

# PENGGUNAAN PENINGKATAN TEKSTUAL PADA TUGAS PASCA MEMBACA DALAM PERKEMBANGAN GRAMATIKAL PEMBELAJAR BAHASA ANAK

Amaliyah Khairul Haq<sup>1</sup>, Anggita Rahmawati<sup>2</sup>

Universitas Djuanda, [amalkhairulhaq@gmail.com](mailto:amalkhairulhaq@gmail.com)

Universitas Djuanda, [agisnaanggita8983@gmail.com](mailto:agisnaanggita8983@gmail.com)

---

## ABSTRAK

Penelitian ini mengkaji sejauh mana koreksi teks yang diintegrasikan ke dalam fase berikutnya dari instruksi membaca berbasis tugas dapat berkontribusi pada pengembangan tata bahasa kedua. Partisipannya adalah 49 pembelajar bahasa anak yang menyelesaikan membaca berbasis tugas di kelas mereka sendiri. Mereka secara acak dibagi menjadi dua kelompok, yang mana satu terkena peningkatan teks dan yang lainnya tidak. Jadwal paparan ganda diterapkan dalam percobaan, terdiri dari enam sesi terapi selama tiga minggu. Konstruksi objeknya adalah morfem orang ketiga tunggal. Kemajuan sebelum dan sesudah tes dinilai dengan tes tata bahasa. Hasilnya menunjukkan efek kecil tapi positif pada perbaikan teks. Keberhasilan yang relatif dari hasil peningkatan teks disebabkan oleh beberapa faktor yang terjadi selama penelitian yaitu: Menggunakan desain paparan berganda dan menggabungkan peningkatan teks pada tahap pasca-tugas daripada tahap penugasan, usia peserta, dan kemampuan

**Kata Kunci:** Bahasa kedua, pembelajar bahasa

## PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa Inggris memainkan peran penting oleh para praktisi pendidikan saat ini. Peran sebagai salah satu parameter untuk pembelajaran bahasa Inggris bisa dimulai dengan kemajuan suatu bangsa. Jika lebih muda kelas kosakata. Belajar untuk generasi menguasai bahasa Inggris, itu akan akuisisi kosakata dapat dirancang lebih mudah mengembangkan potensinya. Semua dengan menampilkan pengenalan gambar bentuk pendekatan pembelajaran bahasa Inggris teknologi menuju teks. Pengajaran Bahasa Inggris (*English Language Teaching*) dapat melakukan suatu prinsip yaitu melalui penerapan pendekatan dan metodologi

berbasis daring dan luring yang mampu meningkatkan efek komunikatif berbahasa (Sya et al., 2022)

Penelitian tentang pengajaran bahasa berbasis tugas (TBLT) telah memberikan semakin banyak bukti bahwa terlibat dalam tugas, disertai dengan fokus tepat waktu pada bentuk, dapat menyediakan lingkungan yang memfasilitasi bahasa kedua (L2). pengembangan terbuka bentuk dalam konteks TBLT, bagaimanapun, telah berfokus pada manfaat akuisisi memberlakukan fokus pada bentuk selama kinerja tugas lisan. Meskipun sebagian besar definisi tugas menggolongkan semua keterampilan bahasa, sedikit yang diketahui tentang sejauh mana pengembangan berbasis tugas dapat dipupuk melalui penggabungan intervensi fokus pada bentuk ke dalam urutan membaca berbasis tugas. Mengingat manfaat membaca dan fokus pada bentuk yang terdokumentasi, ini adalah celah utama dalam penelitian TBLT (Cholifah, 2019). Pembelajaran bahasa Inggris berbasis tugas dan *feedback* secara tekstual mampu meningkatkan keterampilan berbahasa bahkan membentuk karakter siswa (Kartakusumah et al., 2022)

Salah satu cara untuk menerapkan fokus pada bentuk selama membaca L2 adalah melalui peningkatan tekstual. Peningkatan tekstual melibatkan modifikasi teks untuk membuat konstruksi B2 tertentu lebih menonjol secara fisik, misalnya, melalui garis bawah atau huruf tebal (Meguro, 2019) Alasan yang mendasarinya adalah bahwa modifikasi tekstual akan membantu mengarahkan perhatian pembelajar pada fitur linguistik yang ditingkatkan, yang mungkin gagal mereka perhatikan dan karenanya belajar

