

KOMPETENSI GURU BAHASA INGGRIS BERBASIS LINGUISTIK DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS DI SMP N 1 DENPASAR

Komang Trisna Dewi, I Wayan Astu Wedistira

Universitas Hindu Negeri I Gusti Bagus Sugriwa Denpasar, ITB STIKOM Bali

E-mail : trisnadewi78@uhnsugriwa.ac.id

Abstrak

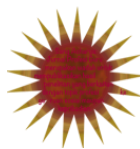
Penelitian ini mengkaji kompetensi linguistik guru bahasa Inggris dan pemanfaatannya dalam praktik pembelajaran di SMP Negeri 1 Denpasar. Kompetensi linguistik dipahami sebagai penguasaan sistem bahasa Inggris pada tataran fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, pragmatik, dan sociolinguistik, sekaligus kemampuan mengubah penguasaan tersebut menjadi keputusan pedagogis di kelas sebuah konstruk yang dalam literatur dikenal sebagai *teacher language awareness*. Penelitian menggunakan rancangan deskriptif kualitatif dengan dukungan data kuantitatif sederhana. Data dikumpulkan melalui angket kesadaran bahasa, tes pengetahuan kebahasaan, observasi kelas terstruktur, analisis dokumen perencanaan pembelajaran, dan wawancara semi-terstruktur, kemudian dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña serta diuji keabsahannya melalui triangulasi sumber dan metode. Temuan diarahkan pada tiga hal: profil penguasaan tiap subkomponen linguistik, wujud pemanfaatannya dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, serta faktor pendukung dan penghambatnya dalam konteks kelas multibahasa Bali. Artikel ditutup dengan rekomendasi pengembangan keprofesian berkelanjutan yang berbasis kesadaran bahasa, bukan semata berbasis metode.

Kata kunci: kompetensi linguistik; kesadaran bahasa guru; pengajaran bahasa Inggris; sekolah menengah pertama; analisis kesalahan

Abstract

This study examined the linguistic competence of English teachers and how that competence is deployed in classroom practice at SMP Negeri 1 Denpasar. Linguistic competence is understood as mastery of the English language system at the levels of phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics, and sociolinguistics, together with the ability to convert that mastery into pedagogical decisions a construct known in the literature as teacher language awareness. The study employs a descriptive qualitative design supported by simple quantitative data, drawing on a language awareness questionnaire, a knowledge-about-language test, structured classroom observation, lesson-plan document analysis, and semi-structured interviews. Data were analysed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña, with source and method triangulation. Findings address the profile of each linguistic subcomponent, its realisation in planning and delivery, and the supporting and constraining factors within Bali's multilingual classrooms. The article closes with recommendations for continuing professional development grounded in language awareness rather than method alone.

Keywords: *linguistic competence; teacher language awareness; English language teaching; junior high school; error analysis*

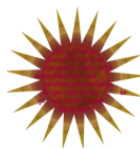


I. PENDAHULUAN

Pertanyaan tentang apa yang sesungguhnya harus dikuasai seorang guru bahasa Inggris tidak pernah benar-benar selesai dijawab. Dalam dua dekade terakhir, wacana pengembangan guru di Indonesia cenderung didominasi oleh metode: pendekatan saintifik, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran berdiferensiasi, hingga integrasi teknologi. Yang kerap luput adalah pertanyaan yang lebih mendasar, yaitu seberapa dalam guru memahami bahasa yang ia ajarkan sebagai sebuah sistem, dan seberapa cakap ia menggunakan pemahaman itu ketika harus mengambil keputusan cepat di depan kelas. Perbedaan antara mampu berbahasa Inggris dan mampu menjelaskan bahasa Inggris bukan perbedaan yang sepele. Seorang guru dapat berbicara dengan lancar namun kesulitan menjelaskan mengapa *I have lived here since 2019* tidak dapat digantikan *I live here since 2019*, atau mengapa siswa yang menulis *He go to school* sebenarnya sedang menerapkan aturan yang konsisten dalam sistem antarbahasanya sendiri. Kemampuan kedua inilah yang oleh Andrews disebut *teacher language awareness*, yakni pengetahuan tentang bahasa yang telah diolah sedemikian rupa sehingga dapat dipakai untuk mengajar, bukan sekadar untuk berkomunikasi (Andrews, 2007). Wright dan Bolitho (1993) bahkan menempatkan kesenjangan ini sebagai mata rantai yang hilang dalam pendidikan guru bahasa. Secara normatif, tuntutan penguasaan materi keilmuan ini sudah tegas dinyatakan. Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menempatkan kompetensi profesional sebagai salah satu dari empat kompetensi wajib, dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 menjabarkannya untuk guru bahasa Inggris sebagai penguasaan materi, struktur, konsep, dan pola pikir keilmuan yang menaungi mata pelajaran dengan kata lain, penguasaan linguistik. Pertanyaannya adalah sejauh mana rumusan normatif tersebut hidup dalam praktik harian di kelas.

