



PERAN PENGAJAR DALAM WACANA KELAS PEMBELAJARAN BIPA DARING

Winasti Rahma Diani¹⁾, Asri Wijayanti²⁾, Meilina³⁾

¹Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Tidar
email: winastirahma@untidar.ac.id

²Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Tidar
email: asriwijayanti@untidar.ac.id

²Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Tidar
email: meilina1820@gmail.com

DOI: 10.23917/cls.v7i1.16023

Received: October 14th, 2021. Revised: June 15th, 2022. Accepted: June 15th, 2022

Available Online: June 20th, 2022. Published Regularly: June 30th, 2022

Abstract

The Covid-19 pandemic has encouraged teachers and students to adapt to online learning synchronously, asynchronously, or via hybrid. The synchronous online learning is widely chosen for foreign language learning, such as BIPA (Indonesian Language for Foreign Learner). BIPA teachers and students can interact as a classical class through synchronous online learning. Therefore, this study aims at finding the role of the teacher in the classroom discourse of online BIPA learning. The observations were conducted in the classroom of online BIPA learning using Google Meet application as a learning media. From the observations, it was found that the roles of teachers and students were not balanced since the teacher had a very dominant role in the classroom discourse. The dominance of the teacher's role can be seen from the teacher's actions in controlling interaction, modifying speech, eliciting, and repair. As a result, the teacher's role affects the interaction patterns, students' opportunities to use the target language, students' understanding, and students' ability to solve problems.

Keywords: *classroom discourse, elicitation, interaction control, repair, speech modification.*

Abstrak

Pandemi Covid-19 mendorong pengajar dan pelajar untuk beradaptasi dengan pembelajaran daring yang dapat dilaksanakan secara sinkronis, asinkronis, dan hibrida. Bentuk pembelajaran daring secara sinkronis banyak dipilih untuk pembelajaran bahasa asing, seperti BIPA (Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing). Melalui pembelajaran daring sinkronis, pengajar dan pelajar BIPA dapat berinteraksi seperti dalam kelas klasikal. Berdasarkan hal tersebut, peneliti tertarik untuk mengetahui peran pengajar dalam membangun wacana kelas pembelajaran BIPA daring. Peneliti melakukan observasi pada kelas pembelajaran BIPA daring yang diselenggarakan melalui aplikasi Google Meet. Dari hasil observasi, peran pengajar dan pelajar tidak seimbang karena pengajar memiliki peranan yang sangat dominan dalam pembentukan wacana kelas. Dominasi peran pengajar dapat dilihat dari tindakan pengajar dalam melakukan kontrol interaksi, modifikasi ujaran, elisitasi, dan perbaikan. Akibatnya, peran pengajar tersebut berpengaruh pada

pembentukan pola interaksi, kesempatan pelajar untuk menggunakan bahasa target, pemahaman pelajar, dan kemampuan pelajar dalam memecahkan masalah.

Kata Kunci: *elisitasi; kontrol interaksi; modifikasi ujaran; perbaikan; wacana kelas.*

How to Cite: Diani W. R., Wijayanti, A., & Meilina. (2022). Peran Pengajar dalam Wacana Kelas Pembelajaran BIPA Daring. *Kajian Linguistik dan Sastra*, Vol.7(1),pp. 37-53

Corresponding Author:

Winasti Rahma Diani, Universitas Tidar

Email winastirahma@untidar.ac.id

1. Pendahuluan

Sejak hadirnya pandemi Covid-19 yang merambah di seluruh dunia, termasuk Indonesia, pembelajaran secara daring atau *online* menggantikan kelas-kelas klasikal. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing (BIPA), kelas daring memang sudah diinisiasi oleh beberapa institusi atau lembaga. Kemudian, sejak pandemi Covid-19, jumlah penyelenggara kelas BIPA daring terus bertambah. Hal itu terjadi karena tatap muka secara daring masih dinilai menjadi jalan terbaik untuk tetap dapat melaksanakan pembelajaran di saat ini.

Dengan melaksanakan pembelajaran secara daring, baik pengajar maupun pelajar tidak perlu hadir dan berkumpul secara langsung di suatu tempat untuk melaksanakan pembelajaran, sehingga dapat menghindari kontak fisik. Menurut Dixon, dkk. (2019), perpindahan pembelajaran daring akibat Covid-19 mendorong para pengajar ke dalam ruang pembelajaran daring yang tidak familier. Ruang kelas yang biasa dikenal memiliki wujud fisik pun kini dapat berpindah ke ruang kelas virtual. Misalnya, ruang kelas virtual melalui Google Classroom, Zoom, Google Meet, WhatsApp, dan lain-lain. Perpindahan ke dalam ruang kelas virtual tersebut dapat menimbulkan ketidakpastian baik bagi pengajar maupun pelajar (Henriksen, dkk., 2020).

Pembelajaran daring diharapkan dapat menggantikan peran kelas klasikal secara efektif. Dengan memanfaatkan teknologi, pengajar berusaha menyampaikan materi dengan baik agar target atau capaian pembelajaran dapat terwujud. Beberapa manfaat dari pembelajaran daring bagi pelajar adalah perihal fleksibilitas dalam partisipasi, kenyamanan, dan penyesuaian kebutuhan pelajar (Croxtton, 2014; Francescucci & Rohani, 2019; Richardson, dkk., 2017)

Dalam kelas pembelajaran daring, pengajar dan pelajar pun dapat berinteraksi, seperti dalam kelas klasikal. Menurut Praveen dalam Rinekso & Muslim (2020), secara umum, pelaksanaan pembelajaran daring dapat dilaksanakan dengan tiga cara, yaitu sinkronis, asinkron, dan hibrida. Pembelajaran daring sinkronis dilaksanakan dengan cara guru dan siswa berinteraksi dalam waktu yang bersamaan (*real time*) (Chau, dkk., 2021). Kemudian, pembelajaran daring asinkron dapat dilaksanakan dalam waktu yang berbeda. Sebagai contoh, pelajar dapat mengakses tugas dan materi yang diberikan oleh pengajar dalam beberapa jam setelah tugas atau materi diunggah (Peterson, dkk., 2018). Lalu, pembelajaran hibrida adalah pembelajaran yang diikuti oleh pelajar yang hadir secara langsung/tatap muka dan daring

(Sumandiyar, dkk., 2021).

