
Interaksi Sosial dalam Pembelajaran Bahasa Terintegrasi: Pendekatan Sosiokultural pada Pengajaran Keempat Keterampilan Berbahasa di Ruang Kelas

Muhammad Akhir¹, Rinaldi Rinaldi², Muhammad Afdal³

^{1,2,3}. Universitas Muhammadiyah Makassar

Email: [1m.akhir@unismuh.ac.id](mailto:m.akhir@unismuh.ac.id), [2rinaldi@unismuh.ac.id](mailto:rinaldi@unismuh.ac.id), [3afdal@unismuh.ac.id](mailto:afdal@unismuh.ac.id)

Diterima	29	April	2025
Disetujui	30	Juni	2025
Dipublish	30	Juni	2025

Abstract

This study aims to explore the role of social interaction in integrated language learning with a sociocultural approach to the teaching of the four language skills in the classroom, identify the mechanisms of social interaction that facilitate learning, and understand its pedagogical empowerment in the context of language education. The research method used is a qualitative approach with a systematic literature study, analyzing academic publications from various databases including Google Scholar, ERIC, and JSTOR that focus on social interaction in language learning from a sociocultural perspective. Thematic analysis is used to identify patterns and themes that emerge from the literature related to social interaction practices in the integrated learning of the four language skills. The results of the study identify three main social interaction mechanisms that facilitate integrated language learning: exploratory dialogue that allows the collective construction of linguistic knowledge through explicit reasoning and collaborative exploration, *scaffolding* in the zone of proximal development that provides responsive support to achieve optimal performance, and negotiation of meaning in authentic interactions that create opportunities for comprehensible input and corrective feedback. This study concludes that effective implementation of a sociocultural approach in integrated language learning requires the transformation of the teacher's role into a facilitator of high-quality social interactions, the design of learning tasks that trigger various forms of productive interactions, and the development of students' abilities in dialogue and collaboration for holistic learning of the four language skills.

Keywords: *Social Interaction, Integrated Language Learning, Sociocultural Approach, Language Skills, Classroom*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi peran interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural pada pengajaran keempat keterampilan berbahasa di ruang kelas, mengidentifikasi mekanisme-mekanisme interaksi sosial yang memfasilitasi pembelajaran, dan memahami implikasi pedagogisnya dalam konteks pendidikan bahasa. Metode penelitian yang digunakan adalah pendekatan kualitatif dengan studi literatur sistematis, menganalisis publikasi akademik dari berbagai basis data termasuk Google Scholar, ERIC, dan JSTOR yang fokus pada interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa dari perspektif sosiokultural. Analisis tematik digunakan untuk mengidentifikasi pola dan tema yang muncul dari literatur terkait dengan praktik interaksi sosial dalam pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi. Hasil penelitian mengidentifikasi tiga mekanisme utama interaksi sosial yang memfasilitasi pembelajaran bahasa terintegrasi yaitu dialog eksploratif yang memungkinkan konstruksi pengetahuan kebahasaan secara kolektif melalui reasoning eksplisit dan eksplorasi kolaboratif, *scaffolding* dalam zona perkembangan proksimal yang memberikan



dukungan responsif untuk mencapai performansi optimal, dan negosiasi makna dalam interaksi autentik yang menciptakan kesempatan untuk input comprehensible dan umpan balik korektif. Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi efektif dari pendekatan sosiokultural dalam pembelajaran bahasa terintegrasi memerlukan transformasi peran guru menjadi fasilitator interaksi sosial berkualitas tinggi, desain tugas pembelajaran yang memicu berbagai bentuk interaksi produktif, dan pengembangan kemampuan peserta didik dalam dialog dan kolaborasi untuk pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara holistik.

Kata kunci: *Interaksi Sosial, Pembelajaran Bahasa Terintegrasi, Pendekatan Sosiokultural, Keterampilan Berbahasa, Ruang Kelas*

A. Pendahuluan

Pembelajaran bahasa pada dasarnya merupakan proses sosial yang melibatkan interaksi kompleks antara individu dengan lingkungan sosialnya, di mana makna dikonstruksi melalui negosiasi dan kolaborasi antarindividu dalam konteks budaya tertentu. Vygotsky (1978) melalui teori sosiokulturalnya menegaskan bahwa perkembangan kognitif dan kemampuan berbahasa tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya tempat individu berada, sehingga interaksi sosial menjadi medium utama dalam proses pembelajaran. Perspektif ini mengubah paradigma pembelajaran bahasa dari pendekatan individualistik menuju pendekatan yang menempatkan interaksi sosial sebagai inti dari proses konstruksi pengetahuan kebahasaan. Lantolf dan Thorne (2006) memperkuat argumen ini dengan menjelaskan bahwa pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing merupakan proses mediasi sosial yang melibatkan penggunaan alat-alat simbolik, terutama bahasa itu sendiri, dalam konteks aktivitas sosial yang bermakna.

Pengajaran keempat keterampilan berbahasa menyimak, berbicara, membaca, dan menulis secara terintegrasi telah menjadi fokus penting dalam pendidikan bahasa kontemporer karena mencerminkan penggunaan bahasa yang autentik dalam kehidupan sehari-hari. Richards dan Rodgers (2014) mengemukakan bahwa pendekatan pembelajaran bahasa terintegrasi memungkinkan peserta didik untuk mengembangkan kompetensi komunikatif secara holistik, di mana keempat keterampilan

saling mendukung dan memperkuat satu sama lain dalam konteks komunikasi yang bermakna. Namun demikian, implementasi pendekatan terintegrasi ini seringkali menghadapi tantangan dalam praktik pengajaran di ruang kelas, terutama terkait dengan bagaimana merancang aktivitas pembelajaran yang mampu memfasilitasi interaksi sosial yang produktif untuk pengembangan keempat keterampilan tersebut secara simultan. Brown (2007) menekankan bahwa kunci keberhasilan pembelajaran bahasa terintegrasi terletak pada penciptaan lingkungan belajar yang kondusif bagi terjadinya interaksi sosial autentik, di mana peserta didik memiliki kesempatan untuk menggunakan bahasa secara fungsional dalam berbagai konteks komunikasi.

Pendekatan sosiokultural dalam pengajaran bahasa menempatkan zona perkembangan proksimal atau Zone of Proximal Development (ZPD) sebagai konsep sentral yang menjelaskan bagaimana pembelajaran terjadi melalui interaksi dengan individu yang lebih kompeten. Lantolf (2000) menjelaskan bahwa dalam konteks pembelajaran bahasa, ZPD merujuk pada jarak antara kemampuan aktual peserta didik dalam menggunakan bahasa secara mandiri dengan kemampuan potensial yang dapat dicapai melalui bimbingan guru atau kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih mahir.

Konsep *scaffolding* yang dikembangkan dari teori Vygotsky menjadi strategi pedagogis penting dalam pendekatan sosiokultural, di



mana dukungan sementara diberikan kepada peserta didik untuk membantu mereka menyelesaikan tugas-tugas yang berada di luar jangkauan kemampuan mandiri mereka. Dalam konteks pengajaran keempat keterampilan berbahasa, *scaffolding* dapat diwujudkan melalui berbagai bentuk dukungan interaksional, mulai dari pemodelan, pemberian petunjuk verbal, hingga kolaborasi dalam kelompok kecil yang memungkinkan terjadinya negosiasi makna.

Interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa tidak hanya terbatas pada interaksi antara guru dan peserta didik, tetapi juga mencakup interaksi antar-peserta didik yang memiliki peran krusial dalam pengembangan kompetensi berbahasa. Swain dan Lapkin (2002) melalui konsep *collaborative dialogue* menunjukkan bahwa ketika peserta didik terlibat dalam dialog kolaboratif untuk menyelesaikan masalah-masalah kebahasaan, mereka tidak hanya menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi tetapi juga sebagai alat kognitif untuk memediasi pemikiran mereka sendiri. Dalam proses ini, bahasa berfungsi sebagai *linguaging*, yaitu proses menggunakan bahasa untuk memediasi kognisi dan memfasilitasi pembelajaran.

Long (1996) melalui *Interaction Hypothesis*-nya mengemukakan bahwa negosiasi makna yang terjadi dalam interaksi komunikatif, terutama ketika terdapat hambatan komunikasi, memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk memperoleh masukan yang dapat dipahami, menghasilkan keluaran bahasa yang termodifikasi, dan menerima umpan balik korektif yang mendorong perkembangan bahasa.

