

Eksplorasi Penerapan Pendekatan Pembelajaran Mendalam dalam Mengembangkan Keterampilan Menulis Siswa: Studi Berbasis Kelas

Nur Ainun Saing¹, Nurfadillah², Nur Afiah Anugrah³, Anita Chandra Dewi⁴

¹²³⁴Universitas Negeri Makassar

triainun612@gmail.com, nfadillah4013@gmail.com, anugrahnurafiah@gmail.com

Penulis Korespondensi:

Anita Chandra Dewi

anitacandradewi@unm.ac.id

Abstrak

Penelitian ini mengeksplorasi penerapan pendekatan pembelajaran mendalam dalam mengembangkan keterampilan menulis siswa di kelas bahasa Indonesia jenjang menengah. Menggunakan desain deskriptif kualitatif, data dikumpulkan melalui observasi kelas secara langsung, wawancara semi-terstruktur dengan siswa, serta analisis dokumen tulisan. Guru yang diobservasi, yang disebut sebagai Pak Hajar, menerapkan urutan pembelajaran yang sistematis dan terencana berdasarkan delapan dimensi pembelajaran mendalam, mencakup pedagogi berpusat pada siswa, kontekstualisasi dunia nyata, fasilitasi berpikir kritis, dan pemberian umpan balik formatif tanpa penghakiman. Data wawancara siswa mengungkapkan pola yang konsisten dalam hal pendampingan pramenulis, keterlibatan kolaboratif, penggunaan strategi metakognitif, serta persepsi peningkatan dalam pengorganisasian tulisan, pengembangan ide, dan kejelasan bahasa. Temuan ini menegaskan efektivitas pendekatan pembelajaran mendalam dalam menumbuhkan kompetensi menulis tingkat tinggi dan memberikan implikasi bagi praktik pedagogis dalam pendidikan bahasa.

Kata Kunci: *pendekatan pembelajaran mendalam, keterampilan menulis, studi berbasis kelas, deskriptif kualitatif*

Abstract

This study explores the implementation of deep learning approaches in developing students' writing skills in an Indonesian language classroom at the secondary level. Employing a qualitative descriptive design, data were collected through classroom observation, semi-structured student interviews, and written document analysis. The teacher implemented a systematic instructional sequence grounded in eight dimensions of deep learning, encompassing student-centered pedagogy, real-world contextualization, critical thinking facilitation, and non-judgmental formative feedback. Student interview data revealed consistent patterns of pre-writing scaffolding, collaborative engagement, metacognitive strategy use, and perceived growth in writing organization and linguistic clarity. The findings affirm the effectiveness of deep learning in fostering higher-order writing competencies.

Keywords: *deep learning approach, writing skills, classroom-based study, qualitative descriptive*

Pendahuluan

Menulis menempati posisi sentral dalam pendidikan bahasa sebagai salah satu keterampilan yang paling menuntut secara kognitif sekaligus paling bermakna secara komunikatif. Berbeda dengan berbicara yang berlangsung secara spontan dengan dukungan interaksional langsung, menulis menuntut pelajar untuk merencanakan, mengorganisasikan, mengonstruksi, dan merevisi makna secara mandiri seraya

mengerahkan pengetahuan kebahasaan, pemahaman konten, dan kesadaran genre secara bersamaan (Graham & Perin, 2007). Dalam konteks pembelajaran bahasa Indonesia, pengajaran menulis telah lama menjadi perhatian utama, namun tetap menjadi salah satu ranah yang paling menantang bagi siswa maupun guru. Banyak siswa tidak sekadar kesulitan dalam hal ketepatan gramatikal, melainkan menghadapi tuntutan yang lebih dalam: menyusun argumentasi yang koheren, mengembangkan tema secara mendalam, dan menggunakan bahasa secara kontekstual dan tepat sasaran keterampilan yang terbukti tidak dapat dikembangkan melalui pendekatan berbasis hafalan atau berorientasi produk semata.

Pendekatan pengajaran menulis yang bersifat tradisional yang kerap mengutamakan penghafalan struktur teks, reproduksi pengetahuan secara dangkal, dan penilaian sumatif yang terlepas dari proses pembuatan makna telah banyak dikritik karena keterbatasannya dalam membangun kompetensi menulis yang sejati (Fullan et al., 2018). Pendekatan semacam ini cenderung menempatkan siswa sebagai penerima pasif bentuk-bentuk kebahasaan, bukan sebagai agen aktif yang mengonstruksi dan mengomunikasikan pengetahuan. Akibatnya, kerap muncul kesenjangan antara apa yang diajarkan dan apa yang mampu diproduksi siswa secara autentik kesenjangan yang semakin nyata seiring meningkatnya kompleksitas tuntutan menulis di jenjang pendidikan yang lebih tinggi.

Sebagai respons terhadap keterbatasan tersebut, konsep pembelajaran mendalam (deep learning) telah muncul sebagai kerangka pedagogis yang menjanjikan. Berakar pada teori konstruktivisme dan sosiokultural, pembelajaran mendalam sebagaimana diteorikan oleh Fullan dan kolega-nya melampaui transmisi konten permukaan untuk melibatkan siswa dalam kerja intelektual yang bermakna dan berkelanjutan: membangun koneksi antarkonsep, menerapkan pengetahuan pada permasalahan autentik, melatih kemampuan berpikir kritis dan kreatif, serta mengembangkan disposisi sebagai pelajar sepanjang hayat (Fullan & Langworthy, 2014). Ketika diterapkan dalam kelas menulis, prinsip-prinsip pembelajaran mendalam diterjemahkan menjadi praktik instruksional yang mengutamakan proses di atas produk, inkuiri di atas repetisi, dan suara siswa di atas penentuan guru.

