membuat orang lain mengerti bagaimana pemikiran anda, bagaimana saya mengaitkannya, bagaimana saya memikirkan karakter ini, dan semuanya. Hal-hal tersebut mendapat pengakuan.

Beberapa siswa merasa sangat positif tentang bagaimana pekerjaan tersebut membantu mereka untuk bekerja sama, meskipun tidak selamanya menjadi pemeran utamanya, seperti kutipan berikut:

...kita berdua membacanya bersama-sama dan tergantung pada bagaimana karakter lain ditempatkan dan kemudian kita akan memutuskan siapa yang benar dan siapa yang salah... . Ketika Anda berdua bekerja menggunakan komputer, Anda berdua bisa menuliskan ide-ide dan membuatnya lebih menarik. Kita akan membicarakannya, dan saya akan mengatakan 'oke, saya rasa itu lumayan bagus', jika dia bilang dia lebih suka melakukan sesuatu yang lain dia akan melakukannya di babak selanjutnya. Tapi kita berusaha sedikit demi sedikit untuk membuatnya berhasil.

Ketika perangkat lunak pertama kali dikembangkan, salah satu guru mengatakan bahwa itu serihat seperti Fczy Felt yang mulia, implikasinya adalah ini hanya sebuah cara yang mahal untuk melakukan apa saja yang bisa dilakukan sebaik mungkin secara tradisional. Tapi saya kira dia tidak benar. Bukti dari penelitian kami tentang perangkat lunak ini menunjukkan bahwa keuntungan yang dihasilkan secara khusus dari aspek fungsi digital adalah: kecepatan, daya tanggap, memori, kualitas visual dan aksesibilitas (karena menggunakan layar yang dapat dilihat oleh beberapa orang sekaligus) mudah diterima dan mudah dibagikan. Semua bagian ini dimainkan untuk mencapai masing-masing tiga jenis manfaat kognitif, motivasi dan interaktif. *Kar2ouche* tentu bukan satu-satunya program komputer yang mampu menciptakan efek ini (bahkan program presentasi seperti *PowerPoint* bisa menawarkan beberapa jenis yang serupa berdasarkan fungsinya), tapi saya tidak berpikir bahwa efek tersebut dapat dicapai dengan cara yang sama pada tingkat ini tanpa sumber digital.

Pengalaman ini jelas membuktikan bahwa aspek inti dari pembelajaran bahasa Inggris dapat dicapai lebih baik dengan bantuan teknologi. Memang benar bahwa manfaat umum dari antusiasme dan pengelolaan kelas (khususnya, karena layar tampaknya telah menjadi ruang mediasi non-konfrontatif yang konstruktif antara guru dan siswa) dapat dipertimbangkan dalam semua mata pelajaran, tapi ada juga elemen bahasa Inggris-spesifik: pentingnya rasa

percaya diri peserta didik dan kebebasan untuk menafsirkan teks dengan istilah mereka sendiri, bersamaan dengan kewajiban untuk mengargumentasikan penafsiran dengan teman sebaya atau dengan guru. Kebiasaan seperti ini sangat diperlukan tidak hanya untuk bahasa Inggris dan tidak terbatas pada bahasa Inggris saja, tapi dengan yakin ini adalah mata pelajaran yang menonjol, dan ada kasus dalam pengamatan *kar2ouche* kami di mana peserta didik tampaknya akan melampaui persiapan jawaban mereka untuk SAT yang akan datang:

..... itu membuat Anda berpikir tentang apa yang mereka pikirkan, dan jika Anda berpikir tentang apa yang mereka pikirkan itu membuat Anda memahami apa yang mereka coba katakan

.....ketika Anda sedang membaca buku-buku itu hanya imajinasi yang Anda harus gunakan. Ini seperti anda sedang berpikir.

... menempatkan imajinasi Anda dalam sorotan. Itu membuat orang lain mengerti bagaimana Anda memikirkannya, bagaimana saya mengaitkannya, bagaimana saya memikirkan karakter, dan semuanya. Hal-hal tersebut mendapat pengakuan.

Keuntungan kognitif adalah elemen yang paling spesifik dalam bahasa Inggris:

kapasitas program ini dalam mendorong pengembangan pikiran internal menjadi argumen yang bisa diungkapkan pada para audiens di luar sana. Kami menemukan bukti yang terus berulang berkenaan dengan keterlibatan individu dalam pemahaman teks lebih dalam, dan otonomi refleksi makna, yang tak dapat disangkal telah dihasilkan dengan menggunakan teknologi digital.

Kecapakan yang Mendalam

Aspek inti ketiga dalam Bahasa Inggris yakni – kecakapan yang mendalam - menyangkut cara di mana konsentrasi nada kata-kata tertulis dapat membawa Anda menjelajahi isi kepala anda lebih jauh. Ini bukanlah tentang cara berkomunikasi dengan orang lain. Ini berkaitan dengan hal pribadi, aspek interior bahasa Inggris, dan bukanlah pernyataan mudah untuk mencapai apakah melalui menulis atau membaca. Ada banyak kompetisi dari aktivitas yang lebih mudah, ada beberapa cara menarik yang bisa dilakukan untuk

menghabiskan waktu atau melepas penat setelah bekerja. Guru bahasa Inggris memiliki pekerjaan penting yang harus dilakukan, menyemangati anak muda untuk membuka diri terhadap kemungkinan dan kebiasaan dari literasi sebagai alternatif pengganti TV atau bermain *game*; ini adalah hal yang dapat guru bahasa Inggris lakukan.

Pertanyaan yang menjadi perhatian kita di sini adalah bagaimana, jika semua komputer bisa membantu dalam hal ini. Memiliki teknologi digital unik yang bisa ditawarkan untuk kalangan muda agar mereka mudah menemukan cara untuk beliterasi dan menjadi bagian penting dalam hidup mereka. Dalam hal hubungan mereka dengan teknologi, menulis dan membaca adalah dua jalan yang sangat berbeda menuju satu tempat yang sama, dan mereka perlu dipertimbangkan secara terpisah.

Menulis

Komputer dapat memproses kata-kata; ini adalah salah satu hal utama yang mereka lakukan, terutama di kantor-kantor. Bagi kita yang kehidupan kerjanya hanya ada sekitar meja kerja dengan komputer di atasnya, layar komputer dan keyboard menjadi fokus utama dan fokus menengah dalam *writing*. Keuntungan dan kekurangan dari menggunakan pengolah kata untuk menulis adalah waktu yang digunakan cukup seimbang bahkan untuk penulis yang sudah berpengalaman. Mampu mengolah sebuah teks dengan baik dengan kecepatan tinggi, mengubahnya, menyimpannya, berimprovisasi dengan versi yang lain, mengedit, mengoreksi, membuatnya lagi, menghapusnya, bisa beradaptasi, untuk keluasan fasilitas tersebut yang kadang-kadang malah melumpuhkan.. Meskipun demikian, dengan semua resiko ini, individu bisa menyusupi area pribadi dengan lebih dalam dan intens. Orang-orang hanya menggunakan komputer untuk menulis hal yang sebenarnya mereka pedulikan, bukan hanya sekedar memo dan faktur saja.

Sebagian anak-anak muda di sekolah tidak memiliki pengalaman menulis menggunakan layar komputer dengan cara yang sama. Mereka tidak memiliki sesuatu seperti akses yang berkelanjutan di kelas, mereka juga tidak mempraktekkan bagaimana cara menggunakan mesin pengolah kata. Kelemahan yang ada harus dipertimbangkan dengan kelebihan yang ada, terutama kekreatifan. Komputer mungkin adalah hal yang bagus untuk membantu anak-anak dan remaja dalam segala aspek pembelajaran di kelas, tapi apakah realistis untuk mengharapkan komputer bisa membantu siswa menulis dengan panjang lebar dan mendalam? Ini akan menjadi sebuah prestasi, mengingat betapa sulitnya mencoba para remaja untuk menulis secara mendalam tanpa menggunakan komputer.

Saya rasa ini adalah hal yang sangat mungkin, dan mungkin juga unik, untuk alasan yang cukup baik dan meskipun kesulitan dalam menemukan ruang untuk berkonsentrasi di kelas maupun di ruangan lain, anak bisa duduk di depan layar komputer dan fokus pada menulis. Ini sangatlah mungkin terjadi karena fungsi pengolah kata sangat bermanfaat bagi mereka yang tidak bisa menulis banyak: layar komputer responsif, mereka membuat tulisan menjadi bagus, dan mereka menormalkan tulisan dengan cara-cara yang bahkan tidak dilihat sebagai menulis (email, *chatroom*, halaman web dan sebagainya). Selain itu, beberapa (lebih sedikit) fitur canggih pengolah kata, seperti *Word Outline View*, menawarkan tingkat pengorganisasian kata, pengawasan dan kontrol yang tidak tersedia di kata-kata tertulis.

Banyak manfaat yang belum dieksplorasi, dan saya menduga banyak yang menutup cara berpikir bagaimana memperbaiki kesulitan menggunakan komputer di kelas guna memperpanjang kesempatan belajar yang serius. Saya beranggapan bahwa keterampilan anak-anak dalam menggunakan *keyboard* tidak cukup baik. Mungkin saja semuanya terlihat mudah diraih, tapi saya pikir ada sedikit kesalahan. Guru bahasa Inggris perlu memulai eksperimen menggunakan teknologi dalam pembelajaran.

Membaca

Ini tidak perlu menahan kita terlalu jauh. Apa yang berkaitan dengan menulis tidak ada relevansinya dengan membaca, ketika itu berkaitan dengan teknologi. Komputer juga memiliki andil untuk mendukung 'membaca', yang target kurikulumnya di bawah kategori umum yang meliputi dasar membaca pada meta-level. Saya juga mengutip sebuah dorongan Strategi *Key Stage 3* untuk menggunakan strategi dalam meminimalkan masalah dalam membaca teks-teks panjang yang memakan waktu melalui 'penggunaan prioritas, kaset pendukung, pembatasan ekstrak dan rekapitulasi' (DIEE 2001: 15).

Saya tidak menemukan alasan mengapa kita harus beralih pada komputer alih-alih membaca buku, kecuali jika itu bisa mengatasi masalah yang dialami oleh sebagian orang di dunia dalam mencari buku. Tapi jika Anda sudah mendapat buku, mengapa tidak menggunakannya? Buku adalah teknologi yang paling sukses sejauh ini -semua kumpulan lembaran kertas yang Anda balik dan baca dan pada kenyataannya sebagian besar upaya mereplikasi membaca di layar melibatkan beberapa upaya mereplikasi halaman kertas yang ingin berubah, yang tampaknya ada inti yang hilang. Dan jika benar membaca teks dengan layar itu mudah, lalu kenapa semua orang harus punya *printer*?

Pada tingkatan membaca yang lebih konseptual, saya ingat kegembiraan beberapa tahun yang lalu tentang bagaimana *hypertext* akan mengubah cara membaca. Linearitas skuantial telah usai, digantikan oleh gagasan melalui teks secara acak dan tak terduga, melompat dari satu *hyperlink* ke *hyperlink* selanjutnya, dari satu teks ke teks berikutnya, yang menampilkan masa depan yang menantang untuk pembaca dan penulis. Tidak ada keraguan bahwa kita perlu bekerja dengan pelajar muda, dan dengan peserta didik yang lebih tua, tentang bagaimana cara mengelola apa yang ada di dunia nyata yang ada di dunia yang membingungkan ini, sanggup menjadi rute penemuan baru dan pembelajaran, hampir tidak

pernah mencapai akhir setiap teks. *Postmodernis* yang terpusat pada teks mungkin memiliki gaya mereka sendiri, tapi saya menduga bahwa mereka adalah antitesis dari segala jenis literasi. Jika kita ingin melihat lebih banyak anak sering duduk dan membaca panjang lebar, secara diam-diam, maka ini tidak masuk akal: semua yang Anda perlukan adalah buku, dan kesempatan untuk membacanya.

Kesimpulan

Dalam bab ini saya telah mencoba untuk memikirkan cara-cara di mana kita mungkin berbicara tentang teknologi dalam bahasa Inggris. Saya berpendapat bahwa teknologi telah membuktikan perannya dalam pelajaran, baik karena beberapa gangguan (mahal, tidak dapat diandalkan, kacau) ataupun karena bisa menjauhkan kita dari hal-hal yang paling kita perlukan dalam bahasa Inggris. Hal-hal tersebut telah diubah oleh waktu, dan akan terus berubah menjadikan teknologi yang semakin mantap, tapi sangat lambat, lebih mandiri di bidang pendidikan. Kita harus melihat melebihi karakteristik yang mengganggu (meskipun ini secara mengejutkan memerlukan keuletan), pertanyaan tentang apa yang teknologi dapat lakukan untuk bahasa Inggris, dan apa yang dapat dilakukan dalam proses pembelajaran. Teknologi digital terlalu kuat untuk mencapai hal-hal lama yang sudah familiar, dan kita harus berpikiran terbuka.

Teknologi ini, seperti yang telah saya coba untuk gambarkan dalam bab ini, dapat memberikan kesempatan yang tak tertandingi untuk menjelajahi kekuatan bahasa komunikatif dengan cara-cara baru, misalnya, mengaburkan perbedaan tradisional antara bahasa lisan dan tulisan. Ini juga sangat ampuh dalam membantu anak muda untuk memvisualisasikan, mengeksplorasi dan mengekspresikan ide-ide pemikiran mereka tentang teks-teks yang sulit. Mereka juga membuktikan mampu memperluas kesiapan dan kapasitas

anak muda untuk menulis secara panjang lebar, dan ini adalah sesuatu yang saya percaya harus kita gali lebih jauh dan lebih fokus.

Pada saat yang sama, ada beberapa aspek dari teknologi ini yang saya percaya, bertentangan dengan tujuan terbaik dari bahasa Inggris. Serta menjadi jaringan komunikasi yang menakjubkan di seluruh dunia demokratis, Internet juga merupakan sumber informasi yang salah tanpa dasar, dan materi yang jelek: akses ke Internet dengan mudah dapat mengurangi kualitas pembelajaran di kelas sebagai suatu pembangkangan. Kita harus terlibat dengan itu, karena internet merupakan bagian utama dan mendesak di kehidupan kita. Sebagai media komunikasi global, saya merasa bahwa itu adil dan jujur dalam lingkup bahasa Inggris, tetapi tidak cukup jelas untuk mengerti tentang bagaimana menghadapi fakta yang ada. Sementara itu, literasi tumbuh dan tumbuh, dan memakan waktu lebih banyak: waktu yang mungkin lebih baik dihabiskan untuk membaca buku.

Ada banyak kontradiksi di sini, yang menurut saya perlu kita ambil secara serius. Hanya karena teknologi unik mampu mencapai beberapa aspek penting dari bahasa Inggris, tentu tidak berarti bahwa itu baik untuk semua aspek. Hal ini tidak termaafkan ketika membuang kekuatan teknologi yang dapat melakukan hal baik, tetapi kita tidak perlu menderita keraguan tentang meninggalkannya dalam kotak selama sisa waktu.

DAFTAR PUSTAKA

- Becta (2003) Technology Intelligence Unit, unpublished report.
- Birmingham, P. and Davies, C. (2002) Storyboarding Shakespeare: learners' interactions with storyboard software in the process of understanding difficult literary texts, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3).
- Czikszentmihalyi, M. and Czikszentmihalyi, I. (1988) *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DfEE (2001) *Key Stage 3 National Strategy Framework for Teaching English: Years 7, 8 and 9*.
- Facer, K., Furlong, J., Furlong, R. and Sutherland, R. (2003) *ScreenPlay: Children and Computing in the Home*. London: RoutledgeFalmer.
- Gleick, J. (2000) *Faster: The Acceleration of Just About Everything*. London: Abacus.
- Pullman, P. (2003) Isis lecture, 1 April 2003. Available at <http://www.philip-pullman.com/pages/content/index.asp?PageID=66>.

5

MEDIA BARU DAN BENTUK BUDAYA: CERITA DAN BASIS DATA

Ilana Snyder

Mengapa cerita dan basis data

Cerita menggambarkan bagaimana kita berpikir, bagaimana kami bermain, bahkan bagaimana kita bermimpi: cerita mewakili cara dasar pengorganisasian pengalaman manusia. Kita memahami kehidupan kita melalui cerita. Barbara Hardy dalam pendapatnya yang terkenal, mengungkapkan bahwa cerita adalah 'tindakan utama pikiran ditransfer ke seni dari kehidupan' (Hardy 1977:12). Tindakan pendongeng, penulis, novelis, kata Hardy, muncul dari apa yang kita lakukan sepanjang waktu, dalam mengingat, bermimpi dan merencanakan.

Cerita begitu melekat sebagai bentuk budaya yang kita ambil untuk diberikan cara-cara bercerita yang meliputi ketertarikan, rasa ingin tahu, rasa takut ketegangan, harapan dan rasa agar kita:

Untuk bisa bermimpi dalam cerita, melamun di cerita, ingat, mengantisipasi, harapan, putus asa, percaya, ragu-ragu, rencana, merevisi, mengkritik, membangun, gosip, belajar, kebencian, dan cinta dengan cerita. Dalam rangka yang benar-benar hidup, kita membuat cerita tentang diri kita sendiri dan orang lain, tentang pribadi serta sosial; masa lalu dan masa depan. (Hardy 1977: 13)

Memang, cerita begitu akrab hingga menjadi naturalisasi: kita tidak lagi sadar signifikansi atas cara-cara di mana kita menjalani hidup kita.

Ada penjelasan penting mengapa ini menjadi: novel dan bioskop, dengan pengaruh yang meresap, memiliki hak istimewa cerita sebagai bentuk utama dari ekspresi budaya zaman modern. Namun, kita sekarang berada dalam era komputer, seperti yang dinyatakan

Lev Manovich (2001), ia telah memperkenalkan cerita ini yang berkorelasi: basis data komputer. Sebagaimana yang Manovich jelaskan:

Banyak objek media baru tidak bercerita; faktanya mereka tidak memiliki awal atau akhir, mereka tidak memiliki perkembangan apapun, tematis, secara formal, ataupun sebaliknya yang akan mengatur elemen mereka ke urutan. Sebaliknya, mereka adalah koleksi item individu, dengan setiap item yang memiliki signifikansi yang sama seperti yang lain. (Manovich 2001: 218)

Apa itu basis data? Seperti halnya cerita, basis data merupakan cara dasar pengorganisasian pengalaman manusia. Sebuah basis data bisa menjadi perpustakaan, museum, bahkan setiap koleksi besar data budaya. Dalam era internet, basis data adalah kumpulan data yang terstruktur dan terorganisir untuk memaksimalkan pencarian cepat dan pengambilan oleh komputer. Ini merupakan sistem kategorisasi yang berpotensi kuat karena menyediakan berbagai pilihan untuk menyortir dan melihat seluruh data.

Secara bebas, tetapi juga secara generatif, Manovich (2001) menggunakan kata sebagai perumpamaan untuk menunjukkan bagaimana koleksi data digital dapat dicari, dinavigasikan dan dilihat dalam berbagai cara (Walton dalam pers). Tidak seperti cerita, yang menciptakan lintasan sebab-efek dari item atau peristiwa yang tak tersusun, basis data tampaknya digunakan sebagai koleksi item untuk melihat, menavigasi dan mencari, tidak peduli bagaimana ia diorganisir. Sebagai bentuk budaya - cara umum yang digunakan oleh budaya untuk mewakili pengalaman manusia, dunia dan eksistensi manusia di dunia - basis data mewakili kehidupan sebagai daftar item dan tidak perlu menyusun daftar.

Hal ini menjelaskan mengapa pengalaman menggunakan koleksi seperti informasi berbeda dari membaca cerita atau menonton film. Menurut Manovich (2001), dua bentuk budaya yang kontras ini sekarang mendominasi lanskap media baru. Dalam bab ini, saya meneliti bagaimana cerita dan basis data yang menampakkan diri, interkoneksi, mungkin bersaing, dalam konteks media baru, yang paling sering disebut sebagai Internet, situs web,

komputer multimedia, permainan komputer, CD-ROM dan DVD, serta *virtual reality*. Fokus di sini, bagaimanapun, adalah hanya pada dua manifestasi: *games* dan situs web. Meskipun dalam pendidikan, dan dalam ilmu-ilmu sosial yang lebih luas, istilah 'teknologi informasi dan komunikasi' (TIK) atau hanya 'teknologi baru' yang lebih umum digunakan, saya lebih suka 'media baru' sebagai istilah untuk mengakomodasi rentang yang lebih besar tentang teknologi. Hal ini juga menginformasikan gagasan dari revolusi media baru: pergeseran budaya dengan bentuk komputer- yang dimediasi produksi, distribusi dan komunikasi.

Seperti yang sering terjadi ketika sebuah teknologi baru atau cara baru pengorganisasian dan membuat selera dunia datang, kami memiliki kesempatan untuk 'membuat yang familiar menjadi aneh': untuk menaksir apa yang kita ketahui tentang dunia kita dan bagaimana kita melakukan sesuatu di dalamnya. Kelahiran *World Wide Web* di awal 1990-an, bersama-sama dengan kecepatan yang luar biasa dari penyerapan dan perkembangan yang memengaruhi, setidaknya di negara maju, adalah salah satu contoh tersebut. Jika bentuk basis data menjadi semakin penting sebagai cara pengorganisasian informasi dan data, mungkin dengan mengorbankan cerita, maka kita perlu memastikan bahwa kita memahami sifat dari bentuk baru, bagaimana hal itu berbeda dengan cerita dan juga, penting, bagaimana keduanya saling berhubungan. Kita juga perlu mempertimbangkan apakah memang telah terjadi pergeseran budaya dari yang telah dituduhkan oleh Manovich (2001) dan jika memang demikian, implikasinya untuk pendidikan literasi.

Integral dalam pembahasan saya, adalah keyakinan dalam memberikan kesempatan bagi siswa untuk memperdalam dan mengembalikan kapasitas mereka dalam respon informasi dan penting untuk bentuk-bentuk budaya signifikan yang tidak bisa dikaitkan dengan penggunaan media baru harus diakui sebagai tujuan penting dari pendidikan literasi. Hasil ini lebih mungkin dicapai jika guru memahami untuk diri mereka sendiri sifat bentuk-

bentuk budaya dalam konteks penggunaan media baru, berbagi, bahkan jika tidak sempurna, bahasa yang dapat digunakan untuk berbicara tentang mereka dan memiliki kesempatan nyata untuk mempertimbangkan bagaimana cara terbaik untuk membenahi ruang kelas dan pendekatan yang mereka pakai untuk mengajar dan belajar kreatif ketika media baru ini digunakan. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan dalam bab ini yaitu tentang hubungan antara cerita dan basis data yang sangat penting.

Mungkin tampak bahwa struktur bab ini saling mengadu cerita dan basis data satu sama lain, sehingga menciptakan oposisi palsu, ketika pada kenyataannya hubungan mereka adalah sesuatu yang lebih kompleks dan bernuansa. Namun, sebagai perangkat retorik yang sadar diri, pembahasan secara terpisah berfungsi untuk menyoroti perbedaan di antara mereka, sehingga memberikan dasar di mana pemahaman yang lebih besar berasal dari interkoneksi yang mereka bangun.

Mungkin juga tampaknya terlalu banyak perhatian yang diberikan untuk mendefinisikan dan menjelaskan konsep-konsep penting. Konsep yang dipilih untuk penjelasan, bagaimanapun, merupakan bagian integral untuk memahami pergeseran budaya yang menjadi fokus dalam bab ini. Mungkin, karena sepemahaman mereka, beberapa kata-kata ini, seperti 'mengkomposisikan' dan 'antarmuka', barangkali tampak jelek, bahkan asing. Selanjutnya, sebagaimana yang Raymond Williams (1976) tunjukkan, ada kesulitan yang terkandung dalam setiap jenis definisi karena makna kata-kata - seperti 'cerita' dan 'basis data' - tertanam dalam hubungan dan dalam proses perubahan sosial dan historis. Tidak ada kata yang akhirnya berdiri sendiri; hal itu selalu menjadi elemen dalam proses sosial bahasa.

Namun, kata-kata dan makna yang menerima perlakuan yang luas adalah dasar untuk diskusi yang berpotensi menerangi literasi di dunia yang semakin dimediasi oleh penggunaan teknologi elektronik baru. Setiap kata entah bagaimana menuntut pertimbangan saya karena

masalah maknanya tampak terikat dengan masalah yang saya gunakan dalam pembahasan. Tentu saja, masalah yang kompleks seputar pengajaran, pembelajaran dan penggunaan media baru tidak dapat dipahami hanya dengan menganalisis kata-kata yang digunakan untuk mendiskusikannya. Tapi, pada saat yang sama, masalah bisa benar-benar dipikirkan kecuali kita sadar kata-kata sebagai unsur masalah. Jadi, tidak hanya argumen yang menjadi pusat untuk bab ini, tetapi juga arti dari kata-kata yang digunakan juga perlu diberikan perhatian.

Akhirnya, bisa ditafsirkan bahwa saya sangat tertarik dengan karya satu teori saja di bidang media baru Lev Manovich - mungkin mengabaikan pemikiran penting lainnya. Saya berharap bahwa pembaca akan setuju dengan saya bahwa buku Manovich (2001) yang berjudul *The Language of New Media* menimbulkan sejumlah hal provokatif, kemungkinan besar tidak familiar, namun sangat relevan untuk pendidik literasi. Memang, saya tertarik pada satu elemen kecil dari buku ini ketika begitu banyak lagi hal berguna yang bisa digunakan untuk menginformasikan pengajaran bahasa Inggris dalam dunia elektronik.

Memahami cerita dalam konteks media baru

Memahami kembali teori cerita

Dalam konteks media baru, cerita terwujud awalnya sebagai permainan petualangan elektronik, lalu fiksi interaktif, diikuti segera oleh hiperfiksi. Semua bentuk ini terus ada, memang, mereka semua berjalan dengan baik di instansi-instansi mereka saat ini. Banyak yang telah menulis tentang prekursor sastra untuk cerita elektronik (Snyder 1996). Bila dibilang di sini sejak awal fiksi modern, penulis telah berusaha untuk membujuk pembaca keluar dari kepasifan. Prekursor sastra fiksi interaktif dan hiperfiksi tidak hanya mencakup *Tristram Shandy* dan *Ulysses*, tetapi juga fiksi yang baru, seperti karya Julio Cortazar '*Hopscotch*' (1966) dan karya Borges '*Labirynths*' (1970). Semua bekerja keras melawan media di mana buku-buku mereka diproduksi. Dalam menyerang konvensi yang menyatakan

bahwa novel adalah sebuah cerita yang koheren peristiwa, seolah-olah teks-teks mengajak dan berinteraksi dengan pembaca.

Karena fiksi interaktif sudah ada di media cetak dan film (misalnya, 1993 film versi Alain Resnais' yang diangkat dari teater karya Alan Ayckbourn *Smoking/No Smoking*), tantangan teknologi untuk pencipta fiksi interaktif elektronik adalah 'untuk menemukan cara mengubah dunia imajiner yang bersarang di kepala penulis ke dunia maya yang bersarang di memori komputer' (Woolley 1992: 155). Karya yang berjudul *Adventure*, versi permainan olah peran yang terkomputerisasi seperti *Dungeons and Dragons*, dikembangkan pada tahun 1960 di Laboratorium Kecerdasan Buatan di Universitas Stanford.

Adventure dan keturunannya terus berkembang melalui akhir 1970-an, ketika permainan interaktif ini bermigrasi dari akademik dan perusahaan untuk komputer rumah. Ada bentuk yang berpadu dengan fiksi dan permainan oleh peran populer untuk menghasilkan generasi kedua dari petualangan teks yang mempertahankan desain pemecahan masalah *Adventure* yang asli. Dalam bagian utamanya, permainan ini tidak memiliki kemungkinan jaringan untuk dieksplorasi, tetapi pengaturan hambatan yang harus diatasi untuk kemajuan tujuan harus ditentukan. Kemudian, pada 1980-an, muncul generasi ketiga fiksi interaktif di mana pengaruh dari skenario permainan kurang terlihat- meskipun, pada saat yang sama, skenario permainan terus berkembang. Beberapa dari generasi ketiga adalah jaringan cerita yang mampu berbeda secara signifikan setiap kali membaca. Dan dengan munculnya Web, beberapa fiksi tersebut mampu memanfaatkan kebebasan baru yang ditawarkan dalam hal ukuran, kompleksitas dan desain.

Teknik yang paling efektif untuk mencapai alur cerita yang kuat yaitu menggunakan media cetak linearitas, plot, karakterisasi, koherensi tekstual, resolusi dan penutupan. Teknik yang sama dapat digunakan dalam konteks media baru, seperti film di DVD dan buku

elektronik, meskipun efektivitasnya juga bisa berkurang dalam berbagai derajat. Penulis menggunakan media baru, bagaimanapun, telah bermain dengan kapasitas media elektronik untuk membuat cerita terbuka dengan beberapa helai cerita dan telah menemukan strategi alternatif dan teknik untuk menarik perhatian pembaca (Snyder 1996).

Di satu sisi, setiap pembacaan cerita elektronik adalah pengalaman linear: yang dihadapkan dengan adegan satu per satu, pembaca masih sadar cerita, namun barangkali bimbang. Pada saat yang sama, cerita tampaknya berisi lebih dari satu suara dan bisa mengubah arah secara tiba-tiba. Setiap cerita elektronik menangani ketegangan antara linearitas dari pengalaman membaca dan banyaknya cerita elektronik dengan caranya sendiri.