Konteks Bali menambah satu lapis persoalan yang menarik. Siswa SMP di Denpasar umumnya tumbuh dalam lingkungan setidaknya dwibahasa, bahasa Bali dan bahasa Indonesia, sebelum berjumpa dengan bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Ketiga sistem bahasa ini berbeda secara tipologis: bahasa Bali dan bahasa Indonesia tidak mengenal infleksi kala pada verba, tidak mengenal penanda jamak wajib pada nomina, dan memiliki inventaris fonem yang tidak sepenuhnya berimpit dengan bahasa Inggris. Pengaruh latar kebahasaan dan kebudayaan ini pada kemampuan berbahasa Inggris pemelajar Bali telah didokumentasikan sebelumnya, misalnya oleh Hadisaputra dan Adnyani (2012) yang menemukan bahwa budaya Bali memberi pengaruh terhadap kemampuan berbicara mahasiswa jurusan bahasa Inggris. Guru yang memiliki kepekaan linguistik akan membaca kekeliruan siswa sebagai jejak sistematis dari interaksi ketiga sistem tersebut, bukan sebagai kecerobohan yang cukup dikoreksi tanpa penjelasan. SMP Negeri 1 Denpasar dipilih sebagai lokasi penelitian karena posisinya sebagai sekolah negeri rujukan di ibu kota provinsi, dengan guru bahasa Inggris berkualifikasi sarjana pendidikan bahasa Inggris dan sebagian telah tersertifikasi. Justru pada sekolah dengan profil demikian, pemetaan kompetensi linguistik menjadi informatif: jika kesenjangan antara pengetahuan kebahasaan dan pemanfaatannya di kelas tetap ditemukan pada sekolah dengan sumber daya relatif baik, maka isu ini bersifat struktural dan tidak dapat direduksi menjadi persoalan kualifikasi individual.

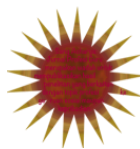
Penelitian ini bertujuan memetakan profil kompetensi linguistik guru bahasa Inggris pada enam subkomponen kebahasaan, mendeskripsikan wujud pemanfaatannya dalam perencanaan dan praktik pembelajaran, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambatnya, sehingga dapat dirumuskan rekomendasi pengembangan keprofesian yang berpijak pada kebutuhan nyata guru. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya kajian *teacher language awareness* dengan data dari konteks sekolah menengah pertama di lingkungan



multibahasa Indonesia, sebuah konteks yang masih jarang diteliti dibanding konteks perguruan tinggi. Secara praktis, hasilnya dapat menjadi dasar penyusunan program pengembangan keprofesian berkelanjutan di tingkat sekolah dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran, serta bahan refleksi bagi lembaga pendidikan tenaga kependidikan dalam menyeimbangkan porsi mata kuliah kebahasaan dan kependidikan.