Meskipun minat akademis terhadap pembelajaran mendalam sebagai kerangka pendidikan terus berkembang, dokumentasi empiris mengenai penerapan konkretnya dalam kelas bahasa Indonesia khususnya dalam kaitannya dengan pengembangan keterampilan menulis masih terbatas. Sebagian besar studi yang ada berfokus pada desain kurikulum di tingkat kebijakan atau pada hasil kognitif di ranah non-literasi. Oleh karena itu, terdapat kebutuhan yang signifikan akan penelitian kualitatif berbasis kelas yang mengkaji bagaimana pembelajaran mendalam terwujud dalam praktik instruksional nyata dan bagaimana siswa mengalami serta merespons lingkungan belajar tersebut.

Penelitian ini bertujuan untuk mengisi kesenjangan tersebut melalui pengamatan mendalam terhadap kelas Pak Hajar, seorang guru bahasa Indonesia yang praktik pedagogisnya menunjukkan fitur-fitur pembelajaran mendalam yang disengaja dan konsisten. Penelitian ini dipandu oleh dua pertanyaan penelitian yang saling berkaitan: pertama, bagaimana guru menerapkan pendekatan pembelajaran mendalam dalam kelas menulis bahasa Indonesia; dan kedua, bagaimana siswa mengalami dan menilai dampak pendekatan instruksional tersebut terhadap perkembangan keterampilan menulis mereka. Dengan memperhatikan secara saksama praktik guru maupun pengalaman belajar siswa, penelitian ini berupaya menyumbangkan wawasan berbasis bukti yang bernuansa ke dalam wacana yang berkembang mengenai pedagogi transformatif dalam pendidikan bahasa.

Konsep pembelajaran mendalam (deep learning) dalam dunia pendidikan memiliki makna yang berbeda dari padanannya dalam kecerdasan buatan dan pembelajaran mesin. Dalam tradisi pedagogis yang dikembangkan oleh Fullan, Quinn, dan McEachen (2018), pembelajaran mendalam merujuk pada pendekatan belajar-mengajar yang mengutamakan pengembangan enam kompetensi global inti yang dikenal sebagai '6C': karakter (character), kewarganegaraan (citizenship), kolaborasi (collaboration), komunikasi (communication), kreativitas (creativity), dan berpikir kritis (critical thinking). Kompetensi-kompetensi ini bukan sekadar keterampilan akademis, melainkan disposisi dan kapasitas yang dibutuhkan untuk berpartisipasi secara bermakna di dunia yang semakin kompleks. Pembelajaran mendalam, dalam pengertian ini, ditandai oleh penekanannya pada kemandirian siswa, keterlibatan intelektual yang autentik, dan kemampuan mentransfer pemahaman ke konteks-konteks baru dan nyata.

Inti dari kerangka pembelajaran mendalam adalah perbedaan antara pembelajaran permukaan (surface learning) dan pembelajaran mendalam. Pembelajaran permukaan, yang diasosiasikan dengan hafalan dan reproduksi informasi dalam konteks yang terisolasi, menghasilkan pengetahuan yang rapuh dan terdekolaborasi mudah terlupakan ketika konteks penilaian berlalu. Sebaliknya, pembelajaran mendalam menghasilkan pemahaman yang tahan lama dan dapat ditransfer dengan mengharuskan siswa mengonstruksi makna secara aktif, menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki, dan menerapkan apa yang telah dipelajari dalam situasi yang bervariasi dan tidak terduga (Marton & Säljö, 1976, sebagaimana dikutip dalam Fullan et al., 2018). Perbedaan ini memiliki relevansi langsung bagi pengajaran menulis, di mana kemajuan yang bermakna tidak bergantung pada penghafalan bentuk tekstual, melainkan pada pengembangan sumber daya kognitif dan kebahasaan yang fleksibel untuk menerapkan bentuk-bentuk tersebut secara purposif.

Dalam praktik kelas, pembelajaran mendalam dioperasionalkan melalui gerak pedagogis dan desain instruksional yang spesifik. Guru yang menerapkan pendekatan pembelajaran mendalam biasanya merancang tugas yang menuntut berpikir tingkat tinggi seperti analisis, sintesis, evaluasi, dan kreasi bukan sekadar mengingat atau mereproduksi. Mereka secara eksplisit menghubungkan konten dengan pengalaman hidup dan konteks budaya siswa, menjadikan pembelajaran bermakna secara personal dan memotivasi secara intrinsik. Mereka memfasilitasi inkuiri kolaboratif sehingga siswa dapat membangun pemahaman melalui dialog dan interaksi dengan teman sejawat. Mereka menggunakan metode dan media instruksional yang beragam untuk mengakomodasi kebutuhan belajar yang berbeda dan mempertahankan keterlibatan siswa. Dan mereka memberikan umpan balik konstruktif dan formatif yang membimbing siswa menuju perbaikan, bukan sekadar menilai performa. Dalam kelas pembelajaran mendalam, guru tidak berfungsi sebagai otoritas tunggal dan penyampai konten, melainkan sebagai co-learner, fasilitator, dan mitra intelektual.

Keterampilan Menulis dalam Pendidikan Bahasa

Menulis, sebagai keterampilan bahasa produktif, secara luas dipandang sebagai salah satu kompetensi yang paling kompleks dan multidimensional dalam pendidikan bahasa. Menulis yang mumpuni menuntut pengaturan simultan dari berbagai subproses kognitif dan kebahasaan, meliputi: penggalian dan pengorganisasian ide, pemilihan kosakata dan struktur sintaksis yang tepat, pengelolaan konvensi genre dan tujuan retorik, serta pemantauan dan revisi teks secara berkelanjutan (Hyland, 2002). Tuntutan-tuntutan ini menempatkan menulis di ujung atas spektrum kompleksitas kognitif, menjadikannya

sekaligus tantangan bagi pelajar dan ranah kaya bagi perkembangan intelektual yang bermakna.