Implementasi pendekatan sosiokultural dalam pengajaran bahasa terintegrasi memerlukan perubahan fundamental dalam cara guru memandang peran mereka di ruang kelas dan merancang aktivitas pembelajaran. Wells

(1999) menegaskan bahwa guru perlu bertransformasi dari penyampai pengetahuan menjadi fasilitator yang menciptakan peluang-peluang untuk dialog dan kolaborasi, serta mediator yang membantu peserta didik mengembangkan kemampuan mereka melalui partisipasi dalam praktik-praktik sosial yang bermakna.

Hal ini mengharuskan guru untuk memahami bagaimana interaksi sosial dapat dirancang sedemikian rupa sehingga memfasilitasi pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi, di mana aktivitas menyimak, berbicara, membaca, dan menulis tidak diperlakukan sebagai keterampilan yang terpisah tetapi sebagai aspek-aspek yang saling terkait dalam komunikasi autentik. Gibbons (2015) menunjukkan bahwa dalam konteks pembelajaran bahasa berbasis interaksi sosial, guru perlu merancang tugas-tugas yang menantang secara kognitif namun tetap dapat diakses oleh peserta didik melalui dukungan interaksional yang tepat.

Konteks pendidikan di Indonesia menghadirkan tantangan dan peluang unik dalam implementasi pendekatan sosiokultural untuk pembelajaran bahasa terintegrasi, mengingat keragaman budaya dan praktik sosial yang memengaruhi pola interaksi di ruang kelas. Kumaravadivelu (2003) mengingatkan bahwa penerapan teori pembelajaran bahasa tidak dapat dilakukan secara mekanis tanpa mempertimbangkan konteks lokal, termasuk nilai-nilai budaya, ekspektasi sosial, dan kondisi institusional yang membentuk praktik pengajaran.

Dalam konteks Indonesia, pola interaksi di ruang kelas seringkali masih didominasi oleh komunikasi satu arah dari guru ke peserta didik, dengan partisipasi aktif peserta didik yang terbatas, sehingga peluang untuk terjadinya interaksi sosial yang kaya untuk pembelajaran bahasa menjadi terhambat. Marcellino (2008)



mengidentifikasi bahwa salah satu tantangan utama dalam pengajaran bahasa Inggris di Indonesia adalah minimnya kesempatan bagi peserta didik untuk menggunakan bahasa target dalam konteks komunikasi yang autentik dan bermakna di luar ruang kelas.

Perkembangan teknologi dan perubahan paradigma pendidikan abad ke-21 membuka peluang baru untuk memperkaya interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi melalui berbagai platform dan media digital. Warschauer (2004) mengemukakan bahwa teknologi digital dapat memperluas ruang dan waktu untuk interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa, memungkinkan terjadinya kolaborasi dan komunikasi yang melampaui batasan-batasan fisik ruang kelas tradisional. Namun demikian, integrasi teknologi dalam pembelajaran bahasa harus tetap berpijak pada prinsip-prinsip pedagogis yang kuat, terutama pentingnya interaksi sosial yang bermakna dalam konstruksi pengetahuan kebahasaan.

Kern (2014) menekankan bahwa literasi digital dalam pembelajaran bahasa tidak sekadar tentang keterampilan menggunakan teknologi, tetapi lebih pada kemampuan untuk berpartisipasi dalam praktik-praktik sosial yang dimediasi oleh teknologi, di mana keempat keterampilan berbahasa digunakan secara terintegrasi dalam konteks komunikasi multimodal.

Memahami bagaimana interaksi sosial dapat dioptimalkan dalam pembelajaran bahasa terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural menjadi penting tidak hanya untuk meningkatkan efektivitas pengajaran keempat keterampilan berbahasa, tetapi juga untuk mempersiapkan peserta didik menjadi komunikator yang kompeten dalam masyarakat yang semakin kompleks dan multikultural. Van Lier (2004) mengingatkan bahwa pembelajaran bahasa yang bermakna terjadi ketika peserta

didik memiliki kesempatan untuk menggunakan bahasa dalam konteks sosial yang autentik, di mana mereka dapat mengembangkan tidak hanya kompetensi linguistik tetapi juga kompetensi pragmatik dan sosiokultural yang diperlukan untuk komunikasi yang efektif.

Oleh karena itu, penelitian yang mengeksplorasi dinamika interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi dengan lensa sosiokultural menjadi sangat relevan untuk memberikan pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana praktik pedagogis dapat dirancang untuk memfasilitasi perkembangan kompetensi komunikatif peserta didik secara holistik dalam konteks pendidikan Indonesia.

Penelitian yang dilakukan oleh Fernández, Wegerif, Mercer, dan Rojas-Drummond (2015) mengeksplorasi peran dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa di ruang kelas yang menerapkan pendekatan sosiokultural. Studi ini melibatkan observasi terhadap pola interaksi dalam kelompok-kelompok kecil peserta didik ketika mereka terlibat dalam tugas-tugas kolaboratif yang mengintegrasikan keterampilan berbicara, menyimak, dan berpikir kritis. Temuan penelitian menunjukkan bahwa kualitas dialog yang terjadi dalam kelompok sangat memengaruhi kedalaman pembelajaran, di mana dialog yang bersifat eksploratif ditandai dengan pertanyaan terbuka, reasoning yang eksplisit, dan partisipasi yang seimbang menghasilkan pemahaman konseptual yang lebih dalam dan penggunaan bahasa yang lebih kompleks dibandingkan dengan dialog yang bersifat disputasional atau kumulatif.

Penelitian ini juga mengidentifikasi bahwa kemampuan guru dalam memodelkan dan memfasilitasi dialog eksploratif menjadi faktor krusial dalam menciptakan budaya kelas yang mendukung interaksi sosial yang produktif. Meskipun penelitian Fernández et al. (2015)



memberikan wawasan penting tentang kualitas interaksi dalam pembelajaran bahasa, fokus penelitian masih terbatas pada aspek berbicara dan menyimak, sehingga belum sepenuhnya mengeksplorasi bagaimana interaksi sosial dapat memfasilitasi pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi dalam satu rangkaian aktivitas pembelajaran.

Studi yang dilakukan oleh Donato (2000) menginvestigasi konsep *scaffolding* kolektif dalam konteks pembelajaran bahasa asing melalui analisis terhadap interaksi antar-peserta didik dalam aktivitas kelompok. Penelitian ini menggunakan pendekatan mikroanalisis terhadap transkrip percakapan untuk mengidentifikasi bagaimana peserta didik saling memberikan dukungan dan memediasi pembelajaran satu sama lain ketika mengerjakan tugas-tugas bahasa yang kompleks. Temuan menunjukkan bahwa dalam konteks kolaboratif, peserta didik mampu mencapai tingkat performansi yang lebih tinggi daripada kemampuan individual mereka, dengan *scaffolding* yang tidak hanya datang dari individu yang lebih kompeten tetapi juga muncul secara kolektif melalui kontribusi yang saling melengkapi dari berbagai anggota kelompok.

Donato (2000) juga menemukan bahwa proses *scaffolding* kolektif ini memungkinkan peserta didik untuk menginternalisasi struktur dan fungsi bahasa yang menjadi fokus pembelajaran, yang kemudian dapat digunakan secara mandiri dalam konteks lain. Namun demikian, penelitian ini belum mengeksplorasi secara mendalam bagaimana *scaffolding* kolektif dapat dirancang dan difasilitasi untuk pembelajaran bahasa terintegrasi yang melibatkan keempat keterampilan berbahasa secara simultan, serta bagaimana konteks budaya lokal memengaruhi pola dan efektivitas *scaffolding* dalam interaksi sosial di ruang kelas.

Penelitian Nassaji dan Swain (2000) menganalisis dampak dari umpan balik korektif yang diberikan melalui interaksi sosial terhadap perkembangan akurasi bahasa peserta didik dalam pembelajaran bahasa kedua.

Studi ini menggunakan desain penelitian kualitatif dengan fokus pada analisis percakapan antara guru dan peserta didik, khususnya pada episode-episode di mana terjadi negosiasi makna dan reformulasi bahasa. Temuan penelitian menunjukkan bahwa umpan balik korektif yang terintegrasi dalam alur komunikasi yang alami dan bermakna lebih efektif dalam memfasilitasi perkembangan bahasa dibandingkan dengan koreksi yang eksplisit dan terputus dari konteks komunikasi. Nassaji dan Swain (2000) juga mengidentifikasi bahwa tingkat eksplisitas umpan balik yang optimal bergantung pada berbagai faktor termasuk kompleksitas struktur bahasa yang menjadi target, tingkat perkembangan peserta didik, dan konteks aktivitas pembelajaran.