Dari permasalahan diatas untuk peningkatan tekstual dimasukkan ke dalam tahap pasca-tugas dari pelajaran membaca berbasis tugas dapat mempromosikan pengembangan pengetahuan gramatikal L2. dengan menerapkan peningkatan tekstual pada tahap pasca-tugas akan memungkinkan pembelajar mengalokasikan lebih banyak perhatian pada bentuk karena, dibandingkan dengan tahap selama tugas, akan ada lebih sedikit beban pada pemrosesan makna

## **METODE PENELITIAN**

Metode yang digunakan jenis kualitatif melalui studi pustaka pada sebuah jurnal yang berjudul "Investigating the effect of textual enhancement in post-reading tasks on grammatical development by child language learners" (Chung & Révész, 2021). Tahapan penelitian dilaksanakan dengan menghimpun sumber kepustakaan, baik primer maupun sekunder. Penelitian ini melakukan klasifikasi data berdasarkan formula penelitian Pada tahap lanjut dilakukan pengolahan data dan atau pengutipan referensi untuk ditampilkan sebagai temuan penelitian, diabstraksikan untuk mendapatkan informasi yang utuh, dan diinterpretasi hingga menghasilkan pengetahuan untuk penarikan kesimpulan (Darmalaksana, 2020).

Dalam pengumpulan data dan penyajian hasil, peneliti menggunakan desain penelitian kuantitatif. Dilakukan dengan rancangan peneliti menentukan skor numerik menggunakan grafik persentase kepada masing-masing kategori jawaban untuk setiap pertanyaan dalam instrumen yang digunakan pada pengumpulan data. (Siregar, 2021) dari partisipasi siswa dalam kegiatan perawatan dan beberapa tes penilaian pretest dan posttest untuk mengetahui pengetahuan yang dimiliki peserta didik. Hasil pretest dan posttest tersebut akan menjadi dasar analisis dan kesimpulan penelitian percobaan tugas pasca membaca dalam perkembangan gramatikal anak.

### **Desain**

Penelitian ini menggunakan desain pretest-posttest, dengan enam sesi perlakuan. Subjek yang mendukung potensi wilayah tempat pembelajaran (Nurani et al., 2019). Sebagai bagian dari perawatan, peserta mengambil bagian dalam pelajaran bahasa Inggris yang berfokus pada membaca sebagai pelajaran bahasa asing dalam konteks kelas mereka yang sebenarnya. secara acak menugaskan peserta ke dua kelompok. Kelompok-kelompok berbeda untuk jenis tugas pasca-membaca yang mereka lakukan, apakah itu melibatkan peningkatan tekstual (TE) dari konstruksi target atau tidak (grup + TE versus grup sus yTE). Untuk

membangun kemahiran peserta, memberikan tes TOEFL Primary. Pretest dan posttest termasuk grammaticality judgment test (GJT).

### **Peserta**

Pesertanya adalah 49 siswa kelas empat, dengan usia rata-rata sembilan tahun, dari tiga kelas utuh di sekolah dasar setempat di Seoul, Republik Korea. Para peserta di setiap kelas secara acak ditugaskan ke kondisi +TE dan ÿTE

### **Kontruksi Linguistik Target**

Infleksi orang ketiga tunggal -s dipilih sebagai konstruksi target, karena diharapkan dapat menyebabkan kesulitan bagi pelajar bahasa Inggris Korea karena beberapa alasan. Pertama, dalam bahasa Korea kesepakatan subjek-kata kerja tidak ada, yaitu, pembelajar bahasa Inggris L2 bahasa Korea kurang memiliki pengetahuan sebelumnya tentang konsep yang terkait dengan kesepakatan subjek-kata kerja. Blom, Paradis dan Sorenson Duncan (2012) menemukan bahwa anak-anak yang L1-nya tidak memiliki infleksi memiliki kelemahan dalam mengakuisisi orang ketiga -s . Kedua, orang ketiga -s adalah fitur linguistik yang tidak menonjol, secara komunikatif berlebihan dan rendah dalam arti-penting fisik. Fitur-fitur ini membuatnya menjadi kandidat yang mungkin untuk pemblokiran ((Ellis, 2006)), yang terjadi ketika dua isyarat linguistik bersama-sama memprediksi suatu hasil, dan isyarat yang lebih menonjol menjadi lebih kuat terkait dengan hasilnya, meninggalkan yang kurang menonjol dibayangi. Dalam kasus orang ketiga -s, subjek dari kata kerja dan infleksi bersama-sama menandakan arti dari 'orang' yang menghasilkan redundansi komunikatif, dan kata ganti atau kata benda yang digunakan sebagai subjek secara fisik lebih menonjol daripada morfem -s . Dengan demikian, morfem -s dapat diblokir dari pemrosesan lebih lanjut.