Menurut Aristoteles (1959), cerita harus memiliki awal, tengah dan akhir, cerita elektronik, bagaimanapun juga, mempertanyakan tidak hanya gagasan Aristotelian dari awal dan akhir, tetapi juga asumsi mengenai urutan bagian dan kesatuan karya bisa terjadi. Cerita elektronik mempertanyakan beberapa poin yang paling dasar tentang plot dan cerita dalam tradisi Aristotelian. Dalam pengeluaran dengan organisasi linear, linearitas menjadi kualitas pengalaman pembaca dalam potongan tunggal teks dan pengalaman mereka mengikuti jalur tertentu. Meskipun pengalaman linearitas tidak hilang sama sekali, potongan cerita tidak mengikuti satu sama lain dalam hal pembalikan halaman, ke arah depan. Dalam cerita elektronik, ruang bersifat multi-dimensi dan secara teoritis tak terhingga.

Cerita elektronik juga menimbulkan masalah bagi pemahaman tradisional dari awal sampai akhir. Dalam cerita cetak tradisional, bagian awal menyiratkan ujung dan ujung tersebut memerlukan beberapa jenis penutupan formal dan tematik. Konvensi sastra menetapkan bahwa sebuah ujung harus memuaskan atau dalam beberapa cara menanggapi harapan yang muncul selama pembacaan cerita. Cerita elektronik telah mengambil pendekatan hati-hati untuk masalah awal dengan menawarkan pembaca sebuah pembatas teks

yang berlabel seperti 'mulai di sini', yang menggabungkan fungsi halaman judul. Pengantar dan paragraf pembuka, mungkin mengembalikan keengganan beberapa penulis untuk mengecohkan pembaca pada titik kontak pertama mereka dengan cerita.

Dengan menghindari perangkat yang sesuai untuk mencapai akhir seperti cerita elektronik tersebut justru dapat menantang pembaca. Terserah pembaca untuk memutuskan bagaimana, kapan dan mengapa mengakhiri cerita. Tentu saja, kita tidak naif tentang teks-teks yang belum terselesaikan. Cetakan dan sinematik cerita memberikan contoh beberapa penutupan dan juga kombinasi penutupan terkait dengan awal yang baru. Fakta bahwa penulis dan pembuat film abad kedua puluh sering menawarkan penonton mereka sedikit di jalan penutupan menunjukkan bahwa, sebagai pembaca dan penulis, kami telah lama belajar untuk hidup dan membaca lebih terbuka- dari diskusi bentuk cerita dapat membawa kita untuk percaya. Kendati demikian, meskipun kita akrab budaya dengan tidak adanya penolakan penutupan, kita mungkin masih menemukan konsekuensi yang mengganggu.

Menciptakan cerita elektronik

Ada beberapa cara berpikir tentang bagaimana penulis membuat cerita elektronik. Yang pertama adalah untuk memahaminya sebagai *hypertext*. *Hypertext* menyediakan sarana yang mengatur informasi secara non-sekuensial di komputer dengan cara mengotomatisasi proses yang menghubungkan satu bagian informasi dengan yang lain. Dalam sistem *hypertext*, objek individu seperti Media (suara, foto, film, animasi, grafis dan sebagainya) dihubungkan bersama-sama oleh *hyperlink*. Sebuah *hyperlink* menciptakan hubungan antara dua elemen. Elemen yang terhubung melalui *hyperlink* bisa berada pada komputer yang sama atau pada komputer yang berbeda yang terhubung di jaringan, seperti Web. Pengguna *Hypertext* mendapatkan versi mereka sendiri dari teks lengkap dengan memilih jalur melalui

struktur. Mereka dapat menciptakan, memanipulasi dan memeriksa jaringan simpul yang dihubungkan dengan link relasional.

Manovich menjelaskan bahwa proses menciptakan cerita elektronik agak berbeda. Baginya, menciptakan pekerjaan cerita dalam media baru dapat dipahami sebagai 'pembangunan sebuah antarmuka untuk basis data' (Manovich 2001: 226). Pengguna cerita yang melintasi basis data, beserta link antara catatan sebagaimana yang ditetapkan oleh pencipta basis data. Dengan menggunakan logika ini, sebuah cerita interaktif dapat dipahami sebagai 'penjumlahan dari beberapa lintasan melalui basis data' (Manovich: 227)

Namun, Manovich juga cepat menunjukkan bahwa untuk memenuhi syarat sebagai cerita, benda budaya harus memenuhi sejumlah kriteria. Ini harus dimiliki baik oleh seorang aktor maupun seorang narator; harus memiliki tiga tingkat yang berbeda yang terdiri dari teks, cerita dan fabula; dan isinya harus menjadi serangkaian peristiwa yang disebabkan atau dialami oleh aktor (Bal 1985).

Jadi tidak semua benda budaya adalah cerita. Menciptakan lintasan saja tidak cukup; pencipta juga harus mengontrol semantik dari unsur-unsur dan logika koneksi mereka sehingga objek yang dihasilkan akan memenuhi kriteria cerita seperti yang diuraikan di atas. Hal ini juga tidak dapat diasumsikan bahwa, dengan menciptakan jalan mereka sendiri, pengguna dapat membangun cerita mereka sendiri yang unik.

Permainan komputer yang menggunakan ruang navigasi tiga dimensi untuk memvisualisasikan setiap jenis data - molekul, catatan sejarah, *file* di komputer, internet secara keseluruhan, semantik bahasa – dapat dikualifikasikan sebagai cerita. Seperti banyak permainan komputer, pengalaman manusia berada di dunia dan cerita itu sendiri direpresentasikan dengan navigasi yang terus menerus melalui ruang.

Memahami basis data terkomputerisasi

Dari depan layar hingga di belakang layar

Ketika kita berpikir tentang *World Wide Web*, hal ini sangat sering kita lihat -di layar. Gagasan digital '*compositing*' merupakan salah satu cara untuk menjelaskan apa yang kita lihat ketika kita melihat layar: 'perakitan bersama-sama dari sejumlah elemen untuk membuat objek yang mulus' (Manovich 2001: 139). Seperti yang Walton (dalam pers) jelaskan: 'Seperti media baru lainnya, Web ini dimaksudkan untuk dialami sebagai artefak visual yang mulus, meskipun, pada kenyataannya, dirakit dari koleksi. Pada kenyataannya, Web ini hanya sebagian dari gabungan dengan jahitan konstruksi yang lebih terlihat oleh pengguna daripada yang terjadi di banyak media baru lainnya.' Tapi, untuk tujuan argumen Manovich ini, ia menyediakan cara yang berguna untuk berpikir tentang apa yang kita lihat ketika kita melihat layar komputer.

Kita juga perlu tahu bahwa apa yang kita lihat di layar merupakan kumpulan dari elemen yang berbeda dan dimediasi oleh antarmuka visual. Web antarmuka manusia-komputer menggambarkan cara di mana pengguna berinteraksi dengan komputer. Antarmuka termasuk perangkat masukan dan luaran fisik, seperti monitor, *keyboard* dan *mouse*. Hal ini juga termasuk perumpamaan yang digunakan untuk konsep organisasi data komputer. Sebagai contoh, antarmuka *Macintosh*, yang menggunakan perumpamaan dan *folder* diatur pada *desktop*, telah memenangkan hari itu, sehingga untuk berbicara, seperti *Microsoft* telah mengadopsi antarmuka *icon-driven* yang sama. Akibatnya, perumpamaan *Macintosh* telah menjadi lebih atau kurang di mana-mana.

Selanjutnya, antarmuka visual termasuk cara memanipulasi data: menyalin, mengubah nama dan menghapus data; daftar isi direktori; memulai dan menghentikan program penetapan tanggal komputer dan waktu (Manovich 2001). Karena semakin digital bentuk budaya, antarmuka komputer memungkinkan lebih banyak interaksi dengan data budaya: maka gagasan Manovich ini berasal dari antarmuka budaya. Bahasa antarmuka budaya sebagian besar terdiri dari unsur-unsur dan bentuk-bentuk budaya lainnya yang sudah akrab di telinga, seperti lukisan, fotografi dan film.

Dengan memperhatikan apa yang dilihat di layar yang mengkomposisikan digital dan juga bermanfaat, Walton berpendapat (dalam pers), untuk antarmuka visual, ada beberapa aspek yang kurang terlihat dalam teks-teks Web baru. Jika kita melihat 'di balik layar' antarmuka visual, 'kita menemukan struktur fundamental dan arsitektur yang mendasari dan mengakomodasi desain visual Web'. Struktur ini mungkin kurang memesona daripada kumpulan multimedia yang terlihat di layar, tetapi mereka tidak kalah berpengaruh dalam menentukan apa yang dikomunikasikan. Menurut Walton, apa yang terjadi di balik layar adalah sama pentingnya dengan apa yang terlihat di depannya. Ketika kita melihat lebih dalam melampaui permukaan visual komputer dan mempertimbangkan asumsi yang ada dalam kode Web dan konvensi. kami menyadari bahwa sementara Web adalah artefak visual gabungan, menurut definisi Manovich, juga secara menyeluruh merupakan basis data yang semeraut.

Logika Basis data

Mengesampingkan apa yang Manovich (2001) klaim bahwa basis data tidak hanya bentuk budaya baru tetapi juga esensi dari media baru pada umumnya, dan dari Web khususnya, basis data merupakan proses abstrak dalam mengorganisir informasi. Ada berbagai jenis basis data hirarkis, jaringan, relasional dan berorientasi objek - dan masing-

masing menggunakan model yang berbeda untuk mengatur data. Tapi tak peduli bagaimana mereka terorganisir, basis data yang muncul untuk pengguna sebagai koleksi item untuk dilihat, dinavigasi dan dicari dalam berbagai cara. Dengan demikian. Web ini disusun sesuai dengan apa yang Manovich (2001: 215) sebut dengan 'logika basis data'.

Logika basis data Web memberikan kita cara-cara pemodelan dunia melalui klasifikasi dan kategorisasi - merupakan cara ampuh pengorganisasian pengetahuan, baik dalam bentuk elektronik atau tidak. Walton menunjukkan bahwa, meskipun klasifikasi dan kategorisasi tidak dapat terlibat langsung sebagai bentuk komunikatif lainnya, seperti cerita, mereka memungkinkan sistem struktur yang ada di dunia saat ini dengan cara-cara yang signifikan. Karena logika dari klasifikasi biasanya implisit, mengidentifikasi logika dan belajar untuk mengartikulasikan asumsi yang mendasarinya, merupakan keterampilan yang penting untuk era saat ini. Tapi, pada saat yang sama, Walton mengingatkan kita bahwa basis data 'menyediakan pengguna dengan pengurangan model dan penyederhanaan dari realitas, yang cenderung homogenisasi dan mengklasifikasikan apa yang mereka wakili'.

Basis data sebagai bentuk budaya

Contoh yang paling familiar dari bentuk basis data, di media baru, yaitu ensiklopedi multimedia dan komersial CD-ROM atau DVD yang menampilkan koleksi hal-hal lain - resep dan foto-foto, misalnya. Karya multimedia yang memiliki konten budaya, seperti tur virtual melalui koleksi museum, mendukung bentuk basis data. Alih-alih cerita dibangun, pengguna disajikan dengan basis data teks yang bisa dinavigasi dalam berbagai cara. Contoh lain adalah CD-ROM yang ditujukan untuk seorang sosok budaya. Alih-alih biografi cerita, pengguna disajikan dengan basis data gambar, klip video dan teks yang bisa dinavigasikan dengan berbagai cara (Manovich 2001).

Tempat di mana bentuk benar-benar telah dikembangkan ada di dalam konteks internet. Halaman web adalah daftar berurutan elemen yang terpisah: blok teks, gambar, klip Video dan link ke halaman lain. Sangat mungkin untuk menambahkan elemen baru ke dalam daftar. Dalam pengertian ini, halaman Web adalah koleksi elemen terpisah yang tidak pernah lengkap: mereka selalu bisa tumbuh. Unsur-unsur baru dapat ditambahkan ke akhir daftar atau mereka dapat dimasukkan di mana saja di dalamnya. 'Semuanya turut memberikan kontribusi untuk logika anti-cerita Web. Jika unsur-unsur baru ditambahkan dari waktu ke waktu, hasilnya adalah koleksi, bukan cerita' (Manovich 2001: 221), Untuk pengguna, basis data muncul sebagai koleksi barang-barang yang dilakukan dengan berbagai operasi-tampilan, navigasi, dan pencarian. Pengalaman menggunakan koleksi komputerisasi seperti cerita sastra atau sinematik menyajikan model tertentu tentang seperti apa dunia, sangat berbeda dengan membaca novel atau menonton film. Tapi, begitu juga halnya basis data, hanya menyajikan model tertentu dari dunia tertentu. Dalam pengertian ini, basis data juga merupakan bentuk budaya independen. Inilah yang disebut Manovich (2001: 219) dengan 'bentuk simbolik baru. .. cara baru untuk struktur pengalaman tentang diri kita dan dunia'.

Terlepas dari apakah objek media baru menampilkan diri sebagai cerita linear, cerita interaktif, basis data atau sesuatu yang lain, di bawah, di tingkat organisasi materi, mereka semua merupakan basis data (Manovich). Dalam media baru, basis data mendukung berbagai bentuk budaya yang berkisar dari terjemahan langsung, yaitu, basis data tetaplah basis data, hingga ke bentuk yang lebih dekat dengan cerita. Secara keseluruhan, basis data menempati wilayah yang signifikan dari lanskap media baru.

Cerita dan basis data: memahami dinamika hubungan keduanya

Sejumlah pertanyaan yang diajukan oleh Manovich (2001) membantu untuk memperkelas beberapa aspek penting dari dinamika hubungan antara cerita dan basis data.

Pertama, baik basis data maupun cerita memiliki status yang sama di budaya komputer? Meskipun beberapa objek media mengikuti logika basis data dalam struktur mereka, sedangkan yang lain tidak secara umum, 'menciptakan sebuah karya dalam media baru dapat dipahami sebagai pembangunan sebuah hubungan untuk basis data' (Manovich 2001: 226). Manovich memberikan beberapa contoh. Dalam kasus yang paling sederhana, antarmuka hanya menyediakan akses ke basis data. Misalnya, sebuah basis data gambar dapat direpresentasikan sebagai halaman gambar miniatur; mengklik miniatur akan mengambil catatan yang sesuai. Jika basis data terlalu besar untuk menampilkan semua catatan, sebuah mesin pencari dapat memungkinkan pengguna untuk mencari catatan tertentu. Selain itu, antarmuka juga dapat menerjemahkan basis data dasar menjadi pengalaman yang sangat berbeda. Contoh yang Manovich berikan adalah instalasi interaktif Jeffrey Shaw (1996) *Legible City* di mana pengguna menavigasi sebuah kota tiga dimensi virtual yang terdiri dari huruf.

Dengan demikian, di media baru, basis data mendukung berbagai bentuk budaya yang berkisar dari terjemahan langsung (yaitu, basis data tetaplah basis data) ke bentuk logika yang berkebalikan dengan logika bentuk materi itu sendiri. Lebih tepatnya, basis data dapat mendukung cerita, tetapi tidak ada dalam logika dari bentuk itu sendiri yang akan mendorong generasi cerita.

Di era komputer, basis data menjadi pusat dari proses kreatif. Menurut Manovich (2001: 227): 'Objek media baru terdiri dari satu atau lebih antarmuka ke basis data materi multimedia.' Dia melanjutkan: 'Jika dipahami dengan cara ini, pengguna dari cerita yang melintasi basis data, yang diikuti oleh *link* antar catatan sebagaimana yang ditetapkan oleh pencipta basis data. Sebuah cerita interaktif dapat dipahami sebagai penjumlahan dari beberapa lintasan melalui basis data. (Manovich: 227)

Kedua, dalam konteks media baru, dua bentuk budaya ini tentu saja bersaing atau oposisi? Manovich (2001: 233) mengatakan bahwa ia suka menganggap keduanya sebagai 'dua imajinasi bersaing, dua impuls kreatif dasar. dua tanggapan penting untuk dunia'. Ketika ia menunjukkan, orang-orang Yunani kuno yang menghasilkan cerita panjang tetapi mereka juga menghasilkan ensiklopedi. Hasil kompetisi dalam membuat arti dunia ini adalah produksi bentuk hibrida. Misalnya, akan sulit untuk menemukan sebuah ensiklopedi tanpa jejak cerita dan sebaliknya.

Bahkan jika kita menolak penamaan kompetisi itu, terdapat interaksi yang rumit dan pertukaran antara dua bentuk. Sebagai contoh, ketika pengguna mengakses basis data museum, benda-benda yang ada menjadi tak bermakna: mereka harus dibingkai dalam cerita agar menjadi bermakna. Ini mungkin bisa dicapai oleh pengembang web atau oleh pengguna, yang membuat cerita mereka sendiri karena merekalah yang memilih untuk mengaktifkan dan, dengan demikian, unsur-unsurnya bisa saling mendekatkan dan terhubung.

Contoh lain terletak di desain media baru, yang dapat dikurangi menjadi dua pendekatan dasar: membangun hubungan yang tepat untuk basis data multimedia atau pendekatan navigasi antarmuka melalui representasi yang spasial. Pendekatan pertama digunakan dalam situs web yang bertujuan untuk memberikan sebuah antarmuka untuk data dan memberikan pengguna akses informasi yang efisien. Yang kedua digunakan di sebagian besar permainan komputer dan dunia virtual di mana tujuannya adalah untuk membenamkan psikologis pengguna ke alam semesta imajiner. Secara umum, dua tujuan ini mewakili ekstrem kontinum, Seringkali, dua tujuan dari akses informasi dan keterlibatan psikologis bersaing dalam objek media baru yang sama. Sebuah mesin pencari mencoba untuk membenamkan pengguna ke alam semesta di mana tujuannya adalah untuk mendefinisikan dengan akurasi yang meningkat dan parameter pencarian. Dan dalam

permainan, ada dimensinya pengolahan informasi yang kuat. Mengumpulkan petunjuk dan harta, dan memperbarui peta mental alam semesta dari permainan, menyelaraskan bermain *game* komputer dengan tugas-tugas pengolahan informasi lainnya khas budaya komputer. Sebagai contoh pencarian di Internet, pemindaian kelompok berita, menarik catatan dari basis data, menggunakan *spreadsheet* atau *data mining* bisa menyimpan data (Manovich 2001).

Pertanyaan ketiga adalah berhubungan dengan sejarah budaya. Apakah keunggulan dari bentuk basis data yang mewakili perpecahan dengan masa lalu sehingga monumental bahwa media baru benar-benar akan menggantikan cerita dengan basis data? Manovich (2001: 229) berpendapat: 'Media baru tidak secara radikal melanggar masa lalu; bukan, justru hal itu mendistribusikan bobot yang berbeda antar kategori yang memegang budaya bersama-sama, mencari apa yang ada di latar belakang, dan sebaliknya. Perpecahan radikal umumnya tidak melibatkan perubahan lengkap, melainkan restrukturisasi.

Pengambilan makna

Kami membutuhkan pendidikan dalam literatur...untuk menemukan apa yang kami asumsikan dengan keterlibatan guru kami - itu wajar dalam budaya seungguhnya, bahwa apa yang diberikan tidak lebih dari sekedar bagaimana cara mengambil.
(Howard 1992: vii).

Pada artikel klasik sekarang, 'Apa maksud dari hilangnya cerita pengantar tidur', Shirley Brice Heath (1982) berpendapat bahwa budaya belajar anak-anak saat mereka tumbuh dewasa adalah, pada kenyataannya, mengambil makna dari lingkungan sekitar mereka. Meskipun memperkaya akal dengan buku-buku yang berkaitan dengan konten mereka untuk pengetahuan tentang dunia nyata hanyalah salah satu cara mengambil makna, sering dianggap '*alami*' daripada belajar. Namun, mengambil makna dari buku-buku, kata

Heath, menjadi bagian dari perilaku yang dipelajari seperti cara makan, duduk, bermain *game* dan membangun rumah.

Dua puluh tahun kemudian, pada awal abad kedua puluh satu, kita dapat menerapkan logika yang sama untuk sesuatu yang berbeda dari keadaan dan untuk tujuan yang berbeda. Hari ini. Seperti pada tahun 1980, budaya bahwa orang-orang muda belajar saat mereka tumbuh dewasa diwujudkan dengan cara mengambil makna dari lingkungan di mana mereka tenggelam. Apa yang telah berubah, bagaimanapun, adalah sifat lingkungan. Orang-orang muda terus mengambil makna dari cerita yang tercetak dalam buku-buku, yang tentu saja merupakan salah satu cara mengambil makna. Tapi mereka juga harus memahami *screenbased*, teks digital, yang terletak di Web, dan menghubungkan bentuk dan konten mereka untuk pengetahuan tentang dunia nyata. Ini merupakan cara lain untuk mengambil makna. Seperti yang tertuang dalam bab ini, bentuk dan isi teks berbasis layar ini berbeda dari rekan-rekan cetak mereka: paling tidak berdasarkan struktur naratif yang baik, istimewa dan naturalisasi dalam budaya berorientasi buku kami. Struktur bentuk budaya yang dominan dalam konteks Web, adalah basis data. Tidak seperti cerita, hal tersebut tidak dalam bahaya dan menjadi naturalisasi: anehnya, budaya signifikansi dari basis data telah terlewatkan. Sebagai guru yang berorientasi buku dan siswa yang berinteraksi di kelas, orang dewasa menyiapkan siswa mereka, melalui pemodelan dan instruksi yang spesifik, cara mengambil makna dari buku-buku, yang tampak alami di sekolah dan di berbagai pengaturan sosial dan kelembagaan lainnya. Cara utama ini bertahan dalam sistem pendidikan formal yang dirancang untuk mempersiapkan siswa agar bisa berpartisipasi dalam pengaturan yang melibatkan literasi buku. Tapi buku literasi, dengan lampiran yang mendalam yang termasuk dalam cerita sebagai bentuk budaya keramat, sekarang hanya salah satu dari banyak kemahiran yang perlu siswa ikuti secara efektif dalam pengaturan pasca-sekolah. Secara khusus, bab ini berpendapat, siswa membutuhkan kesempatan di kelas mereka untuk belajar

bagaimana mengambil makna, bukan hanya dari bentuk-bentuk budaya yang paling akrab tapi juga dari yang lainnya, yang tidak bisa signifikan, seperti basis data terkomputerisasi. Jika zaman modern disediakan cerita yang kuat dan jumlah sederhana dari suatu informasi, hari ini di era komputer kita memiliki terlalu banyak informasi dan terlalu sedikit cerita yang dapat dibagikan. Suka atau tidak, akses informasi telah menjadi pusat aktivitas dari era komputer. Akses informasi tidak lagi terpisahkan oleh dunia kerja saja, tetapi juga merupakan kategori penting suatu budaya. Karena itu, kita dituntut untuk berurusan dengan hal tersebut secara teoritis, pedagogis dan estetis.

Catatan

Terima kasih kepada Marion Walton, University of Cape Town, atas respon generatifnya ke versi sebelumnya dari bab ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Aristotle (1959) *The Poetics*, trans. L.J. Potts, *Aristotle on the Art of Fiction: An English Translation of Aristotle's Poetics with an introductory essay and explanatory notes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bal, M. (1985) *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Borges, J.L. (1970) *Labyrinths*, D.A. Yates and J.E. Irby (eds). Harmondsworth: Penguin.
- Cortazar, J. (1966) *Hopscotch*, trans. G. Rabassa. London: Collins Harvill.
- Hardy, B. (1977) Narrative as a primary act of mind, in M. Meek, A. Warlow and G. Barton (eds) *The Cool Web: The Patterns of Children's Reading*. London: The Bodley Head.
- Heath, S.B. (1982) What no bedtime story means: narrative skill at home and school, *Language and Society*, 11: 49–76.
- Howard, R. (1992) *A note on S/Z. Preface to R. Barthes, S/Z*, trans. R. Miller. Oxford: Blackwell.
- Manovich, L. (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shaw, J. (1996) *Legible City*. Available at <http://artnetweb.com/guggenheim/mediascape/shaw.html> (accessed 22 February 2003).
- Snyder, I. (1996) *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Walton, M. (in press) Behind the screen: the language of Web design, in I. Snyder and C. Beavis (eds) *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and Playing in an Electronic World*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Williams, R. (1976) *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
- Woolley, B. (1992) *Virtual Worlds: A journey in Hype and Hyperreality*. Harmondsworth: Penguin.

6

MEMBANGUN (DAN MENATA ULANG) MEMBACA MELALUI HYPERTEXT: LITERATUR DAN MEDIA BARU

Teresa M. Dobson

Dalam bab sebelumnya, Ilana Snyder membahas rekonsepsi teori naratif dalam konteks media baru, dari game petualangan berbasis teks hingga hiperfiksi. Ia mengamati, genre-genre seperti itu menantang gagasan konvensional tentang struktur sastra dengan mengacaukan harapan pembaca dalam hal linearitas, koherensi, penutupan, dan sebagainya. Seperti yang dikatakan Snyder, banyak yang telah ditulis tentang implikasi narasi elektronik untuk teori sastra. Memang, kegembiraan dengan mana fiksi interaktif diterima oleh gelombang pertama teoretikus hiperteks (Lanham 1993; Landow 1997; Bolter 2001) sebagian besar berkaitan dengan cara-cara di mana genre membuat ide-ide secara terbuka tentang tekstualitas yang sentral untuk teori sastra post-strukturalis. . Dalam bab ini, saya ingin mempertimbangkan secara singkat hubungan antara teori sastra dan teknologi baru untuk menulis ini dengan membahas (1) bagaimana proses membaca sastra dimodifikasi dan diperluas dalam lingkungan media baru, dan (2) bagaimana guru bahasa Inggris dapat mengundang siswa mereka ke dalam makna. eksplorasi, dan interaksi dengan / di, lingkungan seperti itu. Namun sebelum saya melanjutkan, saya harus mengatakan bahwa saya menggunakan istilah 'hypertext' untuk merujuk pada teks-teks berbasis komputer yang saling berhubungan yang dapat dibaca dalam berbagai urutan dan yang dapat menggabungkan banyak media. Saya memahami *teks*, kemudian, secara luas sebagai segala sesuatu yang dapat *dibaca* (yaitu, ditafsirkan), seperti kata-kata, gambar, animasi, film, dan karena itu tidak ingin membuat perbedaan antara hypertext dan hypermedia. Dalam pemahaman ini saya setuju dengan (sambil memperluas untuk memasukkan animasi dan suara) definisi hypertext pertama kali dikemukakan oleh Nelson (1965: 96): 'suatu bahan tulisan atau gambar yang saling berhubungan sedemikian rupa rumit sehingga tidak bisa dengan mudah disajikan atau

diwakili di atas kertas '. Komponen tengah dari definisi awal ini juga merupakan kunci bagi pemahaman saya sendiri: hypertext harus menunjukkan kompleksitas interkoneksi yang memberi pembaca banyak jalur. Dengan demikian, tidak semua teks elektronik bersifat hipertekstual; sebaliknya, dan untuk mengambil masalah dengan Nelson, tidak semua hiperteks adalah elektronik. (Aarseth (1997: 1 dst.) Membuat argumen yang sama, menghadirkan banyak contoh dalam naskah kuno dan bentuk lain dari apa yang ia sebut sastra 'ergodik', atau sastra di mana 'upaya nontrivial' diperlukan untuk melintasi teks. Bolter (2001: 138 ff.) Juga menyajikan sejarah singkat prekursor non-elektronik hiperteks.

Hiperteks telah memiliki banyak inkarnasi dalam beberapa dekade terakhir. Contoh-contoh awal (informasi atau sastra) yang sebagian besar terdiri dari prosa jaringan atau puisi telah digantikan oleh mereka yang semakin menggunakan beragam media, termasuk kumpulan teks estetika yang berkembang yang memadukan seni sastra dan media interaktif (lihat, misalnya, <http://www.digitalfiction.co.uk/> dan <http://www.bornmagazine.org/>). tidak akan mungkin untuk mengemukakan teori membaca yang akan menjelaskan bagaimana pembaca terlibat dengan berbagai bentuk yang saat ini diwakili di dunia maya. Apa yang saya coba lakukan di sini, adalah untuk memberikan rasa dari beberapa masalah yang lebih umum yang muncul di diskusi literatur dan membaca elektronik, untuk menyajikan beberapa temuan dari penelitian dengan pembaca literatur yang disajikan dalam bentuk elektronik, dan untuk menghubungkan diskusi ini dengan praktik pengajaran bahasa Inggris sekunder. Sebelum melanjutkan, pembaca yang tidak terbiasa dengan genre ini mungkin ingin memeriksa beberapa hiperteks yang tersedia di Eastgate Reading Room (<http://www.eastgate.com/ReadingRoom.html>). Seleksi yang ditawarkan di sana memberikan rasa berbagai jenis dan pola. Penggunaan media yang lebih inovatif dapat diamati, seperti disebutkan di atas, di Digital Fiction and Born Magazine.