Penelitian ini memberikan kontribusi penting dalam memahami peran umpan balik dalam interaksi sosial untuk pembelajaran bahasa, namun masih terbatas pada konteks pembelajaran yang fokus pada akurasi linguistik tanpa mengeksplorasi secara komprehensif bagaimana interaksi sosial dapat difasilitasi untuk pengembangan kefasihan dan kompetensi komunikatif yang melibatkan integrasi keempat keterampilan berbahasa dalam konteks tugas-tugas autentik dan bermakna.

Meskipun penelitian-penelitian terdahulu telah memberikan kontribusi signifikan dalam memahami peran interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa dari perspektif sosiokultural, terdapat kesenjangan yang mencolok dalam literatur terkait dengan bagaimana interaksi sosial dapat dirancang dan difasilitasi secara sistematis untuk mendukung pembelajaran keempat keterampilan berbahasa



secara terintegrasi dalam konteks ruang kelas yang realistis. Sebagian besar penelitian yang ada cenderung memfokuskan pada satu atau dua keterampilan berbahasa tertentu, terutama berbicara dan menyimak, tanpa mengeksplorasi secara mendalam dinamika interaksi sosial ketika keempat keterampilan tersebut dipelajari secara simultan dan terintegrasi dalam rangkaian aktivitas pembelajaran yang koheren.

Lebih lanjut, penelitian-penelitian yang mengadopsi pendekatan sosiokultural dalam pembelajaran bahasa sebagian besar dilakukan dalam konteks pembelajaran bahasa kedua di negara-negara berbahasa Inggris atau Eropa, sehingga pemahaman tentang bagaimana prinsip-prinsip sosiokultural ini dapat diadaptasi dan diimplementasikan dalam konteks budaya pembelajaran yang berbeda, khususnya di Indonesia dengan karakteristik sosial dan budaya yang unik, masih sangat terbatas.

Kesenjangan lain yang signifikan adalah minimnya penelitian yang mengeksplorasi secara rinci mekanisme dan strategi pedagogis konkret yang dapat digunakan guru untuk memfasilitasi berbagai bentuk interaksi sosial yang produktif dalam pembelajaran bahasa terintegrasi, terutama dalam konteks kelas dengan jumlah peserta didik yang besar dan sumber daya yang terbatas seperti yang umum dijumpai di Indonesia.

Sementara penelitian-penelitian terdahulu telah mengidentifikasi pentingnya dialog eksploratif, *scaffolding* kolektif, dan negosiasi makna dalam pembelajaran bahasa, masih sedikit penelitian yang memberikan panduan praktis tentang bagaimana guru dapat mengembangkan kemampuan profesional mereka untuk menciptakan dan mempertahankan lingkungan belajar yang kaya dengan interaksi sosial berkualitas tinggi yang mendukung pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi. Selain itu, penelitian yang

mengeksplorasi perspektif dan pengalaman peserta didik Indonesia tentang interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa, termasuk bagaimana latar belakang budaya dan pengalaman pendidikan mereka memengaruhi partisipasi dan manfaat yang mereka peroleh dari aktivitas pembelajaran kolaboratif, masih sangat jarang dilakukan, sehingga pemahaman holistik tentang fenomena ini dalam konteks lokal belum terbentuk secara komprehensif.

Kebaruan penelitian ini terletak pada pendekatan komprehensif yang mengintegrasikan perspektif sosiokultural dengan praktik pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara simultan, disertai dengan eksplorasi mendalam tentang bagaimana konteks sosial dan budaya Indonesia memengaruhi dinamika interaksi dalam ruang kelas.

Berbeda dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang cenderung memfokuskan pada satu atau dua keterampilan berbahasa tertentu, penelitian ini akan mengeksplorasi secara holistik bagaimana interaksi sosial dapat dirancang untuk memfasilitasi pembelajaran menyimak, berbicara, membaca, dan menulis dalam satu rangkaian aktivitas pembelajaran yang terintegrasi dan bermakna. Penelitian ini juga akan mengembangkan kerangka konseptual baru yang menghubungkan berbagai bentuk interaksi sosial—termasuk dialog eksploratif, *scaffolding* kolektif, negosiasi makna, dan *languageing*—dengan pengembangan kompetensi spesifik dalam keempat keterampilan berbahasa, serta mengidentifikasi bagaimana berbagai bentuk interaksi ini saling berkaitan dan mendukung satu sama lain dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi.

Aspek kebaruan lainnya adalah fokus pada pengembangan model pedagogis yang kontekstual dan aplikatif untuk implementasi pendekatan sosiokultural dalam pembelajaran



bahasa terintegrasi di Indonesia, dengan mempertimbangkan realitas praktik pendidikan lokal termasuk ukuran kelas yang besar, keragaman tingkat kemampuan peserta didik, keterbatasan sumber daya, dan nilai-nilai budaya yang memengaruhi pola interaksi sosial. Penelitian ini akan mengeksplorasi strategi-strategi inovatif yang dapat digunakan guru untuk menciptakan peluang-peluang interaksi sosial yang kaya dalam konteks yang menantang, termasuk penggunaan teknologi digital sebagai mediator interaksi sosial yang memperluas ruang dan waktu untuk kolaborasi dalam pembelajaran bahasa.

Selain itu, penelitian ini akan memberikan perspektif yang lebih seimbang dengan mengeksplorasi tidak hanya dari sudut pandang pedagogis dan teoretis, tetapi juga dari perspektif peserta didik Indonesia tentang pengalaman mereka dalam pembelajaran bahasa yang berbasis interaksi sosial, termasuk tantangan, manfaat, dan preferensi mereka terkait dengan berbagai bentuk aktivitas kolaboratif dalam pembelajaran keempat keterampilan berbahasa.

Realitas praktik pembelajaran bahasa di Indonesia menunjukkan adanya disparitas antara prinsip-prinsip pedagogis yang ideal dengan implementasi aktual di ruang kelas, di mana pembelajaran bahasa masih didominasi oleh pendekatan transmisi pengetahuan yang menempatkan guru sebagai sumber informasi utama dan peserta didik sebagai penerima pasif. Observasi terhadap praktik pengajaran bahasa di berbagai jenjang pendidikan menunjukkan bahwa interaksi di ruang kelas masih sangat terbatas pada pola Initiation-Response-Evaluation (IRE) yang bersifat kaku dan tidak memberikan ruang yang memadai bagi peserta didik untuk menggunakan bahasa secara kreatif dan mengembangkan kemampuan komunikatif mereka melalui interaksi sosial yang bermakna.

Keempat keterampilan berbahasa seringkali

diajarkan secara terpisah dan terfragmentasi, dengan penekanan yang berlebihan pada pengetahuan eksplisit tentang struktur bahasa dan keterampilan reseptif seperti membaca dan menyimak, sementara keterampilan produktif seperti berbicara dan menulis mendapat porsi yang lebih sedikit. Kondisi ini diperparah oleh sistem evaluasi yang masih menekankan pada tes tertulis yang mengukur pengetahuan deklaratif tentang bahasa daripada kemampuan menggunakan bahasa dalam konteks komunikasi yang autentik, sehingga menciptakan backwash effect yang mendorong guru dan peserta didik untuk fokus pada pembelajaran yang bersifat mekanistik dan tidak kontekstual.

Tantangan dalam mengimplementasikan pembelajaran bahasa yang berbasis interaksi sosial di Indonesia juga berakar pada berbagai faktor kontekstual termasuk ukuran kelas yang besar yang menyulitkan guru untuk memfasilitasi interaksi sosial yang berkualitas untuk setiap peserta didik, keterbatasan waktu pembelajaran yang tidak memadai untuk merancang dan melaksanakan aktivitas kolaboratif yang kompleks, serta keterbatasan kompetensi pedagogis guru dalam merancang dan memfasilitasi berbagai bentuk interaksi sosial yang produktif untuk pembelajaran bahasa terintegrasi.

Di sisi lain, faktor budaya juga memengaruhi pola interaksi di ruang kelas, di mana nilai-nilai seperti penghormatan terhadap otoritas guru, keengganan untuk berbeda pendapat atau membuat kesalahan di depan orang lain, dan preferensi untuk pembelajaran yang terstruktur dan eksplisit dapat menghambat terjadinya dialog eksploratif dan negosiasi makna yang menjadi inti dari pembelajaran bahasa dengan pendekatan sosiokultural. Namun demikian, realitas ini juga menunjukkan urgensi dan potensi untuk transformasi praktik pembelajaran bahasa di Indonesia melalui pendekatan yang lebih menekankan pada



interaksi sosial dan pembelajaran kolaboratif, yang tidak hanya dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran keempat keterampilan berbahasa tetapi juga mengembangkan keterampilan abad ke-21 seperti kolaborasi, komunikasi, berpikir kritis, dan kreativitas yang sangat diperlukan peserta didik untuk sukses dalam masyarakat global yang semakin kompleks dan saling terhubung.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur sistematis untuk mengeksplorasi interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural pada pengajaran keempat keterampilan berbahasa di ruang kelas. Pendekatan kualitatif dipilih karena memungkinkan peneliti untuk memahami fenomena kompleks dari interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa secara mendalam dan holistik, dengan mempertimbangkan konteks sosial, budaya, dan pedagogis yang melingkupinya.