Dalam situasi pandemic Covid-19, pelaksanaan pembelajaran daring memiliki banyak tantangan. Menurut (Marshall & Kostka, 2020), pembelajaran daring menuntut banyak sumber dan kreativitas karena tujuan pembelajaran yang ingin dicapai perlu bersaing dengan banyaknya gangguan dan tekanan. Namun, internet dapat menjadi sumber materi yang berharga serta dapat menjaga hubungan antara pelajar dan pengajar.

Di antara ketiga jenis pembelajaran daring yang telah dijelaskan sebelumnya, kelas pembelajaran daring secara sinkronis banyak dipilih untuk pembelajaran bahasa asing, seperti BIPA. Melalui pembelajaran daring sinkronis, pengajar dan pelajar BIPA dapat berinteraksi seperti dalam kelas klasikal.

Setiap bentuk pembelajaran daring memiliki kekhasan wacana kelas. Hal tersebut mendorong peneliti untuk menganalisis wacana kelas pembelajaran BIPA jarak jauh atau daring yang dibangun dari interaksi antara pengajar dan pelajar. Dalam penelitian ini, peneliti ingin mengetahui bagaimana peran pengajar BIPA dalam membangun wacana kelas pembelajaran daring yang dilaksanakan secara sinkronis. Wacana kelas dapat didefinisikan sebagai penggunaan bahasa di dalam kelas pembelajaran, mulai dari pembicaraan mengenai materi pembelajaran sampai interaksi atau sosialisasi antarsiswa (Rymes, 2008).

2. Metode

Penelitian ini termasuk dalam penelitian deskriptif kualitatif. Objek penelitian ini adalah wacana kelas pembelajaran BIPA daring yang dilaksanakan oleh mahasiswa semester V Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Tidar. Praktik pembelajaran tersebut dilaksanakan oleh para mahasiswa dalam rangka memenuhi tugas akhir salah satu kegiatan Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM), yaitu program Kredensial Mikro Mahasiswa Indonesia “Pelatihan Pengajar BIPA”.

Setelah mendapatkan materi kursus Pelatihan Pengajar BIPA selama 48 jam pembelajaran (JP), mahasiswa diberikan tugas akhir untuk mengajar siswa BIPA sebagai bentuk penilaian akhir. Sebelum praktik mengajar, mereka melakukan beberapa persiapan, seperti melakukan analisis kebutuhan (*needs analysis*), membuat silabus dan RPP, serta menyiapkan materi pembelajaran. Kemudian, saat melaksanakan praktik pengajaran BIPA secara daring, mahasiswa yang bertindak sebagai pengajar berhadapan dengan pelajar, tanpa didampingi oleh dosen.

Kegiatan pembelajaran BIPA tersebut dilaksanakan secara daring untuk memudahkan pengajar dan pelajar yang berada di negara berbeda. Pengajar memilih menggunakan aplikasi telekonferensi Google Meet karena bebas biaya penggunaan tanpa limit waktu. Selama pembelajaran, seluruh kegiatan direkam dari awal hingga akhir. Kemudian, hasil rekaman pembelajaran BIPA daring diunggah ke Youtube.

Jadi, peneliti tidak mengobservasi kegiatan pembelajaran BIPA daring tersebut secara langsung, tetapi melalui hasil rekaman yang telah diunggah ke Youtube. Dari kumpulan video pembelajaran BIPA yang telah diunggah di Youtube, peneliti melakukan seleksi dan memilih dua video. Kedua video pembelajaran tersebut dipilih karena merupakan rangkaian kegiatan pembelajaran BIPA tingkat pemula dari pengajar dan pelajar yang sama.

Observasi dilakukan untuk mengetahui apa yang terjadi di dalam kelas. Observasi yang dilakukan dengan pendekatan kualitatif ditujukan untuk memahami wacana kelas dan interaksi di dalamnya. Pertama, pendekatan kualitatif untuk analisis wacana memperlihatkan peran bahasa dalam pembentukan kehidupan sosial dan dunia pendidikan. Kedua, pendekatan kualitatif berfokus pada proses, bukan pada hasil, sehingga peneliti perlu mencari tahu apa yang siswa pelajari dan menginvestigasi bagaimana pembelajaran diraih melalui interaksi antara pengajar dan pelajar. Ketiga, penelitian kualitatif membantu pemahaman proses pembelajaran dan pendidikan yang terjadi baik pada saat itu juga maupun di waktu selanjutnya.

Sebelum melakukan analisis data, peneliti akan mencermati rekaman video dan mengidentifikasi bentuk-bentuk peran pengajar BIPA dalam membangun wacana pembelajaran jarak jauh (PJJ). Proses identifikasi tersebut dilakukan dengan cara memilah tindakan guru ke dalam klasifikasi peran pengajar dalam membangun wacana kelas. Menurut Walsh (2011), peran pengajar dapat dibagi ke dalam empat tindakan, yaitu (1) kontrol interaksi, (2) modifikasi ujaran, (3) elisitasi, dan (4) perbaikan. Setelah itu, peneliti akan mendeskripsikan dan menjelaskan bentuk-bentuk interaksi tersebut per subbab agar mudah dipahami oleh pembaca.

3. Hasil dan Pembahasan

Wacana kelas yang dibahas dalam artikel ini adalah wacana kelas pembelajaran BIPA yang diisi oleh seorang mahasiswa dari Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia yang berperan sebagai pengajar dan seorang pelajar tingkat A1 (dasar) yang berasal dari Brazil. Kelas tersebut diselenggarakan secara daring melalui aplikasi telekonferensi Google Meet. Jadi, pembelajaran daring ini termasuk dalam pembelajaran secara sinkronis.

Pembelajaran daring secara sinkronis dilaksanakan ketika pengajar dan pelajar berada di dua tempat yang berbeda. Namun, pembelajaran tetap dapat dilaksanakan secara 'tatap muka' dengan menggunakan media yang mendukung komunikasi secara sinkronis. Contohnya adalah aplikasi video konferensi, web konferensi, atau dunia virtual (Bower dkk., 2015). Dengan dukungan aplikasi tersebut, pengajar dan pelajar dapat tetap berkomunikasi secara *real time* dan pengajar dapat segera memberikan umpan balik (bin Dahmash, 2021).