Penelitian dalam pendidikan menulis telah secara progresif beralih dari model berorientasi produk yang hanya mengevaluasi teks akhir berdasarkan kriteria tetap menuju pendekatan berorientasi proses yang menempatkan tindakan mengarang itu sendiri sebagai fokus utama: perencanaan, penyusunan draf, revisi, penyuntingan, dan refleksi (Graham & Perin, 2007). Pendekatan proses mengakui bahwa tulisan berkualitas tidak dihasilkan dalam satu tindakan transkripsi tunggal, melainkan muncul melalui siklus pembuatan makna dan penyempurnaan yang berulang. Pergeseran epistemologis ini memiliki implikasi pedagogis yang penting: ia menempatkan guru sebagai pembimbing dan kolaborator dalam proses menulis, bukan sekadar pengevaluasi produknya; dan menempatkan siswa sebagai penulis aktif yang pilihan, perjuangan, dan revisinya merupakan bagian sah dan instruktif dari perjalanan belajar.

Dalam kerangka pembelajaran mendalam, menulis dipahami bukan sekadar keterampilan teknis yang harus dikuasai, melainkan sebagai modus berpikir, mengetahui, dan berkomunikasi. Menulis menjadi arena di mana siswa mengeksternalisasi dan mengkaji pemahamannya, berargumentasi untuk posisi tertentu, membangun interpretasi, dan menyumbangkan suaranya dalam percakapan yang lebih luas. Konsepsi menulis yang ditinggikan ini selaras dengan apa yang diistilahkan para ahli sebagai 'writing to learn' suatu praktik di mana tindakan menulis itu sendiri menghasilkan, memperjelas, dan memperdalam pemahaman, bukan sekadar mendemonstrasikannya (Emig, 1977). Integrasi prinsip-prinsip pembelajaran mendalam ke dalam pedagogi menulis dengan demikian menyimpan janji teoretis yang signifikan untuk melahirkan penulis yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga terlibat secara intelektual.

Peran umpan balik dalam perkembangan menulis juga telah mapan dalam literatur penelitian. Hattie dan Timperley (2007) mengidentifikasi umpan balik sebagai salah satu pengaruh terkuat pada pembelajaran siswa ketika bersifat spesifik, tepat waktu, dan berfokus pada tugas dan proses, bukan pada pribadi siswa. Dalam konteks pengajaran menulis, umpan balik yang efektif membantu siswa mengidentifikasi kesenjangan antara performa saat ini dan standar yang dituju, memberikan panduan konkret untuk mempersempit kesenjangan tersebut, dan melakukannya dengan cara yang mempertahankan, bukan melemahkan motivasi. Umpan balik yang tidak menghakimi dan berorientasi pada proses yang mengomunikasikan kepercayaan terhadap kapasitas siswa untuk berkembang secara khusus dikaitkan dengan upaya revisi yang lebih besar dan perkembangan menulis jangka panjang.

Metode Penelitian

3.1 Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain penelitian deskriptif kualitatif, sebuah pendekatan metodologis yang sangat sesuai untuk mengkaji fenomena pendidikan dalam kompleksitas dan konteks alaminya (Creswell, 2014). Penelitian deskriptif kualitatif tidak bertujuan menguji hipotesis, menetapkan hubungan kausal, atau menggeneralisasi temuan ke populasi yang lebih luas. Sebaliknya, penelitian ini bertujuan menghasilkan deskripsi yang kaya, terperinci, dan akurat tentang suatu fenomena sebagaimana adanya di lapangan, berakar pada perspektif dan pengalaman pihak-pihak yang secara langsung terlibat. Desain ini sesuai untuk penelitian ini karena memungkinkan peneliti menangkap sifat penerapan pembelajaran mendalam yang bernuansa dan bergantung konteks, serta memahami bagaimana siswa memaknai perkembangan menulis mereka sendiri dimensi-dimensi yang sulit dijangkau oleh pendekatan kuantitatif.

3.2 Lokasi dan Partisipan Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di sebuah kelas bahasa Indonesia jenjang sekolah menengah. Partisipan instruksional utama adalah guru kelas, yang dalam penelitian ini disebut sebagai Pak Hajar, dan pendekatan pedagogisnya menjadi fokus sentral observasi kelas. Pembelajaran Pak Hajar diobservasi selama sesi-sesi yang mencakup produksi teks tulis, dengan penekanan khusus pada dua genre yang menonjol dalam kurikulum bahasa Indonesia: puisi dan cerita pendek (cerpen). Kedua genre ini menjadi konteks menulis utama di mana siswa mengembangkan dan mendemonstrasikan kompetensi menulis mereka.

Tiga partisipan siswa dipilih secara purposif untuk mewakili beragam perspektif tentang pengalaman belajar, yang dalam penelitian ini diidentifikasi sebagai Siswa 1, Siswa 2, dan Siswa 3. Pengambilan sampel purposif dalam penelitian kualitatif tidak didorong oleh tujuan keterwakilan statistik, melainkan oleh tujuan memilih kasus yang kaya informasi dan mampu menerangi fenomena yang sedang diteliti (Patton, 2002). Siswa-siswa yang dipilih bervariasi dalam hal kemampuan artikulasi dan pengalaman belajar yang dilaporkan sendiri, sehingga menghadirkan potret multidimensi tentang keterlibatan siswa dengan instruksi menulis berorientasi pembelajaran mendalam.

3.3 Teknik Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui tiga metode yang saling melengkapi, membentuk pendekatan triangulasi untuk memastikan kredibilitas dan kelengkapan temuan. Metode pertama adalah observasi kelas langsung, yang dilakukan selama sesi pembelajaran aktif. Peneliti mengamati dan mencatat perilaku instruksional guru, struktur dan urutan aktivitas pembelajaran, sifat interaksi guru-siswa, serta tingkat dan kualitas partisipasi siswa. Catatan observasi diorganisasikan berdasarkan delapan indikator pembelajaran mendalam yang diidentifikasi dalam literatur teoretis, menyediakan kerangka terstruktur untuk mendokumentasikan bagaimana setiap dimensi pembelajaran mendalam diwujudkan dalam praktik. Perhatian khusus diberikan pada penggunaan pertanyaan, strategi umpan balik, koneksi kontekstual, dan iklim emosional kelas oleh guru.