Hiperteks dan teori sastra

Untuk menempatkan bab ini secara teoritis, perlu mengambil waktu sejenak untuk mengejar gagasan yang diangkat di atas tentang bagaimana hiperteks telah dikaitkan dengan poststrukturalisme. Banyak yang telah ditulis tentang topik ini, dan apa yang saya sajikan di sini hanyalah anggukan dalam arah literatur itu. (Bagi mereka yang tertarik dalam mengejar subjek ini lebih lanjut, buku Snyder (1996) *Hypertext: The Electronic Labyrinth* adalah tempat yang baik untuk memulai; atau, Landow's (1997) *Hypertext 2.0: Konvergensi Teori*

Kritis Kontemporer dan Teknologi adalah salah satu kunci awal volume pada topik ini.) Singkatnya, kemudian, dan dengan cara definisi, post-strukturalisme adalah cabang daritekstual kritis

Analisis yang memperluas dan mengkritik prinsip-prinsip strukturalisme. Sementara strukturalis menganggap bahasa sebagai struktur yang dibatasi dengan jelas terdiri dari unsur-unsur pada berbagai tingkat fonologis, gramatikal dan semantik, post-strukturalis menekankan ketidakstabilan dan pluralitas makna (OED). Penekanan seperti itu menantang, antara lain, kecenderungan strukturalis untuk 'memperlakukan teks-teks individual sebagai entitas yang tertutup dan tertutup dan untuk memfokuskan secara eksklusif pada struktur internal' (Chandler 2002: 194). Jadi, seperti yang diamati oleh Eagleton (1983: 129), bahasa yang dibayangkan oleh para poststrukturalis mulai terlihat 'seperti jaring tanpa batas yang luas di mana ada pertukaran dan sirkulasi unsur-unsur yang konstan, di mana tidak ada unsur yang benar-benar dapat ditentukan dan di mana segala sesuatu diambil dan dilacak oleh yang lain'.

Mempertimbangkan gambaran Eagleton dalam pernyataan sebelumnya ('tak terbatas', 'web', 'interchange' dan seterusnya) memberi gambaran mengapa ruang penulisan hipertekstual telah memicu minat semacam itu di kalangan ahli teori sastra. Dilihat dari perspektif teknologi cetak, yang menekankan pada pekerjaan diskrit (yaitu terikat) dan cenderung untuk melanjutkan kesinambungan, ide-ide yang menjadi kunci semiotika post-struktural, seperti fragmentasi, non-linearitas, dan intertekstualitas sulit dikonseptualisasikan. Pada pertengahan 1970-an, misalnya, Barthes (1974: 13) mengusulkan bahwa kita harus 'membintangi' teks, memotongnya menjadi serangkaian 'fragmen singkat yang berdekatan'; Derrida (1976: 87), yang mengejar ide yang sama, menyatakan bahwa kita harus mencari organisasi yang berbeda dari ruang tekstual - yang 'tanpa garis'. Tak lama setelah itu, Kristeva (1986), menggambar pada karya Bakhtin (1984), menantang gagasan tentang karya diskrit, sebagai gantinya berpendapat untuk konstruksi dari 'kata sastra' sebagai 'persimpangan permukaan teks daripada titik', dan menekankan bahwa 'teks apa pun dikonstruksikan sebagai mosaik kutipan' (Kristeva 1986: 36–7; penekanan dalam aslinya). Seperti yang disarankan Bolter gagasan, seperti ini, yang sulit ketika disajikan melalui cetak kepada khalayak yang pemahamannya tentang apa artinya membaca dan menulis didasarkan pada gagasan sastra dan literasi berbasis cetak, 'disederhanakan dalam dan melalui media elektronik' karena mereka dapat ditunjukkan (Bolter 2001: 151). Hypertext, khususnya ketika dibangun sebagai rangkaian simpul pendek yang sangat terhubung dengan jaringan, dapat ditafsirkan sebagai

contoh fragmentasi yang digunakan oleh Barthes, yang memberikan pengorganisasian ruang teks yang berbeda yang dipanggil oleh Derrida, dan menguraikan gagasan intertekstualitas Kristeva. Demikian Landow (1997: 2) mengemukakan bukunya pada gagasan bahwa medium telah menyediakan laboratorium di mana para ahli teori dapat menguji ide-ide mereka tentang sastra dan membaca.

Media elektronik dan peran yang berubah dari pembaca / penulis.

Mengejar hubungan antara post-strukturalisme dan hiperteks ini, diskusi awal media baru dari perspektif teori sastra mencurahkan banyak waktu untuk pertimbangan bagaimana peran pembaca dan penulis dimodifikasi secara terpisah, tidak -linier, ruang penulisan tidak terbatas. Diskusi semacam itu tidak jarang mengusulkan bahwa keterlibatan dengan teks-teks berbasis jaringan membutuhkan lebih banyak aktivitas dari pihak pembaca, dan menyimpulkan bahwa teknologi ini ditakdirkan untuk meningkatkan pengalaman membaca sastra. Sebagai contoh, mencatat akar literatur elektronik dalam game petualangan terkomputerisasi, berbasis teks, Bolter (2001: 126 dst.) Menyoroti kualitas ruang tekstual yang mirip gamel di mana pembaca-pemain membuat dokumen dengan memilih jalurnya sendiri. Di tempat lain, ia berpendapat bahwa teks elektronik seperti naskah atau skor musik yang harus ditetapkan oleh pembaca:

Pembaca melakukan teks, mungkin hanya untuk dirinya sendiri, mungkin untuk pembaca lain, yang kemudian dapat memilih untuk melakukan teks pembaca pertama untuk orang lain. Dengan cara ini, penulisan elektronik dapat berfungsi untuk menentukan tingkat kreativitas baru yang jatuh di antara orisinalitas yang tampak dari artis romantis dan kepasifan yang jelas dari pembaca tradisional.

(Bolter 2001: 173)

Douglas (2000: 23), mengikuti garis pemikiran yang serupa, menyerukan perumpamaan tarian: 'sebuah karya fiksi hypertext dapat bertindak sebagai cetak biru untuk serangkaian interaksi potensial, dan gerakan Anda melaluinya, sebuah tarian yang ditata oleh penulis yang absen yang telah mengantisipasi pertanyaan, kebutuhan, dan keinginan pembaca imajiner. Tentu saja, menurut aliran pemikiran tertentu, pembaca selalu aktif, atau 'pemain', karena mereka harus merekonstruksi teks dalam pandangan dunia mereka sendiri dengan membaca diri mereka sendiri ke dalam narasi, menggambar kesimpulan untuk mengisi kesenjangan temporal, spasial atau kausal dan seterusnya (Rosenblatt 1968; Iser 1978); namun, jelas hiperteks memperluas proses semacam itu dengan cara yang penting. Pembaca fiksi interaktif, misalnya, harus melakukan lebih dari merekonstruksi narasi yang ada dalam

urutan yang telah ditentukan: mereka harus terlibat dalam kegiatan konstruksi *dan* rekonstruksi, baik menentukan alur cerita *dan* mengisi celah yang dirasakan dalam makna dengan narasi yang mereka bayangkan sendiri. Hasilnya, menurut Landow (1997: 90), adalah 'pembaca yang aktif, bahkan mengganggu' yang merasakan perasaan agensi karena ruang penulisan hypertext telah melanggar 'pada kekuatan penulis, menghilangkan sebagian dan memberikan bagian itu kepada pembaca'. Agaknya agensi ini diperluas secara interaktif, atau 'konstruktif' (Joyce 1988), hiperteks yang memberi kesempatan kepada pembaca untuk bergabung dalam permainan penulisan dengan menambahkan simpul dan tautan mereka sendiri, memimpin Landow (1994: 14) untuk menciptakan istilah baru untuk tindakan terlibat dengan teks-teks elektronik: 'melambai'. Meskipun argumen seperti ini memberikan beberapa titik keberangkatan yang menarik untuk mempertimbangkan aplikasi kelas yang potensial, keterbatasan mereka telah dikomentari oleh sejumlah kritikus. Miall (1999), misalnya, berpendapat bahwa pernyataan liberasionis tentang dugaan otonomi yang ditawarkan pembaca oleh struktur hypertextual telah meremehkan pertanyaan serius tentang bagaimana proses membaca berubah dalam lingkungan seperti itu. Dia mengambil masalah, khususnya, dengan gagasan bahwa linearitas struktural membatasi, dengan alasan sebaliknya, bahwa organisasi multi-directional mungkin sebenarnya antipati terhadap jenis refleksi mendalam yang mencirikan respons sastra. Menentukan kebenaran hipotesis ini, ia mengajukan, akan mengharuskan para peneliti bergerak di luar berteori dan mulai, sebagai gantinya, mengajukan klaim mereka dengan para pembaca yang sebenarnya. Penilaian ini digaungkan oleh Douglas (2000: 73), yang juga menyerukan studi dengan pembaca, bukan dari perspektif desain antarmuka dan rekayasa perangkat lunak, tetapi dari perspektif 'bagaimana hypertext dapat mengubah cara kita membaca atau menulis teks dan, memang, seluruh konsepsi kami tentang pengalaman membaca yang memuaskan' (Douglas). Dengan kata lain, ia menyerukan studi respons pembaca dengan literatur elektronik.

Namun, beberapa tahun setelah penerbitan pernyataan Miall dan Douglas, penelitian seperti itu masih jarang: studi empiris cenderung melibatkan pekerjaan yang berorientasi tugas dengan hiperteks informasi, seperti ensiklopedia elektronik, dan diskusi membaca sastra, hiperteks cenderung sebagian besar teoretis. Aarseth (1997: 14) menunjukkan dua masalah lebih lanjut dengan teori hypertext: (1) kecenderungan untuk menerapkan teori kritik sastra ke media baru 'tanpa penilaian ulang dari istilah dan konsep yang terlibat', dan (2) kecenderungan yang terkait tetapi terbalik untuk menggambarkan media baru sebagai 'sangat berbeda dari yang lama, dengan atribut semata-mata ditentukan oleh teknologi material dari

medium'. Dengan demikian Aarseth berpendapat untuk beasiswa hati-hati di sekitar penerimaan teks digital yang memperhitungkan baik perbedaan mereka dan kesamaan dengan bentuk sebelumnya. Pada akhirnya, diskusi tentang apakah hiperteks meningkatkan pembacaan sastra, seperti yang dipahami dalam konteks cetak, atau apakah medium tersebut menjelaskan kritik tekstual yang ditulis sebagai respons terhadap genre cetak tidak terlalu membantu, karena mereka gagal untuk mempertimbangkan fitur unik dari media yang baru.

Literatur elektronik dan pengalaman membaca: sebuah penelitian Setelah mengomentari dominasi teori atas penelitian empiris tentang pertanyaan hiperteks dan membaca sastra dan mempertimbangkan fokus bab ini tentang TIK dan kurikulum bahasa Inggris sekunder, saya menyadari perlunya bawa diskusi ini sebagai pertimbangan: (1) tentang bagaimana orang dewasa muda terlibat dengan hiperteks, dan (2) implikasi apa yang mungkin terjadi pada pengajaran bahasa Inggris. Untuk melakukan yang pertama dari tugas-tugas ini, saya ingin mengambil data yang diperoleh melalui studi saya sendiri dengan pembaca dewasa muda literatur yang disajikan dalam bentuk elektronik. Partisipan dalam penelitian ini adalah 60 mahasiswa tahun pertama sarjana yang sebagian besar berusia di bawah 20 tahun. Para siswa telah mendeklarasikan berbagai jurusan, sebagian besar dalam bidang seni dan sains, tetapi sebaliknya adalah kelompok yang cukup homogen: semua terdaftar pada tahun pertama kursus psikologi di sebuah universitas Kanada di pusat kota dengan ukuran sedang (800.000), semuanya adalah penutur asli dari penutur bahasa Inggris atau ESL dengan pencelupan bahasa Inggris beberapa tahun, dan 88 persen adalah perempuan, mencerminkan demografi kelas-kelas psikologi di pos lembaga sekunder yang dimaksud. Sebagian besar peserta berada di tahun ketiga belas studi mereka (pendidikan menengah formal berakhir pada Tahun 12 di sebagian besar provinsi Kanada, sementara gelar sarjana adalah empat tahun.)

Studi ini melibatkan manipulasi cerita pendek modernis untuk media elektronik. Narasi yang dipertanyakan, Sean O'Faolain 'The Trout' (O'Faolain 1980), adalah teks singkat (sekitar 1.500 kata) bertuliskan penanda gaya dari dongeng. Itu penuh dengan konstruksi sederhana, hampir seperti anak kecil, yang kadang-kadang percaya kompleksitas narasi. Julia yang berusia dua belas tahun digambarkan sebagai gadis dewasa sebelum waktunya yang mulai mempertanyakan tanggapan moral orangtuanya terhadap pertanyaannya tentang dunia. Saat menjelajahi taman berhutan di retreat musim panas keluarganya, ia menemukan sebuah sumur dan terperangkap di dalam kolam kecil berisi air yang menguap, seekor ikan trout

hidup. Tertekan oleh kesulitannya dan oleh ketidakpedulian orang-orang di sekitarnya, ia merencanakan dan mengeksekusi penyelamatan ikan trout. Tindakannya di tengah malam merupakan ritus peralihan yang, menurut cerita itu, membebaskannya dari kebodohan tahun-tahun awal masa kanak-kanak.

Narasi ini disajikan kepada pembaca di komputer sebagai serangkaian sepuluh simpul. Ini terdiri dari teks alfabet saja; tidak ada suara atau media visual yang ditambahkan. Untuk melanjutkan melalui narasi, anggota grup kontrol (awalan 'L' - linier) mengaktifkan tautan 'berikutnya' yang diposisikan di bagian bawah setiap simpul; kelompok eksperimental (diawali 'S' - simulasi) diminta untuk memilih di antara tiga tautan tertanam untuk melanjutkan, sebuah skenario yang membuat mereka percaya bahwa teks itu multi-directional meskipun bukan (lihat Gambar 6.1 dan 6.2). Pembaca diminta untuk berkomentar setelah fakta tentang apa pun yang mengejutkan mereka tentang pengalaman membaca, dalam hal, baik konten dan penyajian teks. Komentar pembaca transkrip diberi kode lengkap untuk fitur yang berbeda, atau konstituen, pengalaman. Secara keseluruhan, 76 fitur

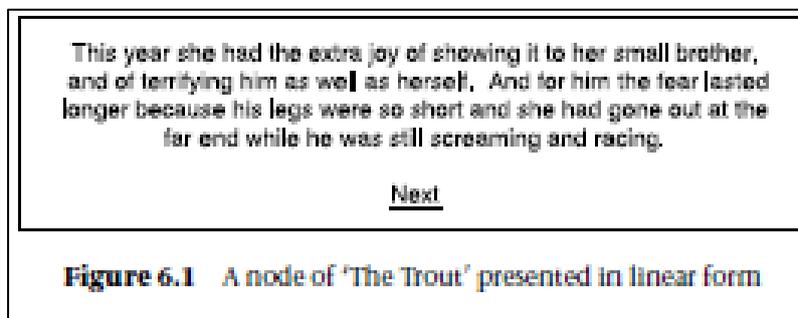


Figure 6.1 A node of 'The Trout' presented in linear form

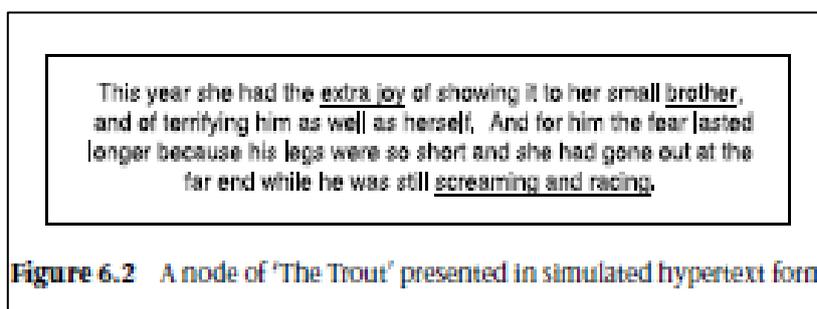


Figure 6.2 A node of 'The Trout' presented in simulated hypertext form

Identifikasi ini dibagi menjadi sepuluh kategori respons. Untuk tujuan bab ini saya akan fokus pada tren yang dibuktikan dalam empat kategori respons, mengingat potensi mereka untuk mencerahkan pertanyaan tentang bagaimana modifikasi dalam proses membaca sastra, yang ditimbulkan oleh bentuk elektronik, menginformasikan proyek pengajaran sekolah bahasa Inggris. Kategori-kategori tersebut adalah: (1) cerita dan struktur, (2) interpretatif dan observasional, (3) citra dan visualisasi, dan (4) respons terhadap gaya (lihat Tabel 6.1).

Sebelum melanjutkan, saya harus mencatat bahwa ada dua batasan yang jelas untuk desain penelitian. Pertama, teks-teks yang digunakan bukan asli media elektronik, dan kedua, hiperteks yang disimulasikan mencegah pembaca dari terlibat dalam kegiatan yang merupakan komponen penting dari pembacaan hiperteks, seperti meninjau kembali simpul-simpul kunci dalam proses membuat lintasan berulang melalui jaringan (Joyce 1988). Sehubungan dengan yang pertama, ahli teori hypertext akan berpendapat bahwa metode ini prokrustean terbaik; bagaimana, bagaimanapun, bagaimana kita mendekati pemahaman tentang cara-cara hiperteks memodifikasi strategi pembaca, jika kita melakukan penelitian yang melibatkan manipulasi teks yang ditulis untuk media yang berbeda? Ini sebenarnya telah menjadi kritik utama terhadap penelitian tanggapan pembaca yang dilakukan dengan (atau, lebih tepatnya, tanpa) hiperteks (Bernstein 1997). Tentu saja kritik ini valid: terlepas dari penyamarannya, 'The Trout' tidak memiliki banyak ciri yang menentukan dari hiperteks sastra, seperti keacakan, penjajaran ironis, pengulangan yang dilakukan melalui struktur siklikal, kurangnya akhiran yang definitif dan sebagainya. Singkatnya, isyarat transisi teks meyakini sifat aslinya dan ini dengan sendirinya memiliki potensi untuk menetapkan harapan pembaca secara tidak tepat. Selanjutnya, dan berkenaan dengan kritik kedua, dalam lingkungan jaringan yang tinggi pembaca dapat menelusuri secara luas, atau mengulangi, melalui serangkaian simpul berulang kali selama membaca. Mereka dapat membuat cadangan, mengunjungi kembali sebuah simpul beberapa kali dari sudut pandang yang berbeda dan seterusnya. Tidak mungkin bahwa dua pembaca akan melewati simpul dalam urutan yang sama atau bahkan, dalam beberapa kasus, bahwa mereka akan menemukan banyak materi yang sama dalam perjalanan mengeksplorasi teks yang sama. Jelas ketidakpastian ini merupakan bagian integral dari membaca beberapa (tetapi tidak semua) hiperteks dan memilih untuk tidak membiarkan kebebasan pembaca seperti itu, tentu menutup jalan eksplorasi tertentu sehubungan dengan menentukan sifat respon pembaca terhadap media baru. Namun, secara bersamaan, jalan-jalan investigasi lain dibuka, dan ini menghasilkan informasi yang penting bagi dirinya sendiri. Desain simulasi dirancang sebagai upaya untuk memastikan bahwa semua peserta membaca materi yang sama dalam urutan yang sama, untuk mendapatkan pertanyaan berikut: Bagaimana mungkin memiliki multi-directionality memodifikasi respons afektif terhadap literatur?

Tabel 6.1 Kategori respons yang dibahas dalam makalah ini

No	Kategori	Deskripsi
1	Cerita dan struktur	Respons terhadap struktur, plot, ketegangan, dll.
2	interpretatif dan observasional	Pengamatan(mis. Perhatikan adanya kiasan, mengidentifikasi protagonis, dll.)
3	Gambar dan visualisasi	Keterangan berdasarkan citra; berbicara tentang dapat memvisualisasikan pengaturan (sering keduanya dipasangkan)
4	Respons terhadap gaya	Respons terhadap gaya (misalnya, catatan dan tanggapan terhadap bahasa dengan latar depan gaya)

Menanggapi 'The Trout': 'Story and structure'

Komentar yang dibuat oleh pembaca dari simulasi menunjukkan bahwa desain memang memiliki efek yang diinginkan: semua pembaca percaya bahwa mereka membaca teks multi-arah dan bahwa pilihan yang mereka buat di antara tautan mempengaruhi jalan cerita. Oleh karena itu, meskipun simulasi itu bukan hiperteks yang sebenarnya, penelitian ini memiliki potensi untuk menerangi pertanyaan tentang bagaimana pembaca mengalami literatur elektronik multi-directional.

Sebagai pengamatan umum sehubungan dengan tren yang dibuktikan dalam data, peserta yang membaca simulasi mengalami kesulitan dengan teks. Mereka jauh lebih mungkin, misalnya, untuk mengungkapkan kebingungan (Confuse), untuk mengatakan bahwa cerita itu tampaknya tidak lengkap (Kehilangan), atau untuk mengeluh bahwa narasinya terputus-putus (Story flow-) (lihat Tabel 6.2). Mengingat bahwa tidak ada perbedaan antara teks-teks yang disajikan kepada pembaca dalam setiap kelompok selain penempatan tautan, perbedaan antara kedua kelompok pada jumlah ini luar biasa, menunjukkan, jika tidak ada yang lain, sejauh mana persepsi pembaca tentang bacaan mereka. lingkungan dapat mengubah pemahaman mereka tentang konten. Pertimbangkan, sebagai contoh, komentar berikut oleh pembaca simulasi:

Ada potongan-potongan. . . itu membuatnya agak sulit kadang-kadang untuk mengisi kekosongan. Sepertinya ada sedikit informasi yang hilang, tetapi saya dapat menyatukan teka-teki itu, sehingga dapat dikatakan, dapat mengetahui apa yang terjadi hanya dari aksi dan dialog dalam cerita.

(S113)

Tabel 6.2 Frekuensi kemunculan fitur kategori 1

	Linier		Simulasi	
	Total	Protokol	Total	Protokol
Bingung	4	3	11	6
Kehilangan	0	0	13	9
Alur Cerita -	2	2	15	9
Cerita +	7	6	1	1
Cerita -	5	3	6	5
Storyq	0	0	14	8

Komentar seperti ini, di mana pembaca menyatakan perasaan bahwa mereka telah melewati bagian teks, dibuat oleh pembaca simulasi saja (lihat fitur Kehilangan pada Tabel 6.2) dan menyarankan efek yang agak menarik dari penyajian teks itu. Jelaslah bahwa adanya tautan tertanam menarik perhatian pembaca pada celah dalam kontinuitas temporal, spasial atau kausal dari narasi. Seperti yang Iser (1978) catat, keretakan seperti itu ada dalam semua narasi dan karena itu membaca memerlukan proses terus menerus untuk mengisi kesenjangan. Kecuali jika teks terputus-putus dalam ekstrem, kita terlibat dalam proses ini secara tidak sadar, membuat narasi dengan menarik kesimpulan yang menjelaskan istirahat alami dalam kontinuitas. Sebagai contoh, jika seorang karakter digambarkan mengetuk pintu depan pada satu saat dan berdiri di dapur pada saat berikutnya, kita dapat menjelaskan perubahan itu dengan menganggap bahwa dia telah diterima di rumah dan diundang ke dapur. Pembaca dalam kelompok kontrol tampaknya terlibat dalam bentuk kegiatan membaca ini secara tidak sadar, memperhitungkan pergeseran dalam narasi antara pengaturan eksterior dan interior, dan tidak membuat pernyataan bahwa mereka merasa 'The Trout' sulit untuk diikuti. Sebaliknya, pembaca simulasi tampaknya menjadi terlalu terbiasa dengan

kesenjangan dalam narasi - to the point, tampaknya, bahwa penyesuaian ini kadang-kadang mengganggu proses membaca.

Meskipun kesulitan awalnya, perlu dicatat bahwa pembaca (dikutip di atas) akhirnya merangkul tantangan yang disajikan kepadanya. Deskripsi tentang strategi bacanya mengingatkan saya pada apa yang disampaikan oleh Moulthrop (1991) dalam penilaiannya tentang strategi yang digunakan oleh siswa yang bekerja dengan adaptasi hiperteks dari 'Garden of Forking Paths' Borges (Douglas 2000). Moulthrop menyarankan, khususnya, bahwa pembaca adaptasi Borges terlibat dalam inversi yang menarik dari proses membaca seperti yang dijelaskan oleh Brooks (1984): daripada membaca untuk plot, mereka merencanakan bacaan mereka. Pembaca di atas, sama, memperlakukan cerita seolah-olah itu adalah teka-teki yang harus dipecahkan - berhasil melakukan penyisihan di bawah meja untuk potongan wajib yang salah tempat hanyalah bagian dari permainan. Karena itu, setelah menyatakan bahwa dia mengalami kesulitan mengikuti narasi karena potongan-potongan teks tampaknya hilang, dia cepat-cepat menambahkan bahwa dia mengatasi masalah ini melalui ketekunan: 'tetapi saya dapat menyatukan teka-teki, sehingga untuk berbicara, dan mampu mengetahui apa yang sedang terjadi hanya dari aksi dan dialog dalam cerita '(S113). Yang perlu diperhatikan dalam respons ini adalah bahwa ia tampaknya tidak 'menemukan' bagian-bagian yang salah tempatnya, tetapi sebaliknya menyimpulkan apa yang tidak ada di sana dari apa yang ada. Proses membaca ini mendekati yang dijelaskan oleh Iser (1978): ruang-ruang yang tak terhindarkan dalam urutan logis dari narasi yang menjadi tempat kita membaca pemahaman kita, setidaknya sebagian, yang memungkinkan kita untuk terlibat dalam interaksi yang bermakna secara pribadi dengan teks-teks sastra. Respons S113 luar biasa, kemudian, bukan karena ia terlibat dalam proses inferensi - sesuatu yang harus dilakukan semua pembaca - tetapi karena ia menyadari bahwa inilah yang ia lakukan.

Salah satu efek dari cara simulasi membuat struktur teks menjadi terbuka, adalah bahwa hal itu mungkin membuat beberapa pembaca lebih sadar akan diskontinuitas esensial narasi dan keterlibatan mereka sendiri dalam membangunnya dalam proses membaca, sebuah skenario yang akan mendukung klaim teori hiperteks awal seperti Johnson-Eilola (1993: 383):

Lebih dari teknologi teks sebelumnya, hiperteks mendorong baik penulis maupun pembaca - peran yang sekarang mungkin kita gabungkan di bawah label hypertext 'penulis / pembaca' - untuk menghadapi dan bekerja secara sadar dan konkret dengan dekonstruksi, intertekstualitas, decentering penulis, dan keterlibatan pembaca dengan konstruksi teks.

Menginformasikan teks: 'Interpretive and observational'

Perlu dicatat bahwa respons pembaca S113 digemakan oleh sejumlah peserta dalam penelitian ini. Pertimbangkan, sebagai contoh, pernyataan berikut yang dibuat oleh dua pembaca wanita:

Membaca cerita ini dari komputer agak membingungkan pada awalnya karena ketika saya pergi ke layar yang berbeda saya menyadari cerita itu tidak beres, jadi saya harus mendapatkan potongan-potongan informasi dari, dalam urutan yang berbeda. Dan itu agak membingungkan pada awalnya, tetapi kemudian saya hanya beradaptasi, dan belajar untuk mengambil informasi saat itu datang, dan kemudian mengumpulkan semuanya pada akhirnya.

(S305)

Ceritanya agak, sebenarnya agak membingungkan bagi saya. Saya benar-benar tidak mendapatkan sebanyak itu. . . Saya mendapatkan sebagian dan sebagian dari itu, tentang ikan itu, dan bagaimana dia ingin melepaskannya, tetapi itu tidak benar-benar, kisah ini tidak benar-benar mengejutkan saya, jadi saya benar-benar tidak punya banyak perasaan. . . Kisah itu tampak agak berombak, agak tidak jelas. . . itu akan melompat dari satu topik ke topik lain tentang dia dan saudaranya berkelahi, dan dengan ikan menghilang. Saya tidak bisa mendapatkannya.

(S323)

Penjelas yang digunakan oleh dua pembaca ini, serta komentar S113, yang dikutip sebelumnya, secara mengejutkan serupa: 'sedikit demi sedikit', 'informasi', 'menempatkan (atau menyatukan) semuanya bersama-sama'. Pembaca pertama (S113) senang bahwa ia mampu 'mencari tahu', dan yang kedua bahwa ia mampu 'beradaptasi', tetapi yang terakhir tidak dapat menghubungkan 'bit' atau 'topik' yang tampaknya terputus-putus dan menolak pengalaman. setidaknya sebagian karena gagal membangkitkan perasaan. Tampaknya dua komentar pertama melukiskan gambaran yang adil tentang realitas membaca pada momen historis saat ini: teks-teks berubah dan pembaca beradaptasi. Tidak diragukan lagi mereplikasi studi ini dalam sepuluh, bahkan lima tahun waktu akan menghasilkan hasil yang berbeda. Mungkin, mengingat paparan literatur lebih lanjut dalam bentuk elektronik, pembaca terakhir mungkin juga 'mencari tahu'. Tetapi pemahaman bahwa teknologi teks dan proses membaca berubah tidak menjadikan tidak relevan untuk menguji bagaimana pembaca mengalami perubahan ini, atau mempertimbangkan sifat dari perubahan itu.