Ketiga, morfem -s juga menunjukkan fungsi selain penandaan orang ketiga (pluralitas dan kepemilikan), yang menimbulkan tantangan lebih lanjut bagi pembelajar saat memetakan bentuk menjadi makna (Ellis, 2006)Mungkin dengan

karakteristik ini, orang ketiga -s adalah fitur yang rentan terhadap fosilisasi di masa dewasa (Han, 2013)

Pada saat tes dilakukan, peneliti menggunakan delapan gambar pada buku yang akan digunakan oleh siswa kemudian membagi menjadi dua grup A dan B masing masing grup diberikan empat gambar, tugas yang dilakukan setiap grup adalah mengurutkan gambar yang sesuai secara individu. Siswa mendengarkan peneliti membacakan buku tersebut, selanjutnya siswa membaca sambil memeriksa apakah jawaban yang sudah dipilih sesuai atau tidak. Setelah membaca siswa diminta untuk mengerjakan tugas pemahaman bacaan dengan kata benar atau salah dengan tujuan untuk mengetahui apakah kegiatan pasca tugas ini berpengaruh.

(Tabel 1)

	Buku 1	Buku 2	Buku 3	Buku 4	Buku 5	Book 6
Judul	Pete the Cat at the Beach	Pete the Cat and the Cool Caterpillar	The Boy and the Violin	The Gingerbread Man	The Shoemaker and the Elves	Three Billy Goats

Kemudian, para peserta pada tugas pasca membaca mengerjakan lembar kalimat yang tepat sesuai gambar yang sudah diberikan. Kalimat yang digunakan memiliki struktur subjek satu kata kerja sederhana tidak menggunakan klausa atau frase yang mengintervensi. Dalam kondisi +TE setiap lembar kerja yang memiliki kata kerja dicetak tebal sedangkan kondisi yTE tidak. Selanjutnya grup A dan B diminta untuk mengurutkan gambar yang sesuai dan menulis hasil akhir cerita.

Setelah menulis siswa diminta untuk menyusun delapan gambar yang sesuai secara berpasangan antara grup A dan B kemudian menulis hasil akhir cerita dengan dukungan gambar tersebut. Setiap siswa diminta untuk memberikan 1 kalimat diakhir cerita hasilnya kedua pasangan memiliki satu buku cerita beserta urutan gambar yang sesuai. Kegiatan ini termasuk kedalam kriteria tugas.

### **Kuisisioner Pasca-Studi**

Setelah penelitian selesai, meminta peserta untuk menjawab tiga item skala Likert yang menyelidiki persepsi mereka tentang tugas pasca-membaca. Dari jumlah tersebut, dua item yang relevan dengan penelitian ini. Item-item ini menanyakan apakah siswa berpikir bahwa pasca-membaca tugas yang (1) menarik dan (2) berguna untuk mengembangkan bahasa Inggris mereka. Skala Likert mencakup tiga opsi: Ya, Netral, dan Tidak. Saat menganalisis item, 2, 1, dan 0 poin diberikan masing-masing untuk jawaban Ya, Netral, dan Tidak. Kuesioner diberikan dalam bahasa Korea.