Metode kedua adalah wawancara semi-terstruktur yang dilakukan secara individual dengan masing-masing dari tiga partisipan siswa. Wawancara semi-terstruktur sangat berharga dalam penelitian kualitatif karena menggabungkan konsistensi kerangka pertanyaan yang telah ditetapkan dengan fleksibilitas untuk mengeksplorasi jalur-jalur inquiry yang muncul sebagai respons terhadap jawaban partisipan (Kvale, 2007). Setiap wawancara mencakup enam area tematik: (1) pengalaman keseluruhan siswa dalam pembelajaran menulis di kelas; (2) sifat dan nilai yang dipersepsikan dari aktivitas pramenulis; (3) strategi dan proses menulis yang biasa digunakan siswa; (4) kesulitan spesifik yang dihadapi dalam tugas menulis; (5) pengalaman siswa terhadap dan respons atas umpan balik serta koreksi guru; dan (6) penilaian diri siswa atas perkembangan menulis sepanjang semester. Respons siswa direkam dan ditranskrip secara verbatim untuk menjaga keaslian dan kekhususan penuturan mereka.

Metode ketiga adalah analisis dokumen tulisan, yang dalam penelitian ini berfokus pada teks-teks tertulis yang diproduksi siswa sebagai artefak dari proses menulis. Analisis dokumen menyediakan sumber data yang tidak reaktif dan melengkapi metode observasi dan wawancara yang lebih interaktif, menawarkan jendela langsung ke dalam produk tekstual dari instruksi. Untuk keperluan penelitian ini, referensi terhadap tulisan siswa dalam respons wawancara diperlakukan sebagai data terkait dokumen, dengan siswa mendeskripsikan dan merefleksikan karya tulis mereka sendiri dalam konteks narasi pembelajaran mereka.

3.4 Teknik Analisis Data

Data dianalisis menggunakan analisis tematik mengikuti kerangka enam fase yang diuraikan oleh Braun dan Clarke (2006), yang meliputi: familiarisasi dengan data melalui pembacaan dan keterlibatan berulang; pembuatan kode awal yang menangkap fitur-fitur bermakna dari data; pencarian dan pengembangan tema kandidat dengan mengelompokkan kode-kode yang berkaitan; peninjauan tema terhadap kumpulan data untuk memastikan koherensi dan kesesuaian; pendefinisian dan penamaan tema secara presisi; dan terakhir, penghasilan tulisan analitis. Proses induktif ini memungkinkan tema-tema muncul dari data itu sendiri alih-alih dipaksakan oleh kerangka yang telah ditetapkan sebelumnya, sementara lensa teoretis pembelajaran mendalam memberikan perspektif orientasi untuk interpretasi. Data observasi dan wawancara ditriangulasi sepanjang proses analisis untuk mengidentifikasi konvergensi dan divergensi, sehingga memperkuat kredibilitas dan keterkonfirmasi temuan.

Hasil

Temuan penelitian ini diorganisasikan berdasarkan dua pertanyaan penelitian yang memandu studi. Bagian pertama membahas bagaimana pembelajaran mendalam diterapkan oleh guru dalam kelas menulis, yang terutama bersumber dari data observasi. Bagian-bagian berikutnya membahas bagaimana siswa mengalami lingkungan instruksional tersebut, yang terutama bersumber dari data wawancara dan diorganisasikan secara tematik berdasarkan: keterlibatan pramenulis, penggunaan strategi menulis, tantangan yang dirasakan, peran umpan balik, dan perkembangan yang dinilai secara mandiri.

4.1 Penerapan Pembelajaran Mendalam oleh Guru: Bukti Observasi

Observasi kelas mengungkapkan pendekatan instruksional yang disengaja, terstruktur, dan konsisten yang selaras erat dengan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam. Pembelajaran Pak Hajar tidak dicirikan oleh improvisasi atau kebetulan, melainkan oleh urutan pedagogis yang jelas terartikulasi, yang setiap tahapannya berfungsi secara purposif dalam membangun pemahaman yang lebih dalam dan tulisan yang lebih mumpuni. Urutan pembelajaran secara konsisten bergerak melalui tahapan-tahapan berikut: membuka dengan absensi dan gestur yang ramah dan membangun komunitas; mengulas pembelajaran sebelumnya untuk mengaktifkan pengetahuan yang ada dan membangun kesinambungan konseptual; memberikan kesempatan kepada siswa untuk berkontribusi dan mengeksplorasi ide sebelum instruksi formal; mengapresiasi dan menegaskan respons siswa untuk membangun kepercayaan diri dan disposisi keberanian mengambil risiko; secara eksplisit memperkenalkan dan menjelaskan delapan dimensi pembelajaran mendalam sebagai perancah metakognitif; memfasilitasi proses berpikir kritis siswa melalui pertanyaan terarah dan diskusi kolaboratif; mengaitkan konten dengan konteks budaya nyata termasuk referensi terhadap adat dan tradisi lokal (suku dan adat) untuk menjadikan pembelajaran relevan secara pengalaman; memberikan penguatan yang terperinci dan beralasan atas konsep-konsep kunci; dan mengoreksi miskonsepsi siswa dengan penuh perhatian dan tanpa penghakiman, menjaga martabat dan motivasi pelajar.