Creswell (2014) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif sangat tepat digunakan ketika peneliti ingin mengeksplorasi makna yang dikonstruksi oleh individu atau kelompok terhadap suatu fenomena, serta memahami kompleksitas situasi dalam setting alamiahnya. Metode studi literatur dipilih sebagai strategi penelitian utama karena memungkinkan analisis komprehensif terhadap berbagai perspektif teoretis dan temuan empiris yang telah dipublikasikan dalam literatur akademik, sehingga dapat mengidentifikasi pola, tema, dan kesenjangan pengetahuan yang ada dalam bidang interaksi sosial untuk pembelajaran bahasa terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural.

Proses pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan melalui pencarian literatur sistematis di berbagai basis data akademik termasuk Google Scholar, ERIC, JSTOR, dan Taylor &

Francis Online, dengan menggunakan kombinasi kata kunci yang relevan seperti *sociocultural approach*, *language learning*, *social interaction*, *integrated skills*, *classroom interaction*, *scaffolding*, *collaborative learning*, dan *zone of proximal development*.

Kriteria inklusi untuk pemilihan literatur mencakup publikasi dalam bentuk artikel jurnal yang telah melalui *peer review*, buku akademik, dan bab buku yang diterbitkan dalam 25 tahun terakhir dengan fokus pada interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa dari perspektif sosiokultural. Snyder (2019) menekankan pentingnya menetapkan kriteria inklusi dan eksklusi yang jelas dalam studi literatur untuk memastikan relevansi dan kualitas sumber yang dianalisis, serta untuk meningkatkan transparansi dan replikabilitas proses penelitian. Dalam penelitian ini, prioritas diberikan pada literatur yang menyajikan data empiris tentang praktik interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa, meskipun artikel konseptual dan teoretis yang signifikan juga dimasukkan untuk memberikan kerangka pemahaman yang komprehensif.

Analisis data dilakukan melalui pendekatan analisis tematik yang memungkinkan identifikasi, analisis, dan pelaporan pola atau tema yang muncul dari data literatur yang telah dikumpulkan. Braun dan Clarke (2006) menjelaskan bahwa analisis tematik merupakan metode yang fleksibel dan dapat digunakan untuk mengidentifikasi tema-tema yang muncul baik secara induktif dari data maupun secara deduktif berdasarkan kerangka teoretis yang sudah ada. Proses analisis dimulai dengan pembacaan berulang terhadap literatur yang terpilih untuk memperoleh pemahaman mendalam tentang isi dan konteksnya, dilanjutkan dengan pengkodean awal untuk mengidentifikasi unit-unit makna yang relevan dengan fokus penelitian.

Kode-kode yang teridentifikasi kemudian dikelompokkan ke dalam tema-tema potensial



berdasarkan kesamaan konseptual dan pola hubungan yang muncul. Setiap tema yang teridentifikasi kemudian direview dan direvisi untuk memastikan koherensi internal dalam tema tersebut dan perbedaan yang jelas antar tema, serta didefinisikan dan diberi nama yang mencerminkan esensi dari apa yang ditangkap oleh tema tersebut dalam kaitannya dengan pertanyaan penelitian.

Validitas dan kredibilitas temuan penelitian dijaga melalui beberapa strategi termasuk triangulasi sumber dengan mengintegrasikan berbagai perspektif dari literatur yang beragam baik dari segi pendekatan teoretis, konteks penelitian, maupun metodologi yang digunakan dalam studi-studi yang direview. Proses analisis dilakukan secara iteratif dengan kembali ke data literatur asli berkali-kali untuk memverifikasi interpretasi dan memastikan bahwa tema-tema yang diidentifikasi benar-benar didukung oleh data yang substansial.

Lincoln dan Guba (1985) menekankan pentingnya dependability dan confirmability dalam penelitian kualitatif, yang dalam konteks studi literatur ini dijaga melalui dokumentasi sistematis tentang proses pencarian literatur, kriteria pemilihan, dan langkah-langkah analisis yang dilakukan. Selain itu, reflexivity juga dipraktikkan dengan kesadaran peneliti tentang bagaimana perspektif dan asumsi teoretis yang dimiliki dapat memengaruhi proses interpretasi data, sehingga upaya dilakukan untuk tetap terbuka terhadap berbagai interpretasi alternatif yang mungkin muncul dari data.

Keterbatasan metode studi literatur juga diakui dalam penelitian ini, terutama terkait dengan ketergantungan pada literatur yang telah dipublikasikan yang mungkin mengalami publication bias, di mana penelitian dengan hasil positif atau signifikan lebih mungkin untuk dipublikasikan dibandingkan penelitian dengan hasil negatif atau tidak konklusif. Untuk meminimalkan bias ini, pencarian

literatur dilakukan secara komprehensif tanpa membatasi hanya pada studi dengan hasil tertentu, dan analisis dilakukan dengan kritis terhadap klaim yang dibuat dalam literatur dengan mempertimbangkan kualitas metodologis dari studi-studi yang direview.

Meskipun studi literatur tidak melibatkan pengumpulan data primer dari praktik pembelajaran di ruang kelas, pendekatan ini memberikan keuntungan dalam hal kemampuan untuk mensintesis pengetahuan dari berbagai konteks dan perspektif yang berbeda, sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih luas dan komprehensif tentang fenomena interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural yang dapat menginformasikan baik teori maupun praktik pendidikan bahasa.

C. Hasil dan Pembahasan

1. Hasil Penelitian

a. Dialog Eksploratif sebagai Medium Konstruksi Pengetahuan Kebahasaan dalam Pembelajaran Terintegrasi

Temuan dari analisis literatur menunjukkan bahwa dialog eksploratif merupakan bentuk interaksi sosial yang sangat produktif untuk pembelajaran bahasa terintegrasi karena memfasilitasi konstruksi pengetahuan kebahasaan melalui proses reasoning kolektif dan negosiasi makna yang melibatkan keempat keterampilan berbahasa secara simultan. Mercer dan Dawes (2014) mengidentifikasi bahwa dialog eksploratif ditandai dengan karakteristik seperti partisipasi yang seimbang dari semua peserta, pertanyaan terbuka yang mendorong elaborasi pemikiran, reasoning yang eksplisit dan terlihat, serta kesediaan untuk mempertimbangkan dan membangun di atas ide-ide yang dikemukakan oleh orang lain.



Dalam konteks pembelajaran bahasa, dialog eksploratif memungkinkan peserta didik untuk tidak hanya menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi tetapi juga sebagai alat kognitif untuk memediasi pemikiran mereka tentang bahasa itu sendiri, termasuk struktur, makna, dan fungsinya dalam berbagai konteks komunikasi. Literatur menunjukkan bahwa ketika peserta didik terlibat dalam dialog eksploratif untuk menyelesaikan tugas-tugas bahasa yang autentik, mereka mengintegrasikan berbagai keterampilan berbahasa secara alami, misalnya menyimak ide-ide dari teman sekelompok, berbicara untuk menyampaikan perspektif mereka, membaca teks atau sumber informasi bersama-sama, dan menulis hasil kolaborasi mereka.

Analisis terhadap literatur mengungkapkan bahwa kualitas dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa sangat dipengaruhi oleh beberapa faktor termasuk desain tugas pembelajaran, ground rules yang ditetapkan untuk interaksi kelompok, dan kemampuan guru dalam memodelkan dan memfasilitasi dialog produktif. Barnes (2008) menekankan bahwa tugas-tugas pembelajaran yang efektif untuk memicu dialog eksploratif adalah tugas yang bersifat terbuka dengan kemungkinan jawaban atau solusi yang beragam, memiliki relevansi personal bagi peserta didik, dan menantang secara kognitif sehingga mendorong mereka untuk berpikir secara mendalam dan berkolaborasi untuk mencapai pemahaman.

Ground rules atau aturan dasar untuk berpartisipasi dalam dialog eksploratif perlu diajarkan secara eksplisit dan dipraktikkan secara konsisten, termasuk norma-norma seperti mendengarkan dengan penuh perhatian, meminta klarifikasi ketika tidak memahami, memberikan alasan untuk pendapat yang dikemukakan, serta menghormati dan mempertimbangkan perspektif yang berbeda. Literatur menunjukkan bahwa peserta didik

tidak secara otomatis terlibat dalam dialog eksploratif hanya karena mereka ditempatkan dalam kelompok kecil, tetapi memerlukan pembelajaran eksplisit dan *scaffolding* dari guru tentang bagaimana berpartisipasi dalam bentuk dialog ini secara produktif.