### **Penilaian**

A. Tes utama TOEFL. menggunakan bagian membaca TOEFL Primary Test Step 2 untuk menentukan kemampuan membaca peserta. Tes tersebut mengharuskan siswa untuk membaca grafik paragraf atau bagian pendek, dan kemudian menjawab tiga sampai empat pertanyaan pemahaman berdasarkan apa yang telah mereka baca. Secara keseluruhan, tes terdiri dari 37 pertanyaan pilihan. Batas waktu adalah 30 menit. Mengikuti pedoman penilaian TOEFL Primer, menilai tanggapan peserta didik secara dikotomis, memberikan satu poin untuk setiap jawaban yang benar. Reliabilitas konsistensi internal tes ditemukan tinggi ( $\alpha = 0,90$ ).

b. Soal-soal pemahaman bacaan. Untuk memeriksa pemahaman peserta terhadap teks, penulis pertama merancang enam pertanyaan pemahaman bacaan benar atau salah untuk setiap buku. Pertanyaan-pertanyaan ini diberikan segera setelah siswa selesai membaca teks sendiri. Para peserta diberi waktu lima menit untuk menyelesaikan pertanyaan, dan tidak ada umpan balik yang diberikan atas

tanggapan mereka. Satu poin diberikan untuk setiap jawaban yang benar yang menghasilkan skor maksimal enam. Keandalan konsistensi internal untuk semua pertanyaan pemahaman digabungkan ( $n = 36$ ) sangat baik ( $\bar{y} = 0,82$ ).

c. Tes penilaian gramatikalitas. Sebagai pre- dan posttest, memberikan GJT tanpa batas waktu untuk mengukur potensi perubahan dalam pengetahuan peserta tentang orang ketiga sebagai hasil dari pengobatan. mengembangkan GJT mengikuti pedoman dari Keating dan Jegerski (2015). Tes terdiri dari 48 item secara total, dengan 16 item target dan 32 distraktor. Di antara 16 item target, delapan bersifat gramatikal dan delapan tidak gramatikal. Di antara item gramatikal dan tidak gramatikal, empat item dimulai dengan subjek jamak dan empat item dengan subjek tunggal. Untuk item tidak gramatikal, kita salah menghilangkan morfem *-s* atau salah menambahkannya ke bentuk dasar kata kerja, sehingga melanggar perjanjian subjek-kata kerja. Untuk mencegah peserta membuat tebakan, menggunakan skala 3 poin dengan pilihan benar, salah, dan mungkin.

mengacak acak item target sehingga dua kata kerja dengan morfem *-s* tidak muncul tepat setelah satu sama lain. Selain itu, hanya menggunakan kata kerja satu suku kata dan kata ganti orang sebagai subjek, yang selalu berada di posisi yang sama. mempertahankan panjang kalimat target yang sama, mulai dari enam hingga tujuh suku kata. Untuk menghindari efek item, merancang dua versi untuk setiap item, yang membedakan apakah item tersebut gramatikal atau tidak gramatikal, menghasilkan versi tes A dan B (lihat Tabel 2). Distraktor juga memiliki jumlah item gramatikal dan tidak gramatikal yang sama. Panjang distraktor sama dengan panjang item target. Mereka memasukkan progresif saat ini, bentuk lampau, dan posesif sebagai konstruksi target. Versi pengujian A dan B diseimbangkan di seluruh grup dan sesi pengujian. Sebelum mengelola GJT, peserta menyelesaikan satu set item latihan. menyediakan semua instruksi untuk tes dalam bahasa Korea.

Barang	Versi A	Versi B
Pengalih perhatian	Saya sedang membaca	

	buku	
Pengalih perhatian	Tasnya ada dikamar tidur	
Barang sasaran	Dia makan hamburger untuk makan siang	Dia makan hamburger untuk makan siang
Pengalih perhatian	Dia berjalan ke sekolah hari itu	
Pengalih perhatian	Dia memakai topi yang bagus	
Barang sasaran	Mereka melompat-lompat disekitar taman	Mereka melompat-lompat disekitar taman
Pengalih perhatian	Michael memanggil dokter	
Pengalih perhatian	Dia akan memasak makan malam pada jam 7	
Barang sasaran	Dia mengejar kucing itu setiap hari	Dia mengejar kucing itu setiap hari
Pengalih perhatian	Aku membuka pintu sekarang	
Pengalih perhatian	Adikku bisa mengemudi	
Barang sasaran	Mereka melihat seekor laba-laba di kamarnya	Mereka melihat seekor laba-laba dikamarnya

memberikan satu poin untuk setiap jawaban yang benar dan 0 poin untuk jawaban yang mungkin dan salah. Oleh karena itu, skor maksimum adalah 16. menemukan reliabilitas setiap versi GJT dapat diterima (set A:  $\bar{y} = .70$ , set B:  $\bar{y} = .66$ ).