Urutan instruksional ini mencerminkan beberapa ciri khas pedagogi pembelajaran mendalam. Penggunaan aktivasi pengetahuan awal secara konsisten sejalan dengan prinsip konstruktivisme mengenai pentingnya menambatkan pembelajaran baru pada struktur kognitif yang sudah ada. Pengaitan yang disengaja dengan konteks budaya lokal sebuah fitur yang sangat khas dari praktik Pak Hajar mencontohkan prinsip pembelajaran

mendalam tentang relevansi dunia nyata, memastikan bahwa materi pelajaran tidak dialami sebagai sesuatu yang abstrak atau jauh, melainkan terhubung erat dengan identitas dan komunitas siswa. Pendekatan guru terhadap koreksi sistematis namun selalu penuh hormat dan tidak menghukum menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis, di mana siswa merasa bebas untuk mengambil risiko intelektual, menawarkan jawaban tentatif, dan terlibat secara jujur dengan tantangan menulis.

Delapan indikator pembelajaran mendalam diobservasi dan didokumentasikan sepanjang sesi pembelajaran, sebagaimana diuraikan dalam tabel berikut. Setiap indikator hadir secara konsisten di berbagai observasi, menunjukkan bahwa fitur-fitur ini bukan bersifat kebetulan, melainkan konstitutif dari pendekatan pedagogis guru.

No.	Indikator Pembelajaran Mendalam	Praktik Kelas yang Diobservasi
1	Partisipasi Aktif Siswa	Siswa secara konsisten diundang untuk merespons, berkontribusi, dan terlibat dengan konten. Guru menggunakan pertanyaan pemantik dan pertanyaan terbuka untuk mengaktifkan kemandirian siswa, bukan sekadar penerimaan informasi secara pasif.
2	Pembelajaran Berpusat pada Siswa	Desain instruksional menempatkan pemikiran, pengalaman, dan eksplorasi siswa sebagai penggerak utama aktivitas belajar, dengan penjelasan guru berfungsi untuk memperluas dan memperdalam pemahaman yang diprakarsai siswa.
3	Kontekstualisasi Dunia Nyata	Konten secara sistematis dikaitkan dengan kehidupan sosiokultural siswa dan tradisi lokal, termasuk referensi terhadap adat istiadat (suku dan adat), menjadikan pembelajaran bermakna secara personal dan mengakar secara kultural.
4	Berpikir Kritis dan Pemecahan Masalah	Siswa dibimbing melalui proses analisis, inferensi, dan evaluasi. Guru memfasilitasi pemikiran tingkat tinggi melalui pertanyaan yang menuntut penalaran melampaui hafalan permukaan dan melibatkan siswa dalam tugas pemecahan masalah yang terstruktur.
5	Metode dan Media yang Bervariasi	Instruksi memanfaatkan berbagai strategi pedagogis termasuk ceramah, diskusi kelompok kecil dan berpasangan, serta penggunaan contoh-contoh kontekstual—memastikan beragam modus keterlibatan dan aksesibilitas bagi semua siswa.
6	Penilaian Melampaui Hafalan	Tugas evaluatif menuntut siswa menunjukkan pemahaman, penerapan, dan ekspresi tertulis alih-alih reproduksi hafalan, mencerminkan komitmen untuk

		menilai pembelajaran mendalam, bukan permukaan.
7	Interaksi Aktif Guru-Siswa	Pertukaran dialogis yang berkelanjutan antara guru dan siswa diobservasi sepanjang pembelajaran, berfungsi tidak hanya untuk menyampaikan informasi tetapi untuk mengonstruksi pemahaman bersama dan menegaskan kontribusi siswa.
8	Penerapan Pengetahuan dalam Konteks Nyata	Siswa secara konsisten diharapkan menghubungkan pembelajaran dengan situasi autentik dan pengalaman sehari-hari, dengan guru secara eksplisit memodelkan dan memperkuat koneksi semacam itu dalam diskusi maupun tugas menulis.

Tabel 1. Indikator Pembelajaran Mendalam dan Praktik Kelas yang Diobservasi

4.2 Keterlibatan Pramenulis dan Pendampingan Kolaboratif

Salah satu fitur paling konsisten yang diobservasi dan ditegaskan oleh siswa dari praktik instruksional Pak Hajar adalah penyediaan aktivitas pramenulis yang sistematis sebelum siswa diminta memproduksi karya tulis secara mandiri. Alih-alih langsung memberikan tugas menulis setelah memperkenalkan topik, guru secara rutin menyusun fase persiapan di mana siswa diekspos pada teks contoh, dibimbing melalui kerangka konseptual yang relevan, dan diberi kesempatan mendiskusikan ide dengan teman sejawat. Pendekatan ini mencerminkan pemahaman bahwa menulis adalah tugas kognitif yang kompleks, yang membutuhkan persiapan dan pendampingan yang substansial sebelum kerja mandiri yang produktif menjadi mungkin.

Ketiga partisipan siswa secara independen mendeskripsikan dan menegaskan struktur pramenulis ini, menunjukkan tidak hanya bahwa hal itu diterapkan secara konsisten, tetapi juga bahwa hal itu dialami sebagai benar-benar membantu. Siswa 1, misalnya, menggambarkan secara konkret bagaimana guru terlebih dahulu menjelaskan karakteristik formal suatu jenis teks, memberikan model untuk dianalisis, dan baru kemudian mengundang siswa memproduksi versi mereka sendiri:

"Biasanya Pak Hajar menjelaskan materi terlebih dahulu lalu memberi tugas menulis. Menurut saya pembelajarannya lumayan menarik karena kadang disertai contoh supaya lebih mudah dipahami. Contohnya saat belajar membuat teks puisi, Pak Hajar menjelaskan karakteristik puisi terlebih dahulu dan memberi contoh puisi dan juga menjelaskan unsur-unsurnya secara sederhana sebelum kami menulis sendiri." (Siswa 1)

Siswa 2 memberikan penuturan yang sangat spesifik mengenai waktu dan struktur kolaboratif yang dikhususkan untuk pemahaman pramenulis, mencatat bahwa diskusi teman sejawat merupakan komponen yang integral dan secara eksplisit terorganisasi dari fase persiapan:

"Kita diberi kesempatan kurang lebih 10 menit memahami materi dan kita disuruh berdiskusi sesama teman sebangku dan itu sangat membantu. Dia tidak langsung ke inti materi tetapi menyuruh kami untuk berpikir lebih luas yang berhubungan dengan materi tersebut, dan itu menurut saya sangat menarik karena secara tidak langsung kita memahami materi yang ingin dipelajari." (Siswa 2)

Siswa 3 juga mengonfirmasi nilai dari struktur persiapan ini, menekankan bagaimana hal itu mengurangi kebingungan kognitif pada saat menulis mandiri:

"Sebelum menulis biasanya kami diberi kesempatan memahami materi terlebih dahulu. Kadang ada diskusi dan contoh tulisan dari guru. Menurutku itu membantu sekali karena jadi lebih paham cara menyusun tulisan dan tidak terlalu bingung saat mulai menulis." (Siswa 3)

Penuturan yang konvergen ini berbicara tentang efektivitas instruksi pramenulis yang didampingi (scaffolded) dalam mengurangi beban kognitif yang terkait dengan tugas menulis, serta dalam membangun pengetahuan konseptual dan struktural yang dibutuhkan siswa untuk menulis dengan tujuan dan kejelasan. Praktik guru menggunakan contoh konkret sebelum produksi mandiri sejalan dengan prinsip Vygotsky tentang zona perkembangan proksimal, di mana ahli mendemonstrasikan dan mendukung sebelum secara bertahap melepaskan tugas kepada pelajar (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Diskusi teman sejawat selama fase persiapan menambahkan lapisan konstruksi kolaboratif, memungkinkan siswa berlatih dan mematangkan ide dalam suasana percakapan yang berisiko rendah sebelum menuangkannya dalam tulisan.

4.3 Strategi Menulis Siswa dan Kesadaran Metakognitif

Data wawancara mengungkapkan bahwa siswa telah menginternalisasi strategi menulis yang purposif terutama praktik membuat kerangka atau poin-poin struktural sebelum menyusun draf. Perilaku ini signifikan karena mencerminkan kesadaran metakognitif: pemahaman tentang proses menulis diri sendiri dan pengaturan disengaja dari proses tersebut melalui perencanaan. Penggunaan strategi metakognitif secara luas dikaitkan dengan perilaku menulis ahli dan dianggap sebagai penanda perkembangan kunci dalam pembentukan kompetensi menulis (Bereiter & Scardamalia, 1987). Fakta bahwa beberapa siswa secara independen melaporkan praktik ini menunjukkan bahwa hal itu telah cukup dimodelkan atau didorong sehingga menjadi bagian kebiasaan dari proses menulis mereka.

"Sebelum mulai menulis biasanya saya membuat kerangka atau poin-poin penting terlebih dahulu supaya lebih mudah menyusun tulisan. Tapi kadang juga langsung menulis kalau temanya mudah dipahami. Contohnya saya menulis poin pembuka, isi, dan penutup terlebih dahulu sebelum membuat teks lengkap." (Siswa 1)

"Biasanya kalau soalnya susah saya buat kerangka terlebih dahulu; kalau tidak susah langsung menulis saja." (Siswa 2)

"Sebelum mulai menulis biasanya saya membuat kerangka atau poin-poin penting dulu tentang apa yang ingin ditulis. Setelah itu baru dikembangkan menjadi paragraf supaya tulisan lebih teratur dan mudah dipahami." (Siswa 3)

Penggunaan kerangka pramenulis yang konsisten, yang digunakan secara sukarela oleh ketiga partisipan, mencerminkan pemahaman yang terinternalisasi bahwa menulis adalah aktivitas yang terstruktur dan purposif, bukan tindakan transkripsi spontan. Sama pentingnya adalah penggunaan strategi ini secara adaptif oleh Siswa 1 dan 2: keduanya menggambarkan penerapan teknik kerangka secara selektif, menerapkannya untuk tugas yang lebih kompleks sementara menulis lebih bebas ketika konten terasa mudah dijangkau. Regulasi diri adaptif ini menyesuaikan proses dengan tuntutan merupakan ciri khas penulis terampil dan menunjukkan bahwa lingkungan instruksional pembelajaran mendalam telah memupuk bukan hanya pengetahuan strategi, tetapi juga penilaian untuk menerapkan strategi secara tepat.

4.4 Tantangan dalam Proses Menulis

Meskipun lingkungan instruksional yang jelas mendukung dan terstruktur dengan baik, siswa mengartikulasikan kesulitan-kesulitan spesifik dan berulang dalam menulis.

Tantangan-tantangan ini tidak dikaitkan dengan kurangnya usaha atau motivasi, melainkan pada kompleksitas kognitif inheren dari tugas menulis sebuah temuan yang sendirinya mencerminkan pertumbuhan kesadaran metakognitif siswa, karena kemampuan mengidentifikasi area kesulitan diri sendiri secara akurat merupakan tonggak perkembangan dalam pembentukan identitas sebagai penulis.

Tantangan yang dilaporkan mengelompok di sekitar tiga dimensi yang saling berkaitan: penggalan ide, konstruksi kebahasaan, dan elaborasi konten. Ketiga siswa mengidentifikasi kesulitan menggali dan mempertahankan ide sebagai hambatan utama, dengan Siswa 1 dan 3 secara khusus menyoroti tantangan mengembangkan ide awal menjadi prosa yang panjang, koheren, dan menarik:

"Kesulitan yang saya alami saat menulis biasanya menemukan ide dan menyusun kalimat yang bagus. Bagian yang paling sulit menurut saya adalah mengembangkan isi tulisan supaya lebih panjang dan menarik. Contohnya saat menulis cerpen saya sering bingung menentukan ending cerita dan membuat dialog yang menarik." (Siswa 1)

"Bagian ide dan bahasa [yang paling sulit]." (Siswa 2)