3.1 Kontrol Interaksi

Menurut Walsh (2011), interaksi antara pengajar dan pelajar dalam wacana kelas tidak pernah seimbang. Markee (2015) membagi interaksi dalam kelas dalam dua domain, yaitu domain interaksi utama dan interaksi pelajar. Domain interaksi utama terdiri dari interaksi pengajar-pelajar, instruksi, interaksi pelajar, penggunaan bahasa, metode, dan pemelajaran fenomena. Sementara itu, domain interaksi pelajar dapat ditinjau dari perspektif keragaman budaya dan tingkat usia/kelas pelajar. Dari keragaman budaya, interaksi pelajar terdiri dari interaksi penutur jati-nonpenutur jati, interaksi antarras, interaksi dengan pelajar berkebutuhan khusus, interaksi multikultural, dan interaksi berbahasa asing. Lalu, dari tingkat usia/kelas pelajar, interaksi pelajar terdiri dari interaksi pelajar prasekolah, sekolah menengah, dan perguruan tinggi.

Sering kali, seorang pengajar tampak lebih dominan dalam membentuk pola komunikasi karena memiliki kekuatan atau otoritas di dalam kelas. Hal tersebut berkaitan dengan peran pengajar dalam mengontrol tujuan, gaya, dan aktivitas pembelajaran. Pengajar yang berpegang pada paradigma lama berekspektasi para pelajar dapat duduk mengikuti kelas untuk menyimak, mencatat, dan menghafal dengan tenang (Al-Smadi, 2017; Silalahi & Hutauruk, 2020)

Dalam kelas pembelajaran BIPA yang diobservasi, dominasi pengajar untuk mengontrol interaksi di dalam kelas pun tampak begitu jelas. Dari awal hingga akhir kelas, bahasa guru atau pengajar (*teacher's talk*) tampak lebih mendominasi interaksi dalam kelas. Meskipun pengajar tampak mendominasi interaksi di dalam kelas, hal tersebut tidak selalu berdampak negatif. Salah satu keutamaan bahasa pengajar adalah sebagai masukan (*input*) bagi siswa. Wacana kelas yang diarahkan oleh pengajar menyediakan pembelajaran yang penuh dengan konteks berharga. Dalam proses pembelajaran, bahasa pengajar digunakan untuk mendukung aktivitas-aktivitas di dalam kelas, seperti penyampaian materi, tanya dan jawab, menjelaskan, serta memberi arahan atau instruksi (Nurpahmi, 2017; Tabach, dkk., 2020).

Dari hasil observasi, bentuk kontrol interaksi yang paling banyak ditemui adalah ketika pengajar memberi instruksi kepada siswa. Hal itu dapat dilihat pada tabel kutipan interaksi berikut.

Tabel 1. Contoh Kontrol Interaksi dalam Kelas

| No. | Interaksi dalam Kelas | |
|-----|--|--------------------------|
| | Pengajar | Pelajar |
| 1 | "Anggota keluargaku. Coba, Jonas ikuti saya. Anggota keluargaku." | "Anggota keluargaku." |
| 2 | "Ini ada contoh mengenai cerita tentang <i>family</i> , tentang keluarga. Nama saya adalah Rani. Coba, Jonas mengikuti." | "Nama saya adalah Rani." |

- | | | |
|---|---|--|
| 3 | <p>“Coba, Jonas ceritakan. <i>Tell me about Jonas’ family!</i> Coba, Jonas ceritakan anggota keluarga Jonas.”</p> <p>“Silakan, Jonas.”</p> | <p>“...”</p> <p>“Ibuku bernama Teresina. Ayahku bernama Fransisco.”</p> |
| 4 | <p>“Jonas baca, <i>read</i>, teks tersebut.”</p> <p>“Yes.”</p> | <p>“<i>Read?</i>”</p> <p>“Ada lima orang di dalam keluarga Melda [....]”</p> |
| 5 | <p>“Coba, Jonas baca sekali lagi, <i>read</i>, teks 1. Nama saya Meilina.”</p> <p>“Ya, selanjutnya ...”</p> | <p>“Nama saya Meilina.”</p> <p>“Saya anak kedua dari dua bersaudara [....]”</p> |
| 6 | <p>“Hmm, coba, Jonas jawab pertanyaan berikut ini. Meilina anak ke berapa?”</p> <p>“Ya, benar sekali! Anak kedua. Siapa nama kakak Meilina?”</p> <p>“Ya, Budi. Siapa nama ayah Meilina?”</p> <p>“Ya, benar sekali! Apa pekerjaan ayah Meilina? <i>Profession.</i>”</p> <p>“Ya, benar sekali! Siapa nama kakek Meilina?”</p> <p>“Ya, benar sekali! Tepuk tangan untuk Jonas! Hebat!”</p> | <p>“Anak kedua?”</p> <p>“Hmm, Budi.”</p> <p>“Hmm, Surna ... Sunaryo.”</p> <p>“Wira ... wasta? Wiraswasta?”</p> <p>“Pardi.”</p> |

Kutipan-kutipan tersebut memperlihatkan bahwa interaksi dalam wacana kelas pembelajaran BIPA didominasi dan dikontrol oleh pengajar untuk menyampaikan instruksi aktivitas pembelajaran. Pada kutipan nomor 1 dan 2, pengajar memberikan instruksi kepada pelajar untuk mengikuti apa yang diujarkan oleh pengajar. Instruksi pada kutipan tersebut ditujukan untuk memfasilitasi pelajar berlatih keterampilan menyimak dan berbicara.

Pengajar meminta pelajar BIPA untuk mengikuti apa yang diujarkannya. Untuk dapat melakukan instruksi tersebut, pelajar perlu menyimak dengan baik apa yang diucapkan oleh pengajar dan bagaimana cara melafalkan kosakata yang dicontohkan. Dalam pembelajaran bahasa, keterampilan menyimak dan berbicara memiliki hubungan yang erat. Menurut Vandergrift & Goh dalam Kassaie, dkk. (2021), menyimak merupakan keterampilan penting bagi pelajar untuk mendapatkan *input* bahasa yang dipelajarinya dan memfasilitasi keterampilan bahasa lainnya, salah satunya adalah keterampilan berbicara. Jadi, kedua keterampilan berbahasa tersebut perlu mendapat perhatian khusus bagi pelajar BIPA di tingkat awal agar pelajar terbiasa memahami dan melafalkan bunyi atau fonem bahasa Indonesia.