### **Prosedur Pengumpulan Data**

Setelah persetujuan siswa dan orang tua diperoleh, penulis pertama mengumpulkan data selama lima minggu (lihat Gambar 1). Studi berlangsung dua kali seminggu pada hari Rabu dan s selama kelas bahasa Inggris reguler siswa. Pada hari pertama, siswa menyelesaikan Tes Utama TOEFL. Para peserta diberikan waktu 30 menit untuk mengerjakan tes tersebut. Pada hari kedua dilakukan pretest GJT yang berlangsung selama 30 menit. Dari hari ketiga hingga kedelapan, para siswa mengambil bagian dalam sesi perawatan, dengan kelompok terlibat dalam berbagai jenis tugas pasca-membaca. Durasi tahap sebelum dan saat membaca kira-kira 20 menit (pekerjaan individu), sedangkan tugas pasca-membaca memakan waktu kira-kira 20 menit (pekerjaan berpasangan). Pada hari kesembilan, para peserta menyelesaikan posttest GJT. Pada hari kesepuluh, mereka menjawab kuesioner pasca-studi.

### **Analisis Statistik**

untuk membandingkan kinerja peserta di bawah kondisi +TE dan  $\ddot{y}$ TE pada komponen pembacaan TOEFL Primary Test dan pretest GJT. Untuk menilai kinerja peserta pada skor pemahaman bacaan di kedua kondisi tersebut, dalam menjalankan uji Mann-Whitney karena data tidak memenuhi asumsi normalitas. Untuk menjawab pertanyaan penelitian, dengan melakukan analisis ANOVA model campuran. Tingkat alfa 0,05 ditetapkan sebagai kriteria signifikansi. Untuk mengukur ukuran efek, nilai d Cohen dihitung untuk uji-t sampel independen, nilai r untuk uji MannWhitney, dan nilai untuk ANOVA. Mengikuti Plonsky dan Oswald (2014), nilai d Cohen di atas 0,40, 0,70, dan 1,00 dan nilai r 0,25, 0,40, dan 0,60 dianggap kecil, sedang, dan besar, masing-masing dengan cara menghitung dan menafsirkan nilai mengikuti pedoman yang diuraikan dalam Norouzian dan Plonsky (2018).

## **HASIL**

### **Analisis Awal**

tes utama TOEFL. Kelompok +TE dan  $\ddot{y}$ TE mencapai skor yang sebanding (+TE: M = 17.22, SD = 7.90, 95% CI = [13.80, 20.63];  $\ddot{y}$ TE: M = 18.15, SD = 7.74, 95% CI =

[15.03, 21.28]) pada bagian membaca dari TOEFL Primary Step 2. Uji-t sampel independen menegaskan bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan antara kedua kelompok dalam hal kemampuan membaca,  $t(47) = -.42$ ,  $p = .68$ ,  $d = 0,12$ .

b Skor pemahaman bacaan. Statistik deskriptif untuk data pemahaman muncul pada Tabel 3. Seperti yang ditunjukkan oleh skor pemahaman keseluruhan, peserta menunjukkan pemahaman yang sangat baik tentang pembaca yang dinilai terlepas dari apakah mereka menerima atau tidak.

**Tabel 3.** Statistik Deskriptif skor pemahaman bacaan berdasarkan kondisi

kondisi	N	Berarti	Median	SD	95% CI	
					Lebih rendah	atas
+ peningkatan tekstual	23	30.43	32.00	4.47	28.50	32.37
ÿ peningkatan tekstual	26	32.23	34.00	4.30	30.49	33.97

*Catatan: Skor maksimal adalah 36 poin*

tidak menerima peningkatan tekstual dalam tugas pasca-membaca. Tes Mann-Whitney U menegaskan bahwa memang tidak ada perbedaan yang signifikan antara kelompok +TE dan ÿTE dalam hal pemahaman bacaan selama percobaan,  $U = 205.00$ ,  $z = -1.90$ ,  $p = .06$ ,  $r = .27$ . Ukuran efek berada dalam kisaran kecil. Ini berarti bahwa apakah pembelajar terpapar peningkatan tekstual dalam tugas pasca-membaca tidak berdampak signifikan pada skor pemahaman bacaan mereka secara keseluruhan.