Penelitian ini menggunakan rancangan deskriptif kualitatif dengan studi kasus tunggal terpancang, dilengkapi data kuantitatif sederhana berupa skor angket dan tes pengetahuan kebahasaan yang dianalisis secara deskriptif. Pemilihan studi kasus mengikuti pertimbangan Yin (2018) bahwa rancangan ini sesuai untuk menjawab pertanyaan bagaimana dan mengapa terhadap fenomena kontemporer dalam konteks nyata yang tidak dapat dimanipulasi peneliti. Data kuantitatif di sini berfungsi memberi gambaran awal, sementara penafsiran utama tetap bertumpu pada data kualitatif (Creswell & Poth, 2018). Penelitian dilaksanakan di SMP Negeri 1 Denpasar, Kota Denpasar, Provinsi Bali, pada semester ganjil tahun ajaran 2026/2027, selama kurang lebih tiga bulan. Partisipan ditentukan secara purposif dengan kriteria: guru yang mengampu mata pelajaran bahasa Inggris pada tahun ajaran berjalan, bersedia diobservasi minimal dua kali pertemuan, dan bersedia diwawancarai. Sebagai sumber data pendukung, dilibatkan pula siswa dari kelas yang diobservasi untuk memberi keterangan mengenai kejelasan penjelasan kebahasaan guru, serta wakil kepala sekolah bidang kurikulum untuk data kebijakan sekolah. Empat instrumen digunakan secara komplementer yaitu angket kesadaran bahasa guru yang berisi 30 butir pernyataan berskala Likert lima poin yang mengukur keyakinan diri guru pada enam subkomponen kebahasaan, masing-masing lima butir. Kisi-kisinya disusun dengan merujuk konstruk Andrews (2007); tes pengetahuan kebahasaan yang berisi 24 butir tugas analitis, bukan tugas kemahiran. Guru diminta, misalnya, menjelaskan kaidah di balik sebuah kalimat, mengidentifikasi sumber kekeliruan dalam tulisan siswa, atau menentukan fitur pelafalan yang paling memengaruhi keterpahaman. Bentuk tugas ini mengikuti logika latihan analisis bahasa Thornbury (1997); lembar observasi kelas yang merupakan instrumen terstruktur dengan skala empat tingkat untuk merekam ketepatan penjelasan kebahasaan, kualitas contoh, strategi penanganan kesalahan, ketepatan bahasa pengantar kelas, dan pola alih bahasa. Observasi dilengkapi catatan lapangan naratif; dan pedoman wawancara semi-terstruktur untuk menggali keyakinan guru tentang peran tata bahasa, pengalaman pembelajaran kebahasaan yang pernah diikuti, sumber rujukan yang digunakan, dan kendala yang dirasakan. Validitas isi angket, tes, dan lembar observasi diperoleh melalui penilaian dua pakar linguistik terapan; reliabilitas angket diuji dengan koefisien *alfa Cronbach* pada uji coba terbatas di sekolah lain dengan karakteristik serupa.

Teknik pengumpulan data berlangsung dalam tiga tahap, yaitu pertama penyebaran angket dan pelaksanaan tes pengetahuan kebahasaan, observasi kelas non-partisipan sebanyak dua pertemuan per guru, direkam audio atas izin partisipan, disertai pengumpulan dokumen modul ajar, bahan ajar, dan instrumen penilaian, dan ketiga adalah wawancara mendalam, yang sengaja ditempatkan setelah observasi agar peneliti dapat mengonfirmasi peristiwa spesifik yang teramati di kelas. Data kualitatif dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang mencakup kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan. Pengodean dilakukan dua putaran: putaran pertama menggunakan kode deduktif yang diturunkan dari enam subkomponen linguistik dan tiga ranah praktik, putaran kedua menggunakan kode induktif untuk menangkap pola yang tidak terantisipasi. Data angket dan tes dianalisis secara deskriptif berupa rerata, simpangan baku, dan persentase ketercapaian per subkomponen, lalu dikategorikan ke dalam empat tingkat penguasaan. Keabsahan dijaga melalui triangulasi sumber, yakni membandingkan keterangan guru, siswa, dan pimpinan



sekolah; triangulasi metode, yakni membandingkan hasil angket, tes, observasi, dan wawancara; pengecekan anggota dengan mengembalikan transkrip dan tafsiran awal kepada partisipan; serta jejak audit berupa dokumentasi keputusan analitis. Perbedaan penafsiran antarpengode diselesaikan melalui diskusi hingga tercapai kesepakatan.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 Profil Kompetensi Linguistik Guru