Selanjutnya, pada kutipan nomor 3, pelajar diminta untuk menceritakan tentang keluarganya.

Berbeda dengan instruksi nomor 1 dan 2 yang hanya sekadar meminta pelajar untuk mengikuti ujaran pengajar, instruksi nomor 3 membutuhkan keterampilan berbicara yang lebih kompleks dalam tataran sintaksis, yaitu berlatih menyusun kata atau frasa menjadi kalimat.

Awalnya, pelajar tidak langsung menjawab. Dari hasil observasi rekaman video pembelajaran, peneliti melihat bahwa pelajar tampak bingung dan tidak yakin untuk menanggapi perintah yang diberikan kepadanya. Pelajar tampak fokus mengamati teks yang ditampilkan oleh pengajar melalui fitur *share screen* Google Meet. Oleh karena itu, pengajar perlu mempersilakan pelajar untuk segera menanggapi. Mendengar isyarat yang menandakan bahwa waktunya berpikir telah usai, pelajar pun mulai mencoba menyusun kalimat untuk memperkenalkan nama kedua orang tuanya.

Setelah aktivitas tersebut, pengajar kembali mengontrol interaksi dalam kelas dengan beralih ke aktivitas selanjutnya. Pengajar pun mengganti tampilan di layar ke halaman salindia (Power Point) berikutnya, yaitu teks untuk latihan membaca, seperti yang dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 1. Salindia Teks Latihan Membaca

Pada kutipan 4 dan 5, pengajar meminta pelajar untuk membaca teks yang ditampilkan di layar, seperti terlihat pada gambar 1. Setelah pelajar dinilai cukup familiar dengan kosakata terkait tema pembelajaran, yaitu keluarga, pengajar memberi instruksi kepada pelajar untuk membaca teks. Selama pelajar membaca teks, pengajar menyimak dengan saksama. Di saat pelajar agak ragu dengan pelafalannya, pengajar baru kembali mengaktifkan mikrofonnya untuk memberi semangat agar terus lanjut membaca sampai akhir.

Kemudian, aktivitas pembelajaran dilanjutkan dengan latihan menjawab pertanyaan berdasarkan teks yang telah dibaca. Interaksi antara pelajar dan pengajar saat aktivitas tersebut

dapat dilihat pada kutipan nomor 6. Dari kutipan tersebut, dapat dilihat pola interaksi antara pengajar dan pelajar yang selalu dimulai dari pertanyaan yang disampaikan oleh pengajar. Lalu, pelajar menjawab pertanyaan dari pengajar. Hal tersebut semakin memperkuat peran pengajar dalam mengontrol dan membentuk pola interaksi wacana kelas.

3.2 Modifikasi Ujaran

Modifikasi ujaran adalah hal yang tidak dapat dipisahkan dalam wacana kelas. Menurut Lynch (dalam Al-Ghamdi & Al-Bargi, 2017), ada tiga alasan pengajar memodifikasi ujarannya saat berbicara pada pelajar. Pertama, untuk menghubungkan antara perkembangan dan pemahaman bahasa asing pelajar. Kedua, pemerolehan bahasa pelajar sangat dipengaruhi oleh bahasa pengajar. Ketiga, pelajar sering menghadapi permasalahan saat berusaha memahami apa yang disampaikan oleh pengajar.

Karakteristik modifikasi ujaran yang disampaikan oleh pengajar menyerupai gaya bahasa orang tua ketika berbicara dengan anak-anak. Misalnya, pengajar memodifikasi ujarannya dengan berbicara lebih lambat, lebih keras, lebih tenang, serta menggunakan jeda dan penekanan (Walsh, 2011). Dengan cara tersebut, pelajar diharapkan dapat lebih memahami materi atau instruksi yang disampaikan oleh pengajar.

Contoh modifikasi ujaran pengajar yang ditemukan dalam wacana kelas pembelajaran BIPA dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 2. Contoh Modifikasi Ujaran

| No. | Interaksi dalam Kelas | |
|-----|--|---|
| | Pengajar | Pelajar |
| 1 | “Ka-kek.” “I-bu.” “A-yah.” | “Ka-kek.” “I-bu.” “A-yah.” |
| 2 | “Nama kamu siapa?” “Nama saya adalah Rani. Nama KAMU siapa?” | “...” “Nama saya Jonas.” |
| 3 | “Ibu Jonas BEKERJA sebagai apa?” “Ibu Jonas <i>profession</i> ... BEKERJA sebagai apa?” | “Hmm ...” “ <i>She has a bussiness, has a small store.</i> ” |
| 4 | “Coba, Jonas baca teks tersebut. Jonas BACA, <i>read</i> , teks tersebut.” “Yes.” | “ <i>Read?</i> ” “Ada lima orang di dalam keluarga Melda [....]” |

Keterangan:

- Tanda (-) menunjukkan jeda atau ujaran diperlambat.
- Kata yang seluruhnya dicetak dengan huruf kapital diujarkan lebih keras.

Kutipan-kutipan tersebut memperlihatkan contoh-contoh modifikasi ujaran yang dilakukan oleh pengajar. Pada kutipan nomor 1, terdapat contoh modifikasi ujaran pengajar yang diperlambat dengan pemenggalan berdasarkan suku kata. Kata 'kakek' diucapkan menjadi 'ka-kek'. Hal tersebut dilakukan ketika pengajar meminta pelajar untuk mengulang kosa kata yang diujarkannya. Hasilnya, pelajar pun mengikuti ujaran pengajar seperti apa yang dicontohkan, yaitu dengan memberi jeda pada setiap kosa kata.

Kemudian, pada kutipan nomor 2, terdapat contoh modifikasi ujaran berupa pelafalan kosa kata tertentu dengan suara yang lebih keras. Awalnya, pengajar bertanya tentang siapa nama pelajar. Namun, pelajar tidak menjawab. Oleh karena itu, pengajar pun kembali mengulangi pertanyaannya dengan memberi contoh cara menjawab pertanyaan tersebut. Saat mengulang pertanyaannya, pengajar pun mengucapkan kata 'kamu' dengan lebih keras. Setelah itu, pelajar dapat menjawab pertanyaan dengan menyebutkan namanya sendiri.