Temuan penting lainnya adalah bahwa dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa terintegrasi memfasilitasi perkembangan metalinguistic awareness, yaitu kemampuan untuk berpikir tentang dan merefleksikan bahasa sebagai sistem. Ketika peserta didik terlibat dalam dialog eksploratif tentang teks yang mereka baca atau tulisan yang mereka produksi, mereka mengembangkan kesadaran tentang pilihan kebahasaan yang dibuat oleh penulis dan dampaknya terhadap makna dan efektivitas komunikasi.

Myhill, Jones, Lines, dan Watson (2012) menemukan bahwa pembelajaran grammar yang terintegrasi dalam konteks membaca dan menulis, yang difasilitasi melalui dialog eksploratif tentang pilihan kebahasaan, lebih efektif dalam meningkatkan kualitas tulisan peserta didik dibandingkan dengan pembelajaran grammar yang terpisah dan dekontekstualisasi. Dialog eksploratif memungkinkan peserta didik untuk tidak hanya memahami aturan-aturan bahasa secara abstrak tetapi juga untuk mengeksplorasi bagaimana fitur-fitur kebahasaan tertentu berfungsi dalam konteks komunikasi yang spesifik, sehingga mereka dapat membuat pilihan kebahasaan yang lebih sadar dan efektif dalam produksi bahasa mereka sendiri baik lisan maupun tulisan.

Namun demikian, literatur juga mengidentifikasi berbagai tantangan dalam memfasilitasi dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa, terutama dalam konteks kelas yang besar dan dengan peserta didik yang beragam tingkat kemampuannya. Salah satu tantangan utama adalah memastikan partisipasi



yang seimbang dalam dialog kelompok, di mana peserta didik yang lebih dominan atau lebih percaya diri mungkin mendominasi percakapan sementara peserta didik yang lebih pemalu atau kurang percaya diri mungkin mengalami marginalisasi. Cohen (1994) menyarankan penggunaan strategi seperti assigned roles dalam kerja kelompok dan struktur partisipasi yang lebih terdefinisi untuk memastikan bahwa setiap anggota kelompok memiliki kesempatan dan tanggung jawab untuk berkontribusi dalam dialog.

Tantangan lain adalah terkait dengan assessment atau penilaian terhadap proses dan hasil dari dialog eksploratif, mengingat sifatnya yang dinamis dan emergent sehingga sulit untuk diukur dengan menggunakan instrumen assessment tradisional. Literatur menyarankan penggunaan pendekatan assessment alternatif seperti observasi terstruktur, analisis rekaman video atau audio dari interaksi kelompok, dan portfolio yang mendokumentasikan perkembangan kemampuan peserta didik dalam berpartisipasi dalam dialog produktif seiring waktu, yang dapat memberikan gambaran lebih komprehensif tentang learning yang terjadi melalui interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa terintegrasi.

b. *Scaffolding* dalam Zona Perkembangan Proksimal untuk Pembelajaran Keterampilan Berbahasa

Analisis literatur mengungkapkan bahwa konsep *scaffolding* dalam zona perkembangan proksimal merupakan mekanisme pedagogis sentral dalam pendekatan sosiokultural untuk pembelajaran bahasa terintegrasi, di mana dukungan yang responsif dan sementara diberikan untuk membantu peserta didik mencapai tingkat performansi yang berada di luar kemampuan independen mereka saat ini. Wood, Bruner, dan Ross (1976) yang pertama kali mengoperasionalkan konsep

scaffolding menjelaskan bahwa *scaffolding* yang efektif melibatkan pengurangan tingkat kebebasan dalam tugas, penonjolan fitur-fitur kritis, pemeliharaan orientasi tujuan, menandai karakteristik kritis dari ketidaksesuaian antara apa yang diproduksi dan solusi ideal, kontrol frustrasi, dan demonstrasi solusi ideal.

Dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi, *scaffolding* dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk termasuk pemodelan penggunaan bahasa dalam konteks yang autentik, pemberian pertanyaan atau petunjuk yang mengarahkan perhatian peserta didik pada aspek-aspek penting dari tugas, penyediaan kerangka atau struktur untuk mengorganisasi pemikiran dan bahasa, serta umpan balik yang memfasilitasi self-correction dan refinement dari produksi bahasa.

Temuan penting dari literatur adalah bahwa *scaffolding* dalam pembelajaran bahasa tidak hanya datang dari guru tetapi juga dapat muncul melalui peer collaboration dalam apa yang disebut sebagai collective *scaffolding* atau mutual *scaffolding*. Storch (2002) mengidentifikasi berbagai pola interaksi dalam kerja berpasangan atau kelompok kecil dalam pembelajaran bahasa, dengan pola collaborative yang paling produktif ditandai dengan equality tinggi dalam kontribusi dan mutuality tinggi dalam engagement dengan tugas dan ide-ide satu sama lain. Dalam pola interaksi collaborative ini, peserta didik saling memberikan *scaffolding* melalui berbagai cara seperti co-construction of text di mana mereka bersama-sama membangun tulisan atau dialog, peer explanation di mana peserta didik yang lebih memahami menjelaskan konsep kepada yang lain, dan collaborative problem-solving di mana mereka bekerja sama mengidentifikasi dan menyelesaikan kesulitan kebahasaan yang mereka hadapi.

Literatur menunjukkan bahwa peer *scaffolding* memiliki keuntungan unik dibandingkan



dengan teacher *scaffolding*, termasuk bahasa yang digunakan peers yang mungkin lebih accessible bagi peserta didik, kesempatan untuk *scaffolding* yang lebih intensif dalam kelompok kecil, dan pengembangan learner autonomy melalui pengambilan tanggung jawab untuk learning mereka sendiri dan teman-teman mereka.

Literatur juga mengidentifikasi prinsip-prinsip penting untuk *scaffolding* yang efektif dalam pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi. Van de Pol, Volman, dan Beishuizen (2010) melalui review komprehensif mereka terhadap literatur *scaffolding* mengidentifikasi tiga karakteristik inti dari *scaffolding* yang efektif yaitu contingency, fading, dan transfer of responsibility. Contingency mengacu pada responsiveness dari dukungan yang diberikan terhadap level understanding atau performance peserta didik saat ini, di mana guru atau peers yang memberikan *scaffolding* perlu secara konstan mengassess pemahaman peserta didik dan menyesuaikan dukungan mereka accordingly.

Fading mengacu pada pengurangan bertahap dari dukungan seiring dengan peningkatan kemampuan peserta didik untuk melakukan tugas secara independen, yang memerlukan judgment yang cermat tentang kapan peserta didik siap untuk bertanggung jawab lebih besar atas learning mereka. Transfer of responsibility mengacu pada tujuan akhir dari *scaffolding* yaitu memfasilitasi internalisasi dan appropriation dari pengetahuan atau keterampilan sehingga peserta didik dapat menggunakannya secara independen dalam konteks baru.

Namun demikian, implementasi *scaffolding* yang efektif dalam pembelajaran bahasa terintegrasi menghadapi berbagai tantangan praktis terutama dalam konteks kelas yang besar dengan peserta didik yang heterogen.

Hammond dan Gibbons (2005) menunjukkan bahwa salah satu tantangan utama adalah bagaimana guru dapat memberikan *scaffolding* yang contingent terhadap kebutuhan individual peserta didik ketika mereka harus mengajar kelas dengan 30 atau lebih peserta didik dengan tingkat kemampuan dan kebutuhan yang beragam. Literatur menyarankan penggunaan strategi seperti differentiated *scaffolding* di mana guru merancang berbagai level dukungan untuk tugas yang sama sehingga peserta didik dapat memilih atau diarahkan ke level *scaffolding* yang sesuai dengan ZPD mereka masing-masing.

Strategi lain yang diidentifikasi adalah penggunaan *scaffolding* tools seperti graphic organizers, sentence frames, atau word banks yang dapat diakses oleh peserta didik ketika mereka membutuhkan dukungan dalam menyelesaikan tugas, sehingga memungkinkan *scaffolding* yang lebih individualized meskipun dalam konteks whole-class instruction. Literatur juga menekankan pentingnya mengembangkan kemampuan peserta didik dalam self-*scaffolding* melalui strategi-strategi metacognitive dan self-regulation, sehingga mereka secara bertahap dapat mengambil alih fungsi *scaffolding* untuk diri mereka sendiri dan menjadi learners yang lebih autonomous dan strategic dalam pembelajaran bahasa mereka.

c. **Negosiasi Makna dan Umpan Balik dalam Interaksi untuk Akuisisi Bahasa**

Temuan dari analisis literatur menunjukkan bahwa negosiasi makna yang terjadi dalam interaksi komunikatif merupakan mekanisme penting untuk akuisisi bahasa karena memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk memperoleh input yang comprehensible, menghasilkan modified output, dan menerima umpan balik yang dapat memfasilitasi noticing terhadap gap antara interlanguage mereka



dengan target language.