Penggunaan istilah 'informasi' dalam pernyataan di atas tampaknya sangat sugestif sehubungan dengan dua poin terakhir ini. Penggunaan istilah ini sebagai gambaran untuk narasi terjadi beberapa kali dalam kedua kondisi dan umumnya menandakan jarak dari teks pada tingkat pribadi, sebagaimana dibuktikan dalam komentar berikut oleh pengguna Internet

dan email harian, yang tetap tidak menikmati membaca 'The Trout' di komputer: 'Sepertinya saya tidak benar-benar membaca sebuah cerita. Sepertinya saya sedang membaca semacam informasi di komputer. Juga, sangat sulit bagi saya untuk memvisualisasikan dan untuk ini benar-benar tampak realistis '(S325).

Pembaca simulasi lebih dari dua kali lebih mungkin sebagai pembaca linier (kelompok kontrol) untuk menggambarkan narasi sebagai 'informasi' (linear 3; simulasi 8), menunjukkan bahwa mode presentasi tampaknya memodifikasi, pada tingkat tertentu, rasa genre. Mereka juga lebih cenderung untuk mencatat bahwa mereka merasa menjauh dari teks karena medium (linear 11; simulasi 19), menunjukkan bahwa mungkin ada beberapa kebingungan dalam pikiran pembaca dari sifat formal teks (yaitu, dengan atau dengan tanpa tautan yang disematkan) dan media komputer itu sendiri. Kutipan berikut dari komentar satu pembaca memberikan wawasan yang menarik mengenai faktor-faktor apa yang mungkin berkontribusi terhadap perasaan seperti itu:

Membaca teks ini di komputer dibandingkan di buku, atau di buku, saya harus mengatakan, itu agak memisahkan saya sedikit karena Saya lebih sadar akan lingkungan, atau lingkungan saya. . . komputer adalah semacam entitas sendiri, seolah-olah itu memegang teks agak jauh dari Anda. Anda bisa membacanya, tetapi Anda tidak bisa terlalu banyak mengalaminya. Aku lebih dari aku, dan lebih sedikit gadis itu, daripada yang seharusnya ada di buku, kurasa. Memilih antar tautan juga sangat membuat frustrasi. Saya tidak suka itu karena saya memiliki perasaan ini sepanjang ada sesuatu yang lain terjadi, cerita lain, atau detail lainnya, atau informasi lain yang saya tidak bisa baca, dan saya tidak tahu bagaimana itu akan - jika - saya tidak tahu apakah itu akan mempengaruhi cerita, atau persepsi saya tentang cerita.

(S327)

Ada lebih banyak keterasingan yang diperlihatkan di sini daripada sekadar keengganan pada komputer sebagai sarana untuk teks sastra, karena tidak berpengalaman dengan medium. Peserta S327 memiliki perasaan yang mengganggu bahwa dia kehilangan bagian-bagian dari cerita, dengan panjang lebar menguraikan:

Membuat semua pilihan itu - semua orang sepertinya memilah-milah kehilangan yang terakhir. Jika saya punya. . . tiga pilihan di hampir setiap satu, saya melewatkan dua setiap kali, dan setelah tiga pilihan, saya kehilangan enam link yang baik. . . Saya merasa seperti saya kehilangan banyak cerita, atau banyak latar belakang, atau banyak detail. Maksudku, memang masuk akal, tapi itu seperti buku di mana Anda sampai di akhir dan Anda ingin sekuel hanya untuk mendengar tentang karakter lain yang semacam disebutkan tetapi tidak pernah benar-benar dieksplorasi. Kecuali dalam kasus ini, itu seperti sekuel yang ditulis tetapi satu-satunya tempat Anda bisa mendapatkannya adalah beberapa perpustakaan di setengah benua.

(S327)

Dalam kasus penelitian ini, respons seperti itu mungkin dikaitkan sebagian besar dengan kurangnya tombol kembali dalam simulasi, tetapi saya tidak mau mengaitkan reaksi semata-mata dengan desain studi, karena saya telah mengamati serupa tanggapan di antara pembaca dalam penelitian saya saat ini yang bekerja dengan sejumlah teks elektronik asli, termasuk *Patchwork Girl* (Jackson 1995) dan *My Body* (Jackson 1997). Pada akhirnya, pembaca hiperfiksi multi-directional skala besar sering berjuang tidak hanya untuk menentukan lokasi mereka di jaringan tetapi juga untuk menentukan apa yang telah mereka baca dan apa yang masih harus dibaca. Upaya mereka untuk memetakan bacaan mereka di jaringan yang rumit (Moulthrop 1991), atau untuk menemukan rute melalui labirin (Douglas 2000), atau untuk memecahkan teka-teki (deskripsi pembaca saya sendiri), semuanya merupakan upaya pengurutan - seperti di atas keinginan pembaca untuk melihat segala sesuatunya ditata dengan jelas sehingga dia dapat mengkonfirmasi bahwa dia telah menjelajahi semua yang ada untuk dijelajahi.

Douglas (2000: 83 dst.) Telah mempertimbangkan pertanyaan tentang penutupan dalam hiperfiksi, penyelesaian (seperti Joyce 1988) yang menuntut hiperteks untuk membaca kembali, dan bahwa sampai pada penutupan dalam media ini adalah masalah kemungkinan yang melelahkan. Mungkin memang demikian, tetapi pertanyaan yang tidak dibahas dalam penilaian ini adalah aspek apa dari respons sastra (jika ada) yang digantikan oleh kegiatan, seperti pemetaan, penemuan, penyelesaian, penjelajahan, dan pengurutan? Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa satu efek samping dari mengalihkan perhatian pembaca ke hal-hal struktur adalah penyusunan kembali teks sastra sebagai informasi - pergantian peristiwa yang tidak mengejutkan mengingat derivasi istilah: secara harfiah, dalam bentuk, 'untuk dimasukkan ke dalam bentuk atau pesanan yang tepat, untuk mengatur; untuk menulis (menulis)' (OED). Seperti yang dikatakan oleh seorang pembaca: 'Saya memilih tautan yang terkait satu sama lain karena saya pikir, Anda tahu, dengan begitu saya akan mendapatkan informasi paling banyak darinya, dan saya akan memiliki kesinambungan yang paling banyak' (S304). Saya tidak ingin menafsirkan ini sebagai hal yang sama sekali negatif, karena jelas bahwa latihan ini mendorong beberapa strategi membaca kritis yang menarik. Misalnya, fitur tanggapan yang khas bagi pembaca simulasi adalah kecenderungan untuk mempertanyakan masuk akal narasi, dan untuk mempertanyakan apakah upaya mereka untuk 'dalam bentuk' teks telah mencapai hasil terbaik (lihat Tabel 7.1, Storyq). Sebagai contoh, seorang pembaca bertanya-tanya apakah narasi yang ia 'hasilkan' adalah 'pantas'; yang lain

menyuarakan keprihatinannya tentang kemungkinan memilih tautan yang 'salah'; dan yang ketiga mencerminkan bahwa pilihannya diinginkan karena dia gagal menemukan informasi dasar tentang karakter:

Saya memilih, saya tidak tahu, bukan serangkaian tautan yang, saya tidak tahu, pantas. (S301)

Saya merasa sedikit, seperti, sadar diri tentang memilih tautan karena takut bahwa saya akan kehilangan sesuatu yang lain, atau memilih yang salah. (S325)

Pada satu titik saya agak berharap saya memilih untuk belajar lebih banyak tentang karakter dalam cerita karena pada akhirnya saya mendapati diri saya bertanya-tanya siapa sebenarnya. (S328)

Sebaliknya, beberapa pembaca senang karena mereka menduga bahwa mereka sebenarnya telah memilih tautan 'yang sesuai', yang mereka gambarkan sebagai yang mengarah ke 'bagian selanjutnya dari cerita' (S310) atau yang menghasilkan 'normal' (S305) atau (dalam hal pembaca berikut) perkembangan narasi yang 'tepat':

Ketika saya memilih Julia di awal, saya hanya merasa bahwa itu adalah pembukaan yang tepat karena, Anda tahu, di awal - pada pengenalan sebuah cerita - Anda belajar sedikit tentang karakter, dan hanya apa yang mereka lakukan dan hal-hal sebelum mereka bertindak nyata, dan deskripsi, dan plot. (S304)

Dengan kata lain, simulasi mungkin mendorong mode membaca yang lebih kritis karena pembaca dalam kondisi ini tidak menerima plot begitu saja, seperti halnya mereka yang membaca versi linear. Sebagai gantinya, mereka membawa pemahaman mereka tentang kemungkinan urutan naratif untuk menjawab pertanyaan tentang apa yang mungkin merupakan urutan peristiwa yang tepat dalam kasus 'The Trout'. Sementara kesadaran mereka tentang kemungkinan urutan narasi, sebagaimana dibuktikan dalam komentar mereka jelas sangat terbatas, telah diperoleh dari apa yang paling mereka temui dalam kehidupan membaca mereka (fiksi barat konvensional dalam cetakan), temuan ini cenderung mendukung, sekali lagi, mengklaim bahwa hiperteks dapat mendorong tingkat kesadaran meta-kognitif tertentu di antara pembaca sehubungan dengan proses membaca mereka dan juga, tingkat kesadaran kritis sehubungan dengan struktur dan substansi naratif.

Tentu saja simulasi tampaknya tidak berpengaruh pada kemampuan siswa untuk terlibat dalam jenis analisis tradisional yang biasa dilakukan di ruang kelas sastra,

sebagaimana dibuktikan oleh kemunculan fitur dalam Kategori 2, interpretatif dan observasional. Komentar dalam klaster ini mencerminkan dalam banyak hal pelatihan sastra formal dari kelompok yang berpartisipasi dalam penelitian ini, dan termasuk komentar tentang bahasa, tema dan simbolisme, serta identifikasi kiasan dan sebagainya. Sebagai contoh, satu pembaca merenungkan apakah 'The Trout' adalah cerita 'kedatangan zaman' (S302), dan yang lain mengangkat kemungkinan bahwa Julia adalah 'penyelamat' ikan (S321). Komentar semacam itu mewakili upaya pembaca untuk mengontekstualisasikan cerita dalam kerangka pengetahuan sastra mereka sendiri (yaitu, yang pertama mengkategorikan cerita sebagai milik genre yang ia kenal dengan baik, dan yang kedua menentukan peran arketipe mana yang paling cocok untuk Julia).). Kemunculan total fitur dalam kategori ini sangat mirip pada kedua kelompok pembaca (linear 52; simulasi 54). Perbedaan dalam mode presentasi, dengan demikian, tampaknya memiliki sedikit pengaruh pada kecenderungan pembaca atau kemampuan untuk terlibat dalam analisis sastra, menunjukkan bahwa teks elektronik dengan struktur yang tidak biasa adalah sebagai kemungkinan sebagai bentuk lain untuk mendorong mode kritis dari keterlibatan sastra yang kongruen dengan kurikulum. tujuan di ruang kelas bahasa Inggris sekunder.

Mata batin / I: 'Pencitraan dan visualisasi' dan 'Respon terhadap gaya'

Sebelum saya menyimpulkan diskusi saya tentang tanggapan pembaca, saya harus mengomentari secara singkat dua kategori lebih lanjut di mana perbedaan signifikan antara kelompok peserta diungkapkan: 'Pencitraan dan visualisasi' dan 'Respon terhadap gaya' (lihat Tabel 6.3).

Yang pertama dari kategori-kategori ini mencakup contoh-contoh respons pembaca terhadap pencitraan dan latar depan gaya, dan fitur tanggapan kedua yang bersangkutan mencerminkan keterlibatan pribadi dalam teks. Berkenaan dengan yang pertama ini, yang menarik, kelompok kontrol cenderung lebih sering mengomentari citra penyatuan narasi, membuat komentar seperti berikut: 'Saya menyukai gambar di awal cerita. Itu membuat saya memvisualisasikan pemandangan di pikiran saya.' Sebaliknya, pembaca simulasi cenderung lebih sering berkomentar pada contoh-contoh latar depan gaya yang dilokalkan (misalnya aliterasi, perumpamaan, personifikasi), dan juga pada cara bagaimana bahasa semacam ini mengubah pemahaman mereka tentang konstruksi tertentu (lihat Tabel 6.3). Pertimbangkan, misalnya, pernyataan berikut:

Ungkapan, tikus bulan di atas air, saya tidak tahu apa artinya itu. Saya tidak tahu bagaimana cara mengikat tikus dengan bulan kecuali itu ada hubungannya dengan bulan yang penuh keju, tapi saya sangat suka ungkapan itu. Itu, itu, saya kira sebagian karena itu sesuatu yang berbeda - maksud saya, Anda biasanya tidak menghubungkan tikus dengan bulan. Itu membuat saya berhenti di situ dan pergi, whoa - yang aneh, terutama karena itu adalah bagian di mana saya melaju kencang mencoba untuk mencari tahu apa yang akan terjadi.

(S327)

Keterlibatan pembaca ini dengan teks jelas transformatif, dalam hal ini telah membawanya untuk mengkonseptualisasikan kembali bagaimana hal-hal yang sebelumnya dianggapnya sebagai terputus mungkin terhubung. Dalam hal tanggapan sastra, ini adalah contoh dari apa yang Miall dan Kuiken (1994) sebut sebagai 'defamiliarisasi' (momen di mana familiar dibuat tidak dikenal), dan menandakan tingkat perhatian yang tinggi terhadap struktur lokal yang kaya gaya. Dari semua peserta dalam penelitian ini, pembaca ini sangat terbiasa dengan latar depan bahkan sejauh bahasa komentarnya sendiri kadang-kadang menggemakan bagian-bagian yang dilatarbelakangi dalam teks. Dia berbicara, misalnya, tentang 'serpihan-serpihan kecil frasa' yang menarik perhatiannya, pengulangan uraian tentang jalan setapak di hutan, yang pada malam hari, adalah 'penuh serpihan-serpihan kecil bulan' (O'Faolain 1980 : 386). Pembalikan antara kelompok-kelompok contoh komentar pada defamiliarisasi dan latar depan versus citra dan visualisasi, menunjukkan bahwa mungkin karena pembaca simulasi berjuang pada tingkat tertentu untuk memahami teks, perhatian mereka dialihkan ke fitur permukaan; atau dengan kata lain, mereka menggeser fokus dari struktur tekstual global ke lokal.

Pemahaman ini sekali lagi didukung oleh hasil awal penelitian saya saat ini dengan pembaca hiperteks asli. Salah satu pembaca dalam penelitian ini, misalnya, mengatakan bahwa awalnya ia mulai membaca Patchwork Gadis dengan

Tabel 6.3 Frekuensi kategori 3 dan 4 fitur terjadinya

	Linear		Simulasi	
	Jumlah	Protokol	Jumlah	Protokol
pelatardepanan	4	3	11	6
Defamiliarization	3	3	12	5
Citra	22	16	14	7
Visual	10	8	6	4

objek yang masuk akal dari 'cerita', tetapi ketika ia terjadi pada simpul 'semua ditulis' di awal bacaannya, ia memodifikasi strateginya, memutuskan untuk membaca, masing-masing simpul untuk kebaikan bahasa dan gagasan di dalamnya, dan tidak bertahan dalam kegiatan membangun narasi. simpul yang dimaksud dimulai sebagai berikut:

Merakit kata-kata yang ditambal ini dalam ruang elektronik, saya merasa setengah buta, seolah-olah seluruh teks dapat dijangkau, tetapi karena beberapa kondisi rabun saya hanya akrab dengan mimpi, saya dapat lihat saja bagian itu paling cepat di hadapanku, dan tidak tahu bagaimana bagian itu berhubungan dengan yang lain. Ketika saya membuka buku saya tahu di mana saya berada, yang tenang. Bacaan saya bersifat spasial dan bahkan volumetrik. Saya berkata pada diri sendiri, saya sepertiga dari jalan turun melalui padatan persegi panjang, saya seperempat dari bawah halaman, saya di sini di halaman, di sini di baris ini, di sini, di sini, di sini. Tapi di mana aku sekarang? Saya berada di sini dan saat ini yang tidak memiliki sejarah dan tidak ada harapan untuk masa depan.

(semua tertulis)

Pembaca, setelah menyinggung simpul ini sebagai titik penting dalam bacaannya, mengatakan bahwa hanya ketika dia mulai membaca untuk 'saat ini', sesuai dengan saran yang ditawarkan dalam 'semua tulisan', dia mulai menikmati pengalaman membaca. Pengungkapannya mengingatkan suatu gagasan yang disebutkan sebelumnya dalam bab ini: yaitu, daripada melihat apa yang tidak dilakukan literatur elektronik (yaitu, melibatkan siswa dalam jenis strategi membaca yang mungkin kita harapkan dari pembaca novel), sebaiknya kita mempertimbangkan strategi membaca apa yang dipromosikannya dan mempertimbangkan bagaimana strategi-strategi itu dapat menginformasikan aktivitas pengajaran literatur.

Implikasi untuk latihan

. Lalu, apa kemungkinan untuk literatur elektronik di ruang kelas bahasa Inggris? Pertama, dan untuk kembali ke bagian teori pada awal bab ini, membaca teks-teks sastra avant-garde, elektronik atau sebaliknya, mendorong siswa untuk menantang gagasan konvensional (umumnya Aristotelian) tentang struktur sastra yang mendominasi di banyak ruang kelas sastra. Skenario ini berjalan dua arah tentu saja: penyajian contoh yang tidak sesuai juga

dapat digunakan sebagai katalis untuk diskusi tentang konvensi yang telah mapan. Kedua, berinteraksi dengan literatur semacam itu membuat pembaca sadar akan proses membaca mereka sendiri. Tantangan yang dihadapi oleh pembaca hypertext tidak harus dilihat hanya sebagai produk dari bentuk sastra yang canggung: mereka dapat dipandang, lebih sebagai, bukaan untuk diskusi tentang strategi membaca. Seperti disebutkan sebelumnya, kegiatan (seperti akuntansi untuk kesenjangan dalam kesinambungan) adalah umum untuk semua bentuk membaca: hypertext menawarkan guru kesempatan yang sangat baik untuk menunjukkan kenyataan ini dan menjawab, juga, pertanyaan tentang bagaimana media yang berbeda memengaruhi proses membaca. Ketiga, hypertext tampaknya mengarahkan perhatian pembaca secara berbeda, mungkin memfokuskannya pada struktur lokal daripada global. Dalam hal ini, mungkin lebih disamakan dengan puisi daripada dengan bentuk fiksi. Dalam kasus apa pun, sebagai hibrida, ia mengundang bentuk-bentuk bacaan tertentu yang akan dinilai, dan guru mungkin memandang ini sebagai kesempatan untuk fokus pada gaya daripada pada struktur.

Sebelum saya menutup, saya harus melakukan pengamatan terakhir. Bab ini berfokus pada pembacaan hiperteks; Namun, untuk kembali ke gagasan yang disebutkan sebelumnya tentang sifat konstruktif, 'wreaderly' dari media ini, ada baiknya berkomentar tentang pentingnya mendorong siswa untuk menggunakan media ini baik sebagai pembaca maupun sebagai penulis. Dalam pengalaman saya sendiri dengan siswa yang bekerja dengan bentuk elektronik baru literatur, resistensi terhadap hiperteks sastra menghilang ketika siswa ditantang untuk membuat karya kreatif multi-directional mereka sendiri. Memang, dalam pekerjaan saya saat ini dengan siswa membaca hiperteks dan menulis (secara kolaboratif dan individual), dalam ruang penulisan 'wiki' yang lunak, saya sering menemukan orang-orang yang sangat kritis terhadap struktur hiperteks ketika pembaca menjadi sepenuhnya terlibat sebagai penulis, sering senang terlibat dalam cara-cara retorik yang sebelumnya mereka hindari. (Saya tidak punya ruang di sini untuk berdiskusi tentang sifat ruang penulisan wiki; cukup untuk mengatakan bahwa wiki terbuka, ada yang mengatakan anarkis, ruang menulis yang memungkinkan pembaca mengedit halaman web dengan mudah di browser. Di perkiraan saya mereka adalah salah satu ruang menulis berbasis web yang paling menjanjikan untuk muncul.) Perbedaan antara apa yang siswa bersedia terima sebagai pembaca dan apa yang mereka ingin hasilkan sebagai penulis, menawarkan titik keberangkatan yang menarik untuk diskusi tentang bagaimana membaca dan proses penulisan keduanya berbeda dan saling melengkapi.

DAFTAR PUSTAKA

- Aarseth, E. (1997) *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. London: Johns Hopkins University Press.
- Bakhtin, M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. C. Emerson. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. (1974) *S/Z*, trans. R. Miller. New York: Hill and Wang.
- Bernstein, M. (1997) *Chasing our tales*. Available at <http://www.eastgate.com/tails/Welcome.html> (accessed July 2001).
- Bolter, J.D. (2001) *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. New York, NY: A.A. Knopf.
- Chandler, D. (2002) *Semiotics: The Basics*. London: Routledge.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Douglas, J.Y. (2000) *The End of Books – Or Books Without End?* Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Eagleton, T. (1983) *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Jackson, S. (1995) *Patchwork Girl: A Modern Monster (computer software)*. Watertown, MA: Eastgate Systems.
- Jackson, S. (1997) *My Body: A Wunderkammer*. Available at <http://www.altx.com/thebody/>.
- Johnson-Eilola, J. (1993) Control and the cyborg: writing and being written in hypertext, *Journal of Advanced Composition*, 13: 381–400.
- Joyce, M. (1988) Siren shapes: exploratory and constructive hypertexts, *Academic Computing*, 3(4): 10–14, 37–42.
- Kristeva, J. (1986) *Word, dialogue and novel*, in T. Moi (ed.) *The Kristeva Reader* (pp. 34–61). New York, NY: Columbia University Press.
- Landow, G.P. (ed.). (1994) *Hyper/Text/Theory*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Landow, G.P. (1997) *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, rev. edn. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Lanham, R. (1993) *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.
- Miall, D.S. (1999) Trivializing or liberating? The limitations of hypertext theorizing, *Mosaic*, 32(2): 157–71. Available at <http://www.umanitoba.ca/publications/mosaic/backlist/1999/june/miall.pdf>.
- Miall, D.S. and Kuiken, D. (1994) Beyond text theory: understanding literary response, *Discourse Processes*, 17: 337–52.
- Moulthrop, S. (1991) Beyond the electronic book: a critique of hypertext rhetoric, in *Proceedings of ACM Hypertext '91*, San Antonio, TX, December 1991 (pp. 291–8).

- Nelson, T.H. (1965) Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate, *Proceedings of the ACM 20th National Conference* (pp. 84–100). New York, NY: ACM Press.
- O’Faolain, S. (1980) The Trout, in *Collected Stories*, vol. I. London: Constable. Rosenblatt, L. (1968) *Literature as Exploration*. New York, NY: Noble and Noble (first published 1938).
- Snyder, I. (1996) *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. New York, NY: New York University Press.

7

TEKNOLOGI BARU DALAM PEKERJAAN SECONDARY KELAS BAHASA INGGRIS

Colin Lankshear dan Michele Knobel

Pengantar

Sering kali diamati bahwa ruang kelas bahasa Inggris terus menekankan bentuk tulisan konvensional dengan mengorbankan penggunaan media baru untuk mengeksplorasi dan menyadari potensi produksi teks multimoda sebagai sarana untuk komunikasi, dan untuk menyampaikan informasi dalam konteks faktual (misalnya, esai eksposisi) dan imajinatif (misalnya, naratif). Pada saat yang sama diakui bahwa memasukkan media baru ke dalam pekerjaan kurikuler tidak boleh dilakukan hanya untuk kepentingannya sendiri, tetapi harus dapat dibenarkan dalam hal meningkatkan pembelajaran. Bab ini mengidentifikasi beberapa pertimbangan yang harus dipertimbangkan ketika memutuskan bagaimana, kapan dan di mana 'teknologi' belajar dalam bahasa Inggris, dan memberikan contoh-contoh jenis pekerjaan yang mungkin dilakukan untuk efek yang baik dalam hal mempromosikan hasil pembelajaran yang bermanfaat.

(Tugas dari) 'Inggris kelas'

Dalam beberapa tahun terakhir kami telah tertarik untuk mendengar pendidik mengacu pada 'kelas bahasa Inggris' dalam konteks di mana ia sebelumnya telah lebih umum hanya untuk berbicara tentang subjek bahasa Inggris. Meskipun ini mungkin lebih merupakan persepsi lokal istimewa dari pada fenomena kita daripada fenomena yang lebih luas dari signifikansi apa pun, tetap saja ini mengingatkan kita pada sejauh mana 'Bahasa Inggris' telah diperebutkan dan medan yang tersebar dalam istilah kurikuler dan pedagogis. Tentu saja, kami berpikir bahwa pertanyaan tentang bagaimana, sampai sejauh mana dan mengapa teknologi media baru, harus diintegrasikan ke dalam pekerjaan ruang kelas bahasa Inggris, lebih mudah untuk dipahami daripada pertanyaan tentang bagaimana, sampai sejauh mana, dan mengapa mereka harus diintegrasikan ke dalam bahasa Inggris. Memang, dalam konteks penulisan tentang subjek Bahasa Inggris sebagai studi budaya, Dennis Sumara (2004) berpendapat bahwa label subjek 'Bahasa Inggris' tidak lagi memadai sebagai gambaran.

Artikel Sumara melaporkan diskusi yang terjadi, dan kesimpulan yang muncul, selama serangkaian pertemuan kelompok kerja Strand Studi Bahasa Inggris yang diadakan selama Federasi Internasional untuk Pengajaran Konferensi Bahasa Inggris di Melbourne, pada tahun 2003. Makalah ini mengajukan sejumlah ide tentang karya ruang kelas bahasa Inggris yang selaras dengan pemikiran kita sendiri tentang peran dan tempat teknologi baru dalam karya pembelajaran. Misalnya, kelompok kerja menganggap kelas bahasa Inggris sebagai bagian dari situs untuk memproduksi bentuk-bentuk bahasa dan budaya baru, sehingga peran guru bahasa Inggris akan mencakup 'membantu siswa untuk mengembangkan alat dan praktik interpretatif yang melebihi yang digunakan untuk memeriksa teks cetak, dan diperluas ke bentuk-bentuk lain dari produksi budaya '(Sumara 2004: 46; penekanan kita). Dia juga mengakui sentralitas pekerjaan identitas dalam ruang kelas bahasa Inggris. Dari sudut pandang studi budaya, 'Pengajaran Bahasa Inggris menekankan hubungan antara praktik literasi / sastra dan produksi individu individu dan identitas kolektif' (Sumara: 46). Selain itu, pekerjaan ruang kelas bahasa Inggris harus lebih memperhatikan 'teknologi praktik' yang terlibat dalam mengatur produksi pengetahuan, karena artefak yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran memiliki pengaruh kuat pada bagaimana siswa mengembangkan pengetahuan tentang diri mereka sendiri dan konteks mereka. '(Sumara). Menurut kelompok kerja ini, dampak keseluruhan dari pendekatan pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris, dari perspektif studi budaya, adalah untuk bergerak ke arah 'mengakui cara-cara rumit di mana pekerjaan di kelas bahasa Inggris mewakili tidak hanya mewakili atau mereproduksi budaya tetapi juga , dengan cara yang mendalam, menciptakan peluang untuk produksi budaya '(Sumara: 43).

Posisi yang kami ambil dalam bab ini adalah bahwa kelas bahasa Inggris sekunder telah menjadi rumah bagi berbagai kegiatan yang kompleks. Beberapa ruang kelas terlibat dalam tujuan yang lebih luas daripada yang lain; beberapa tinggal lebih dekat dengan konsepsi tradisional bahasa Inggris (sastra, tata bahasa), sedangkan yang lain memberikan penekanan lebih besar pada masalah 'kontemporer' yang lebih khas. Singkatnya, sebagian besar tujuan yang dibahas dalam pekerjaan ruang kelas bahasa Inggris sekunder akan dicakup oleh item-item dalam satu set, seperti yang berikut:

- Kompetensi komunikasi.
- Apresiasi sastra (misalnya sebagai sarjana sastra, sebagai respons pembaca).
- Penggunaan bahasa estetika.

- Induksi budaya.
- Penguasaan linguistik (L1 atau L2).
- Penguasaan fungsi atau genre.
- Kompetensi informasi.
- Kompetensi bahasa multimodal.
- Identitas berhasil.
- Kecerdasan media (konsumen dan produsen).
- Daftar ini tidak lengkap, tetapi itu menunjukkan beberapa kompleksitas yang terkait dengan diskusi ruang kelas 'bahasa Inggris' dan teknologi baru.

Teknologi baru di ruang kelas bahasa Inggris: perspektif kritis

Ruang kelas bahasa Inggris sekunder biasanya tidak di antara yang paling awal dalam penggunaan teknologi komputasi oleh sekolah pada awal 1980-an. Meskipun demikian menjadi situs adopsi yang mencolok selama 1990-an. Ini sebagian mencerminkan meningkatnya kehadiran studi media dan budaya populer dalam silabus dan pernyataan kurikulum untuk mata pelajaran Bahasa Inggris dari tahun 1980-an. Pada saat yang sama, mungkin adil untuk mengatakan bahwa tidak ada karakter keseluruhan dari alokasi kelas dari teknologi baru yang lebih jelas daripada di sekolah menengah Bahasa Inggris. Tiga karakteristik khususnya mendefinisikan sebagian besar karya 'dimediasi teknologi' saat ini di ruang kelas bahasa Inggris. Kami menggambarkan ini dalam hal 'pekerjaan sibuk digital' (Bigum 2003b), 'pekerjaan pura-pura digital' dan 'pekerjaan konservasi digital', masing-masing.