Gabungan skor angket dan tes pengetahuan kebahasaan memperlihatkan profil yang tidak rata di antara enam subkomponen. ilustratif

Tabel 3.1. Rerata skor tes pengetahuan kebahasaan per subkomponen (skala 0–100)

Subkomponen	Rerata	SD	Rentang	Kategori
Morfologi dan sintaksis	82,4	6,1	74–90	Tinggi
Semantik	76,8	7,4	68–86	Tinggi
Wacana	76,2	8,0	68–86	Tinggi
Sosiolinguistik	68,6	9,2	56–78	Sedang
Fonologi	63,0	10,5	50–76	Sedang
Pragmatik	63,0	10,5	50–76	Sedang

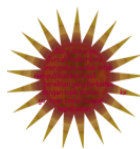
Pola yang tampak adalah penguasaan yang kuat pada tataran bentuk dan melemah pada tataran penggunaan. Guru menjelaskan struktur klausa dan pembentukan kata dengan percaya diri, namun ragu ketika diminta menganalisis mengapa satu ungkapan permintaan terdengar kurang santun dalam situasi tertentu, atau menentukan fitur pelafalan mana yang paling memengaruhi keterpahaman. Menarik dicatat bahwa skor angket keyakinan diri pada subkomponen fonologi dan pragmatik lebih tinggi daripada skor tesnya. Kesenjangan ini menunjukkan bahwa guru cenderung tidak menyadari keterbatasannya pada dua ranah tersebut, yang justru menjadikannya prioritas pengembangan, karena kebutuhan yang tidak disadari jarang diajukan dalam perencanaan pelatihan.

3.2 Wujud Kompetensi Linguistik dalam Perencanaan Pembelajaran

Analisis dokumen modul ajar memperlihatkan bahwa unsur kebahasaan umumnya dicantumkan sebagai daftar butir materi, misalnya *simple present tense* atau *degrees of comparison*, tanpa uraian mengenai kesulitan yang diantisipasi maupun urutan penyajian yang beralasan secara linguistik. ilustratif Dari lima modul yang dianalisis, dua memuat catatanantisipasi kesalahan siswa, sedangkan tiga lainnya tidak. Pada bagian penilaian, rubrik yang digunakan lebih menekankan kelengkapan isi teks dibanding ketepatan fitur kebahasaan yang menjadi target pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan kesimpulan Borg (2003) bahwa jarak antara pengetahuan kebahasaan guru dan praktik perencanaannya dimediasi oleh faktor kontekstual, termasuk format administrasi yang berlaku. Format modul ajar yang dominan menuntut kelengkapan komponen administratif, sehingga analisis kebahasaan yang lebih dalam tidak menemukan tempatnya dalam dokumen.

3.3 Wujud Kompetensi Linguistik dalam Pelaksanaan Pembelajaran

3.3.1. Penjelasan kebahasaan



Pada tataran morfosintaksis, penjelasan guru umumnya akurat dan disertai contoh yang memadai. Beberapa guru memanfaatkan perbandingan eksplisit dengan bahasa Indonesia untuk menyorot ketiadaan penanda kala pada verba bahasa Indonesia, sebuah strategi yang selaras dengan tradisi analisis kontrastif Lado (1957) dan terbukti membantu siswa memahami mengapa perubahan bentuk verba diperlukan. Pada tataran pelafalan, pengajaran cenderung terbatas pada peniruan model tanpa penjelasan tentang bagaimana bunyi dihasilkan atau di mana tekanan kata jatuh. Ketika muncul kesulitan dengan bunyi yang tidak terdapat dalam sistem fonologi bahasa Indonesia maupun bahasa Bali, penanganannya berupa pengulangan berkali-kali, bukan penjelasan artikulatoris. Padahal prinsip *Lingua Franca Core* (Jenkins, 2000) menyediakan dasar untuk memutuskan fitur mana yang perlu diperbaiki dan mana yang dapat dilewati.