Selanjutnya, pada kutipan nomor 3 dan 4, modifikasi ujaran pengajar tidak hanya dilakukan dengan menyebutkan kosa kata tertentu lebih keras, tetapi juga dengan alih kode (*code switching*). Contohnya adalah ketika pengajar mengucapkan kata *profession* dan *read*. Pengajar melakukan alih kode ketika pelajar tampak bingung dengan pertanyaan dan instruksi yang diberikan, meskipun pengajar telah mengulang atau memberi penekanan terhadap kosakata tertentu.

Pada kutipan 3 dan 4, pengajar melakukan alih kode dari bahasa Indonesia ke bahasa Inggris untuk menerjemahkan suatu kosakata kunci yang dianggap penting. Bahasa Inggris dipilih karena bahasa tersebut dikuasai baik oleh pelajar maupun pengajar. Dengan demikian, pelajar diharapkan dapat memahami instruksi yang diberikan oleh pengajar, seperti yang ditampilkan dalam contoh kutipan.

Menurut Macaro (2020), seorang pengajar dapat mengidentifikasi *keywords* atau kata kunci apa yang ingin difokuskan dalam ujarannya agar lebih mudah dipahami oleh pelajar. Sebagai contoh, pada kutipan 3, setelah mendengar kata kunci *profession* yang disampaikan oleh pengajar, pelajar langsung dapat menjawab pertanyaan yang diberikan. Sementara itu, pada kutipan 4, setelah mendengar kata kunci *read*, pelajar mengulangi kosakata tersebut dengan intonasi yang mengisyaratkan sebuah pertanyaan. Setelah pengajar menjawab pertanyaan tersebut, pelajar pun mulai membaca teks yang ditampilkan pada layar.

Fenomena alih kode bukanlah hal asing dalam kelas pembelajaran bahasa asing. Milroy dan Muysken (dalam Adjei & Ewusi-Mensah, 2019) mendefinisikan alih kode sebagai strategi yang digunakan seorang bilingual menyisipkan kata, frasa, klausa, dan kalimat dari bahasa lain dalam suatu wacana. Penggunaan alih kode dalam kelas pembelajaran bahasa asing biasanya dilakukan

ketika pengajar mengalami kesulitan menyampaikan materi yang kompleks dalam bahasa target, misalnya ketika menjelaskan tata bahasa, kosakata baru, atau isi buku teks (Nurhamidah, dkk., 2018; Puspawati, 2018).

Hal tersebut memicu perdebatan di kalangan para peneliti. Ada yang berpendapat bahasa target harus digunakan secara eksklusif dalam kelas dan ada yang berpendapat bahwa alih kode dapat digunakan seperlunya. Namun, hal yang terpenting adalah pengajar mampu menciptakan situasi agar pelajar dapat berbicara dengan menggunakan bahasa target atau bahasa asing di dalam kelas (Fachriyah, 2017).

3.3 Elisitasi

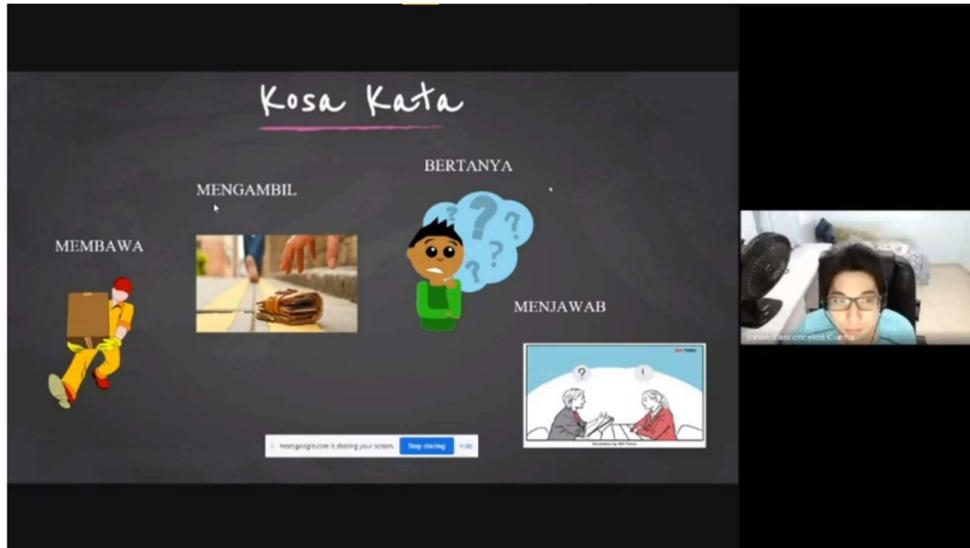
Teknik elisitasi biasa digunakan oleh pengajar dengan cara memberikan sebuah pertanyaan dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Pertanyaan tersebut ditujukan untuk mencari tahu pemahaman siswa terhadap materi yang telah disampaikan sebelumnya. Teknik elisitasi dapat menjadi alat yang efektif untuk meningkatkan pemahaman pelajar. Selain itu, teknik elisitasi juga dapat meningkatkan minat dan perhatian pelajar karena pelajar akan berusaha untuk kembali focus ketika mendapat pertanyaan (Kamilah & Cahyani, 2020; Usman, dkk., 2018).

Umumnya, elisitasi disampaikan dengan memberikan *display questions* atau pertanyaan yang sudah diketahui jawabannya oleh pengajar, misalnya bertanya tentang tata bahasa. Menurut Kindsvatter (dalam Mandasari dkk., 2019), tujuan dari pemberian pertanyaan kepada pelajar adalah untuk mencari tahu apakah pelajar telah benar-benar memahami materi yang telah diajarkan atau belum, meningkatkan keaktifan pelajar, dan mendorong pelajar untuk berpikir kreatif dalam kelas pembelajaran.

Berikut ini adalah contoh pertanyaan-pertanyaan yang disampaikan oleh pengajar untuk pelajar dalam kelas pembelajaran BIPA.