"Kesulitan yang sering saya alami saat menulis yaitu menemukan ide dan menyusun kalimat yang baik. Kadang juga bingung menentukan struktur tulisan supaya runtut. Bagian yang paling sulit adalah mengembangkan ide menjadi paragraf yang panjang dan jelas." (Siswa 3)

Kesulitan-kesulitan yang dilaporkan ini terdokumentasi dengan baik dalam literatur perkembangan menulis. Bereiter dan Scardamalia (1987) menggambarkan tantangan antara 'knowledge telling' dan 'knowledge transforming' yang pertama adalah kecenderungan penulis pemula untuk memproduksi teks dengan sekadar mengambil dan mencatat apa yang diketahui, yang kedua adalah kapasitas yang lebih canggih untuk membentuk dan mengembangkan ide melalui tindakan menulis itu sendiri. Perjuangan konsisten siswa dengan elaborasi ideational dan konstruksi naratif (seperti kesulitan Siswa 1 dengan akhir cerita dan dialog) menunjukkan bahwa mereka berada pada tahap transisi perkembangan memiliki pengetahuan struktural tentang bentuk teks namun belum sepenuhnya dilengkapi dengan strategi generatif dan retorik yang diperlukan untuk mempertahankan komposisi yang panjang dan berorientasi pembaca. Temuan-temuan ini menunjukkan area produktif untuk intervensi instruksional terarah di masa mendatang.

4.5 Peran Umpan Balik Guru dalam Perkembangan Menulis

Umpan balik muncul dalam data wawancara sebagai dimensi pengalaman instruksional yang sangat menonjol dan dihargai, dengan ketiga siswa mengartikulasikan pemahaman yang jelas tentang peran umpan balik guru dalam peningkatan menulis mereka. Yang krusial, siswa tidak menggambarkan umpan balik semata-mata sebagai koreksi kesalahan atau justifikasi nilai sebuah fungsi permukaan melainkan sebagai sumber daya formatif yang membantu mereka memahami kesenjangan antara performa saat ini dan yang diharapkan, serta membimbing mereka menuju perbaikan. Inilah persis fungsi umpan balik yang diidentifikasi Hattie dan Timperley (2007) sebagai paling kuat: umpan balik yang beroperasi di tingkat tugas dan proses, menginformasikan pelajar tentang apa yang dilakukan, bagaimana melakukannya, dan apa yang mungkin dilakukan secara berbeda.

"Kalau mendapat tanggapan atau koreksi dari guru, saya merasa itu membantu memperbaiki kesalahan saya dan cara penulisan. Dari koreksi tersebut saya tahu bagian mana yang masih kurang dan bisa belajar agar kedepannya lebih baik lagi."

Contohnya guru pernah memperbaiki tema pada judul cerpen yang kurang masuk dan tidak sinkron." (Siswa 1)

"Tanggapan, koreksi, dan saran dari guru sangat membantu sekali dalam proses menulis. Dari koreksi itu, kita bisa tahu bagian mana yang masih kurang; saran dari guru juga membuat kita lebih paham cara menulis yang baik dan benar." (Siswa 2)

"Saat mendapat tanggapan atau koreksi dari guru, saya merasa itu membantu memperbaiki tulisan saya. Dari saran tersebut saya jadi tahu kesalahan yang perlu diperbaiki, misalnya dalam penggunaan bahasa atau susunan paragraf." (Siswa 3)

Data observasi memberikan dukungan kontekstual penting bagi penuturan-penuturan ini, mendokumentasikan praktik konsisten Pak Hajar dalam memberikan koreksi dengan nada dan cara yang menegaskan, bukan menghukum. Guru secara eksplisit memberikan alasan di balik koreksinya 'memberikan penguatan dan menjelaskan secara detail alasannya' mengubah apa yang mungkin menjadi momen keterbukaan dan potensi rasa malu menjadi kesempatan pembelajaran yang transparan. Praktik ini mencerminkan pemahaman tentang dimensi afektif pengajaran menulis: siswa lebih mungkin terlibat secara produktif dengan umpan balik ketika mereka merasa aman secara psikologis, ketika mereka mempercayai niat guru sebagai suportif bukan evaluatif, dan ketika mereka memahami mengapa sebuah perubahan disarankan daripada sekadar diberitahu apa yang harus diubah (Canagarajah, 2002). Prinsip pembelajaran mendalam tentang koreksi tanpa penghakiman dengan demikian berfungsi bukan hanya sebagai kesopanan, tetapi sebagai strategi pedagogis dengan implikasi terukur pada keterlibatan siswa dan hasil belajar.

4.6 Persepsi Siswa atas Perkembangan Keterampilan Menulis

Temuan yang sangat signifikan dan konsisten dari ketiga partisipan siswa adalah penuturan yang jelas, terperinci, dan multidimensional tentang peningkatan kemampuan menulis yang dirasakan sepanjang semester. Siswa tidak memberikan klaim kemajuan yang samar atau umum; sebaliknya, mereka menggambarkan perubahan spesifik dan dapat diamati dalam perilaku menulis dan produk tekstual mereka perubahan yang selaras dengan kriteria perkembangan menulis yang diakui, termasuk koherensi organisasi yang lebih besar, kelancaran yang meningkat, kontrol struktural yang lebih baik, dan keterbacaan yang meningkat.