3.3.2. Penanganan kesalahan siswa

Pola yang paling sering teramati adalah koreksi langsung berupa penyediaan bentuk yang benar tanpa penjelasan sumber kekeliruan. Dari 35 peristiwa kesalahan yang terekam pada sepuluh pertemuan, 20 ditangani dengan koreksi langsung, 15 dengan pengulangan bentuk benar tanpa komentar, dan hanya 8 disertai penjelasan kaidah atau pertanyaan pemancing yang mendorong siswa memperbaiki sendiri.

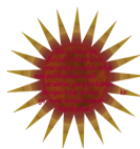
Tabel 2. Jenis kesalahan siswa yang teramati dan sumber linguistiknya

Bentuk kesalahan	Contoh	Analisis sumber
Penghilangan sufiks orang ketiga tunggal	<i>She go to school</i>	Ketiadaan infleksi persona pada verba bahasa Indonesia dan bahasa Bali
Penghilangan kopula	<i>He very tall</i>	Kalimat nominal tanpa kopula lazim pada bahasa pertama
Kekeliruan artikel	<i>I saw elephant</i>	Kategori ketakrifan tidak ditandai morfologis pada bahasa pertama
Penanda jamak ganda	<i>many books-books</i>	Reduplikasi sebagai penanda jamak pada bahasa pertama
Substitusi bunyi frikatif dental	<i>think → tink</i>	Fonem tidak terdapat dalam inventaris bahasa pertama
Langsungnya ungkapan permintaan	<i>Give me your book kepada guru</i>	Pengalihan strategi kesantunan antarbahasa

Kelima jenis pertama merupakan contoh khas antarbahasa dalam pengertian Selinker (1972), yakni sistem sementara yang memiliki keteraturan sendiri, dan karenanya dapat diprediksi serta diantisipasi dalam perencanaan. Jenis terakhir menunjukkan bahwa kesalahan tidak selalu bersifat gramatikal; ada kekeliruan yang murni pragmatik dan justru berisiko lebih besar dalam komunikasi nyata karena berpotensi dinilai sebagai ketidaksopanan, bukan sekadar ketidaktepatan.

3.3.3. Bahasa pengantar dan pola alih bahasa

Proporsi penggunaan bahasa Inggris oleh guru bervariasi antara sekitar 40 hingga 75 persen waktu bicara. ilustratif Bahasa Indonesia dipakai terutama untuk menjelaskan kaidah tata bahasa, memberi instruksi kompleks, dan mengelola perilaku kelas, sedangkan bahasa Bali muncul sesekali dalam interaksi informal dan candaan yang mencairkan suasana. Guru dengan skor sosiolinguistik lebih tinggi tampak menggunakan alih bahasa secara lebih terencana,



misalnya menjelaskan konsep dalam bahasa Indonesia lalu segera merangkumnya kembali dalam bahasa Inggris, sementara guru lain beralih secara refleksi ketika merasa siswa tidak memahami. Perbedaan ini penting karena, sebagaimana ditunjukkan penelitian translanguaging di Bali (Ratminingsih dkk., 2024), nilai pedagogis pemanfaatan bahasa pertama terletak pada kesengajaannya, bukan pada frekuensinya.

3.3.4. Faktor Pendukung dan Penghambat

Faktor pendukung yang teridentifikasi meliputi kualifikasi akademik yang relevan, forum Musyawarah Guru Mata Pelajaran yang aktif, akses internet dan sumber rujukan daring di sekolah, serta iklim kolegal yang memungkinkan guru saling bertanya soal kebahasaan. Faktor penghambat mencakup beban administratif yang menyita waktu penyajian materi, orientasi penilaian yang menuntut cakupan materi ketimbang kedalaman, terbatasnya pelatihan bertema kebahasaan dibanding pelatihan bertema metode dan teknologi, jumlah siswa per kelas yang besar sehingga umpan balik individual sulit diberikan, dan tidak adanya mekanisme pemutakhiran pengetahuan linguistik setelah guru menyelesaikan pendidikan prajabatan.