**Tabel 5.** Statistik deskriptif untuk skor penilaian tata bahasa

kondisi	N	M	SD	95% CI	
				Lebih	atas

				rendah	
+peningkatan tekstual:					
Pretest	23	6.91	2.78	5.71	8.11
posttest	23	8.91	3.16	7.55	10.28
memperoleh	23	2.00	2.37	.96	2.91
ÿ peningkatan tekstual					
pretes	26	7.85	2.07	7.01	8.68
posttest	26	8.42	2.39	7.46	9.39
memperoleh	26	.58	2.35	.31	1.38

Catatan: skor maksimum adalah 16 poin

c Skor pretes penilaian gramatikalitas. Tabel 5 di bawah ini memberikan statistik deskriptif untuk skor GJT. Kedua kelompok tampaknya memiliki skor yang sebanding pada pra tes GJT. Sedangkan untuk skor pemahaman bacaan, uji-t sampel independen tidak menemukan perbedaan yang signifikan antara kelompok ÿTE dan +TE pada pretes penilaian gramatikalitas,  $t(47) = -1,34$ ,  $p = 0,19$ ,  $d = 0,38$ . Artinya, peserta memiliki jumlah pengetahuan sebelumnya yang sebanding tentang morfem orang ketiga -s pada awal penelitian yang diukur dengan tes penilaian gramatikalitas.

**Tabel 4.** Statistic deskriptif untuk tanggapan kuisisioner pasca penelitian

kondisi	N	Berarti	median	SD	95% CI	
					Lebih rendah	atas
Minat						
+peningkatan tekstual	23	1.73	2.00	.45	1.55	1.93
ÿ	26	1.54	2.00	.76	1.23	1.83

peningkatan tekstual						
kegunaan						
+peningkatan tekstual	23	1.61	2.00	.58	1.36	1.86
ÿ peningkatan tekstual	26	1.58	2.00	.58	1.34	1.81

*Catatan: skor maksimum adalah 3 pada skala likert*

d Kuesioner pasca-studi. Tanggapan peserta terhadap item kuesioner pasca-studi dirangkum dalam Tabel 4. Kedua kelompok memberikan peringkat yang sama, apakah menurut mereka tugas pascamembaca menarik atau berguna. Menurut tes Mann-Whitney U, memang tidak ada perbedaan yang signifikan dalam peringkat siswa di bawah kondisi +TE dan ÿTE untuk salah satu item kuesioner, Minat:  $U = 273,00$ ,  $z = -.66$ ,  $p = .51$ ,  $r = .09$ , Kegunaan:  $U = 289,00$ ,  $z = -.237$ ,  $p = .81$ ,  $r = .03$ .

Tabel 6. hasil anova model campuran yang membandingkan perolehan pretest-posttest berdasarkan kondisi

sumber	df	F	P	ÿ <sup>2</sup>
Waktu	:	14.52	<0.01	.06
Waktu * kondisi	:	4.43	.04	.02

## DISKUSI

Dalam penelitian ini memeriksa sejauh mana peningkatan tekstual yang dimasukkan ke dalam tugas pasca-membaca dapat meningkatkan pengetahuan

anak pembelajar bahasa asing tentang morfem orang ketiga , yang diukur dengan GJT. Hasil mengungkapkan bahwa peserta yang terkena peningkatan tekstual menunjukkan keuntungan pretest-posttest secara signifikan lebih besar dengan ukuran efek yang kecil, dibandingkan dengan mereka yang terlibat dalam tugas pasca-membaca tanpa peningkatan tekstual. Meskipun hasil ini selaras dengan temuan meta-analisis Lee dan Huang (2008), ini bertentangan dengan sejumlah besar penelitian sebelumnya yang menghasilkan efek perkembangan nol untuk peningkatan tekstual (misalnya Leow, 1997; Winke, 2013). Seperti disebutkan dalam tinjauan literatur, berbagai faktor dapat mempengaruhi efektivitas peningkatan tekstual. Sekarang kita beralih ke pertimbangan faktor-faktor yang mungkin berkontribusi pada efek positif yang ditemukan di sini.