Tabel 3. Contoh Elisitasi

| No. | Elitasi | |
|-----|--------------------------------|--|
| | Jenis Pertanyaan | Pertanyaan |
| 1 | Pertanyaan dengan audio visual | “Apa yang kamu dapatkan dari video tadi?” |
| 2 | Pertanyaan dengan gambar | “Ini gambar apa?” (Mengarahkan kursor pada gambar di salindia) “Apa yang dibawa?” |
| 3 | Pertanyaan dengan teks | “Apakah kamu tahu arti ‘minum’?” |
| 4 | Pertanyaan dengan dialog | “Jonas, apakah kamu ingin makan sesuatu?” “Apakah kamu ingin minum?” |



Gambar 2. Halaman salindia yang ditanyakan kepada pelajar

Pada wacana pembelajaran BIPA yang diobservasi, terdapat empat jenis pertanyaan yang disampaikan oleh pengajar, yaitu (1) pertanyaan dengan audio visual, (2) pertanyaan dengan gambar, (3) pertanyaan dengan teks, dan (4) pertanyaan dengan dialog. Penjelasan dan contoh dari setiap jenis pertanyaan tersebut dapat dilihat pada paragraph selanjutnya.

Pertama, pertanyaan dengan audio visual merupakan pertanyaan yang disampaikan oleh pengajar terkait dengan materi audio visual yang telah disajikan. Menurut Bajrami & Ismaili (2016), video dapat digunakan untuk beragam kepentingan dalam pembelajaran, misalnya untuk mempresentasikan materi, menginisiasi diskusi, memberikan gambaran atau ilustrasi, belajar secara mandiri, dan mengevaluasi situasi.

Setelah pelajar menyaksikan video animasi yang menjelaskan tentang bagaimana cara meminta tolong dengan menggunakan bahasa Indonesia, pengajar memberikan pertanyaan untuk mencari tahu apa yang dipahami oleh pelajar dari video tersebut. Pengajar tentu saja sudah mengetahui jawaban dari pertanyaan itu ketika menyaksikan video tersebut. Namun, tujuan tersirat atau sebenarnya dari pertanyaan yang disampaikan oleh pengajar adalah memberikan kesempatan bagi pelajar untuk melatih keterampilan berbicara dalam bahasa Indonesia.

Kedua, pengajar menyampaikan pertanyaan dengan gambar. Pertanyaan tersebut disampaikan dengan bantuan media salindia yang menampilkan beberapa gambar dan kosakata. Pada layar, terdapat empat gambar dan kosakata yang ditampilkan merujuk satu sama lain, yaitu ada kata kerja *membawa*, *mengambil*, *bertanya*, dan *menjawab*. Dengan demikian, pelajar diharapkan dapat memahami makna dari suatu kosakata dengan mengaitkannya pada gambar pendampingnya.

Dalam kelas pembelajaran BIPA daring yang diteliti ini, pengajar menunjuk gambar dengan kursor saat mengajukan pertanyaan. Jadi, dari gambar tersebut, pelajar dapat mencari jawaban dari pertanyaan yang disampaikan.

Ketiga, pertanyaan yang disampaikan dengan teks. Sebelum diberi pertanyaan, pelajar BIPA diberi waktu untuk membaca dan memahami sebuah teks yang ditampilkan di layar. Setelah itu, pengajar memberikan pertanyaan yang berkaitan dengan teks.

Contoh dari pertanyaan dengan teks dapat dilihat pada kutipan nomor 3. Pengajar memberi pertanyaan terkait kosakata yang disebutkan pada teks tersebut, yaitu kata 'minum'. Dengan memberikan pertanyaan tersebut, pengajar ingin mengetahui apakah pelajar telah memahami makna dari kosakata yang ada pada teks. Untuk dapat menjawab pertanyaan tersebut, pelajar pun harus membaca kembali teks dan mencoba memahami kosakata tersebut.

Keempat, jenis pertanyaan terakhir yang terdapat dalam kelas yang diobservasi adalah pertanyaan dengan dialog. Dialog merupakan salah satu unsur pembangun wacana kelas yang penting. Menurut Howe, dkk. (2019), pentingnya dialog dalam sebuah kelas pembelajaran bahasa berhubungan dengan capaian pelajar.

Jika dibandingkan dengan tiga jenis pertanyaan sebelumnya, pertanyaan dengan dialog tampak lebih natural karena disisipkan dalam dialog santai antara pengajar dan pelajar. Pengajar pun dapat mengajukan beragam pertanyaan sesuai dengan arah pembicaraan mereka di dalam kelas. Jadi, jenis pertanyaan ini menuntut kreatifitas dari pengajar. Selain itu, tanggapan atau jawaban yang disampaikan oleh pelajar pun dapat menentukan keberlanjutan dari jenis pertanyaan ini.

Contohnya, pada kutipan 4, setelah selesai membahas teks yang telah disinggung sebelumnya, pengajar berinisiatif untuk berdialog dengan pelajar mengenai topik makanan dan minuman. Meskipun pada pertemuan hari itu tidak ada materi yang secara spesifik membahas tentang makanan dan minuman, pengajar tetap menyampaikan pertanyaan terbuka (*open question*). Menurut Yang dalam Paramartha dkk. (2018), pertanyaan terbuka memiliki dampak positif dalam pembelajaran karena dapat menarik pelajar untuk memberi jawaban yang lebih panjang dan bebas.

Dari pertanyaan terbuka yang disampaikan oleh pengajar, pelajar memiliki kebebasan untuk menjawab berdasarkan pendapat atau keinginannya karena tidak ada jawaban yang mutlak kebenarannya bagi pertanyaan terbuka, seperti yang ditampilkan pada kutipan 4. Pelajar dapat bebas memberikan jawaban dengan menyebutkan makanan favoritnya, makanan yang ada di hadapannya, dan lain-lain. Jadi, pelajar tidak perlu bergantung pada informasi dari teks, video, atau sumber materi lainnya.

Namun, untuk menjawab pertanyaan terbuka seperti yang dicontohkan, pelajar perlu memiliki perbendaharaan kosakata. Semakin banyak kosakata yang dimiliki oleh pelajar, maka

semakin mudah bagi pelajar untuk menyampaikan pendapat, perasaan, ide, atau gagasannya dengan tepat.

3.4 Perbaikan

Menurut Walsh (2011), perbaikan berhubungan dengan sikap pengajar menanggapi kesalahan. Jadi, hal ini juga berhubungan dengan umpan balik langsung dan tidak langsung. Umpan balik langsung (*direct feedback*) diberikan oleh pengajar dengan menyajikan jawaban yang benar, baik dalam bentuk maupun struktur linguistik bahasa target. Sementara itu, umpan balik tidak langsung (*nondirect feedback*) disampaikan dengan cara pengajar memberikan petunjuk dan kesempatan bagi pelajar untuk memperbaiki kesalahannya sendiri (Mahfoozifard & Mehdiabadi, 2016).