'Pekerjaan sibuk digital'

Chris Bigum (2003a, b) menyajikan kritik umum tentang alokasi sekolah teknologi komputasi dan komunikasi sejak 1980-an. Bigum (2003a: 1) mengemukakan bahwa sejarah komputasi dalam sekolah selama 20 tahun terakhir, terutama melibatkan sekolah yang mengadopsi 'pendekatan mekanistik, yang pada dasarnya berfokus pada setiap teknologi baru seperti yang tampak dan berusaha menemukan hal-hal yang bermanfaat secara pendidikan untuk dilakukan dengannya. ' Dari perspektif ini, peran dan tantangan sejauh mengintegrasikan teknologi baru ke dalam praktik pedagogis, yang bersangkutan pada dasarnya melibatkan 'menguasai seluk-beluk setiap teknologi baru seperti yang terlihat' (Bigum 2003b: 2). Ini menggerakkan, agenda kerja yang tidak pernah berakhir untuk

mengidentifikasi masalah pendidikan. . . untuk setiap solusi teknologi tinggi baru '(Bigum 2003b: 3).

Pendekatan ini telah menghasilkan sejumlah besar dari apa yang Bigum sebut sebagai 'pekerjaan sibuk digital'. Dalam pekerjaan yang sibuk digital, peserta didik menggunakan teknologi baru untuk melakukan tugas-tugas tingkat rendah - seperti menemukan informasi dalam sumber yang disediakan oleh guru, untuk menjawab pertanyaan yang telah ditetapkan sebelumnya, atau untuk membuat teks yang dihasilkan oleh pena dan pensil sebagai halaman web, atau sebagai hiasan 'slide' dibuat dengan perangkat lunak presentasi. Pekerjaan sibuk digital berbeda dengan jenis pekerjaan di mana peserta didik mengintegrasikan penggunaan teknologi ke dalam tantangan tingkat tinggi, seperti membuat konsep masalah atau masalah, merancang strategi untuk mengatasinya, dan mengevaluasi hasil dari penerapan strategi tersebut.

Sejumlah besar bukti penelitian menegaskan bahwa hanya dengan menambahkan komputer dan Internet ke dalam campuran kelas rutin, tidak dengan sendirinya meningkatkan pembelajaran (Cuban 2001). Namun demikian, Internet dipenuhi dengan rencana pelajaran yang direkomendasikan yang mempromosikan pekerjaan sibuk digital di ruang kelas bahasa Inggris sekunder. Contoh umum yang umum dari pekerjaan sibuk digital termasuk siswa mempresentasikan ulasan buku tradisional sebagai tumpukan HyperCard atau presentasi PowerPoint, di mana setiap slide diisi dengan teks yang dibaca siswa untuk teman sekelas mereka langsung dari layar; membangun 'web folio', serangkaian rekaman halaman web, misalnya, tahun pertama siswa di sekolah menengah (dengan bagian yang didedikasikan untuk, misalnya: Tugas Favorit, Model Peran Saya, Tahun Pertama saya di Sekolah Menengah Atas, Buku Log dan Cerita) Baca Tahun Ini); membelanjakan pelajaran membaca daring melalui situs web yang tampaknya acak, yang URL-nya diposting secara daring oleh guru mereka ketika membaca latar belakang novel baru yang akan mulai dibaca kelas; guru membuat situs web tempat siswa memposting narasi yang ditulis sebagai tugas kelas dan sebagainya.

Beberapa contoh nyata dapat membantu untuk memperjelas beberapa masalah yang dipertaruhkan di sini. Arsip web komersial populer berisi gagasan pengajaran berisi panduan pengajaran dan sumber daya untuk Kelas 6 hingga 8, kegiatan di mana siswa menyajikan PowerPoint presentasi tentang kehidupan penulis ([www.Kidzonline.org/LessonPlans/lesson.asp?mode= 0 & UnitQry1 = PowerPoint](http://www.Kidzonline.org/LessonPlans/lesson.asp?mode=0&UnitQry1=PowerPoint)). Sedikit

panduan diberikan tentang apa yang membuat presentasi oral efektif. Memang, mungkin pesan yang paling mungkin diambil dari lembar kerja siswa, yang menyertai panduan pengajaran, adalah bahwa lebih banyak lebih baik. Panduan ini mendorong siswa untuk 'memasukkan fakta, kutipan, contoh, gambar, klip suara, video, dan animasi yang menurut Anda merupakan aspek penting dari topik'. Tidak jelas dari uraian tugas yang membedakannya secara konseptual dari esai biografi berbasis kertas konvensional dan poster yang menyertainya tentang seorang penulis yang dipilih (biasanya dari daftar pilihan yang dapat diterima) untuk belajar di kelas. Tidak jelas bagaimana memasukkan klip suara, klip video, dan gambar yang tidak dilindungi hak cipta, akan menambah tugas secara signifikan. Panduan untuk siswa sebenarnya jauh lebih memperhatikan dimensi teknis penggunaan perangkat lunak dan Internet (misalnya, klik kanan untuk menyalin / menempel - yang, secara kebetulan, mengasumsikan siswa menggunakan PC) daripada menjelaskan mengapa biografi penulis sering dapat membantu pembaca menafsirkan novel-novel mereka dengan lebih banyak wawasan dan kecanggihan. Selain itu, sumber daya dukungan daring melibatkan siswa dalam menyelesaikan template untuk memproduksi biografi (lihat, misalnya, www.bham.wednet.edu/bio/biomaker.htm) dan mencari arsip biografi daring (misalnya, www.biography.com dan [amillionlives .com](http://amillionlives.com)). Tugas belajar secara efektif menjadi latihan dalam 'mengisi kekosongan' dan tampaknya memerlukan sedikit kerja konseptual di pihak siswa.

Bigum mengidentifikasi webquests sebagai bentuk kegiatan yang telah menjadi populer di ruang kelas bahasa Inggris, terutama di AS, dan yang sering mengurangi pekerjaan sibuk digital (meskipun yang terbaik mereka dapat menawarkan lebih dari ini). Webquests melibatkan pendekatan untuk menggunakan Internet di mana para guru menghasilkan tugas atau masalah yang siswa dapat atasi dengan menggunakan informasi dari situs-situs Internet, bersama dengan sejumlah sumber daya offline, meskipun ini tampaknya menjadi semakin langka. Dalam contoh umum, kata Bigum (2003b: 2), guru memilih satu set sumber daring yang harus digunakan siswa untuk menyelesaikan masalah atau menyelesaikan tugas. Bigum mengklaim bahwa jenis pekerjaan sibuk digital ini 'telah menandai dua dekade penggunaan komputer di kelas'. Dia berpendapat bahwa ini dapat ditafsirkan oleh pendidik sebagai bentuk keterlibatan pendidikan yang berharga karena 'siswa menggunakan komputer [dan] karena status teknologi di luar sekolah [ini] harus, dalam dan dari itu sendiri, menjadi hal yang baik untuk siswa untuk melakukan '(Bigum 2003b: 2).

Pekerjaan pura-pura digital

Sejauh guru itu sendiri memilih sumber daya internet untuk digunakan dalam pertanyaan web, sehingga menghalangi pencarian serius pada bagian siswa, sangat tepat untuk menganggap pertanyaan web sebagai spesies pekerjaan sibuk digital. Di sisi lain, guru-penulis webquest tidak selalu membatasi sumber daya daring yang akan digunakan, dan itu bukan fitur yang diperlukan dari pencarian web yang mereka lakukan. Webquest hanyalah kegiatan yang berorientasi penyelidikan di mana sebagian besar atau semua informasi yang digunakan oleh siswa diambil dari [Internet]' (webquest.sdsu.edu/overview.htm).

Webquest tradisional terdiri dari sekumpulan halaman web yang dihasilkan guru dengan enam elemen atau komponen berbeda: Pendahuluan, Tugas, Proses, Evaluasi, Kesimpulan, dan Halaman Guru. Pendahuluan menetapkan sceneform untuk webquest berikutnya. Biasanya mengambil bentuk 'skenario' orrole untuk webquester (misalnya, 'Anda seorang detektif di London abad ke-19 ...') dan biasanya diakhiri dengan pertanyaan atau masalah yang 'memandu' webquest. Tugas ini memberikan pernyataan singkat tentang produk akhir yang diharapkan (misalnya, serangkaian argumen persuasif untuk debat dewan kota hipotetis, poster yang menguraikan posisi tertentu pada suatu masalah, editorial surat kabar, pemilihan arsip, dan alasan yang menyertainya untuk pemilihan hipotesis hipotetis). Proses terdiri dari pedoman untuk menyelesaikan tugas utama yang terkait dengan webquest. Ini menawarkan saran tentang di mana untuk memulai, dan memberikan hyperlink ke sumber daya daring, tips tentang cara mengatur informasi yang dikumpulkan dan sebagainya. Setiap langkah dalam bagian Proses umumnya didukung oleh serangkaian hyperlink ke informasi daring yang relevan yang akan membantu siswa menyelesaikan tugas yang ditetapkan untuk webquest. Evaluasi menyediakan informasi bagi siswa tentang bagaimana hasil pembelajaran untuk webquest akan dinilai, termasuk rubrik penilaian, kriteria yang dihasilkan guru, kriteria evaluasi diri siswa, 'skala poin' dan sebagainya. Siswa diharapkan untuk menggunakan kriteria penilaian untuk memandu penyelesaian produk pekerjaan akhir mereka. Kesimpulan dapat mencakup ringkasan tentang apa yang diharapkan dipelajari oleh siswa sebagai hasil dari menyelesaikan pertanyaan web. Ini juga dapat mencakup pertanyaan cepat tambahan untuk mendorong siswa berpikir di luar pertanyaan web dan memperkirakan apa yang telah mereka pelajari tentang konteks dan / atau masalah lain. Page Teacher memberikan informasi latar belakang atau 'metadata' tentang perkembangan aktual dari webquest itu sendiri untuk guru lain yang ingin memanfaatkan webquest yang sama ini di ruang kelas mereka sendiri. Ini biasanya berisi informasi tentang

kelompok siswa yang menjadi targetnya, standar pembelajaran negara bagian atau regional yang dipenuhi, catatan pengajaran, daftar sumber daya tambahan dan situs web, dan bahkan sampel karya siswa.

Dalam pendidikan bahasa Inggris menengah, banyak webquest dikhususkan untuk mengeksplorasi 'klasik' sastra atau konteks di mana karya sastra signifikan dibuat atau ditulis. Trawling BestWebQuests.com menghasilkan 18 webquest yang diarsipkan untuk kelas bahasa Inggris sekolah menengah atas (Kelas 9 dan 10 dalam hal ini). Dari jumlah tersebut, 15 membuat tautan langsung ke novel atau teks 'klasik' (misalnya, *To Kill a Mockingbird*, *The Crucible*) dan minta siswa untuk meneliti detail latar belakang sejarah atau mengubah buku menjadi genre yang berbeda (katakanlah, skenario film) atau konteks yang berbeda. Sebagai contoh:

Bayangkan bahwa Anda adalah penulis naskah drama dan baru saja didekati oleh seorang pria kaya yang ingin mensponsori sekelompok penulis naskah drama untuk menulis ulang kisah klasik dalam suasana yang lebih modern. Kisah itu harus mencakup cinta, balas dendam, dan pengkhianatan. Anda bertempur di sekitar sejumlah ide, tetapi tidak ada yang sesuai dengan tagihan. Beberapa sudah dilakukan sebelumnya, yang lain tidak akan diterjemahkan dengan baik, tetapi kemudian seseorang menyebut Emily Bronte 'Wuthering Heights'. Keheningan menyelimuti kelompok ketika Anda mempertimbangkan ide ini. Semakin Anda memikirkannya, semakin Anda menyukai gagasan itu. Ia memiliki semua elemen dan karakter yang akan menarik dalam periode apa pun!

(bestwebquests.com/bwq/wqdetail.asp?wqcatid=3&edid=4&siteid=23)

Contoh ini mengungkapkan fitur kedua banyak pekerjaan kelas pada umumnya, dan banyak aktivitas berbasis Internet dalam ruang kelas pada khususnya: yaitu, yang 'berpura-pura' sifat. Begitu banyak dari apa yang diminta oleh peserta didik untuk dilakukan dalam pembelajaran berbasis di kelas sama sekali tidak 'nyata'. Seolah-olah mengakui bahwa ruang kelas adalah konteks pembelajaran artifisial yang dibuat-buat, yang keempat dindingnya mendorong ganjalan antara pembelajaran dan kehidupan, kata-kata dan dunia, telah menjadi ajakan untuk *melebihi* -batasan itu daripada mencoba meredakannya. Pembelajaran mengambil semacam karakter Disneyesque Fantasyland, di mana siswa diminta untuk membayangkan diri mereka ke dalam semua jenis konteks yang tidak mereka miliki, dan untuk membangun 'realitas' atau 'interpretasi' menggunakan informasi apa pun yang dapat mereka taruh di tangan mereka.

Apa yang hilang dalam kegiatan tersebut - apa yang tidak dapat dibawa ke segala jenis penggunaan artefak dan sumber daya informasi yang otentik - adalah akses ke

pengalaman dan keahlian (struktur pengetahuan, prosedur formal) yang 'matang' bagi para praktisi dari aktivitas yang bersangkutan (sedang seorang penulis naskah, sutradara film, jurnalis, sejarawan) memanfaatkan dalam melakukan pekerjaan (*nyata*) mereka. Peserta didik menghadapi risiko mistifikasi ganda di sini. Di satu sisi mereka cenderung datang jauh dari aktivitas dengan gagasan-gagasan aneh apa rasanya *berada* di cara penulis drama. Di sisi lain, mereka sama-sama cenderung pergi dengan ide-ide aneh tentang bagaimana teknologi baru digunakan dalam dunia penulis drama, jurnalis dan sejenisnya.

Pekerjaan konservasi digital

Seperti yang diamati Steven Hodas (1993), sekolah adalah organisasi. Karena itu, mereka tertarik untuk menjaga dan mempertahankan cara mereka beroperasi. Personel mereka akan merespons stres dalam sistem dengan mencoba menghilangkan stres ini. Pengenaan besar-besaran terhadap sekolah-sekolah didasari oleh tekanan untuk memasukkan teknologi komputasi dan komunikasi (CCT) ke dalam pengajaran dan pembelajaran di kelas telah dipenuhi oleh 'gagasan yang terus-menerus dan berpusat pada guru tentang bagaimana CCT dapat masuk ke dalam ruang kelas': yaitu, dengan cara-cara yang 'sesuai dengan praktik kelas yang dihormati waktu' (Bigum 2003a: 1). Meskipun tidak semua guru menanggapi teknologi baru dengan cara konservasi, namun ada kecenderungan kuat ke arah itu - didukung oleh fakta bahwa banyak guru masih tidak memiliki banyak pengetahuan 'orang dalam' dan pengalaman budaya penggunaan komputer. Akibatnya, belajar bagaimana mengarahkan aplikasi perangkat keras dan perangkat lunak yang baru saat mereka tiba, dan melakukannya dalam konteks pola dan rutinitas yang sudah dikenal, sebagian besar telah menjadi norma hingga saat ini dalam alokasi kelas dari teknologi komputasi dan komunikasi.

Contoh khas pekerjaan konservasi digital dari kelas Bahasa Inggris tahun pertama menengah melibatkan pemulihan proyek surat kabar sekolah yang terhormat untuk kegiatan di laboratorium komputer. Dalam satu kasus ilustratif, siswa diorganisasikan dalam kelompok empat atau lima di laboratorium komputer dan diberi tugas memproduksi koran empat halaman berdasarkan cerita yang berkaitan dengan sekolah. Di dalam 'tim', beberapa anggota mengerjakan cerita berita, sementara yang lain 'mengetik' cerita lengkap menggunakan perangkat lunak desktop publishing yang menyelaraskan teks dalam kolom dan menyisipkan ilustrasi clip art dari menu grafik umum yang dapat digunakan untuk menggambarkan artikel. Individu bergiliran pada tugas yang berbeda selama periode produksi. Bisa ditebak, siswa menulis tulisan tangan ke dalam buku catatan bahasa Inggris mereka terlebih dahulu sebelum

memasukkannya di komputer, mengedit saat mereka pergi dan menjalankan pemeriksaan ejaan sebelum mencetak draft terakhir mereka.

Beberapa prinsip untuk memandu pekerjaan pembelajaran di ruang kelas bahasa

Inggris sekunder

Dalam upaya kami untuk menemukan dasar untuk mengkonseptualisasikan pendekatan yang baik untuk mengintegrasikan teknologi baru ke dalam pekerjaan ruang kelas bahasa Inggris, kami telah mengembangkan beberapa prinsip yang kami pikir memberikan beberapa pedoman yang bermanfaat. Empat prinsip tampaknya sangat relevan di sini. Inilah yang kita sebut prinsip 'tidak ada sandungan', prinsip 'belajar yang manjur', prinsip 'belajar terpadu', dan prinsip 'alokasi produktif dan perluasan dalam pembelajaran'. Kami menerima ini secara singkat.

Prinsip 'tidak menyandera'

Kurikulum dan pedagogi tidak boleh disandera pada perubahan teknologi di tingkat artefak. Sejauh ini, ini telah menjadi sejarah penerapan teknologi baru di sekolah sampai saat ini. Seperti yang telah kita lihat, itu telah menghasilkan semua jenis praktik yang dibuat untuk menemukan cara mengakomodasi teknologi baru ke 'cara' kelas. Pendekatan ini tidak berhasil. Ini telah 'menyia-nyiakan' potensi teknologi baru untuk menyediakan jembatan bagi bentuk-bentuk baru dari praktik sosial dan budaya yang dapat dan harus diminati oleh pendidikan sekolah, seperti apa yang disebut literasi baru, literasi multimoda, dan sebagainya. Ini secara bersamaan telah 'menyia-nyiakan' potensi yang dimiliki teknologi baru untuk melakukan, lebih efisien, jenis-jenis 'hal-hal pengetahuan' yang akrab di mana sekolah harus melibatkan pelajar, seperti bentuk-bentuk analisis dan sintesis yang terkait dengan mengevaluasi dan menghasilkan pengetahuan dalam keahlian. Suka cara. 'Halaman web dan fenomena PowerPoint' yang terkenal itu telah membuat teknologi-teknologi itu tidak berfungsi, mempertahankan status quo pendidikan yang ketinggalan zaman, dan mematikan banyak siswa yang menolak untuk membuat sensibilitas digital mereka dihina dengan cara seperti itu.

Prinsip pembelajaran yang manjur

Menurut prinsip ini, agar pembelajaran menjadi manjur perlu bahwa apa yang dipelajari seseorang sekarang terhubung dengan cara yang bermakna dan memotivasi untuk

menjadi versi Wacana dewasa atau orang dalam. Wacana dipahami sebagai serangkaian praktik sosial terkait yang terdiri dari cara-cara tertentu menggunakan bahasa, bertindak dan berinteraksi, percaya, menilai, memberi isyarat, menggunakan alat dan artefak lain dalam konteks tertentu (sesuai), sedemikian sehingga seseorang memberlakukan atau mengakui identitas sosial tertentu atau cara melakukan dan berada di dunia (Gee *et al.* 1996: 4). Ini melibatkan pemikiran tentang pendidikan dan pembelajaran bukan dalam hal sekolah dan anak-anak (terkait tempat dan usia spesifik) tetapi, dalam hal kehidupan manusia sebagai *lintasan* melalui berbagai praktik dan lembaga sosial (Gee *et al.* 1996). Untuk mempelajari sesuatu adalah untuk kemajuan ke arah pemahaman yang lebih lengkap dan kelancaran dengan melakukan dan menjadi cara yang diakui sebagai relatif mahir untuk sosial dibangun dan dipelihara (yang caratepat) dari 'berada di dunia'. Berpartisipasi dalam Wacana adalah sesuatu yang kita dapat lebih atau kurang benar, atau lebih atau kurang salah. Jadi, wacana dewasa atau orang dalam adalah 'hal yang nyata': cara Wacana 'dilakukan' oleh 'pengguna dewasa' yang 'melakukannya dengan benar'. Mereka adalah versi 'asli' daripada versi 'pura-pura' dari praktik sosial yang dimaksud. Dalam hal ini, untuk belajar menjadi efektif, itu harus melibatkan melakukan sesuatu yang benar-benar menempatkan pelajar di jalur yang benar menuju menjadi peserta yang kompeten dalam 'hal yang nyata' - apa pun wacana yang dimaksud mungkin.

Prinsip pembelajaran terintegrasi

Dari perspektif sosial-budaya, pembelajaran terintegrasi hingga tiga syarat terpenuhi. Semua ini berhubungan dengan gagasan utama bahwa belajar tidak dapat dipisahkan dari Wacana.

Kondisi pertama adalah bahwa pembelajaran terpadu terjadi *di* dalam praktik daripada di kejauhan (seperti ketika seseorang belajar sesuatu *tentang* praktik sebagai penyingkiran partisipasi dalam praktik itu sendiri, dengan tujuan menerapkan pembelajaran *in situ* pada waktu berikutnya). Ini bukan untuk mengatakan bahwa pembelajaran yang berharga tidak dapat didekontekstualisasikan dan kemudian diterapkan, hanya saja sejauh ini pembelajaran tidak terintegrasi dalam pengertian yang dimaksudkan di sini.

Kondisi kedua meluas yang pertama. Belajar diintegrasikan ketika berbagai 'bit' dari praktik sosial yang berjalan bersama untuk membentuk praktik secara keseluruhan - dan di mana berbagai 'bit' dari praktik sosial terkait yang bersama-sama membentuk Wacana secara keseluruhan - dipelajari dalam mereka *hubungan* satu sama lain, sebagai konsekuensi dari mempelajarinya *di* dalam praktik. Dalam pembelajaran terpadu kita belajar untuk meletakkan

berbagai 'bit' (bit berbicara, bit alat-dan-artefak, bit tindakan / perilaku, menilai dan mempercayai dan memberi isyarat dan berpakaian dan seterusnya, bit) 'keseluruhan' dan 'hidup'. Kami mempelajarinya secara *organik* dalam hubungan mereka satu sama lain, bukan sebagai 'potongan' yang akan diartikulasikan nanti.

Kondisi ketiga adalah bahwa pembelajaran kita adalah *semakin terintegrasi* semakin *tidak* berbenturan dengan siapa dan apa kita dan apa yang kita lakukan, dalam dimensi diskursif lain dari hidup kita. Kurang bahwa 'identitas' kita dipanggil untuk menjadi dalam *ini* hal belajar bertentangan dengan identitas kita dipanggil untuk menjadi - dan berada di rumah dengan - dalam sisa hidup kita, semakin terintegrasi pembelajaran dapat. Contoh Grace, dijelaskan oleh Steven Thorne dari Penn State University, cocok di sini. Mencoba membuat Grace belajar percakapan / persahabatan Bahasa Perancis melalui email tidak dapat *diintegrasikan* dalam pengertian ini. Akibatnya, Grace diminta untuk 'menentang' beberapa identitas dan nilai sosialnya yang lain yang lebih penting baginya. Hal-hal lain dianggap sama, semakin sedikit konflik yang dialami peserta didik antara identitas sosial mereka, semakin efektif dan sukarela mereka belajar.

Prinsip alokasi produktif dan perluasan dalam pembelajaran

Prinsip alokasi produktif dan ekstensi dalam pembelajaran sebagian merupakan perpanjangan dari prinsip pembelajaran terintegrasi, dan sebagian prinsip waktu-dihormati bahwa pembelajaran harus dibangun berdasarkan apa yang telah diketahui dan dialami oleh peserta didik. Sehubungan dengan aspek pertama, prinsip ini melibatkan mencari cara untuk mengurangi atau memperbaiki konflik antara identitas sosial selama pembelajaran. Misalnya, jika apropriasi yang dapat diterima secara pendidikan dari konstruksi budaya Grace dari komunikasi usia-persahabatan / persahabatan (misalnya, melalui pesan instan) dapat dilakukan dalam kursus bahasa Prancis, ini akan membantu mengintegrasikan dan memperkuat pembelajarannya dengan menempatkan budaya, personal, teknologi dan aspek epistemologis dalam sinkronisasi.

Sehubungan dengan aspek kedua, jika peserta didik sudah tahu bagaimana melakukan peran dan tugas diskursif yang secara sah dapat dibawa ke ruang diskursif baru, ini dapat digunakan untuk keuntungan untuk memungkinkan pembelajaran dan kecakapan dalam bidang baru. Misalnya, mengetahui cara mengarsipkan musik yang diunduh ke pemutar MP3, seperti iPod, untuk tujuan hiburan pribadi, dapat dengan mudah ditransfer ke pengarsipan file data wawancara yang telah direkam secara digital untuk tujuan penelitian, tanpa mengurangi praktik apa pun. Jenis-jenis bentrokan antar budaya penggunaan, terbukti dalam contoh Grace

yang dijelaskan sebelumnya, tidak mungkin muncul dalam kasus ini. Tentu saja, aspek dari prinsip ini - membangun pembelajaran, dan mengintegrasikan ke dalam pembelajaran saat ini, pengetahuan dan kompetensi yang relevan, yang sudah dimiliki pembelajar - praktis sudah terbukti dengan sendirinya. Ini tentu dikenal luas oleh para pendidik. Pada saat yang sama, secara sistematis diabaikan atau ditumbangkan dalam skala besar dalam pembelajaran di kelas. Namun, dalam kasus yang menarik, Duke University di AS memberikan semua siswa baru untuk tahun akademik 2004/05 dengan iPod sebagai 'bagian dari inisiatif untuk mendorong penggunaan teknologi secara kreatif dalam pendidikan dan kehidupan kampus' (www.dukenews.duke.edu/berita/ipods_0704.html).

Dua skenario untuk menafsirkan dan menerapkan prinsip-prinsip di ruang kelas bahasa Inggris sekunder.

Pada sisa bab ini kami ingin membahas pertanyaan tentang hal-hal apa yang mungkin dilakukan secara produktif di ruang kelas bahasa Inggris sekunder untuk mengintegrasikan teknologi baru ke dalam pembelajaran dengan cara yang menerapkan jenis-jenis prinsip-prinsip yang telah kami uraikan dan, dalam prosesnya, menghasilkan pembelajaran yang menghindari pekerjaan sibuk digital, pekerjaan pura-pura digital dan pekerjaan konservasi digital. Kami akan melakukan ini melalui dua 'skenario' luas atau jenis konteks di mana guru mungkin bekerja. Yang pertama adalah apa yang kita sebut skenario 'sekolah penghasil pengetahuan' (KPS) yang dinamai berdasarkan prakarsa aktual yang beroperasi di Australia yang melibatkan kolaborasi antara akademisi yang dipimpin oleh Chris Bigum dan Leonie Rowan, dengan beberapa sekolah yang kepala sekolahnya menerima etos KPS sebagai ideal untuk dikejar oleh sekolah mereka (lihat, misalnya, www.deakin.edu.au/pendidikan/lit/kps).

Yang kedua adalah apa, mengikuti Sumara, kami sebut 'pendekatan studi budaya untuk bekerja dalam skenario ruang kelas bahasa Inggris'. Dalam pengaturan yang luas ini, para guru dan peserta didik terlibat dalam pekerjaan yang mengintegrasikan teknologi baru ke dalam pembelajaran dengan cara-cara yang konsisten dengan cita-cita dan kriteria yang tidak terpisahkan dengan pendekatan studi budaya.

Skenario sekolah penghasil pengetahuan

Di tempat lain (Lankshear dan Knobel 2003a: 105–8; Knobel dan Lankshear 2004: 78–105) kami telah menggambarkan inisiatif KPS skala kecil yang telah dikembangkan selama beberapa tahun sekarang di Australia. KPS telah mulai mengembangkan hubungan baru dan menarik dengan kelompok-kelompok di komunitas lokal mereka, dengan terlibat dalam proses yang menghasilkan produk atau pertunjukan yang dihargai oleh konstituensi tempat mereka diproduksi. Bagian penting dari negosiasi produksi pengetahuan semacam itu adalah bahwa produk atau kinerja adalah sesuatu yang siswa anggap dihargai oleh konsumen atau audiens dari pekerjaan mereka. Para siswa tahu pekerjaan mereka dianggap serius, dan itu harus baik atau tidak akan diterima oleh mereka yang telah menugaskannya. Tingkat keterlibatan dan kualitas pekerjaan dan pembelajaran siswa hingga saat ini sangat mengesankan. Ini bukan proyek yang berpusat pada guru dengan keterlibatan siswa perifer. Sebaliknya, mereka adalah proyek - dalam arti di mana tugas mengembangkan dan memproduksi film komersial atau mobil baru sering disebut 'proyek' - yang kadang-kadang disajikan kepada siswa sebagai masalah untuk dipecahkan atau, seperti yang sering terjadi, masalah yang siswa angkat sendiri dengan maksud untuk menyelesaikannya. Berikut ini adalah contoh khas.