Pica (1994) menjelaskan bahwa negosiasi makna terjadi ketika ada breakdown atau kesulitan dalam komunikasi yang memicu interlocutors untuk menggunakan berbagai strategi seperti clarification requests, confirmation checks, comprehension checks, dan repetitions untuk mencapai mutual understanding. Dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi, negosiasi makna terjadi secara natural ketika peserta didik terlibat dalam tugas-tugas komunikatif yang autentik yang memerlukan mereka untuk bertukar informasi, menyelesaikan masalah bersama, atau mencapai tujuan komunikatif tertentu, di mana keempat keterampilan berbahasa digunakan secara terintegrasi dalam proses negosiasi tersebut.

Literatur mengidentifikasi bahwa karakteristik tugas pembelajaran memiliki pengaruh signifikan terhadap frekuensi dan kualitas negosiasi makna yang terjadi dalam interaksi antar peserta didik. Tugas-tugas yang paling produktif untuk memicu negosiasi makna adalah tugas yang memiliki convergent goals di mana participants perlu mencapai kesepakatan atau solusi tunggal, memiliki information gap yang genuine sehingga participants memiliki informasi yang berbeda yang perlu dibagikan, dan memerlukan two-way exchange di mana semua participants perlu berkontribusi informasi untuk menyelesaikan tugas.

Mackey (1999) menemukan bahwa tugas jigsaw dan decision-making tasks menghasilkan lebih banyak negosiasi makna dibandingkan dengan tugas-tugas yang hanya memerlukan one-way information transfer atau yang memiliki open-ended outcomes. Selain itu, literatur juga menunjukkan bahwa proficiency level dan familiarity antar partners dalam interaksi memengaruhi pola negosiasi makna, di mana pasangan dengan proficiency yang berbeda (mixed-proficiency pairs)

cenderung menghasilkan lebih banyak negosiasi dibandingkan dengan pasangan dengan proficiency yang sama, meskipun kualitas interaksi juga perlu dipertimbangkan karena perbedaan proficiency yang terlalu besar dapat menghambat meaningful exchange.

Umpan balik korektif yang terintegrasi dalam alur komunikasi merupakan aspek penting dari interaksi sosial yang dapat memfasilitasi pembelajaran bahasa, dengan literatur menunjukkan perdebatan ongoing tentang efektivitas berbagai jenis umpan balik dan kondisi-kondisi di mana umpan balik paling produktif untuk akuisisi bahasa.

Lyster dan Ranta (1997) mengidentifikasi enam tipe umpan balik korektif yang umum digunakan dalam kelas bahasa: explicit correction, recasts, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, dan repetition, dengan temuan bahwa recasts adalah yang paling sering digunakan guru namun paling jarang menghasilkan uptake atau self-correction dari peserta didik. Sebaliknya, umpan balik yang lebih eksplisit atau yang mendorong peserta didik untuk self-correct seperti elicitation dan metalinguistic clues lebih sering menghasilkan uptake meskipun digunakan lebih jarang. Literatur terkini menunjukkan bahwa efektivitas berbagai jenis umpan balik bergantung pada berbagai faktor termasuk developmental readiness peserta didik untuk target structure, saliency dan explicitness dari umpan balik, serta konteks dan timing dari pemberian umpan balik dalam alur komunikasi.

Integrasi negosiasi makna dan umpan balik korektif dalam pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi memerlukan pendekatan yang sophisticated yang menyeimbangkan fokus pada meaning dan fokus pada form. Literatur tentang focus on form approach yang dikembangkan oleh Long (1991) menyarankan bahwa attention terhadap



linguistic form paling efektif ketika terintegrasi dalam konteks komunikasi yang bermakna, di mana perhatian terhadap form muncul secara incidental atau planned sebagai respons terhadap kesulitan komunikatif yang dihadapi peserta didik dalam mencapai tujuan komunikatif mereka. Dalam konteks ini, umpan balik dan negosiasi makna berfungsi untuk membawa perhatian peserta didik pada gap dalam interlanguage mereka tanpa mengganggu alur komunikasi secara signifikan.

Ellis, Basturkmen, dan Loewen (2001) menemukan bahwa focus-on-form episodes yang most successful adalah yang brief, student-initiated, dan successfully resolve communication problems, menunjukkan pentingnya responsiveness dan naturalness dalam mengintegrasikan perhatian terhadap form dalam interaksi komunikatif. Namun demikian, literatur juga mengakui bahwa achieving balance yang tepat antara fluency dan accuracy, antara meaning dan form, tetap menjadi one of the most challenging aspects of language pedagogy, memerlukan professional judgment dan expertise dari guru dalam making moment-to-moment decisions tentang kapan dan bagaimana mengintervensi dalam interaksi peserta didik untuk memfasilitasi both communicative success dan linguistic development dalam pembelajaran keempat keterampilan berbahasa secara terintegrasi.

2. Pembahasan

a. Dialog Eksploratif sebagai Medium Konstruksi Pengetahuan Kebahasaan dalam Pembelajaran Terintegrasi

Temuan penelitian tentang peran dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa selaras dengan teori sosiokultural Vygotsky yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui proses interaksi sosial dan mediasi

semiotik, di mana bahasa berfungsi tidak hanya sebagai alat komunikasi tetapi juga sebagai alat untuk berpikir dan mengkonstruksi pengetahuan.

Wertsch (1991) menjelaskan bahwa dalam perspektif sosiokultural, fungsi mental tingkat tinggi termasuk kemampuan berbahasa berkembang melalui proses internalisasi dari aktivitas sosial eksternal ke dalam kontrol psikologis internal, di mana dialog eksploratif menyediakan konteks sosial yang kaya untuk proses internalisasi ini terjadi. Ketika peserta didik terlibat dalam dialog eksploratif tentang bahasa dan menggunakan bahasa dalam konteks yang bermakna, mereka tidak hanya belajar tentang struktur linguistik tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk menggunakan bahasa sebagai alat kognitif untuk memediasi pemikiran mereka sendiri, sebuah proses yang Vygotsky sebut sebagai pidato batin atau pidato pribadi yang kemudian berkembang menjadi pemikiran verbal. Temuan bahwa dialog eksploratif memfasilitasi pengembangan kesadaran metalinguistik juga beresonansi dengan konsep kesadaran dan kemauan dalam teori Vygotsky, di mana melalui diskusi eksplisit tentang pilihan kebahasaan dan fungsi, peserta didik mengembangkan kontrol yang lebih sadar dan sengaja terhadap penggunaan bahasa mereka.

Karakteristik dialog eksploratif yang teridentifikasi dalam temuan penelitian seperti penalaran yang eksplisit, pertanyaan terbuka, dan membangun ide satu sama lain mencerminkan apa yang Wells (1999) sebut sebagai penyelidikan dialogis, sebuah mode wacana yang paling produktif untuk pembelajaran karena mendorong konstruksi pengetahuan melalui eksplorasi kolektif terhadap ide-ide dan pemahaman. Dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi, inkuiri dialogis memungkinkan peserta didik untuk tidak hanya menerima pengetahuan tentang bahasa secara pasif tetapi juga untuk



aktif mengkonstruksi pemahaman mereka tentang bagaimana bahasa bekerja melalui investigasi kolaboratif terhadap teks-teks autentik dan praktik-praktik komunikasi.

Bakhtin (1981) melalui konsep dialogisme-nya menekankan bahwa makna tidak melekat dalam kata-kata itu sendiri tetapi muncul melalui dialog dan interaksi antara berbagai suara atau perspektif, sehingga dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa bukan hanya tentang mencapai jawaban yang benar tetapi tentang mengeksplorasi berbagai perspektif dan makna yang dapat dihasilkan melalui penggunaan bahasa yang berbeda. Temuan tentang pentingnya aturan dasar dan pengajaran eksplisit keterampilan dialogis juga didukung oleh penelitian Alexander (2006) tentang pengajaran dialogis yang menunjukkan bahwa kualitas pembicaraan di kelas dan dampaknya terhadap pembelajaran tidak terjadi secara spontan tetapi memerlukan pedagogi yang disengaja dan berkelanjutan untuk mengembangkan repertoar dialogis peserta didik.