Baik umpan balik langsung maupun tidak langsung memiliki karakteristik masing-masing dalam pembelajaran. Wetzl & Lieske (2020) berpendapat bahwa umpan balik tidak langsung 'aman' bagi psikologi pelajar karena tidak menunjuk kesalahan pelajar secara langsung, sehingga sering kali pengajar dituntut untuk berpikir mengenai bentuk atau letak kesalahan sebenarnya. Sementara itu, dalam umpan balik langsung, bentuk dan letak kesalahan pelajar jelas diungkapkan oleh pengajar. Bagi pelajar yang sulit menerima kritik, bentuk umpan balik ini dapat menimbulkan rasa tidak nyaman. Namun, kelebihanannya adalah pelajar dapat segera memperbaiki kesalahannya.

Tabel 4. Contoh Perbaikan

| No. | Perbaikan | |
|-----|----------------------|---|
| | Jenis Umpan Balik | Umpan Balik |
| 1 | Umpan Balik Langsung | "Untuk meminta tolong, dia mengucapkan 'tolong'. Kamu harus mengucapkan 'tolong'." |
| 2 | Umpan Balik Langsung | "Kosa kata <i>is vocabulary</i> ." |
| 3 | Umpan Balik Langsung | "Me-ngam-bil. NGA. Me-ngam-bil." |
| 4 | Umpan Balik Langsung | " <i>You delete (it) first</i> . Bisakah saya 'minta' pisang?" (Pengajar meminta pelajar untuk mengganti kata 'punya' menjadi 'minta') |

Dari hasil observasi rekaman kelas pembelajaran BIPA, peneliti menemukan bahwa pengajar lebih banyak memberikan umpan balik secara langsung dibanding umpan balik tidak langsung.

Contoh umpan balik langsung dapat dilihat pada nomor 1—4. Sementara itu, untuk umpan balik tidak langsung tidak dapat ditemukan dalam wacana kelas yang diobservasi.

Pada kutipan nomor 1, umpan balik langsung diberikan ketika pelajar tidak mampu menjawab pertanyaan tentang bagaimana cara meminta tolong dalam bahasa Indonesia. Dalam umpan balik langsung tersebut, kata ‘tolong’ diucapkan sebanyak dua kali dan diberikan penekanan oleh pengajar agar mendapat perhatian khusus dari pelajar. Setelah mendengar umpan balik langsung tersebut, pelajar pun turut mengucapkan kata ‘tolong’, seperti yang dicontohkan oleh pengajar.

Dari contoh tersebut, dapat dilihat bahwa pelajar BIPA dapat segera mengoreksi atau memperbaiki kesalahannya setelah mendapat umpan balik langsung dari pengajar. Namun, adanya umpan balik tersebut membuat pelajar seolah-olah tidak diberikan kesempatan untuk berpikir kritis mengetahui letak kesalahannya sendiri.

Selanjutnya, umpan balik dengan jenis yang sama juga dapat ditemukan pada kutipan nomor 2. Umpan balik tersebut diberikan oleh pengajar setelah pelajar gagal menjawab arti ‘kosakata’. Menanggapi hal tersebut, pengajar memberi umpan balik langsung dengan menggunakan alih kode dalam bahasa Inggris. Cara tersebut dipilih pengajar karena kesulitan menjelaskan makna dari ‘kosakata’, sehingga pengajar lebih memilih untuk menerjemahkannya langsung ke dalam bahasa Inggris yang dikuasai oleh pelajar.

Kemudian, contoh umpan balik langsung pada kutipan nomor 3 disampaikan untuk mengoreksi pelafalan pelajar yang kurang tepat. Saat itu, pelajar kesulitan melafalkan konsonan sengau [ŋ] pada kata ‘mengambil’. Pelajar BIPA berulang kali mencoba mengucapkan [menjambil], tetapi bunyi yang dihasilkannya adalah [menggambil]. Akhirnya, pengajar pun memberi umpan balik dengan mencontohkan pelafalan yang benar. Dalam pemberian umpan balik tersebut, pengajar juga memodifikasi ujarannya dengan memberi jeda dan melafalkan bagian kata yang kurang tepat pengucapannya dengan lebih keras.

Terakhir, umpan balik pada kutipan nomor 4 disampaikan oleh pengajar ketika mengoreksi dialog yang dibuat oleh pelajar. Pada dialog tersebut, pengajar menemukan diksi atau pemilihan kata yang tidak tepat dalam kalimat “Bisakah saya *punya* pisang?”. Kata ‘punya’ dalam kalimat tersebut tidak tepat, sehingga pengajar mengoreksinya dengan memberi instruksi pada pelajar untuk menghapus kata tersebut dari kalimat yang diketiknya. Kemudian, pengajar meminta pelajar untuk menggantinya dengan kata ‘minta’. Namun, sayangnya, pengajar tidak memberi penjelasan lebih lanjut kepada pelajar kenapa kata ‘punya’ dalam contoh kalimat yang disusun oleh pelajar itu tidak tepat.

Berdasarkan penjelasan contoh-contoh umpan balik yang telah disampaikan, dapat dilihat bahwa pengajar memiliki kebiasaan mengoreksi kesalahan pelajar dengan segera. Hal tersebut tidak selalu berdampak baik dalam proses pembelajaran. Menurut Lalande (dalam Ghandi &

Maghsoudi, 2014), pemberian umpan balik tidak langsung dapat mengikutsertakan pelajar dalam proses pembelajaran yang terarah dan kemampuan memecahkan masalah dapat mendorong pelajar untuk merefleksikan pemahaman mereka terhadap bentuk-bentuk linguistik.

4. Simpulan

Pengajar memiliki peranan penting dalam pembentukan wacana kelas. Dalam proses pembelajaran di kelas, pengajar dapat melakukan kontrol interaksi, modifikasi ujaran, elisitasi, dan perbaikan. Tindakan pengajar tersebut berpengaruh penting dalam pembentukan pola interaksi, kesempatan pelajar untuk menggunakan bahasa target, pemahaman pelajar, dan kemampuan pelajar dalam memecahkan masalah.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa wacana kelas BIPA yang diobservasi sangat didominasi oleh peran pengajar. Di sisi lain, peran pelajar dalam pembentukan wacana kelas tampak sangat minim atau terbatas. Oleh karena itu, penting bagi pengajar untuk merefleksikan kembali apa yang telah dilaksanakannya dalam kelas untuk perbaikan selanjutnya.