- Kelompok siswa Kelas 6 bekerja dalam kolaborasi dengan tempat penjualan sapi lokal untuk menghasilkan film dokumenter tentang sejarah tempat penjualan untuk Beef Expo pada tahun 2003. Mereka mewawancarai video perwakilan dari berbagai sektor dalam industri peternakan, direkam *dalam situ* rekaman kegiatan, menyediakan sulih suara dan jembatan antara urutan dan sebagainya, dan mengedit komponen untuk menghasilkan film dokumenter sebagai CD. CD produk sedang digunakan di festival daging sapi internasional dan oleh dewan lokal untuk mempromosikan wilayah tersebut.
9. Sekelompok siswa mewawancarai 'karakter' lokal dan memfilmkan mereka di lokasi wisata di sebuah kota tua penambangan dengan pengangguran tinggi, dan itu berusaha menjadikan dirinya sebagai lokasi wisata. Para siswa membuat film, mengeditnya dan membakar produk ke CD. Data akan tersedia di berbagai situs di sekitar kota pada komputer layar sentuh sehingga pengunjung dapat merasakan apa yang ditawarkan kota. (Bigum 2003a: 5-6.)
 10. Sekelompok siswa Kelas 7 dari Waraburra State School di Central Queensland, menerima dana eksternal dari anggaran proyek Jaringan Warisan Budaya Queensland

untuk merekam segmen video wawancara dengan beberapa 'identitas' lokal dalam sebuah komunitas bernama Gunung Morgan - yang 'dulunya rumah bagi gunung emas tunggal terbesar di bumi' (www.queenslandholidays.com.au/qhtn/attract_19.htm). Para siswa memfilmkan wawancara mereka dengan peserta lokal di tempat dan mengedit segmen video. Klip video itu kemudian diintegrasikan ke dalam 'selimut' informasi interaktif yang dipandu oleh 'museum tanpa dinding' Mount Morgan, bagian dari Queensland Heritage Trails Network. Sebagai salah satu komponen proyek, para siswa Waraburra juga mengajari siswa dari sekolah setempat di Mount Morgan tentang pembuatan dan penyuntingan video. Segmen video yang dibuat oleh siswa Mount Morgan juga ditampilkan dalam quilt. Beberapa dana yang diterima digunakan untuk memperoleh peralatan suara baru (mikrofon kerah dan sebagainya) yang diperlukan untuk proyek ini karena para siswa tidak puas dengan kualitas suara dari proyek sebelumnya. Pada saat proyek ini, para siswa telah mencapai tingkat keahlian di mana mereka menarik dana mereka sendiri dan memiliki beberapa pendapat tentang bagaimana seharusnya digunakan, untuk meningkatkan kualitas pekerjaan mereka di masa depan. Laporan museum tersebut kepada Komite Pengarah Jejaring Jejaring Warisan Budaya Queensland menyatakan bahwa 'selimut sejarah lisan telah dipasang dengan sukses dan telah terbukti menjadi hit bagi para pengunjung. Kualitas pekerjaan yang dilakukan oleh anak-anak setara dengan para profesional dan mungkin sebenarnya lebih menarik karena anak-anak terlihat dan benar-benar mengajukan pertanyaan kepada orang yang diwawancarai. Ini tidak terjadi pada yang lain dan beberapa segmen [lainnya] dapat dianggap agak bertele-tele tanpa penyuntingan yang jelas terjadi. '

Proyek Migran Lisan Sejarah

Dalam contoh yang dibayangkan ini untuk siswa di Kelas 10 sampai 12, empat guru dan peserta didik bekerja dengan dua akademisi dari universitas setempat yang memiliki keahlian dalam sejarah kehidupan dan narasi lisan. Sebuah dewan kota telah menugaskan sebuah proyek untuk mengembangkan sejarah lisan dari dua kelompok migran lama di kota. Ini melibatkan melakukan wawancara riwayat hidup dengan penduduk lanjut usia dari kelompok-kelompok tersebut, dengan fokus pada pengalaman mereka menetap di tanah adopsi mereka.

Para guru dan siswa bahasa Inggris telah diundang untuk berpartisipasi dalam proyek ini sebagai bagian dari inisiatif lokal untuk membangun hubungan kolaboratif antara universitas dan sekolah. Dalam proyek ini, para pihak telah menetapkan garis peran, sumber daya, dan tanggung jawab yang jelas. Para akademisi terutama bertanggung jawab untuk membawa para guru dan siswa melalui proses menghasilkan sejarah kehidupan yang kredibel. Ini termasuk hal-hal seperti bagaimana menyiapkan jadwal wawancara yang tepat, cara menggunakan pertanyaan dan penyelidikan untuk memperoleh informasi lebih lanjut tentang aspek-aspek sejarah kehidupan yang muncul dalam proses wawancara, bagaimana cara memperoleh persetujuan, bagaimana mengatur dan menganalisis bahan wawancara. , ikuti wawancara lanjutan tentang hal-hal yang relevan di kemudian hari yang sesuai, dan bagaimana menulis sejarah kehidupan. Ini melibatkan serangkaian sesi kerja, beberapa di antaranya dilakukan di ruang kelas dan beberapa di universitas.

Sekolah telah sepakat untuk menyediakan siswa untuk membantu pengumpulan data, serta memikul tanggung jawab untuk menyimpan data dan untuk infrastruktur yang diperlukan untuk mengumpulkan data. Ini termasuk ruang di server sekolah, serta penggunaan audio digital, video dan peralatan rekaman foto sekolah. Para siswa dan guru mereka juga bertanggung jawab untuk menjadwalkan wawancara dan untuk memelihara catatan pekerjaan terbaru yang telah dilakukan.

Dalam 'potret' yang khas, dua siswa sedang mempersiapkan wawancara dengan pasangan. Mereka tidak yakin tentang kesesuaian salah satu pertanyaan mereka. Mereka mengirim pesan email ke spesialis riwayat hidup yang bekerja dengan mereka, yang mengirimi mereka kembali beberapa saran dan juga mengatur untuk bertemu nanti dengan semua pewawancara siswa untuk menyarankan cara merasakan ketika tanah menjadi rumit selama wawancara. Yang penting, ia menyarankan agar para siswa mungkin ingin 'membersihkan' pertanyaan mereka dengan peserta sebelum melakukan wawancara, karena ini juga akan membantu orang yang diwawancarai untuk mempersiapkan diri untuk wawancara itu sendiri.

Sebelum wawancara dimulai, tim berbasis sekolah membuat situs web untuk proyek tersebut. Ini akan digunakan untuk pengarsipan suara digital dan file gambar, serta salinan catatan elektronik yang dibuat pewawancara selama wawancara. Ini juga akan digunakan untuk mengatur dan menyimpan bahan elektronik lainnya yang dikumpulkan dari sumber apa pun yang akan memberikan informasi kontekstual yang relevan untuk proyek sejarah kehidupan secara keseluruhan. Diperkirakan bahwa 'proyek' pada akhirnya akan 'disajikan'

melalui beragam media, termasuk situs web khusus, dan CD-ROM / DVD resmi, artikel jurnal dan surat kabar, tampilan foto dan poster, serta gambar dan suara terpilih 'gigitan' yang akan ditampilkan di layar sentuh digital, kios informasi yang didirikan oleh biro informasi wisata kota. Tim sekolah juga membuat weblog khusus yang didedikasikan untuk proyek, yang akan digunakan untuk menyimpan catatan semua pekerjaan yang dilakukan dalam proyek. Peserta (termasuk akademisi) diharapkan untuk membuat posting pendek ke weblog setiap kali wawancara telah selesai, ketika materi baru telah diunggah ke situs web, pertemuan telah diadakan dan sebagainya. Dengan cara ini akan ada catatan berurutan permanen tentang bagaimana proyek dibuka, tentang apa yang telah dilakukan, kesenjangan yang harus diisi, dan tentang peran yang dimainkan oleh peserta. Seorang siswa telah menerima tanggung jawab untuk mengawasi secara umum baik situs web arsip maupun weblog (blog) untuk proyek tersebut. Situs web ini adalah basis data yang dilindungi kata sandi yang berisi semua materi arsip digital yang dihasilkan dalam proyek. Ini dapat diakses oleh semua anggota tim untuk berbagai keperluan penelitian dari lokasi mana pun dengan akses Internet. Tujuan-tujuan ini termasuk mengunggah data baru, mengawasi apa yang telah dikumpulkan (atau tidak), untuk menyiapkan data untuk dianalisis dan mencetak data yang akan dianalisis dan umumnya menyimpan catatan kemajuan hingga saat ini. Ini bukan hanya basis data digital utama untuk proyek, tetapi juga sumber potensial data sekunder di masa depan untuk proyek-proyek berikutnya setelah disetujui, dengan pertimbangan etis. Siswa yang dimaksud mengelola situs web ini, bekerja sama dengan rekannya di universitas dan guru bahasa Inggrisnya.

Sementara semua anggota tim terdaftar dan dapat memposting ke weblog, siswa yang sama menindaklanjuti komentar dan mengatur struktur weblog. Dia juga mengedit ejaan, memelihara daftar URL dan umumnya melakukan jenis tugas yang dilakukan oleh webmaster. Weblog berfungsi sebagai jejak audit untuk proyek dan sebagai tempat penyimpanan pemikiran tim dari waktu ke waktu. Ketika proyek dibuka, anggota tim membuat ide-ide blog tentang pola yang mulai mereka lihat dalam data, memposting tautan ke sumber daya daring yang relevan dengan aspek penelitian, dan membuat daftar ringkasan singkat, kutipan dan perincian lokasi sumber daya offline yang relevan (buku, surat kabar) artikel, artefak di rumah orang dan sebagainya). Weblog juga mengakomodasi gagasan, informasi, dan saran (misalnya, hal-hal yang akan ditindaklanjuti, orang lain untuk wawancara, lokasi dokumen dan artefak) yang relevan dengan penelitian yang diposting oleh anggota masyarakat luas.

Komponen elektronik penting ketiga dari proyek ini mencakup pemeliharaan sistem 'reputasi proyek' sekolah dan daftar keahlian masyarakat yang telah tersedia untuk tim proyek. Seorang siswa telah menerima tanggung jawab utama untuk memelihara kedua sistem ini, untuk semua proyek yang melibatkan sekolah. Atas dasar penelitian berbagai sistem peringkat formal yang terkenal (eBay, Amazon.com, Plastic.com), siswa ini (bekerja sama dengan beberapa teman di sekolah dan dua mahasiswa) telah mengembangkan skala peringkat lima poin dan komponen untuk pernyataan umpan balik singkat. Pada penyelesaian setiap proyek ia mengirim email 'klien', memberikan penjelasan singkat tentang sistem penilaian dan umpan balik, nomor referensi, dan dengan sopan mengundang mereka untuk mencatat evaluasi mereka pada formulir otomatis di situs web proyek sekolah. Klien memasukkan nomor referensi proyek mereka ke dalam formulir (umpan balik tidak dapat dibiarkan tanpa nomor ini), pilih peringkat dari menu drop-down dan memberikan hingga 50 kata umpan balik deskriptif di jendela teks. Siswa kemudian memperbarui halaman web reputasi proyek, yang bersifat publik.

Peringkat ini memberikan catatan publik resmi tentang tingkat kinerja sekolah yang dinilai oleh klien, serta data evaluatif pada proyek-proyek individual yang berkontribusi pada portofolio penilaian anggota tim. Catatan reputasi publik ini merupakan bagian integral dari proses dimana masyarakat mengembangkan persepsi baru tentang sifat dan peran pendidikan sekolah kontemporer. Sekolah mengakui bahwa, agar berfungsi secara efektif sebagai KPS, sekolah itu (dan sekolah-sekolah KPS lainnya) perlu 'setidaknya dibuat ulang sebagian di benak masyarakat lokal', dan bahwa 'proyek demi proyek dimungkinkan untuk membangun repertoar keterampilan dan produk penelitian [yang diakui publik] dengan berkonsultasi dengan kebutuhan dan minat lokal '(Bigum 2002: 139).

Daftar keahlian komunitas yang telah disediakan untuk sekolah dalam pekerjaan proyeknya, juga bersifat publik dan melayani berbagai tujuan. Sebagian itu adalah catatan sumber daya yang mungkin tersedia untuk sekolah dan / atau kelompok masyarakat (nirlaba) lainnya untuk kegiatan di masa depan yang sesuai. Ini juga merupakan mekanisme untuk jejaring komunitas. Selain itu, dan yang sangat penting, ini memberikan pernyataan publik tentang layanan masyarakat / disposisi kolaboratif-koperasi dari mereka yang telah menunjukkan pengakuan mereka bahwa pendidikan adalah tanggung jawab seluruh masyarakat. Catatan proyek-proyek di situs web sekolah secara bersamaan mengidentifikasi kelompok-kelompok masyarakat dan organisasi-organisasi yang telah mendukung pemulihan pendidikan sebagai produksi pengetahuan 'matang' dengan proyek-proyek commissioning.

Dalam 'potret' tipikal lainnya, sepasang siswa yang baru saja mewawancarai pasangan siap untuk memasukkan data. Salah satu siswa menghubungkan perekam digital kecil (dengan kamera built-in) ke komputer dengan perangkat lunak yang diperlukan di kelas (atau di rumah, di lab komputer sekolah, di kafe atau perpustakaan Internet) dan mengunggah file audio dan gambar digital. Ketika pengunggahan selesai, ia masuk dan FTP (yaitu, menggunakan aplikasi perangkat lunak transfer cepat untuk mengirim) file ke situs web proyek untuk pengarsipan. Sementara itu, rekannya masuk ke Internet dan memposting pesan singkat ke weblog proyek, memberitahukan bahwa wawancara telah selesai dan file yang relevan dikirim ke situs web.

Setiap siswa bertanggung jawab untuk mewawancarai satu orang (atau untuk mewawancarai pasangan yang berpasangan). Setelah menyelesaikan dan mengarsipkan wawancara mereka, mereka mendengarkannya beberapa kali, menuliskannya kata demi kata, dan mengirimkannya ke orang yang diwawancarai, mengundang komentar, klarifikasi dan amandemen. Sambil mendengarkan rekaman mereka mencari 'tema' - motif berulang, ide, masalah kekhasan, penekanan dan sebagainya - yang akan memberikan struktur interpretif dan sudut pandang (atau perspektif) untuk selanjutnya mewakili sejarah kehidupan dalam narasi 'tulis-menulis'. Narasi tersebut mungkin bertujuan untuk peliputan yang lebih luas - 'gambaran hidup yang besar' - atau mungkin berfokus

pada sesuatu yang lebih sempit, seperti pengalaman formatif yang mendalam, hubungan, kehidupan kerja. Setelah mendengarkan rekaman beberapa kali dan menghabiskan banyak waktu dengan transkrip, siswa dapat membuat keputusan awal tentang jenis tema yang menurut mereka paling penting. Mereka berpikir dan berdiskusi satu sama lain dan guru mereka bagaimana kata-kata orang yang diwawancarai mendukung interpretasi yang dibuat dan dapat digunakan - misalnya, sebagai kutipan singkat - untuk membantu 'membawa' garis interpretatif. Dengan transkrip yang tersedia dan tema diidentifikasi, siswa mengatur untuk mendiskusikan ide-ide mereka dengan mitra akademik dengan mengirimkan salinan elektronik dan mengatur pertemuan. Selama proses selanjutnya, yang mungkin berlangsung selama beberapa minggu, siswa, guru dan akademisi menegosiasikan tema dan garis penafsiran (membuat 'rasa' dari 'kehidupan' yang dipercayakan kepada mereka). Mereka juga menegosiasikan prosedur yang tepat untuk memasukkan orang yang diwawancarai dalam 'memeriksa' garis penafsiran.

Tidak semua sejarah kehidupan dengan sendirinya memberikan bentuk yang sama dari 'penulisan' dan 'presentasi'. Sejarah kehidupan tertentu mungkin cocok untuk presentasi

tertulis yang diperluas dalam teks cetak (dalam jurnal sejarah lisan, cerita surat kabar dan sebagainya) dan / atau sebagai file yang dapat dibaca secara daring. Yang lain mungkin memberikan diri mereka yang terbaik untuk presentasi video yang jelas yang dikumpulkan sebagai segmen pendek dari 'rekaman' (misalnya, artefak, adegan yang relevan, gambar orang atau peristiwa) dengan 'sulih suara' disambung dari wawancara asli. Yang lain lagi mungkin (juga) meminjamkan diri untuk menampilkan foto dan / atau poster. Sejarah kehidupan yang saling melengkapi atau kontras dapat digabungkan sebagai 'momen' dalam representasi kehidupan kelompok yang lebih besar dan lebih kompleks dalam komunitas. Dalam serangkaian pertemuan dan sesi kerja (atau, secara elektronik, dari jarak jauh - membangun jaringan 'teman-teman kritis'), para guru dan siswa berdiskusi dengan para akademisi, dan orang-orang lain dari masyarakat dengan keahlian yang relevan, aspek desain untuk Web presentasi, pengeditan dan presentasi video, kolase fotografi dan sebagainya, dalam upaya untuk mencapai keseimbangan terbaik antara presentasi media yang mirip pakar (apa pun media dalam kasus tertentu) dan karya sejarah kehidupan yang setia. Orang-orang yang diwawancarai mungkin juga ingin terlibat dalam tahap ini, dan pengaturan yang tepat harus dibuat untuk menegosiasikan 'kepuasan' mereka dengan perasaan yang dibuat dari sejarah hidup mereka.

A 'pendekatan studi budaya untuk bekerja dalam skenario ruang kelas bahasa Inggris'

Konsep pendekatan studi budaya untuk pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris, yang disebutkan pada awal bab ini (Sumara 2004: 43-6), mengedepankan ide belajar di kelas bahasa Inggris dilihat sebagai 'tidak hanya "mewakili" budaya tetapi juga "penghasil" budaya'. Pendekatan studi budaya memandang ruang kelas bahasa Inggris sebagai bagian, tetapi sangat signifikan, sebuah situs untuk menghasilkan bentuk-bentuk bahasa dan budaya baru, dan untuk mengeksplorasi hubungan antara praktik literasi / sastra dan produksi berkelanjutan identitas individu dan kolektif manusia, sehingga apa yang dihasilkan di kelas bahasa Inggris mencakup pengalaman baru tentang identitas yang muncul bersama dengan apa yang dipelajari. Catatan Sumara tentang cita-cita ini lebih lanjut menetapkan bahwa, dari perspektif studi budaya, 'pengajaran dan pembelajaran materi pelajaran dipahami sebagai cara terbuka "mengubah subjek" - di mana "subjek" dipahami secara luas, baik sebagai produk maupun produsen' (Sumara). Dalam konsepsi ini, pendekatan studi budaya untuk pengajaran bahasa Inggris 'juga memandang produk dari keterlibatan guru dan siswa dengan berbagai bentuk teks sebagai cara kreatif mendalam ekspresi budaya' (Sumara). Namun, pada saat

yang sama, ini bukan masalah sederhana dari segala jenis produk yang sama-sama dihitung sebagai hasil atau pencapaian. Kelompok kerja menekankan perlunya mengembangkan program di ruang kelas bahasa Inggris yang memungkinkan siswa untuk mengembangkan 'hubungan yang terinformasi dan disiplin dengan bentuk puisi / dramatis / prosa, termasuk yang diorganisir dan dibentuk oleh media baru dan teknologi komputer' (Sumara).

Dalam kerangka cita-cita dan nilai-nilai yang luas ini kami pikir contoh-contoh berikut ini mewakili cara-cara produktif untuk mengintegrasikan media baru dan teknologi komputasi ke dalam karya kelas bahasa Inggris. Segudang contoh lebih lanjut, termasuk beberapa yang mengartikulasikan lebih jelas dan langsung ke keprihatinan tradisional subjek bahasa Inggris, seperti terlibat dengan kanon sastra, dan yang lain yang melibatkan bentuk budaya populer kontemporer, seperti zine elektronik, dapat dengan mudah diproduksi. Namun, ini harus menunggu peluang lain untuk diskusi.

Weblogging sebagai pekerjaan identitas reflektif dan informasi

Weblog - atau blog, singkatnya - dapat didefinisikan sebagai 'situs web yang sering diperbarui, dengan materi baru diposting di bagian atas halaman' (Blood 2002a: 12). Ada banyak jenis weblog yang melayani tujuan yang sangat berbeda. Pada bagian sebelumnya kami menganjurkan menggunakan weblog untuk tujuan fungsional menjaga catatan tugas yang dilakukan dalam proyek berbasis tim. Namun, ini adalah penggunaan weblog yang sangat istimewa - paling tidak karena kebanyakan weblog ditulis untuk khalayak publik yang lebih luas.

Sebagian besar weblog kontemporer adalah gabungan entri jurnal / gaya harian dan hyperlink beranotasi, atau sejenis campuran renungan, refleksi, anekdot, penghitungan ulang, dan sebagainya, dengan hyperlink yang disematkan ke situs web terkait. Rebecca Blood (2002b: x) menggambarkan penggunaan baru weblog ini sebagai upaya untuk menciptakan 'aliansi sosial', dalam arti bahwa weblog sebagian besar digerakkan oleh minat dan dimaksudkan untuk menarik pembaca yang memiliki (atau ingin memiliki) yang sama atau sama. minat dan kedekatan yang serupa. Weblog jenis ini dapat dilihat sebagai bentuk penting dari pekerjaan identitas. Kita dapat menjelajahi identitas yang diproyeksikan oleh orang lain dengan membaca weblog mereka dan, secara setara, kita dapat menjelajahi dan mengekspresikan aspek identitas kita sendiri dengan dan melalui weblogging. Selain itu, weblog biasanya

Kelas matematika kami sedang mengerjakan konversi pecahan menjadi desimal kemudian menjadi persen, dicampur angka dan pecahan yang tidak tepat. Kami memiliki tantangan kredit ekstra untuk memasak sesuatu di rumah, membawanya ke kelas dan membaginya secara merata di antara teman-teman sekelas kami.

Sulit untuk melihat tujuan yang bermanfaat secara pendidikan tercermin dalam jenis weblogging ini, dan kami tidak ingin mendorong guru bahasa Inggris untuk mengintegrasikan weblogging ke dalam aktivitas kelas jika itu menghasilkan 'pekerjaan' seperti itu. Selain itu, sementara tidak ada aturan dan kriteria keras dan cepat untuk weblogging sebagai praktik sosial, perspektif 'orang dalam' pada kualitas weblog yang efektif mudah ditemukan di Internet, bersama dengan informasi tentang weblog mana yang paling dihargai. Blogger serius berkomitmen pada posting yang dibuat dengan cermat dan terinformasi dengan baik. Saran untuk blogger pemula biasanya menekankan perlunya penulisan yang mudah diakses dan singkat, dan untuk gaya dan desain untuk saling melengkapi. 'Pembaca [dari weblog] berasal dari berbagai latar belakang. Tulis langsung ke intinya, sederhana dan singkat. . . Biasanya saya menghabiskan satu atau dua menit di weblog untuk melihat apakah ada sesuatu yang baru dan menarik. Anda mungkin memiliki 30 hingga 45 detik untuk mendapatkan perhatian pengguna '(Shanmugasundaram 2002: 143). Memiliki gaya yang konsisten dalam hal jenis font, tata letak teks, dan sejenisnya 'membantu dalam [menggambar] perhatian pembaca' pada bidang tertentu ', dan memiliki' gaya penulisan yang unik membantu dalam mendapatkan pembaca reguler '. Dari sudut pandang 'orang dalam', dosa weblogging kardinal adalah membosankan. Ini disebut sebagai 'efek sandwich keju', di mana weblog beroperasi pada tingkat yang menggambarkan apa yang penulis miliki untuk makan siang hari itu.

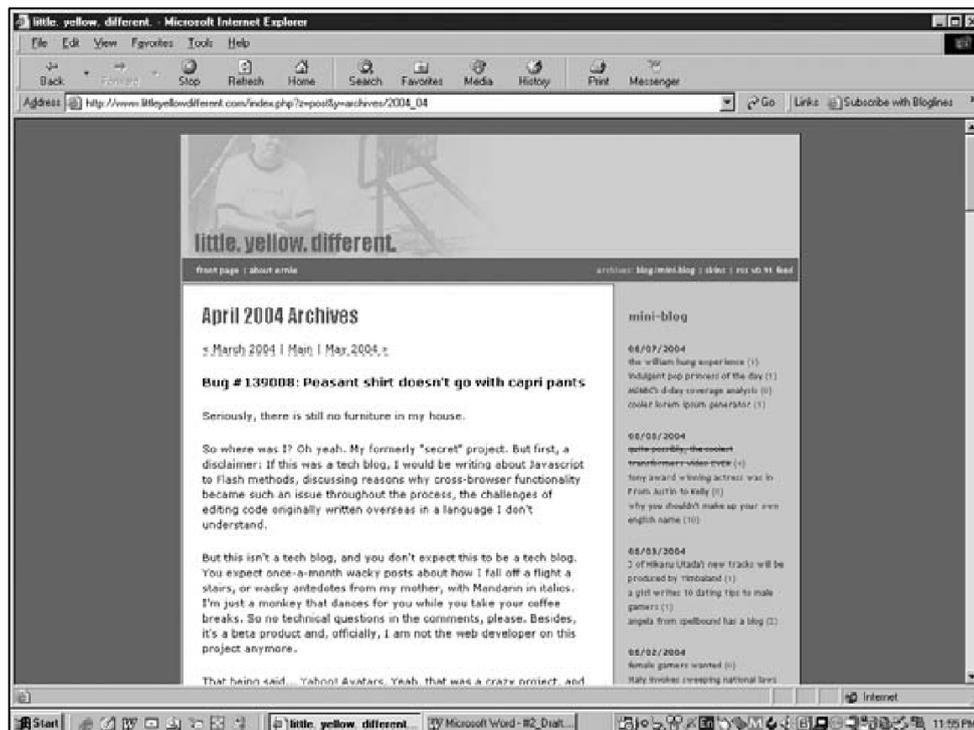
Yang relevan langsung dengan argumen kami pada saat ini adalah kenyataan bahwa adalah mungkin untuk menemukan dengan sangat mudah banyak weblog yang luar biasa yang terlibat dalam pekerjaan identitas canggih. Sama seperti ada mesin pencari yang kuat untuk mencari sumber daya secara umum di Internet dengan menggunakan kata kunci, demikian juga ada alat pencarian khusus untuk menemukan weblog yang mungkin berhubungan dengan topik yang menarik bagi pencari. Ini termasuk situs 'metablog' seperti Technorati.com, serta fungsi pencarian yang disediakan oleh situs hosting weblog (misalnya, www.livejournal.com/site/search.bml). Selain itu, Google (www.google.com), yang memiliki Blogger.com, layanan hosting weblog utama, juga merupakan sumber yang bagus untuk mencari weblog sesuai minat. Mekanisme pencarian mengacu pada profil deskriptif penulis weblog ke sumber weblog berdasarkan kata kunci atau menurut minat. Selain itu, metablog

juga memungkinkan pengguna Internet untuk mengidentifikasi weblog 'teratas' sesuai dengan kriteria spesifik - seperti Top 100 weblog populer Technorati yang diberi peringkat oleh hyperlink masuk, yang diakses di bawah menu Layanan pada halaman Technorati (www.technorati.com) . Indeks serupa lainnya dapat ditemukan di Blogdex.com, Eatonweb.com, Bloglines.com dan sejenisnya.

Mengingat banyaknya weblog yang patut dicontoh yang melakukan pekerjaan identitas, dan mekanisme pencarian untuk menemukan weblog semacam itu, dimungkinkan bagi ruang kelas Inggris untuk membahas pekerjaan identitas sebagai pengejaran yang bernilai secara pendidikan dan relevan dengan menggunakan weblog dalam dua cara yang saling melengkapi. Pertama, weblog pekerjaan identitas yang ada dapat ditemukan dan diteliti untuk mempelajari bagaimana mereka melakukan pekerjaan identitas ini, seberapa baik mereka melakukannya, dan dengan cara apa mereka melakukannya. Kedua, peserta didik dapat membuat weblog mereka sendiri untuk keperluan melakukan pekerjaan identitas dengan mengeksplorasi dan mengekspresikan subyektivitas mereka: memproyeksikan aspek siapa mereka, bagaimana mereka melihat diri mereka sendiri, posisi subjek yang mereka alami dari dunia dan sebagainya. Tempat yang baik untuk memulai adalah dengan weblog seperti *Little.Yellow.Different*, yang memenangkan penghargaan Bloggies keseluruhan untuk keunggulan pada tahun 2003 (lihat www.Littleyellowdifferent.com). *Little.Yellow.Different* dimulai pada Juni 2000 dan ditulis oleh Ernie Hsiung, 27 tahun, mendeskripsikan diri sendiri pendek dan kelebihan berat badan, gay, perancang dan pengembang web Cina-Amerika yang bekerja untuk Yahoo !. Ini adalah ruang yang diperbarui secara berkala, seperti jurnal yang digunakan Hsiung untuk menjaga agar pembaca tetap terhubung dengan renovasi yang ia lakukan di apartemennya yang baru dibeli, acara-acara dalam hidupnya (seperti membeli apartemennya, tampil di sebuah acara permainan televisi, perjalanan ke Disney World, berlangganan televisi kabel, memulai pekerjaan barunya dengan Yahoo!), menceritakan hubungan dan interaksinya dengan orang tua dan kerabatnya, dan komentar umum tentang budaya populer. Sementara banyak weblog jenis jurnal (yang cenderung berat pada akun, diambil dari kehidupan penulis dan cahaya pada hyperlink beranotasi) telah dikritik sebagai perayaan biasa-biasa saja dan informasi mikro dari kehidupan sehari-hari, *Little.Yellow.Different* telah menarik pengikut yang kuat ingin membaca laporan semi-reguler Hsiung, sering lucu tentang apa yang terjadi padanya akhir-akhir ini.