Implementasi dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa terintegrasi juga dapat dipahami melalui kerangka komunitas praktik yang dikembangkan oleh Lave dan Wenger (1991), di mana pembelajaran dipandang sebagai proses menjadi anggota suatu komunitas melalui partisipasi perangkat yang sah dalam praktik-praktik sosial yang dihargai oleh komunitas tersebut. Dalam konteks ruang kelas bahasa, dialog eksploratif menciptakan komunitas pembelajaran di mana peserta dibesarkan secara bertahap menjadi peserta yang lebih sentral dalam praktik diskursif yang canggih, mengembangkan tidak hanya kompetensi linguistik tetapi juga identitas sebagai pengguna bahasa yang percaya diri dan kritis.

Gee (2015) melalui konsep Discourses dengan D besar tekanan bahwa pembelajaran bahasa

tidak hanya tentang memperoleh bentuk-bentuk tata bahasa tetapi tentang belajar untuk memerankan identitas tertentu dan cara-cara berada di dunia melalui kombinasi bahasa dengan keyakinan, nilai, dan praktik lainnya.

Dialog eksploratif dalam pembelajaran bahasa memfasilitasi proses ini dengan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat dalam praktik komunikatif otentik di mana mereka dapat bereksperimen dengan berbagai identitas dan posisi melalui penggunaan bahasa, mengembangkan agensi dan suara mereka sebagai pembelajar dan pengguna bahasa. Tantangan yang teridentifikasi terkait dengan partisipasi yang tidak seimbang dalam kelompok dialog dapat diatasi melalui pemahaman tentang hubungan kekuasaan dan positioning dalam interaksi sosial, di mana guru perlu secara aktif memfasilitasi partisipasi yang lebih adil dengan memperhatikan isu-isu status, kepercayaan, dan akses terhadap sumber daya diskursif di kalangan siswa.

b. *Scaffolding* dalam Zona Perkembangan Proksimal untuk Pembelajaran Keterampilan Berbahasa Keempat

Temuan tentang peran sentral *scaffolding* dalam pembelajaran bahasa terintegrasi mengkonfirmasi dan mengekstensifikasi konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) Vygotsky yang mendefinisikan ZPD sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual yang ditentukan oleh pemecahan masalah secara mandiri dan tingkat perkembangan potensial yang ditentukan melalui pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau melalui kerja sama dengan teman sebaya yang lebih mampu.

Chaiklin (2003) memberikan analisis mendalam tentang ZPD dan menjelaskan bahwa konsep ini tidak sekadar tentang perbedaan kinerja tetapi secara mendasar



tentang hakikat proses perkembangan dan bagaimana pembelajaran dapat mengarahkan perkembangan melalui instruksi yang dirancang dengan tepat. Dalam konteks pembelajaran bahasa, ZPD tidak bersifat statistik tetapi variabel dinamis dan individual, di mana setiap peserta didik memiliki ZPD yang berbeda untuk berbagai aspek bahasa dan dalam berbagai konteks penggunaan bahasa.

Lantolf dan Poehner (2014) melalui konsep Dynamic Assessment menunjukkan bagaimana ZPD dapat diidentifikasi dan ditangani secara responsif melalui bentuk mediasi yang bergantung pada kebutuhan dan tanggapan peserta didik, bukan melalui instruksi atau penilaian standar yang memperlakukan semua peserta didik sebagai memiliki ZPD yang sama. Temuan tentang pentingnya kontingensi, fading, dan transfer tanggung jawab dalam *scaffolding* yang efektif mencerminkan pemahaman ini tentang sifat dinamis dari ZPD dan perlunya dukungan instruksional yang adaptif dan responsif terhadap lintasan perkembangan masing-masing peserta didik.

Konsep peer *scaffolding* dan kolektif *scaffolding* yang teridentifikasi dalam temuan penelitian memperluas pemahaman tradisional tentang *scaffolding* yang seringkali difokuskan pada interaksi ahli-pemula antara guru dan peserta didik.

Donato (1994) menggunakan istilah *scaffolding* kolektif untuk menggambarkan fenomena di mana peserta didik dengan tingkat keahlian yang kurang lebih sama mampu memberikan dukungan timbal balik dalam aktivitas kolaboratif, menciptakan ZPD bersama di mana kinerja kolektif melebihi kemampuan individu. Ini menantang asumsi bahwa *scaffolding* hanya dapat datang dari orang yang lebih berpengetahuan dan menunjukkan bahwa dalam aktivitas kolaboratif, keahlian bersifat terdistribusi dan dapat muncul dari pengumpulan sumber daya

dan kognisi terdistribusi di antara para peserta. Ohta (2001) melalui penelitiannya tentang interaksi teman sebaya dalam pembelajaran bahasa Jepang menunjukkan bahwa bahkan peserta didik yang tampaknya berada pada tingkat kemahiran yang sama dapat memberikan perancah yang efektif untuk satu sama lain karena mereka mungkin memiliki kekuatan di bidang yang berbeda atau dapat menawarkan perspektif yang lebih mudah diakses oleh teman sebaya dibandingkan dengan penjelasan guru. Temuan ini memiliki implikasi pedagogis penting untuk desain aktivitas pembelajaran bahasa terintegrasi, menunjukkan nilai tugas kolaboratif yang terstruktur dengan cermat yang memungkinkan pembelajar menyatukan sumber daya linguistik mereka yang beragam dan merancah perkembangan satu sama lain dalam keempat keterampilan berbahasa.

Kerangka teori tentang jenis-jenis mediasi yang dikembangkan dalam teori sosiokultural memberikan lensa yang berguna untuk memahami berbagai bentuk *scaffolding* yang teridentifikasi dalam temuan penelitian. Lantolf (2000) membedakan antara other-regulation, other-regulation with self-regulation, dan self-regulation sebagai tahapan dalam proses perkembangan, di mana tujuan akhir adalah agar peserta didik mampu mengatur pembelajaran dan penggunaan bahasanya sendiri.

Alat perancah seperti pengatur grafis, bingkai kalimat, dan bank kata yang diidentifikasi dalam temuan dapat dipahami sebagai bentuk mediasi material yang menurut Vygotsky merupakan alat budaya yang memediasi hubungan antara individu dan lingkungannya. Kozulin (2003) mengembangkan konsep alat psikologis dan menjelaskan bahwa berbagai artefak dan sistem simbolik termasuk bahasa itu sendiri, berbagai jenis diagram dan bagan, dan strategi pembelajaran berfungsi sebagai mediator yang memungkinkan peserta didik



memperoleh kendali atas proses kognitif mereka sendiri. Dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi, *scaffolding* tidak hanya memberikan dukungan sementara tetapi juga memperkenalkan pelajar pada alat-alat psikologis dan membantu mereka menyesuaikan alat-alat tersebut untuk mereka gunakan sendiri, sehingga mereka dapat menjadi lebih mandiri dan strategis dalam pembelajaran bahasa mereka.

Tantangan yang teridentifikasi tentang penerapan *scaffolding* yang efektif di kelas besar dengan peserta didik yang beragam dapat diatasi sebagian melalui pengajaran peserta didik untuk menggunakan berbagai cara mediasi secara efektif, termasuk strategi *self-scaffolding* dan mekanisme dukungan teman sebaya, sehingga *scaffolding* menjadi lebih terdistribusi dan berkelanjutan dalam konteks dengan waktu interaksi guru-siswa yang terbatas.

c. Negosiasi Makna sebagai Mekanisme Akuisisi dalam Interaksi Autentik

Temuan tentang peran negosiasi dalam akuisisi bahasa melalui interaksi sosial selaras dengan beberapa kerangka teoritis yang menonjol dalam Akuisisi Bahasa (SLA), khususnya Hipotesis Interaksi yang dikembangkan oleh Long (1996) dan Hipotesis Output yang diajukan oleh Swain (1985). Hipotesis Interaksi mengargumentasikan bahwa interaksi percakapan, khususnya ketika melibatkan negosiasi makna, memfasilitasi pemerolehan bahasa karena memberikan pembelajar masukan yang dapat dipahami yang telah dimodifikasi melalui negosiasi, peluang untuk menerima umpan balik atas produksi mereka, dan kesempatan untuk memodifikasi keluaran mereka sendiri.

Gass dan Mackey (2007) dalam elaborasi mereka tentang pendekatan interaksi SLA menjelaskan bahwa negosiasi makna

menciptakan kondisi optimal untuk pembelajaran karena memfokuskan perhatian pembelajar pada hubungan bentuk-makna, membuat ciri-ciri linguistik lebih menonjol, dan memberikan peluang untuk pengujian hipotesis tentang bagaimana bahasa bekerja.