4. Pembahasan

4.1 Kesenjangan antara Pengetahuan dan Pemanfaatan

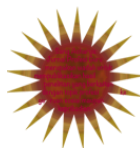
Temuan paling menonjol bukanlah rendahnya pengetahuan kebahasaan guru, melainkan terbatasnya pemanfaatan pengetahuan yang sudah dimiliki. Guru mampu menganalisis kalimat dengan benar dalam situasi tes, namun jarang menggunakan kemampuan analitis itu ketika menghadapi kesalahan siswa secara langsung. Inilah yang dimaksud Andrews (2007) ketika membedakan pengetahuan tentang bahasa dari kesadaran bahasa guru: yang pertama bersifat statis dan dapat diukur, yang kedua bersifat prosedural dan hanya tampak dalam tindakan pedagogis. Konsekuensinya bagi pengembangan keprofesian cukup jelas. Program yang berbentuk penyegaran materi linguistik semata tidak akan cukup, karena masalahnya bukan pada ketiadaan pengetahuan. Yang diperlukan adalah latihan yang menempatkan guru pada situasi pengambilan keputusan kebahasaan, misalnya melalui analisis rekaman kelas sendiri, simulasi respons terhadap pertanyaan siswa, dan telaah bersama atas karya tulis siswa.

4.2 Ketimpangan Bentuk dan Penggunaan

Profil yang kuat di morfosintaksis dan lemah di pragmatik mencerminkan pola yang berulang dalam pendidikan guru bahasa di Indonesia, di mana porsi mata kuliah struktur jauh lebih besar daripada pragmatik dan fonologi terapan. Padahal kurikulum SMP sendiri berorientasi pada teks dan fungsi komunikatif, sehingga sebagian besar kompetensi dasar yang harus diajarkan sesungguhnya bermuatan pragmatik. Terjadi ketidakselarasan antara bekal keilmuan guru dan tuntutan kurikulum yang harus dijalankannya. Kerangka kompetensi komunikatif (Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, 2007) menyediakan peta yang berguna untuk menutup ketimpangan ini, karena menempatkan komponen gramatikal, sociolinguistik, wacana, dan strategis dalam satu bangunan yang saling menopang. Guru yang memahami peta tersebut dapat melihat bahwa mengajarkan ungkapan meminta bukan sekadar mengajarkan pola kalimat interogatif, melainkan mengajarkan pilihan bentuk yang sesuai dengan relasi antarpener. .

4.3 Kompetensi Linguistik sebagai Bagian dari Pengetahuan Konten Pedagogis

Kompetensi linguistik baru bermakna bagi siswa setelah ditransformasikan menjadi representasi yang dapat dipahami, persis seperti yang dimaksud Shulman (1987). Kemampuan memilih pasangan minimal yang tepat, menyusun urutan penyajian dari bentuk yang paling transparan ke yang paling kompleks, atau merancang latihan yang menyorot satu fitur



kebahasaan sekaligus semuanya menuntut penguasaan linguistik dan pedagogik secara bersamaan. Ketika dimensi teknologi ditambahkan, sebagaimana dalam kerangka TPACK (Mishra & Koehler, 2006), kebutuhan akan dasar kebahasaan justru menguat, sebab memilih aplikasi latihan pelafalan atau menyusun kuis tata bahasa daring tetap memerlukan penilaian linguistik yang tepat. Kajian Widyanti dan rekan (2019) di Bali memperlihatkan bahwa hambatan penerapan kerangka ini sering bersifat kontekstual dan bukan semata soal kemauan guru.

4.4 Kesalahan Siswa sebagai Sumber Informasi

Pergeseran cara pandang terhadap kesalahan, dari kekeliruan yang harus dihapus menjadi data yang harus dibaca, merupakan kontribusi paling praktis dari tradisi Corder (1967), Selinker (1972), dan Ellis (2008) bagi guru. Pola kesalahan yang terekam pada Tabel 3 sepenuhnya dapat diprediksi dari perbandingan tipologis antara bahasa Inggris, bahasa Indonesia, dan bahasa Bali. Artinya, guru sebenarnya dapat menyiapkan penjelasan dan latihan yang menyasar titik-titik tersebut sejak tahap perencanaan, alih-alih meresponsnya secara mendadak di kelas.