Desain untuk weblog Hsiung dipoles dan elegan (lihat Gambar 7.1). Dalam mode default, badan utama dari weblog adalah putih, diatur dengan latar belakang hijau twotone

(yang ia sebut sebagai 'warna zaitun kusam muntah'). Font yang digunakan di seluruh weblog bersih dan mudah dibaca. Spanduk judul utama untuk halaman tersebut menunjukkan gambar Ernie yang 'hantu' yang berseni, dan memegang



Gambar 7.1 Cuplikan layar *Little.Yellow.Different* (www.littleyellowdifferent.com)

Sebagian besar tautan navigasi untuk weblog. Tautan ini mengakses data biografis Hsiung, arsip posting sebelumnya, dan bagian di mana pembaca dapat mengubah seluruh tampilan weblog dengan menukar templat atau 'skin'.

Banyak tulisan Hsiung dibumbui dengan transkrip dari percakapan atau peristiwa nyata dan imajiner, dan setiap transkrip ditulis dalam font abu-abu gelap yang membuatnya jelas dari komentar penulis. Komentar untuk setiap posting diakses dengan mengklik tautan di akhir setiap posting, dan ditampilkan dalam urutan kronologis. Berlari di sisi bagian weblog utama adalah apa yang disebut Ernie sebagai 'miniblog'. Di sinilah setiap beberapa hari dia mendaftar hyperlink ke situs web yang dia temukan penting.

Hsiung sengaja membuat weblog-nya non-teknis, meskipun minatnya jelas dalam sisi teknis pemrograman dan pengembangan Web. Membaca weblog ini bahkan dalam waktu singkat menunjukkan tema-tema penting yang berulang di posting. Ini termasuk:

- Berbagai tantangan dan manfaat yang bisa didapat dari tumbuh Cina-Amerika.

- Membandingkan pengalamannya sendiri tumbuh Cina-Amerika dengan representasi media Cina-Amerika (termasuk representasi Cina-Amerika budaya Cina-Amerika).
- Praktek budaya gay (termasuk menipu identitas gaynya sendiri dengan cara mengakui selera musik tertentu, atraksi romantis, motif dekorasi interior dan sebagainya).
- Mengomentari tren dan acara budaya populer.
- Menemukan humor dalam hampir semua yang terjadi padanya.
- Pengamatan tajam pada berbagai hubungan sosial, termasuk yang ia miliki dengan rekan kerja, teman, keluarga dan kerabat.

Laporan Hsiung tentang menavigasi budaya Amerika dan Cina seringkali sangat ironis (dan sangat sabar) dan secara teratur menawarkan wawasan tentang apa artinya menjadi ujung penerima arus utama kecenderungan Amerika untuk menyeragamkan semua 'orang Asia'. Praktiknya menceritakan dialog kata-kata-kata di pos-posnya menjadi media yang sempurna untuk mengungkapkan ketidaktahuan budaya, di pihak lain, dan untuk membuat komentar sosial yang tajam tanpa menggunakan kritik yang kasar dan berat sebelah. Misalnya, ia menceritakan pertukaran di tempat kerja sebagai berikut:

Pimpinan bidang teknik: Kami tidak punya banyak waktu untuk menyelesaikan proyek ini. Itu hal yang baik

negara lain sudah menerapkan sistem avatar.

Ernie : (melihat-lihat kode) Uhm, ini banyak kode. Danjavascript komentarini dalam bahasa Korea.

Insinyur : Tapi bukan -

Ernie :. . . Saya orang Cina.

Insinyur : Oh. Proyek ini masih akan selesai Selasa depan.

Pos lain dari *LittleYellowDifferentHsiung* (29 Agustus 2004), menyajikan wawasan yang sering lucu tentang kehidupan sebagai seorang lelaki gay yang bekerja di sebuah industri yang lebih dikenal dengan lelaki (stereotip) yang sangat heteroseksual dan lelaki yang dituntut testosteron, dan memberikan tur singkat tentang 'weblogging-asidentity- bekerja dengan sangat baik. Ernie adalah perancang dan programmer utama dalam mengembangkan angka avatar untuk Yahoo! Layanan daring. Setelah situs beta, atau uji coba, diluncurkan, Ernie dapat menawarkan beberapa wawasan menarik tentang apa yang, sampai saat itu, telah diklasifikasikan informasi mengenai pengembangan ruang belakang situs web. Dia ingat bagaimana versi awal dari avatar pria yang dia gambar dan kembangkan menyebabkan

beberapa kekhawatiran di antara rekan prianya. Dia menggambarkan adegan itu sebagai berikut:

(Adegan: Kembali di bilik saya. 7 orang berkerumun di sekitar komputer saya, dengan penuh semangat menunggu seperti apa bentuk gambar avatar awal.)

Ernie : Jadi, saya memilih 'pria' untuk jenis kelamin avatar saya, tekan tombol 'Buat Avatar saya'
, dan. . .

Semua : . . .

Guy # 1 : Ya Tuhan, apakah dia memakai daisy dukes?

Orang # 2 : . . . dan wifebeater. Potongan rambut caesar dan cemberut juga tidak membantu

Cowok # 3 : Uhm. . . avatar ini terlihat cantik. . .

Ernie : Homoseksual?

Semua : Ya.

(http://www.littleyellowdifferent.com/?z=post&y=archives/2004_04)

Intinya untuk mencoba mengintegrasikan teknologi baru ke dalam pekerjaan identitas dalam pendekatan studi budaya untuk pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris, melalui weblogging, adalah bahwa ia harus dapat dibenarkan dengan alasan menjadi bernilai secara pendidikan. Ini berarti bahwa 'penulisan-sebagai-eksplorasi-dan-ekspresi-subjektivitas / identitas', harus dilakukan dengan *serius*. Ini berarti, pada contoh pertama, bahwa weblogger kelas kami harus memiliki keinginan dan minat untuk menjadikan weblogging sebagai pekerjaan yang sulit dan menantang. Dalam karya lain (Lankshear dan Knobel 2004) kami menganalisis tiga weblog yang sangat sukses untuk memberikan akun awal tentang apa yang kami pikir merupakan fitur integral dari weblog yang efektif. Kriteria pertama, kami mengidentifikasi weblog yang efektif, adalah bahwa penulisnya memiliki tujuan yang kuat: alasan atau motivasi berkelanjutan untuk memproduksi dan memperbarui weblog secara teratur. Kecuali penciptanya memiliki tujuan otentik - betapapun anehnya ini - sebuah blog tidak mungkin bertahan dari tuntutan waktu, energi, sumber daya, afiliasi, dan bentuk-bentuk lain dari pekerjaan identitas, yang melekat dalam mempertahankan produksi yang abadi dan efektif. Ini adalah aspek pertama dari *keseriusan*. Peserta didik harus mengalami pekerjaan

identitas sebagai memotivasi dan mempertahankan. Ini tidak biasa di kalangan remaja dan dewasa muda.

Tentu saja - dan inilah yang membuat blogging sangat sesuai untuk pekerjaan identitas - siswa dan guru akan terlibat lebih berhasil dalam pekerjaan identitas sejauh mereka memiliki sudut pandang mereka sendiri. Identitas dan sudut pandang, bersifat indeksik satu sama lain. Kami menganggap memiliki sudut pandang yang dapat dikenali dan diinformasikan dengan baik sebagai kriteria kedua untuk weblogging yang efektif. Memang, sudut pandang adalah pusat dari apa itu blogging: sebuah weblog tanpa sudut pandang secara praktis merupakan kontradiksi dalam istilah (Dibbell 2002). Contoh-contoh weblog menunjukkan peran dan pentingnya sudut pandang yang koheren dan dapat diidentifikasi yang dapat digunakan pembaca untuk 'menggosok' dan bahkan 'menguji' nilai, kepercayaan, pengalaman, pandangan dunia, dan sebagainya. Sudut pandang melibatkan proyeksi subjektivitas. Oleh karena itu, blogging yang efektif melibatkan kapasitas untuk mengartikulasikan subjektivitas, secara ringkas dan dalam tiga dimensi, dalam batas-batas format yang dipilih seseorang untuk posting. Se jauh ini, membantu peserta didik memperjelas dan menguraikan sudut pandang mereka menjadi elemen kunci pedagogi yang efektif dalam domain pekerjaan identitas.

Akhirnya, harus ada ruang bagi pelajar-blogger-identitas-pekerja untuk 'tumbuh': untuk menjadi 'lebih baik' dalam melakukan pekerjaan identitas. Hal ini dapat diaktifkan, sampai batas tertentu, dengan menghabiskan waktu reflektif bekerja dengan weblog yang disajikan oleh orang lain. Namun, pada akhirnya, itu membutuhkan produksi sendiri. Ini, bagaimanapun, adalah produksi dalam konteks di mana ada, secara simultan, ruang eksperimental eksplorasi dan peluang untuk peer review dan dorongan simpatik. Ini hampir bisa menjadi definisi sebagian ruang blog. Blogosphere penuh dengan orang yang mencari orang lain untuk berinteraksi. Dan banyak dari orang-orang ini bermurah hati dengan dukungan dan dorongan mereka. Pada saat yang sama, seseorang lebih mungkin menemukan orang-orang lain jika weblog seseorang sudah menunjukkan beberapa tanda janji. Di sinilah kualitas presentasi dalam weblog - kriteria ketiga kami untuk weblog yang efektif - dapat memainkan peran penting. Berjuang untuk estetika yang sesuai dengan 'rasa' dari weblog yang ingin dibuat, dan yang menunjukkan kepedulian dan rasa hormat terhadap blogger lain sebagai orang yang cerdas, menjadi bagian integral dari pengalaman belajar di sini. Lebih jauh, ini adalah tujuan yang bernilai pendidikan. Dalam istilah teknis yang minimal itu

mencakup pemikiran tentang template, membuat keputusan tentang tingkat penyesuaian yang akan ditempuh, dan bagaimana mempelajari apa yang diperlukan untuk kemahiran. Dalam istilah kerja identitas yang lebih 'maksimal' dalam teori dan dalam praktik, mungkin memerlukan jenis pemikiran dan kompetensi yang melekat dalam perangkat Ernie Hsiung yang memungkinkan pembaca untuk bertukar 'kulit' di blognya: untuk membawa unsur-unsur subjektivitas mereka ke unsur-unsur dari nya. Ini menunjukkan kesadaran mendalam tentang apa yang dimaksud dengan karya identitas - menyatukan humor, sudut pandang, dan aspek teknis dan estetika dari presentasi bersama dalam pernyataan yang koheren tentang siapa (setidaknya sebagian). Siapa pun yang gagal melihat betapa pentingnya kapasitasnya sebagai kredensial kontemporer telah gagal memahami sifat zaman kita.

Dalam bagian penutup ini kami memproyeksikan ke ruang kontemporer satu jenis kegiatan yang sangat tradisional dari kelas bahasa Inggris: menulis ulasan buku dan teks-teks lainnya.

Review adalah praktik sosial sehari-hari yang selalu dikaitkan dengan norma-norma keahlian. Memang, dalam media resmi yang diterbitkan, peran peninjau sebagai semacam kritik / intelektual publik yang biasanya terbatas pada mereka yang diakui memiliki kredensial yang tepat. Menjadi peninjau secara tradisional merupakan sesuatu yang mungkin diinginkan oleh sekelompok kecil orang. - sangat banyak sehingga dalam, misalnya, karier akademik, diminta untuk meninjau buku-buku yang diterbitkan, laporan, film, pameran (dan / atau artikel yang diajukan untuk publikasi) merupakan item penting pada CV yang harus ditanggapi dengan serius untuk tujuan mendapatkan pekerjaan atau dipromosikan. Jenis-jenis kredensial yang diperlukan untuk menjadi peninjau meliputi kapasitas sastra, keahlian yang diakui dalam suatu bidang, sudut pandang yang dihormati, penguasaan peninjauan sebagai genre dan, dalam beberapa kasus, gaya pribadi yang dihargai atau keanehan yang menarik bagi pelanggan tertentu.

Sebagian besar 'dunia' tinjauan ini tetap sama dengan yang dijelaskan di sini. Di sisi lain, yang dulunya adalah dunia tinjauan publik dan publikasi, Internet kini telah menjadikannya hanya satu dunia peninjauan - dan hampir pasti dunia minoritas peninjauan dalam hal jumlah tinjauan yang dibaca setiap hari. . Saat ini, perusahaan elektronik, seperti Amazon.com, secara aktif membangun tinjauan dalam upaya mereka untuk mendefinisikan kembali peran konsumen aktif dari beragam produk mulai dari buku, CD musik dan DVD film, hingga permainan elektronik dan permainan perangkat, hingga perangkat keras

komputasi, semua cara perangkat lunak dan bahkan produk rumah tangga. Siapa saja dapat menulis ulasan dan, terlebih lagi, di situs-situs seperti Amazon.com, dapat membangun seluruh portofolio ulasan (serta memenangkan hadiah untuk ulasan). Bahkan mungkin di situs web ini untuk mendapatkan umpan balik tentang ulasan seseorang (misalnya, 'lima dari tujuh orang menganggap ulasan berikut bermanfaat').

Di bawah kondisi kontemporer, praktik 'peninjauan' yang sangat tradisional dan berlangsung lama membuka ke semua jenis kemungkinan di mana teknologi baru dapat digunakan dengan cara yang tidak mengurangi menjadi bentuk 'pekerjaan' yang sibuk, berpura-pura atau melestarikan. Hal-hal terakhir yang harus terjadi di sini atas nama kegiatan kelas yang bermakna harus menggunakan komputer untuk memasukkan ulasan tulisan tangan atau, lebih buruk lagi, 'menerbitkan' ulasan yang dikomposisikan atau dikunci sebagai halaman web atau PowerPoint presentasi. Sebaliknya, peserta didik dapat menemukan sumber daya yang berurusan dengan meninjau teks sebagai praktik sosial, dan membandingkan berbagai akun (termasuk untuk berbagai jenis produk) dari apa yang dianggap sebagai format review dan review yang efektif atau sesuai dan dalam kondisi seperti apa. Di kelas ini dapat dimulai dengan hanya memasukkan 'bagaimana menulis ulasan' ke dalam pencarian Google (pencarian ini mengidentifikasi 12,5 juta sumber daya yang berpotensi relevan). Halaman web pertama pada daftar pencarian Google yang dikembalikan sendiri menawarkan beragam sumber daya yang menarik, mulai dari perspektif 'meta' yang menyenangkan tentang peninjauan sebagai praktik dari sudut pandang pengulas dan diulas (www.sers.cs.york.ac.uk/~tw/1), untuk serius pedoman 'cara meninjau' yang akan berguna bagi pelajar sekolah menengah atas (leo.stcloudstate.edu/acadwrite/bookrevpre.html dan library.usask.ca/ref/howto/breview_write1.html), ke halaman yang secara aktif mengumpulkan pengulas daring untuk buku-buku (Australia) (www.yara-online.org/main_pages/write_review.htm), perangkat lunak anak-anak (www.childrensoftware.com/forum), musik / film / buku untuk dewan kota halaman perpustakaan daring (www.dudley.gov.uk/council/library/feedback/reviews.asp).

Mendapatkan rasa dari berbagai jenis ulasan di berbagai media dan untuk berbagai jenis artefak dan pemirsa, juga memberikan peluang yang sangat baik untuk pencarian dan pengambilan sampel melalui internet yang cerdas. Siswa dapat mengumpulkan produk atau situs web tinjauan artefak yang mereka gunakan ketika memutuskan untuk melakukan pembelian, dan mengembangkan kriteria konkret untuk meninjau produk dengan cara yang bermanfaat untuk khalayak tertentu. Atau, siswa dapat memulai analisis mereka tentang jenis

ulasan, audiens dan sebagainya, dengan mengunjungi portal ulasan, misalnya portal ulasan buku Yahoo !, dir.yahoo.com/Arts/ Humaniora / Sastra / Ulasan), atau dengan memulai dari daftar jenis situs eklektik, seperti berikut ini:

- *Electronic game reviews*
<http://www.gamespot.com/>
<http://www.metacritic.com/>
<http://www.gamerankings.com/>
- *Movie reviews*
<http://movies.go.com/>
<http://www.rottentomatoes.com/>
<http://movies.guide.real.com>
<http://us.imdb.com/>
- *Book review portals/indices*
 Yahoo!: <http://dir.yahoo.com/Arts/Humanities/Literature/Reviews/>
- *'Popular' public book review venues*
 Amazon.com: <http://www.amazon.com>
 Barnes and Noble: <http://www.barnesandnoble.com/bookbrowser/Welcome.asp?>
 Book Page: <http://www.bookpage.com/>
 Book Spot: <http://www.bookspot.com/>
Highbrow' public media review venues
 National Public Radio: <http://www.npr.org/templates/topics/topic.php?topicId=32>
 New York Times: <http://www.nytimes.com/pages/books/>
 American Librarians' Association: <http://www.ala.org/ala/booklist/booklist.htm>
- *Specialist book or text reviews*
 Transgender: <http://www.alchemist-light.com/>
 Gambling: <http://www.jetcafe.org/~npc/reviews/gambling/>
 Children's literature: <http://www.carolhurst.com/titles/allreviewed.html>
 Manga: <http://www.mangamaniacs.org/>
 Anime: <http://www.animeboredom.co.uk/anime>
 Mobile phone ringtone reviews: http://reviews.cnet.com/Ring_tones/4520-3504_7-5024580-1.html
 Zines: <http://www.invisible-city.com/zines/>
- *Academic reviews*
 Education Review: A Journal of Book Reviews: <http://edrev.asu.edu/index.html>
- *Book review services*
<http://www.bookwire.com/bookwire/>
<http://www.fanstory.com/index1.jsp>
- *Personal book review websites*
 Danny Yee: <http://dannyreviews.com/>
 ZimmerBlog: <http://www.wfzimmerman.com/index.php?topic=WhatsNewforBookLover>
 Ring of Book Reviews: <http://www.geocities.com/Paris/Rue/3086/revring.html>

Selain mengidentifikasi berbagai gaya dan bentuk peninjauan, mengakses situs-situs tersebut juga akan memungkinkan siswa dengan cepat menemukan dan membandingkan ulasan berbeda dari artefak yang sama dalam berbagai jenis 'publikasi' atau untuk audiens yang berbeda, dan untuk mempertimbangkan di mana mereka akan (ingin) memposisikan diri sebagai peninjau. Memungkinkan siswa untuk memilih artefak yang menjadi fokus mereka, untuk meninjau atau membaca ulasan tentang, membantu mereka memanfaatkan keahlian yang mungkin mereka miliki atau sedang mengembangkan dalam kehidupan di luar sekolah mereka, sehubungan dengan artefak atau praktik budaya (seperti novel grafis manga, permainan video, anime, film fiksi ilmiah, belanja barang bekas, garasi bersama). Namun, alih-alih sekadar 'membuat ruang' untuk minat siswa di luar sekolah, ulasan tulisan menulis mengembangkan keterampilan dan proses analitik dan evaluatif yang berguna di luar domain area mata pelajaran sekolah.

Seperti halnya blogging, ada dua sisi untuk menghabiskan waktu daring (juga dengan format ulasan cetak konvensional - bagaimana 'gigitan ulasan' daring dibandingkan dengan / bervariasi dari 'catatan buku' atau 'singkat' ulasan di konvensional media cetak?) dalam meninjau ruang. Satu sisi melibatkan 'belajar tentang' meninjau. Ini sedang *meneliti* peninjauan sebagai praktik sosial / tekstual; mengenal praktik dengan menghabiskan waktu di tengah artefak praktik itu - mengulas sendiri, gagasan tentang peninjauan, tanggapan terhadap ulasan, pendapat tentang tinjauan tertentu dan sebagainya. Sisi lain melibatkan peninjauan 'belajar untuk melakukan'. Ini menghasilkan artefak ulasan sebagai praktik sosial / tekstual; dan menghasilkan ulasan sebagai 'gerakan' dalam apa yang sekarang merupakan praktik yang sangat majemuk yang menempati berbagai jenis ruang di mana 'keahlian' dapat diperoleh dan dilakukan oleh orang-orang pada umumnya, bukan menurut ekonomi pasar 'elit pakar'. Jauh dari berakhir sebagai semacam kegiatan 'pura-pura', pelajar mungkin mengidentifikasi tempat teks elektronik atau cetak untuk 'menempatkan' ulasan mereka, sehingga memiliki 'kehidupan' yang otentik dan bertujuan dan, seperti weblogging, menjadi bagian dari kit pembangun identitas seseorang - sebagai identitas individu, dan / atau sebagai bagian dari identitas kolektif kelompok afinitas (seperti pengguna freeware, atau jenis komunitas permainan tertentu) atau dari komunitas praktik yang jauh lebih besar (misalnya, komunitas pengulas di Amazon.com).

Tulisan terakhir

Banyak yang bisa dikatakan tentang masing-masing contoh yang dibahas dalam dua skenario kami. Dan banyak contoh lain dapat diatasi (dan lebih memadai) dalam setiap skenario.

Selain itu, ada banyak skenario lain yang dapat dipertimbangkan dan ditangani dengan tema teknologi baru dalam karya kelas bahasa Inggris sekunder. Namun, kami pikir sudah cukup dikatakan untuk memajukan kasus yang ingin kami buat untuk mengintegrasikan media baru dan teknologi komputasi ke dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris. Dengan atau tanpa teknologi baru, banyak yang lulus untuk pengajaran dan pembelajaran kurikuler di ruang kelas, adalah pekerjaan yang memiliki makna, tujuan, dan koneksi terbatas di luar 'mengerjakan sekolah'. Ini adalah pekerjaan yang sangat 'sibuk', 'berpura-pura' dan 'melestarikan'. Pelepasan siswa telah menjadi klise, begitu umum dan luas telah menjadi. Teknologi-teknologi baru hanya untuk mengantisipasi apa yang seharusnya kita hadapi sejak lama. Bab ini menyajikan upaya pemulihan yang agak pemalu. Jika tidak lebih dari memprovokasi tanggapan yang lebih menarik, ia akan melakukan tugasnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Bigum, C. (2002) Design sensibilities, schools, and the new computing and communication technologies, in I. Snyder (ed.) *Silicon Literacies*. London: Routledge Falmer.
- Bigum, C. (2003a) *Schools as producers of knowledge. Paper prepared for the Victorian Schools Innovation Commission*. Available at www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/vsic_aug03.rtf (accessed 30 September 2004).
- Bigum, C. (2003b) The knowledge producing school: moving away from the work of finding educational problems for which computers are solutions. *Computers in New Zealand Schools*. Available at www.deakin.edu.au/education/lit/kps/pubs/comp_in_nz.rtf (accessed 30 September 2004).
- Blood, R. (2002a) Weblogs: a history and perspective, in J. Rodzvilla (ed.) *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture* (pp. 7–16). Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Blood, R. (2002b) *Introduction*, in *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture* (pp. ix–xiii). Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Cuban, L. (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dibbell, J. (2000) Portrait of the blogger as a young man, in J. Rodzvilla (ed.) *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture* (pp. 69–77). Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Gee, J., Hull, G. and Lankshear, C. (1996) *New Work Order*. Sydney: Allen & Unwin.
- Hodas, S. (1993) Technology refusal and the organizational culture of schools, *Education Policy Analysis Archives*, 1(10). Available at <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003a) *New Literacies*. Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003b) Do-it-yourself broadcasting: writing weblogs in a knowledge society. Symposium paper presented to the *American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago, 21 April.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2004) Planning pedagogy for I-mode: from flogging to blogging via wi-fi, *English in Australia*, 139: 78–102.
- Shanmugasundaram, K. (2002) Weblogging: lessons learned, in J. Rodzvilla (ed.) *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture* (pp. 142–4). Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Sumara, D. (2004) Literacy and textual studies: English as cultural studies, *English in Australia*, 12(1): 43–7.



PENELITIAN MENGAJAR
BAHASA INGGRIS SECONDARY
DENGAN TIK
Richard Andrews

Latar Belakang

Salah satu artikel utama tentang keadaan penggunaan komputer dalam pelajaran bahasa Inggris sekolah menengah adalah oleh Tweddle (1997). Dia memetakan cara guru bahasa Inggris, melalui tahun 1980-an dan 1990-an, menggunakan aplikasi komputer secara kreatif, mengadaptasinya sesuai kebutuhan mereka sendiri. Pelopor di lapangan, seperti Bob Moy, telah mengembangkan program-program seperti Developing Tray: program yang memberi latihan cloze keajaiban, mirip dengan foto yang berkembang dalam cairan kimia. Namun, sebagian besar guru melihat komputer sebagai mesin tik yang dimuliakan, memungkinkan pendekatan yang lebih mudah dikelola dan terstruktur untuk membuat dan menyusun ulang melalui pemrosesan kata. Bukan karena komputer yang melakukan praktik semacam itu - penyusunan dan pengeditan telah menjadi bagian dari praktik bahasa Inggris sejak awal 1980-an (lihat Andrews dan Noble 1981) - melainkan, pengolah kata di komputer memungkinkan realisasi kemajuan kurikulum sebelumnya. Pada saat yang sama, guru bahasa Inggris menyadari keterbatasan - dan potensi keterbatasan di masa depan - dari komputer di ruang kelas. Sebagai penangkal antusiasme idealis, yang diungkapkan oleh para futuris tentang dampak komputer di ruang kelas, guru bahasa Inggris mengajukan pertanyaan seperti:

Apa peran guru dan jenis intervensi apa yang diperlukan dan sesuai dengan komputer?

- Bagaimana komputer dapat digunakan untuk scaffold learning dan tidak membatasinya?
- Kapan, jika pernah, apakah komputer itu netral?
- Apakah murid mencapai lebih banyak ketika mereka menggunakan komputer, di bidang apa dan mengapa?
- Bagaimana kita mengenali kualitas dalam pembelajaran saat komputer digunakan?
- Bagaimana kita dapat menganalisis interaksi kelompok, pembelajaran, dan produk yang dimungkinkan oleh komputer?

- Apa yang dipelajari siswa yang tidak kita kenali atau pahami?

Pertanyaan-pertanyaan ini sangat relevan pada tahun 1997; mereka masih relevan. Tweddle memetakan berbagai inisiatif yang melanda sekolah-sekolah dari awal 1980-an hingga pertengahan 1990-an. Biasanya, ini diambil oleh penggemar dan tidak dievaluasi atau disebarluaskan dengan baik, sehingga menyebabkan penyebaran pengajaran bahasa Inggris yang baik dengan TIK, meskipun upaya Dewan Nasional untuk Teknologi Pendidikan (NCET), kemudian menjadi Komunikasi Pendidikan Inggris dan Badan Teknologi (Becta). Tanpa kerangka kerja kurikulum untuk berbagi dan mendorong penggunaan komputer dalam bahasa Inggris, dan tanpa dasar penelitian yang kuat untuk membangun kebijakan dan praktik, tambalan seperti itu tidak bisa dihindari. Namun demikian, pengakuan Tweddle bahwa tulisan kolaboratif, kerja “virtual” bekerja, menyusun dengan gambar dan kata-kata, meneliti secara daring 'adalah kegiatan khas baru di kelas bahasa Inggris (1997: 11) menetapkan penanda pada pertengahan 1990-an untuk seberapa jauh pengajaran bahasa Inggris praktik telah berkembang sejak awal 1980-an. Dia diakhiri dengan peringatan yang ternyata sudah diputuskan:

Walaupun tampaknya tidak mungkin bahwa versi Kurikulum Nasional untuk Bahasa Inggris berikutnya akan mengabaikan perkembangan seperti itu, tidak ada kemungkinan bahwa implikasi penuh mereka akan tercermin di dalamnya.