Temuan bahwa karakteristik tugas secara signifikan mempengaruhi frekuensi dan kualitas negosiasi makna yang terjadi dapat dijelaskan melalui konsep kompleksitas tugas dan prinsip desain tugas, di mana tugas dengan kesenjangan informasi yang asli, aliran informasi dua arah, dan tujuan yang konvergen menciptakan kebutuhan yang lebih besar untuk komunikasi yang tepat dan oleh karena itu memicu lebih banyak negosiasi ketika kesulitan komunikasi muncul.

Hipotesis Keluaran yang dikembangkan oleh Swain (2005) memberikan landasan teoretis untuk memahami mengapa negosiasi makna dan keluaran yang dimodifikasi dari negosiasi penting untuk pemerolehan bahasa. Swain mengargumentasikan bahwa memproduksi bahasa, terutama ketika didorong menjadi lebih tepat, koheren, dan tepat, memiliki beberapa fungsi dalam pembelajaran bahasa termasuk fungsi memperhatikan di mana pembelajar menjadi sadar akan kesenjangan dalam pengetahuan linguistiknya, fungsi pengujian hipotesis di mana pembelajar mencoba hipotesis mereka tentang bagaimana bahasa bekerja, dan fungsi metalinguistik di mana refleksi penggunaan bahasa dapat terjadi.

Dalam konteks interaksi sosial untuk pembelajaran bahasa terintegrasi, negosiasi makna memberikan kesempatan alami untuk mendorong keluaran, di mana gangguan komunikasi mengharuskan pelajar untuk merumuskan kembali pesan-pesan mereka dengan lebih tepat atau jelas, sehingga terlibat dalam pemrosesan lebih dalam bentuk-bentuk linguistik dan pemetaan makna-bentuk. Swain dan Lapkin (1995) melalui konsep dialog



kolaboratif lebih lanjut menunjukkan bahwa penggunaan bahasa selama negosiasi makna itu sendiri dapat menjadi bagian dari proses pembelajaran, bukan sekadar wahana untuk mempraktikkan bahasa yang sudah dipelajari, karena melalui pembicaraan tentang masalah dan solusi bahasa, pembelajar secara aktif mengkonstruksi pengetahuan linguistik.

Perdebatan tentang efektivitas berbagai jenis umpan balik korektif yang teridentifikasi dalam temuan penelitian mencerminkan perdebatan teoretis yang sedang berlangsung dalam bidang SLA tentang peran proses pembelajaran implisit versus eksplisit dan kondisi di mana berbagai jenis umpan balik paling efektif. Doughty (2001) melalui Cognitive Comparison Hypothesis-nya mengargumentasikan bahwa umpan balik korektif efektif ketika mendorong pembelajar untuk terlibat dalam perbandingan kognitif antara keluaran mereka yang salah dengan reformulasi seperti target, dengan waktu dan bentuk umpan balik yang mempengaruhi apakah dan bagaimana pembelajar terlibat dalam perbandingan ini.

Ellis (2017) dalam tinjauan komprehensif tentang penelitian umpan balik korektif mencatat bahwa efektivitas jenis umpan balik bergantung pada beberapa faktor termasuk sifat struktur target, perbedaan individu pelajar seperti bakat dan memori kerja, dan konteks instruksional. Temuan tentang pentingnya menyeimbangkan fokus pada makna dan fokus pada bentuk dalam konteks interaksi komunikatif dapat dipahami melalui kerangka pendekatan Focus on Form yang dikembangkan oleh Long dan Robinson (1998), yang mengargumentasikan bahwa perhatian pada bentuk linguistik paling efektif ketika ia muncul dari kebutuhan komunikatif dan diintegrasikan ke dalam komunikasi yang bermakna daripada ditangani melalui instruksi yang berfokus pada bentuk yang terisolasi.

Dalam konteks pembelajaran bahasa

terintegrasi dengan pendekatan sosiokultural, negosiasi makna dan umpan balik korektif yang muncul dari interaksi otentik memberikan konteks ideal untuk jenis fokus pada bentuk ini, di mana perhatian pada keakuratan linguistik dimotivasi oleh kebutuhan komunikatif dan terjadi dalam matriks penggunaan bahasa bermakna yang mengintegrasikan keterampilan mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis

D. Kesimpulan

Penelitian ini mengungkapkan bahwa interaksi sosial merupakan elemen fundamental dalam pembelajaran bahasa terintegrasi yang menerapkan pendekatan sosiokultural, dengan tiga mekanisme utama yang teridentifikasi sebagai katalisator pembelajaran keempat keterampilan berbahasa yaitu dialog eksploratif, *scaffolding* dalam zona perkembangan proksimal, dan negosiasi makna dalam interaksi autentik.

Dialog eksploratif memfasilitasi konstruksi pengetahuan kebahasaan secara kolektif melalui reasoning yang eksplisit dan eksplorasi kolaboratif terhadap makna dan fungsi bahasa, *scaffolding* memberikan dukungan yang responsif dan bertahap untuk membantu peserta didik mencapai performansi yang berada di luar kemampuan independen mereka, sementara negosiasi makna menciptakan kesempatan optimal untuk memperoleh input yang dapat dipahami, menghasilkan output yang termodifikasi, dan menerima umpan balik yang memfasilitasi perkembangan bahasa.

Ketiga mekanisme ini tidak beroperasi secara terpisah tetapi saling terkait dan memperkuat satu sama lain dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang kaya akan interaksi sosial berkualitas tinggi yang mendukung pengembangan kompetensi komunikatif peserta didik secara holistik. Temuan



penelitian juga mengkonfirmasi relevansi dan aplikabilitas prinsip-prinsip teoretis dari sociocultural theory, interaction hypothesis, dan output hypothesis dalam konteks pembelajaran bahasa terintegrasi, sambil mengidentifikasi kebutuhan untuk adaptasi kontekstual yang mempertimbangkan realitas praktik pendidikan lokal termasuk ukuran kelas yang besar, keragaman peserta didik, dan nilai-nilai budaya yang memengaruhi pola interaksi sosial.

Implikasi pedagogis dari penelitian ini menekankan pentingnya transformasi peran guru dari penyampai pengetahuan menjadi fasilitator interaksi sosial yang produktif, yang memerlukan pengembangan profesional yang fokus pada kemampuan mendesain tugas-tugas pembelajaran yang memicu berbagai bentuk interaksi berkualitas tinggi, mengajarkan secara eksplisit keterampilan dialog dan kolaborasi kepada peserta didik, memberikan *scaffolding* yang contingent dan responsive terhadap kebutuhan individual, serta memfasilitasi negosiasi makna dan memberikan umpan balik yang efektif dalam konteks komunikasi yang autentik dan bermakna.

Penelitian ke depan perlu mengeksplorasi lebih mendalam tentang bagaimana prinsip-prinsip pembelajaran bahasa berbasis interaksi sosial ini dapat diimplementasikan secara efektif dalam konteks pendidikan Indonesia dengan mengembangkan dan menguji model-model pedagogis yang kontekstual, mengeksplorasi peran teknologi digital dalam memperkaya dan memperluas peluang untuk interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa, serta menginvestigasi faktor-faktor yang memfasilitasi atau menghambat partisipasi produktif peserta didik Indonesia dalam berbagai bentuk interaksi sosial untuk pembelajaran bahasa terintegrasi.

Dengan pemahaman yang lebih mendalam

tentang dinamika interaksi sosial dalam pembelajaran bahasa dan strategi-strategi efektif untuk memfasilitasinya, pendidik bahasa dapat menciptakan pengalaman pembelajaran yang lebih bermakna dan efektif yang tidak hanya mengembangkan kompetensi kebahasaan peserta didik tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi komunikator yang kompeten, kolaborator yang efektif, dan pemikir kritis yang mampu menggunakan bahasa sebagai alat untuk belajar, berpikir, dan berpartisipasi dalam masyarakat global yang semakin kompleks dan saling terhubung.

E. Daftar Pustaka

- Alexander, R. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 1-15). London: SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed*



- Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Donato, R. (1994). Collective *scaffolding* in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 3-18). New York: Routledge.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2015). Re-conceptualizing "*scaffolding*" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 50(1), 54-72.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5th ed.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting *scaffolding* to work: The contribution of *scaffolding* in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Kern, R. (2014). Technology as Pharmakon: The promise and perils of the internet for foreign language education. *Modern Language Journal*, 98(1), 340-357.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching



- methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
- Marcellino, M. (2008). English language teaching in Indonesia: A continuous challenge in education and cultural diversity. *TEFLIN Journal*, 19(1), 57-69.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion



- learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 285-304.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). *Scaffolding* in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