Alasan keberhasilan peningkatan tekstual dalam penelitian ini mungkin karena para pesertanya adalah pembelajar bahasa kedua anak. Telah dikemukakan bahwa anak-anak lebih mahir dalam belajar bahasa secara implisit daripada orang dewasa, yang menunjukkan penurunan bertahap dalam kemampuan mereka untuk terlibat dalam proses pembelajaran implisit, lebih mengandalkan mekanisme eksplisit untuk belajar bahasa kedua (misalnya DeKeyser, 2000). Dengan demikian, setelah peningkatan tekstual menarik perhatian anak-anak dalam penelitian ini, proses pembelajaran implisit berbasis data mungkin lebih efektif beroperasi pada jejak memori yang telah dibuat daripada dalam kasus pelajar dewasa (N. Ellis, 2005). Perbedaan ini mungkin memiliki pengaruh yang sangat menonjol dalam penelitian ini, karena peserta tidak hanya menemukan versi yang disempurnakan dari formulir target di tahap pasca tugas tetapi juga terpapar pada contoh yang tidak disempurnakan di tahap selama tugas saat membaca buku. Dengan kata lain, peserta memiliki kesempatan untuk terlibat dalam penghitungan implisit konstruksi tidak hanya di pasca tugas tetapi juga di tahap selama tugas.

Penjelasan potensial ini berkaitan dengan faktor tambahan yang mungkin telah membantu dalam membuat karya perbaikan tekstual dalam penelitian ini.

Beberapa peneliti Han et al., 2008; Leow, 2009; Leow & Martin, 2017 dalam (Chung & Révész, 2021) berpendapat bahwa peningkatan tekstual lebih mungkin efektif bila dikombinasikan dengan teknik pedagogis lain, karena peningkatan yang digabungkan atau digabungkan dapat membantu meningkatkan arti-penting dari bentuk target. Untuk keperluan percobaan saat ini, teks perlakuan dipilih sedemikian rupa sehingga mengandung sejumlah besar fitur yang ditargetkan, dengan kata lain, teks secara alami dibanjiri dengan morfem orang ketiga. Ini, bersama dengan peningkatan tekstual, mungkin telah membantu menarik perhatian pembelajar pada konstruksi target.

Sebuah pertanyaan yang tersisa adalah mengapa peningkatan tekstual masih memiliki dampak yang relatif kecil pada pencapaian anak meskipun semua faktor fasilitatif ini bekerja sama. Penjelasan yang mungkin terletak pada sifat konstruksi target. Orang ketiga -s adalah konstruksi yang sangat sulit untuk dipelajari oleh pembelajar L2 (Ellis, 2006). Seperti yang telah dibahas sebelumnya, itu adalah fitur yang tidak menonjol dengan arti-penting komunikatif dan fisik yang rendah, sehingga rentan terhadap pemblokiran (Ellis, 2006) dan fosilisasi (Han, 2013). Juga, ini adalah konstruksi yang tidak ada dalam bahasa pertama peserta. Mengambil semua faktor ini bersama-sama, sebenarnya akan mengejutkan jika peserta didik telah menunjukkan keuntungan yang lebih besar setelah masa pengobatan tiga minggu. Konstruksi linguistik dengan karakteristik seperti itu diharapkan membutuhkan perawatan yang lebih lama lagi untuk menghasilkan manfaat yang substansial. Oleh karena itu, sangat menjanjikan bahwa, bertentangan dengan temuan penelitian sebelumnya, pemaparan berulang terhadap bentuk yang disempurnakan secara tekstual mampu mendorong pengembangan, betapapun kecilnya, dalam akuisisi. fitur yang tidak menonjol dalam penelitian ini.