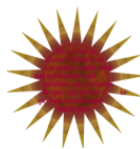
4.5 Menimbang Kembali Tolok Ukur Kemahiran Guru

Temuan mengenai proporsi penggunaan bahasa Inggris di kelas sebaiknya tidak dibaca sebagai indikator mutu yang berdiri sendiri. Gagasan *English-for-Teaching* (Freeman dkk., 2015; Freeman, 2017) mengingatkan bahwa yang menentukan adalah ketepatan dan kefungsian bahasa Inggris yang dipakai untuk menjalankan tugas mengajar, bukan persentasenya. Guru yang menggunakan bahasa Inggris sepanjang pelajaran namun dengan instruksi yang kabur tidak lebih baik daripada guru yang beralih ke bahasa Indonesia secara terencana untuk memastikan pemahaman konsep. Dalam kerangka bahasa Inggris sebagai bahasa internasional (Kachru, 1985; Widdowson, 2003), tolok ukur penutur jati juga kehilangan relevansinya sebagai patokan tunggal.

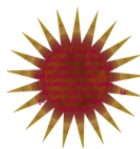
IV. SIMPULAN

Berdasarkan analisis data, penelitian ini menyimpulkan tiga hal. *Pertama*, kompetensi linguistik guru bahasa Inggris di lokasi penelitian tidak merata antar subkomponen, dengan penguasaan yang relatif kuat pada morfologi, sintaksis, dan semantik, serta relatif lemah pada fonologi, sosiolinguistik, dan terutama pragmatik. *Kedua*, pemanfaatan kompetensi tersebut dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran masih terbatas; pengetahuan kebahasaan lebih banyak tersimpan sebagai pengetahuan pasif dan belum sepenuhnya menjadi dasar pengambilan keputusan pedagogis, terlihat dari dominasi koreksi langsung tanpa penjelasan dan minimnya antisipasi kesalahan dalam dokumen perencanaan. *Ketiga*, hambatan utama bersifat struktural, yakni beban administratif, orientasi penilaian pada cakupan materi, dan ketiadaan program pengembangan keprofesian bertema kebahasaan, bukan semata bersumber pada kekurangan individual guru. Penelitian ini terbatas pada satu sekolah sehingga temuannya tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi, melainkan untuk dipindahkan secara analitis ke konteks yang sebanding. Jumlah observasi per guru yang terbatas juga berpotensi tidak menangkap seluruh variasi praktik, dan kehadiran pengamat dapat memengaruhi perilaku mengajar.

DAFTAR PUSTAKA



- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. Dalam E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Ed.), *Intercultural language use and language learning* (hlm. 41–57). Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (ed. ke-4). SAGE.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (ed. ke-2). Oxford University Press.
- Freeman, D. (2017). The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal*, 48(1), 31–52.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129–139.
- Hadisaputra, I N. P., & Adnyani, N. L. P. S. (2012). The influence of Balinese culture on EFL university students' speaking ability. *Lingua Scientia*, 19(2). <https://doi.org/10.23887/ls.v19i2.16060>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dalam J. B. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics: Selected readings* (hlm. 269–293). Penguin.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. Dalam R. Quirk & H. G. Widdowson (Ed.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (hlm. 11–30). Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (ed. ke-3). SAGE.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru.
- Ratminingsih, N. M., dkk. (2024). Does translanguaging enhance learning? Examining EFL students' perceptions and success in Bali. *VELES: Voices of English Language Education Society*, 8. lengkapi nomor & halaman dari sumber asli
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7–30.
- Sari, L., Sudirman, & Adnyani, L. D. S. (2019). The eighth grade students' satisfactions on the English teacher professionalism in teaching English as a foreign language at SMP



- Negeri 8 Singaraja. *Language and Education Journal Undiksha*, 2(2). <https://doi.org/10.23887/leju.v2i2.20320>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Thornbury, S. (1997). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge University Press.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Widyanti, N. W., Santosa, M. H., & Utami, I G. A. L. P. (2019). Impeding factors faced by the English teachers in implementing technological pedagogical content knowledge framework in teaching at senior high schools in Buleleng sub-district. *Language and Education Journal Undiksha*, 2(1). <https://doi.org/10.23887/leju.v2i1.20285>
- Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47(4), 292–304.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (ed. ke-6). SAGE.