Sebagai bahan refleksi, ada beberapa hal yang disarankan oleh peneliti. Pertama, pengajar dapat mengurangi frekuensinya dalam mengontrol kelas. Jika pelajar tidak langsung merespon suatu instruksi, pengajar dapat memberi petunjuk tambahan atau waktu tambahan bagi pelajar untuk berpikir. Kedua, dalam tahap persiapan mengajar, pengajar perlu menandai kosakata-kosakata yang akan sulit dipahami oleh pelajar, sehingga saat pembelajaran dapat melakukan modifikasi ujaran. Ketiga, bentuk pertanyaan dialog yang hadir secara natural melalui percakapan perlu diperbanyak. Untuk melakukannya, diperlukan kepekaan terhadap isu-isu yang berhubungan dengan tema pembelajaran. Keempat, pengajar perlu membiasakan diri memberikan umpan balik tidak langsung agar pelajar dapat berpikir kritis. Dengan demikian, peran pengajar dan pelajar dalam pembentukan wacana kelas BIPA diharapkan dapat lebih seimbang, sehingga pelajar pun dapat lebih aktif dalam pembelajaran.

5. Daftar Pustaka

- Adjei, A. A., & Ewusi-Mensah, L. (2019). Code-Switching And Code-Mixing among University Lecturers In Formal Interactions With Students. *Journal of Language and Linguistics*, (6).
- Al-Ghamdi, H., & Al-Bargi, A. (2017). The Impact of Teacher Speech Modification on the Quality of Interaction and Learning: An Analysis of Spoken Discourse in Saudi EFL Classrooms. *International Journal of Linguistics*, 9(3), 79. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i3.11382>
- Al-Smadi, O. A. (2017). A Theoretical Review of Classroom Discourse. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v6-i3/3169>
- Bajrami, L., & Ismaili, M. (2016). The Role of Video Materials in EFL Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 502–506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>

- bin Dahmash, N. (2021). Synchronous and asynchronous English writing classes in the EFL context: Students' practices and benefits. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 12*.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers and Education, 86*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Chau, K. Y., Law, K. M. Y., & Tang, Y. M. (2021). Impact of self-directed learning and educational technology readiness on synchronous E-learning. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC), 33(6)*, 1–20.
- Croxtan, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching, 10(2)*, 314.
- Dixon, R. A., Hall, C., & Shawon, F. (2019). Using Virtual Reality and Web Conferencing Technologies: Exploring Alternatives for Microteaching in a Rural Region. *Northwest Journal of Teacher Education, 14(1)*, 4.
- Fachriyah, E. (2017). The functions of code switching in an English language classroom. *Studies in English Language and Education, 4(2)*, 148. <https://doi.org/10.24815/siele.v4i2.6327>
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of Marketing Education, 41(1)*, 60–69.
- Ghandi, M., & Maghsoudi, M. (2014). The effect of direct and indirect corrective feedback on Iranian EFL learners' spelling errors. *English Language Teaching, 7(8)*, 53–61. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p53>
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education, 28(2)*, 201–209.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences, 28(4–5)*, 462–512.
- Kamilah, F. A., & Cahyani, L. I. (2020). Elicitation Techniques Used by A Pre-Service Teacher in EFL Classroom. *Jurnal JOEPALLT (Journal of English Pedagogy, Linguistics, Literature, and Teaching), 8(2)*.
- Kassaie, L., Shairi, H. R., & Gashmardi, M. R. (2021). Integrating MALL into the Classroom: The Cultural and Pedagogical Impact of Authentic Podcasts on FFL Learners' Listening and Speaking Skills. *International Journal of Society, Culture & Language, 9(1)*, 69–85.
- Macaro, E. (2020). Exploring the role of language in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23(3)*, 263–276. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1620678>
- Mahfoozifard, S., & Mehdiabadi, F. (2016). The Effect of Direct VS. Indirect Feedback on the Speaking Accuracy of Iranian Learners at Elementary Level of Proficiency. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 5(2)*, 99–105. <http://www.isicenter.org>
- Markee, N. (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*.

www.blackwellreference.com

- Marshall, H. W., & Kostka, I. (2020). Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *Tesl-Ej*, 24(2), n2.
- Nurhamidah, N., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2018). Code-Switching in EFL Classroom: Is It Good or Bad? *Journal of English Education*, 3(2), 78–88.
- Nurpahmi, S. (2017). *Teacher Talk in Classroom Interaction. Eternal (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 3(1), 34-43.
- Paramartha, A., Ramawati, N. M. S., & Suputra, P. E. D. (2018). Types, purpose, and strategies of teacher's questions in Indonesian EFL classroom of junior high school in Bali. *International Journal of Language and Literature*, 2(1), 8–18.
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning Journal*, 22(4), 7–25. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1517>
- Puspawati, I. (2018). Teachers' Use of Code Switching in EFL Classroom and its Functions. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 3(1), 42–51.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417.
- Rinekso, A. B., & Muslim, A. B. (2020). Synchronous online discussion: teaching English in higher education amidst the covid-19 pandemic. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 155–162. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.646>
- Rymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Silalahi, T. F., & Hutauruk, A. F. (2020). The application of cooperative learning model during online learning in the pandemic period. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3(3).
- Sumandiyar, A., Husain, M. N., Sumule, M., Nanda, I., & Fachruddin, S. (2021). The effectiveness of hybrid learning as instructional media amid the COVID-19 pandemic. *Jurnal Studi Komunikasi*, 5(3), 651–664.
- Tabach, M., Hershkowitz, R., Azmon, S., & Dreyfus, T. (2020). Following the traces of teachers' talk-moves in their students' verbal and written responses. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(3), 509–528.
- Usman, B., Ayouni, N., Samad, I. A., & Fitriani, S. S. (2018). Teachers' Elicitation: Inviting Students to Speak. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(1), 51–65.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse Language in Action*. Oxon: Routledge.
- Wetzl, A., & Lieske, P. (2020). The Benefits and Limitations of Online Peer Feedback: Instructors' Perception of a Regional Campus Online Writing Lab. *Praxis: A Writing Center Journal*.