## **Kesimpulan**

Tujuan penelitian ini adalah untuk menguji sejauh mana peningkatan tekstual yang diterapkan pada tahap pasca-tugas dari pelajaran membaca berbasis tugas dapat

memfasilitasi pengembangan pengetahuan gramatikal L2 oleh pembelajar bahasa anak. Dalam penelitian ini ditemukan efek kecil tapi positif untuk peningkatan tekstual dalam mempromosikan pengetahuan tentang morfem -s orang ketiga tunggal, konstruksi target. Berdasarkan penelitian sebelumnya, kami berpendapat bahwa keberhasilan peningkatan tekstual dapat dikaitkan dengan kombinasi beberapa faktor: sifat multiple-exposure dari desain, penggabungan peningkatan tekstual ke dalam post-task daripada tahap selama-task. pelajaran, peserta menjadi pembelajar bahasa anak, penggunaan peningkatan tekstual bersama dengan input banjir, dan pengetahuan awal dari peserta. Kami juga mengusulkan bahwa kurangnya keuntungan yang lebih besar mungkin disebabkan oleh sifat target konstruksi yang tidak menonjol.

hasil penelitian menunjukkan bahwa peningkatan tekstual, ketika diterapkan dalam kondisi tertentu, dapat menjadi intervensi fokus-pada-bentuk yang efektif. ditemukan bahwa mengintegrasikan peningkatan tekstual ke dalam fase pasca-tugas dapat menjadi cara yang efektif untuk menarik perhatian pembelajar pada bentuk, dengan demikian memastikan bahwa perhatian pembelajar terhadap makna tidak dikompromikan dalam fase selama tugas. Secara lebih luas, sementara beberapa kekhawatiran tentang penerapan TBLT di negara-negara Asia telah dikemukakan dalam literatur (Miss Butler, 2011; lihat, bagaimanapun, Shintani, 2016), penelitian ini menunjukkan bahwa TBLT dapat berhasil diimplementasikan dengan pelajar EFL anak tingkat pemula dengan menggunakan tugas membaca berbasis masukan.

## REFERENSI

- Cholifah, M. (2019). Pengajaran Bahasa Berbasis Tugas (Task Based Language Teaching): Pendekatan Yang Efektif Dalam Pengajaran Bahasa Inggris. *Jurnal Ilmiah Bahasa Dan Sastra*, 4(2), 131–139.  
<https://doi.org/10.21067/jibs.v4i2.3187>

- Chung, Y., & Révész, A. (2021). Investigating the effect of textual enhancement in post-reading tasks on grammatical development by child language learners. *Language Teaching Research*.  
<https://doi.org/10.1177/13621688211005068>
- Darmalaksana, W. (2020). Metode Penelitian Kualitatif Studi Pustaka dan Studi Lapangan. *Pre-Print Digital Library UIN Sunan Gunung Djati Bandung*, 1–6.
- Ellis, N. (2006). Perhatian selektif dan transfer fenomena dalam akuisisi L2: Kontingensi, persaingan isyarat, arti penting, interferensi, membayangi, menghalangi, dan pembelajaran perseptuaLinguistik Terapan. *Linguistik Terapan*, 27, 164–194.
- Han, Z.-H. (2013). Forty years later: Updating the fossilization hypothesis. *Language Teaching*, 46, 13–171.
- Kartakusumah, B., Sya, M. F., & Maufur, M. (2022). Task and Feedback-Based on English learning to Enhance Student Character. *DIDAKTIKA TAUHIDI: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.30997/dt.v9i1.4684>
- Meguro, Y. (2019). Textual enhancement, grammar learning, reading comprehension, and tag questions. *Language Teaching Research*, 23(1), 58–77. <https://doi.org/10.1177/1362168817714277>
- Nurani, A. F., Febriani Sya, M., & Yektyastuti, R. (2019). *Efektivitas Penggunaan Picture Series Dalam Meningkatkan Kosakata Bahasa Inggris Siswa (the Effectiveness of Using Picture Series in Improving Students' English Vocabulary)*.

Siregar, I. A. (2021). Analisis Dan Interpretasi Data Kuantitatif.

*ALACRITY : Journal of Education*, 1(2), 39–48.

<https://doi.org/10.52121/alacrity.v1i2.25>

Sya, M. F., Anoegrajekti, N., Dewanti, R., & Isnawan, B. H. (2022).

Exploring the Educational Value of Indo-Harry Potter to Design

Foreign Language Learning Methods and Techniques. *International*

*Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(10), 341–361.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.19>