(Tweddle 1997: 11)

Sejauh menyangkut kurikulum di Inggris, memang itulah masalahnya. Kurikulum Nasional (DfEE dan QCA 1999) menciptakan versi bahasa Inggris untuk tahun-tahun pertama abad kedua puluh satu, yang jelas merupakan konsepsi pertengahan abad kedua puluh. Meskipun ada persyaratan umum di seluruh kurikulum bahwa siswa harus diberi kesempatan 'untuk mengembangkan dan menerapkan kemampuan TIK mereka melalui penggunaan alat TIK untuk mendukung pembelajaran mereka' dan untuk 'menemukan hal-hal dari berbagai sumber, memilih dan mensintesis informasi untuk memenuhi kebutuhan mereka dan mengembangkan kemampuan untuk mempertanyakan keakuratannya, bias dan masuk akal '(serta sejumlah tujuan terpuji lainnya), TIK tidak dipandang sebagai bagian integral dari melek huruf atau

bahasa Inggris sebagai subjek. Potensi komputer untuk merangsang diskusi kelompok - yang diakui sejak 1980-an sebagai salah satu manfaat komputer di kelas, dan ironisnya dibawa oleh siswa yang harus berbagi komputer untuk pekerjaan kolaboratif - tidak disebutkan dalam

bagian 'Berbicara dan Mendengarkan'. untuk anak usia 11-16 tahun. Di bawah 'Membaca', ada referensi untuk informasi dan teks referensi berbasis cetak dan TIK, tetapi tidak untuk karya sastra di komputer atau digitalisasi. Berkenaan dengan 'Menulis' ada catatan kecil dalam Kurikulum Nasional (hal. 38) yang disebut 'Peluang TIK', di mana 'Murid dapat menggunakan berbagai cara untuk mempresentasikan pekerjaan mereka, termasuk menggunakan gambar dan gambar bergerak serta mencetak'. TIK masih dipandang marginal, pinggiran; alat yang dapat meningkatkan literasi cetak yang ada atau, paling baik, dibandingkan dengannya. Film ini memiliki posisi yang masih dimiliki film dan video: media tambahan yang dapat digunakan untuk menjelaskan pusat literasi dan kurikulum sastra berbasis cetak. Saya mencoba tinjauan pribadi penelitian tentang penggunaan dan dampak TIK dalam bahasa Inggris sekunder, dalam *Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Inggris* (Andrews 2001: 122-44). Menambahkan ke daftar Tweddle di atas, praktik lebih lanjut yang muncul pada 1990-an, melalui interaksi komputer dan bahasa Inggris, telah menjadi eksplorasi hiperteks dan non-linearitas dalam membaca (dan, pada tingkat lebih rendah, menulis dan menulis); fasilitas dengan pemrosesan teks, sehingga transformasi dari satu genre atau jenis teks ke yang lain (kegiatan yang mapan dan mungkin terpusat dalam pelajaran bahasa Inggris) menjadi lebih mudah; komposisi multimedia, bergerak melampaui kombinasi gambar dan kata ke bentuk hibrid, termasuk gambar bergerak, gambar diam dan suara; dan pengembangan teknik penelitian baru untuk Internet (misalnya melalui mesin pencari, kata kunci). Mungkin inilah fasilitas yang ditawarkan komputer kepada pembaca / pemirsa untuk *memanipulasi* teks yang merupakan salah satu aspek paling menarik dari teknologi baru di tingkat menengah. Dalam bab 2001, saya bertanya, dan mencoba menjawab, pertanyaan 'Bagaimana layar komputer memfasilitasi hubungan yang erat antara komposisi dan literasi kritis?'

Jawaban sederhananya adalah dengan memungkinkan pembaca / pemirsa memanipulasi teks, mengubah teks, mengganggu sifat teks yang sakral; untuk mengubah bentuk mereka, untuk mengubah kata-kata di dalamnya, untuk membaginya dan merumuskannya, untuk menulis ke dalam karya sastra yang ada, untuk bergabung dengan suara dengan teks lain, untuk membuat teks kolom terpisah. Demikianlah 'dialog'. . . antara pembaca dan penulis, antara teks dan penulis / pembaca, dibuat yang aktif dan interaktif.

(Andrews 2001: 137)

Bab ini melanjutkan dengan merefleksikan implikasi digitalisasi untuk Bahasa Inggris sebagai subjek, menyimpulkan bahwa konsepsi seperti itu akan menjauhkan penekanan dari buku dan dari fiksi sebagai inti dari kurikulum bahasa Inggris ke arah yang lebih hybrid. ,

subjek yang kurang sastra di mana literasi cetak dipandang sebagai salah satu dari sejumlah jenis literasi. Bahkan urutan komposisi substansi retorik diikuti oleh struktur, kemudian gaya, kemudian presentasi - diperkuat oleh pendekatan penyusunan dan pengeditan untuk komposisi - sekarang berada di bawah ancaman dari pendekatan baru untuk komposisi yang dimulai dengan masalah presentasi, didorong oleh pertimbangan audiensi: Apa apakah audiens saya? Dalam format apa saya menulis? Bentuk apa itu? Apa yang harus saya katakan? Pembalikan yang tampak dari rute yang biasa ke arah tulisan ini menarik karena bergerak lebih dekat ke konsepsi komposisi sebagai desain, seperti yang disarankan oleh Kress (1997).

Ulasan di atas tentang dampak TIK pada pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris sekunder sebagian besar bersifat pribadi dan informal. Di bagian tengah bab ini, saya menggunakan ulasan penelitian yang lebih formal dan secara terbuka tentang dampak TIK terhadap pembelajaran dalam pelajaran bahasa Inggris.

Tinjauan EPPI

Pada tahun 2001, sebuah tim peneliti yang berbasis di University of York mulai bekerja memetakan dan meninjau penelitian yang diterbitkan secara internasional sejak tahun 1990, tentang dampak TIK pada pembelajaran literasi dalam bahasa Inggris untuk anak-anak berusia 5-16 tahun. Pendekatan tinjauan penelitian sistematis, menggunakan metodologi EPPI-Center, dirinci dalam laporan terpisah: Andrews et al. (2002) tentang TIK jaringan; Burn and Leach (2004) tentang pemindahan literasi gambar; Locke dan Andrews (2004) tentang literasi berbasis sastra, Low dan Beverton (2004) tentang dampak TIK pada penutur bahasa Inggris sebagai bahasa tambahan; dan Torgerson dan Zhu (2003) tentang keefektifan TIK dalam pembelajaran literasi, dan dalam sebuah buku (Andrews 2004) yang menyatukan lima laporan bersama dengan komentar kritis dan metodologis. Laporan dan buku fokus pada kisaran usia 5-16, dan perlu dicatat pada awal bagian ini bahwa mayoritas penelitian yang diterbitkan selama 1990-an dan awal 2000-an telah pada dampak TIK di tahun-tahun primer / dasar. Dari 212 studi yang diidentifikasi sebagai relevan dengan minat umum pada dampak TIK pada pembelajaran literasi (dan dengan demikian untuk semua ulasan mendalam yang disebutkan di atas), 74 dilakukan di sektor pendidikan menengah. Enam puluh tiga persen dari 212 studi dilakukan di AS, 18 persen di Inggris, 8 persen di Australia, 7 persen di Kanada, dan sisanya di Selandia Baru, Swedia, dan Belanda. Kira-kira dua pertiga dari keseluruhan studi mengasumsikan konsepsi psikologis tentang literasi, yaitu proses di mana

proses menjadi lebih melek dilihat terutama sebagai masalah internal yang individualistis. Sepertiga sisanya melihat literasi sebagai konstruksi sosiologis, sehingga berkembang melalui interaksi dengan orang lain. Mengingat dominasi teori sosial penguasaan bahasa pada kuartal terakhir abad kedua puluh, agak mengejutkan melihat sebagian besar penelitian menggunakan dasar psikologis untuk pengukuran dampak TIK pada pembelajaran literasi. Mengenai istilah-istilah kunci dalam tinjauan penelitian, 'literasi' didefinisikan baik dalam arti sempit kemampuan untuk membaca dan menulis, dan dalam dua pengertian yang lebih luas: pertama, dalam arti bahwa bahasa tertulis dapat mencakup bahasa grafis dan bergambar juga sebagai bahasa verbal; kedua, dalam arti kemampuan untuk mengoperasikan serangkaian representasi budaya dan / atau sosial, sehingga mengarah pada penggunaan istilah 'literasi' untuk mengakui keragaman praktik-praktik literasi semacam itu. 'TIK' terbatas pada komputer yang berdiri sendiri dengan antarmuka multimodal, yaitu komputer jaringan dan berdiri sendiri, ponsel dengan kapasitas untuk berbagai jenis komunikasi, dan teknologi lain yang memungkinkan komunikasi multimodal dan interaktif. Istilah 'Bahasa Inggris' mencakup bahasa Inggris sebagai bahasa pertama atau tambahan yang dipelajari sebagai media pengajaran di sekolah, di rumah atau di Internet - bukan sebagai bahasa 'asing' yang dipelajari, misalnya, di departemen bahasa asing modern. Akhirnya, 'dampak' didefinisikan sebagai dampak pada peserta didik, bukan pada institusi atau kurikulum; dan kami memutuskan untuk tetap dengan luas yang tersirat oleh istilah 'dampak' daripada fokus lebih tajam pada 'efek' (kecuali dalam ulasan oleh Torgerson dan Zhu 2003).

Hasil tinjauan sistematis paling baik dibaca dalam laporan teknis individual dan lengkap yang tercantum di atas, atau dalam buku yang muncul dari ulasan. Dalam bab ini, saya melihat secara kurang sistematis beberapa makalah yang didasarkan pada pelajaran bahasa Inggris di sektor sekunder. Diskusi informal saya didasarkan pada dua dari lima tinjauan sistematis: satu pada TIK berjaringan (Andrews *et al.* 2002) dan yang lainnya pada TIK dan literatur berbasis literatur (Locke dan Andrews 2004). Dalam hal ini, saya hanya akan melihat artikel-artikel dan makalah-makalah yang ditinjau yang berkaitan dengan pendidikan sekolah menengah atau atas.

Pertama, harus dikatakan lagi bahwa sebagian besar makalah tentang dampak TIK jaringan pada pembelajaran dan pengajaran keaksaraan pada periode 1990 hingga 2002, berfokus pada sektor primer atau dasar daripada pada bahasa Inggris sekolah menengah atau tinggi. Ini mungkin karena lebih mudah untuk meneliti kelompok usia 7-11 dan penggunaan komputer jaringan di sekolah, daripada meneliti di sekolah menengah atau tinggi. Namun

demikian, ada beberapa makalah - semua studi kasus atau serangkaian studi kasus - yang dapat disebutkan. Abbott (2001) artikel tentang pemilik situs web pria muda, tidak berfokus pada ruang kelas seperti itu tetapi memberikan sketsa dari tiga siswa yang membuat situs web mereka sendiri di rumah. Ketiga siswa ini bertindak sebagai 'tipe': 'estetika teknologi', 'pembangun komunitas' dan 'aktivis profesional'. Apa yang ditunjukkan artikel tersebut, melalui akun terperinci dari masing-masing siswa dan situs web mereka, adalah bahwa identitas terkait erat dengan penciptaan dan pemeliharaan kehadiran komunikatif daring. Implikasi bagi guru siswa seperti ini adalah bahwa mengetahui kegiatan literasi apa yang terjadi di luar sekolah, di komunitas jaringan elektronik, merupakan elemen penting untuk memahami kemampuan dan potensi siswa dalam bahasa Inggris.

Penelitian Morgan (2001), seperti penelitian Abbott, didasarkan pada teori-teori praktik yang terletak dan pada analisis sosial keaksaraan. Itu terlihat di tiga ruang kelas guru dan praktik mereka. Temuan penting adalah bahwa karena melek huruf bukanlah keterampilan bebas konteks, penting bagi guru untuk bernegosiasi di kelas bahasa Inggris; dan bahwa pembukaan saluran jaringan TIK pada pekerjaan tekstual dapat menambah dimensi ekstra pada kemungkinan transformatif yang sangat sentral bagi bahasa Inggris sebagai subjek. Misalnya, teks dalam satu format (seperti puisi yang dicetak) dapat diubah melalui dialog daring menjadi teks yang lebih hibrid yang mencakup anotasi elektronik, analogi visual, dan ilustrasi. Selain itu, implikasi dari temuan Morgan adalah bahwa variabel sosiologis kunci yang mempengaruhi kerja TIK dalam bahasa Inggris adalah kehadiran guru. Di ruang kelas dan sekolah setidaknya, guru bertindak sebagai kehadiran mediasi antara teknologi dan pengalaman bahasa. Nilai-nilai mereka, pengetahuan disiplin dan pendekatan pedagogis sangat penting untuk pengalaman siswa.

Demikian pula, karya Bigum *et al.* (1997), yang termasuk penelitian oleh Morgan, menekankan pada situasi tertentu di mana jaringan TIK digunakan di Australia untuk meningkatkan pengajaran dalam bahasa Inggris. Lapornya, *Digital Literasi*, mengasumsikan bahwa hubungan antara teknologi dan literasi adalah simbiotik, dengan praktik literasi yang mempengaruhi desain dan penggunaan TIK, serta sebaliknya. Secara metodologis, studi kasus - setidaknya untuk saat ini - tampaknya merupakan cara terbaik untuk menggambarkan dan menganalisis hubungan yang muncul antara kelas, TIK dan Bahasa Inggris.

Menggemakan pekerjaan Morgan dengan cara yang berbeda, studi oleh Love (1998) tentang pekerjaan guru trainee di kelas bahasa Inggris sekunder di Melbourne, melihat

bagaimana para guru bahasa Inggris menggunakan komputer di ruang kelas mereka. Ada penekanan khusus dalam penelitian ini pada teknik manajemen yang diperlukan untuk memaksimalkan penggunaan jaringan TIK dalam bahasa Inggris: salah satu saran dalam artikel ini adalah bahwa guru bahasa Inggris perlu berpikir keras tentang kapan harus, dan kapan tidak menggunakan (atau mendorong siswa mereka untuk menggunakan) teknologi jaringan dalam (atau di luar) pelajaran. Contoh penilaian semacam itu - contoh saya sendiri dan bukan Cinta - adalah ketika pekerjaan rumah ditetapkan untuk meneliti suatu topik, seperti 'tragedi' atau 'penulisan oleh John Agard'. Bahkan dengan topik yang cukup spesifik seperti yang terakhir, ada sejumlah besar materi di Internet dan berguna bagi siswa dan orang tua mereka untuk mengetahui apa ruang lingkup proses pencarian, dan dalam format apa (dengan karakteristik apa) karya tertulis diharapkan muncul. Jika tidak, siswa dapat terjebak dalam informasi dan teralihkan dari aspek pembelajaran utama dari tugas tersebut.

Tiga makalah terakhir yang disebutkan di atas (Love 1998; Abbott 2001; Morgan 2001) juga dimasukkan dalam tinjauan sistematis dampak TIK pada literasi berbasis sastra (Locke dan Andrews 2004). Terry Locke dan saya ingin melihat karya sastra di kelas bahasa Inggris sebagai salah satu dari sejumlah 'literasi' yang mungkin dipraktikkan dan dipelajari, bukan sebagai jantung dari kurikulum bahasa Inggris. Kami juga menyadari bahwa dimensi TIK untuk studi sastra mengajukan pertanyaan tentang format pola dasar untuk sastra: buku. Ini akan mencakup pertanyaan, seperti 'Apakah literatur harus mengambil bentuk buku cetak, atau dapatkah diterbitkan secara elektronik?' serta pertanyaan yang lebih pragmatis seperti 'Bagaimana TIK dapat meningkatkan pengajaran dan pembelajaran literatur berbasis buku konvensional di kelas?' Salah satu studi yang kami amati, adalah oleh Meskill dan Swan (1996) yang menguji coba paket perangkat lunak literatur di kelas. Model teoritis yang mendasari penelitian ini adalah respon pembaca; dan artikel tersebut mengeksplorasi 'potensi hubungan yang saling melengkapi antara pembelajaran dan pengajaran sastra, dan karakteristik khusus untuk sistem pengiriman pembelajaran multimedia' (hal. 218). Komplementaritas terlihat bekerja baik dalam peningkatan pengalaman sastra maupun dalam pengaruhnya pada desain perangkat lunak sastra. Studi lain yang relevan, kali ini oleh seorang guru praktik, adalah bahwa dari Nettelbeck (2000), dilakukan di sebuah sekolah pendidikan menengah independen independen di Melbourne. Studi ini mengungkapkan bahwa ada sejumlah cara di mana siswa dapat menanggapi teks-teks sastra, misalnya, dalam diskusi berulir pada teks, dalam dialog tertulis dan daring tentang teks, dan dalam proses anotasi teks secara akresi. Nettelbeck menjelaskan dan menganalisis ruang kelas di mana TIK

digunakan dalam layanan pemahaman sastra, dan di mana komunitas peserta didik terlibat dalam mengeksplorasi teks-teks sastra dengan cara-cara kolaboratif, informal dan menarik. Para pembaca / siswa mendekati teks-teks sastra dengan ketidaksopanan yang sehat, 'suara' mereka masuk dan mengomentari teks dan dengan demikian mengambil tempat di sampingnya.

Implikasi untuk penelitian, kebijakan dan praktik

Penelitian

Ada banyak implikasi untuk penelitian, kebijakan dan praktik sebagai hasil dari apa yang kita ketahui - dan tidak tahu - tentang penggunaan TIK di ruang kelas menengah bahasa Inggris. Salah satu aspek yang paling berguna dari tinjauan sistematis adalah bahwa mereka mengekspos kesenjangan dalam pengetahuan, atau menyarankan di mana penelitian mungkin lebih baik dilakukan untuk menjawab pertanyaan tertentu.

Dengan demikian, mereka membantu dalam hal pembukaan lahan dan menetapkan bidang-bidang baru untuk penelitian.

Dalam istilah penelitian, maka, belum ada studi empiris skala besar yang telah mencoba untuk menentukan efektivitas bahasa Inggris dengan komputer sebagai lawan dari bahasa Inggris tanpa komputer. Temuan ini agak mengejutkan mengingat klaim yang dibuat untuk dampak komputer pada pembelajaran dan pengajaran keaksaraan. Secara umum, ada ketidakseimbangan dalam studi di bidang ini: kami memiliki sejumlah studi kuantitatif skala kecil, dan sejumlah studi kualitatif skala kecil, tetapi tidak harus, mendalam. Lebih luas *dan* lebih dalam diperlukan dalam penelitian di lapangan. Selain pekerjaan empiris lebih lanjut, perlu ada yang lebih jelas, berdasarkan penelitian melihat masalah konseptual menginformasikan penelitian ke dalam topik ini. Terlalu sering asumsi dibuat (seperti ketika kami melakukan lima ulasan EPPI-Center tentang TIK dan literasi pada tahun 2001–03) bahwa TIK adalah intervensi dan bahwa itu berdampak pada pembelajaran dan pengajaran keaksaraan. Dengan kata lain, asumsinya adalah bahwa ada hubungan kausal, dengan intervensi (TIK) berdampak pada literasi yang menghasilkan perubahan. Namun, bisa jadi kasus bahwa hubungan antara TIK dan melek huruf bukan kausal tetapi simbiotik; dengan kata lain, TIK dan dampak literasi satu sama lain (seperti teknologi dan literasi telah dilakukan selama berabad-abad). Pemahaman seperti itu membutuhkan pendekatan penelitian yang berbeda, seperti yang telah saya sarankan di tempat lain (Andrews 2003a, b). Masalah penting lainnya untuk penelitian adalah bahwa perlu dibuat perbedaan antara studi berbasis

kelas dan studi berbasis rumah. Banyak penelitian di lapangan selalu mengaburkan perbedaan antara sekolah dan rumah karena penggunaan komputer, dan khususnya internet, membuka komunitas elektronik baru pembelajaran yang menjembatani rumah dan sekolah. Tetapi masih ada pertanyaan yang harus dijawab tentang penyebaran komputer terbaik di sekolah, terutama karena masalah pemerataan dan akses kurang dibedakan di sekolah daripada di rumah.

Masalah lebih lanjut untuk penelitian termasuk pertanyaan apakah TIK hanya memotivasi dalam jangka pendek, atau apakah ada manfaat motivasi ekstrinsik jangka menengah dan panjang yang akan diperoleh. Pertanyaan lain adalah tentang penelitian itu sendiri dalam TIK dan keaksaraan: apakah ini tertinggal terlalu jauh di belakang pengembangan teknologi dan praktik ruang kelas untuk dapat digunakan secara nyata, selain dari segi retrospektif? Mungkinkah penelitian lebih baik digunakan untuk berkontribusi dan menginformasikan praktik masa depan, misalnya, dalam penelitian dan pengembangan perangkat lunak baru atau situs web baru, atau bahkan perangkat keras baru? Haruskah penelitian, sebagaimana dipahami secara konvensional, selalu dipublikasikan dalam bentuk cetak, atau haruskah kita mencari format hypermedia dan multimedia untuk 'menulis' tentang perkembangan baru dalam TIK dan literasi? Akhirnya, bagaimana dengan Bahasa Inggris sebagai bahasa tambahan? Apa implikasi penelitian untuk dimensi penting literasi ini pada awal abad kedua puluh satu, apakah bahasa Inggris dipelajari di Inggris atau di negara lain? Apa masalah kontekstual, sosial, ekonomi dan politik yang muncul pada pertanyaan 'Bahasa Inggris' dan TIK?

Kebijakan

Masalah kebijakan khusus untuk negara tertentu. Di Inggris, masalah utama untuk memikirkan kembali kebijakan kurikulum berikutnya adalah apakah TIK dapat ditempatkan secara lebih sentral dalam kaitannya dengan pembelajaran bahasa Inggris dan melek huruf, atau apakah akan tetap berada di ujung penciptaan kurikulum abad ke-19 yang pada dasarnya memiliki studi sastra dan literasi berbasis cetak pada intinya. Sebuah langkah untuk memutuskan 'bahasa Inggris' dari hubungannya yang dekat dengan buku-buku sastra akan mengakui digitalisasi wacana kontemporer, dan pilihan dan transformasi antara format teks, genre dan media yang begitu umum sekarang. Jika 'literasi' dapat dipahami sebagai kemampuan dalam membaca dan menulis (dalam arti luas, termasuk membaca dan menyusun

film, video digital, dan sebagainya), maka pertanyaan tentang media, genre dan format mana yang digunakan menjadi sekunder - tetapi penting - masalah.

Seperti yang disarankan dalam artikel oleh Tweddle (1997), pembuat kebijakan bersemangat dengan inisiatif jangka pendek yang sering dievaluasi dengan buruk. Maka, salah satu implikasi kebijakan adalah berpikir jangka menengah dan jangka panjang, bukan jangka pendek, dan mengevaluasi dengan lebih ketat. Salah satu bentuk evaluasi yang, sampai saat ini, belum terjadi secara internasional adalah uji coba skala besar untuk membandingkan efek TIK terhadap aplikasi non-TIK dalam kurikulum sekunder Bahasa Inggris, atau memang untuk membandingkan TIK yang berbeda satu sama lain. Sebuah tinjauan sistematis dimulai pada tahun 2003 untuk melihat penelitian yang diterbitkan antara tahun 1998 dan 2003, tentang efektivitas berbagai TIK pada pedagogi dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggris untuk anak-anak berusia 5-16 tahun (Andrews *et al.* 2004). Laporan terbaru lainnya tentang literatur penelitian tentang TIK, pencapaian dan pedagogi, meskipun tidak berfokus secara eksklusif pada TIK dan bahasa Inggris sekunder, oleh Cox *et al.* (2004a, b).

Aspek lain dari kebijakan yang sering dilupakan adalah bahwa itu mungkin bukan teknologi yang menjadi pusat pertanyaan tentang dampak kelas. Sebaliknya, ideologi, latar belakang dan nilai-nilai guru mungkin menjadi faktor yang lebih penting. Ada implikasi penelitian di sini juga; tetapi dalam hal kebijakan, masalah penting persiapan guru, kompetensi dan kemauan untuk terlibat dengan masalah dan tantangan baru di kelas TIK adalah pusat dampak TIK pada pembelajaran literasi, dan sebaliknya.

Praktek

Tidak ada bukti kuat dan kuat untuk menunjukkan bahwa metode pengajaran non-TIK lebih rendah daripada penggunaan TIK, untuk mempromosikan pembelajaran literasi dalam pelajaran bahasa Inggris di tingkat menengah. Kurikulum dan penilaiannya diatur sedemikian rupa sehingga - setidaknya di Inggris - siswa dapat berhasil di tingkat tertinggi dalam bahasa Inggris sebagai mata pelajaran sekolah tanpa bantuan atau akses ke komputer. Namun, pada saat yang sama, Kurikulum Nasional, di Inggris, mensyaratkan bahwa siswa sekolah menengah harus menggunakan TIK untuk menemukan hal-hal, mengembangkan ide-ide mereka, bertukar dan berbagi informasi, meninjau, memodifikasi, dan mengevaluasi pekerjaan mereka. Seperti yang disarankan dalam bagian sebelumnya tentang kebijakan, mungkin saja guru adalah tokoh kunci untuk siswa dalam hal sikap terhadap penggunaan TIK

dalam bahasa Inggris, setidaknya dalam kurikulum dan di kelas. TIK tentu saja dapat mengubah peran guru dari instruktur menjadi fasilitator di beberapa bagian kurikulum. Ambillah waktu sekarang menggunakan pengolah kata di kelas dan untuk pekerjaan rumah. Adalah guru yang akan menentukan apakah siswa melihat proses penyusunan dan penyusunan ulang sebagai masalah permukaan (akurasi, presentasi) atau sebagai peluang untuk menyusun dan menyusun ulang karya tulis, atau multimedia, secara lebih mendalam. Di balik praktik semacam itu terdapat gagasan tentang proses penulisan, dan gagasan ini diinformasikan oleh persepsi guru sendiri tentang menulis dan menulis (dan mungkin oleh praktik menulisnya sendiri). Guru, dengan demikian, terus menengahi antara perubahan teknologi dan tindakan menulis atau membaca di kelas.

Ucapan Terima Kasih

Saya berterima kasih kepada Sue Beverton, Andrew Burn, Diana Elbourne, David Gough, Jenny Leach, Terry Locke, Graham Low, Rebecca Rees, Alison Robinson, Katy Sutcliffe, Carole Torgerson dan Die Zhu, untuk kerja sama pada ulasan sistematis yang dimaksud dalam bab ini, dan juga atas izin mereka untuk memberi saya ruang untuk merefleksikan dalam mode yang lebih pribadi pada beberapa masalah tentang bahasa Inggris sekolah menengah..

DAFTAR PUSTAKA

- Abbott, C. (2001) Some young, male situs web owners: the technological aesthete, the community builder and the professional activist, *Education, Communication and Information*, 1: 197–212.
- Andrews, R. (2001) *Teaching and Learning English: A Review of Recent Research and its Applications*. London: Continuum.
- Andrews, R. (2003a) ICT and literacies: a new kind of research is needed, *Literacy Learning: The Middle Years (The Journal of the Australian Literacy Educators' Association)* , 11(1): 9–12.
- Andrews, R. (2003b) Where next for research on ICT and literacies? Keynote address, *International Federation for the Teaching of English conference*, University of Melbourne, July 2003.
- Andrews, R. (ed.) (2004) *The Impact of ICT on Literacy Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Andrews, R. and Noble, J. (1981) *From Rough to Best*. London: Ward Lock Educational.
- Andrews, R., Burn, A., Leach, J., Locke, T., Low, G. and Torgerson, C. (2002) A Systematic Review of the Impact of Networked ICT on Literacy Learning in *English*, 5–16 (EPPI-Centre Review), *Research Evidence in Education Library*, 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Andrews, R., Hou, D., McGuinn, N., Robinson, A. and Torgerson, C. (2004) *The effectiveness of different ICTs in the teaching and learning of English*, 5–16 (a protocol for a systematic review). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Bigum, C., Durrant, C., Green, B., Honan, E., Lankshear, C., Morgan, W., Murray, J., Snyder, I. and Wild, M. (1997) *Digital Literacies: Literacies and Technologies in Education – Current Practices and Future Directions*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Burn, A. and Leach, J. (2004) A Systematic Review of the Impact of ICT on the Learning of Literacies Associated with Moving Image Texts in English, 5–16 (EPPI-Centre Review), *Research Evidence in Education Library*, 2. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Cox, M., Abbott, C., Webb, M., Blakely, B., Beauchamp, T. and Rhodes, V. (2004a) *A Review of the Literature Relating to ICT and Attainment*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Cox, M., Abbott, C., Webb, M., Blakely, B., Beauchamp, T. and Rhodes, V. (2004b) *A Review of the Literature Relating to ICT and Pedagogy*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- DfEE and QCA (1999) *English: The National Curriculum for England (Key Stages 1–4)*. London: Department for Education and Employment, and Qualifications and Curriculum Authority. Available at www.nc.uk.net.
- Kress, G. (1997) *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Locke, T. and Andrews, R. (2004) A Systematic Review of the Impact of ICT on Literature-based Literacies in English, 5–16 (EPPI-Centre Review), *Research Evidence in*

- Education Library*, 2. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Love, K. (1998) Old cyborgs, young cyborgs (and those in between), *English in Australia*, 121: 63–75.
- Low, G. and Beverton, S. (2004) A Systematic Review of the Impact of ICT on Learners between 5 and 16, for whom English is a Second or Additional Language (EPPI-Centre Review), *Research Evidence in Education Library*, 2. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Meskill, C. and Swan, K. (1996) Roles for multimedia in the response-based literature classroom, *Journal of Educational Computing Research*, 15: 217–39.
- Morgan, W. (2001) Computers for literacy: making the difference?, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 29: 31–47.
- Nettelbeck, D. (2000) Using information technology to enrich the learning of secondary English students, *Literacy Learning: The Middle Years*, 8: 40–9.
- Torgerson, C. and Zhu, D. (2003) A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of ICT on Literacy Learning in English, 5–16 (EPPI-Centre Review), *Research Evidence in Education Library*, 2. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London.
- Tweddle, S. (1997) A retrospective: fifteen years of computers in English, *English in Education*, 31(2): 5–12.