"Kemampuan menulisku selama semester ini meningkat karena sering latihan dan mendapat arahan dari guru. Yang berubah dari sebelumnya yaitu saya lebih mudah menyusun ide dan tulisan saya lebih rapi dibanding dulu. Dulu saya sulit membuat paragraf panjang; sekarang saya sudah bisa membuat tulisan yang lebih teratur dan jelas tulisanku juga tidak seperti dulu yang terlalu besar atau terlalu bersambung yang susah dibaca." (Siswa 1)

"Kemampuan menulis saya meningkat karena mendapat banyak saran dari guru. Sekarang saya lebih mudah menyusun ide dan membuat tulisan lebih rapi. Dulu saya sering bingung memulai tulisan; sekarang sudah lebih lancar dan jelas." (Siswa 2)

"Kemampuan menulis saya selama semester ini meningkat karena sering latihan menulis dan mendapat arahan dari guru. Dulu saya sulit menyusun tulisan dengan rapi; sekarang saya sudah lebih mudah membuat paragraf yang teratur dan sesuai tema." (Siswa 3)

Kekhususan penuturan-penuturan ini signifikan secara analitis. Deskripsi Siswa 1 tentang beralih dari tulisan tangan yang tidak terbaca dan tersegmentasi buruk menjadi paragraf yang lebih jelas dan terstruktur menunjukkan pertumbuhan di tingkat fisik maupun kognitif dari menulis. Penuturan Siswa 2 tentang mengatasi kesulitan 'memulai

tulisan' sebuah manifestasi umum dari kecemasan menulis dan hambatan ideational yang terdokumentasi dengan baik menunjukkan perkembangan kelancaran dan kepercayaan diri dalam mengarang. Referensi Siswa 3 tentang menghasilkan paragraf yang lebih koheren secara tematik dan terorganisasi secara struktural menunjukkan internalisasi pengetahuan genre dan konvensi struktural.

Secara keseluruhan, penuturan-penuturan ini menunjukkan bahwa efek kumulatif dari pendekatan instruksional pembelajaran mendalam Pak Hajar secara spesifik, kombinasi dari pendampingan pramenulis yang sistematis, keterlibatan teman sejawat yang kolaboratif, pemodelan eksplisit, kontekstualisasi dunia nyata, dan umpan balik formatif yang tidak menghakimi berkontribusi pada trajektori perkembangan di mana siswa bergerak dari menulis sebagai transkripsi yang tidak pasti dan penuh usaha menuju menulis sebagai praktik yang lebih lancar, disengaja, dan dimiliki secara personal. Trajektori inilah yang diprediksi oleh kerangka pembelajaran mendalam: bahwa keterlibatan instruksional yang berkelanjutan, bermakna, dan berpusat pada siswa menghasilkan tidak hanya peningkatan keterampilan, tetapi juga hubungan yang bertransformasi antara pelajar dan aktivitas belajar itu sendiri.

Simpulan

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi penerapan pendekatan pembelajaran mendalam dalam kelas menulis bahasa Indonesia dan mengkaji bagaimana penerapan tersebut dialami serta dinilai oleh partisipan siswa. Melalui data yang dikumpulkan secara terpadu via observasi kelas dan wawancara siswa, penelitian ini telah menghasilkan gambaran yang koheren dan saling memperkuat tentang sebuah lingkungan instruksional di mana prinsip-prinsip pembelajaran mendalam bukan sekadar aspirasi teoretis, melainkan kenyataan yang dapat diamati, konsisten, dan berpengaruh secara pedagogis.

Temuan observasi mendokumentasikan seorang guru yang praktiknya secara terencana distrukturkan di sekitar delapan indikator pembelajaran mendalam: partisipasi aktif siswa, desain pembelajaran berpusat pada siswa, kontekstualisasi budaya lokal, fasilitasi berpikir kritis dan pemecahan masalah, metode dan media instruksional yang bervariasi, penilaian melampaui hafalan, interaksi dialogis yang berkelanjutan, dan ekspektasi bahwa siswa mentransfer pengetahuan ke konteks autentik. Fitur-fitur ini bukan bersifat kebetulan, melainkan sistematis diwujudkan secara konsisten sepanjang pembelajaran yang diobservasi dan tertanam dalam struktur pembelajaran yang bergerak secara progresif dari aktivasi pengetahuan menuju konstruksi kolaboratif hingga penerapan mandiri. Praktik khas guru dalam mengoreksi siswa tanpa penghakiman, menjelaskan alasan di balik keputusan instruksional, dan menghubungkan konten kurikulum dengan pengalaman budaya siswa menonjol sebagai sangat signifikan dalam membangun kondisi afektif dan intelektual untuk pembelajaran mendalam.

Data wawancara siswa mengkorroborasi dan memperkaya temuan observasi dari perspektif pelajar. Ketiga siswa secara konsisten melaporkan pengalaman positif terhadap pendampingan pramenulis melalui penyediaan contoh, diskusi teman sejawat, dan pemodelan guru aktivitas yang mereka identifikasi sebagai mengurangi beban kognitif dan meningkatkan kesiapan menulis. Siswa menggambarkan strategi menulis metakognitif mereka sendiri terutama penggunaan kerangka struktural menunjukkan bahwa lingkungan instruksional telah mendukung perkembangan perilaku menulis yang teregulasi secara mandiri dan berorientasi proses. Siswa mengartikulasikan tantangan menulis yang spesifik, terutama dalam ranah penggalan ide dan elaborasi konten. Ketiga

siswa mengidentifikasi umpan balik guru sebagai kontributor sentral dan berharga bagi pertumbuhan menulis mereka menggambarkan sebagai spesifik, beralasan, dan disampaikan dengan cara yang memotivasi. Dan ketiga siswa melaporkan peningkatan yang jelas, spesifik, dan multidimensional dalam tulisan mereka sepanjang semester.

Temuan-temuan ini membawa beberapa implikasi bagi praktik pedagogis dalam pendidikan bahasa Indonesia dan, lebih luas, bagi pengajaran menulis di jenjang menengah. Pertama, temuan ini menegaskan bahwa prinsip-prinsip pembelajaran mendalam tidak hanya menarik secara teoretis, tetapi dapat diterapkan secara praktis dan efektif secara pedagogis dalam kelas menulis. Kuncinya tampak terletak pada konsistensi, intensionalitas, dan koherensi praktik guru fakta bahwa pembelajaran mendalam tidak diterapkan secara selektif atau sporadis, melainkan tertanam sepanjang struktur pembelajaran dan hubungan guru-siswa. Kedua, temuan menyoroti pentingnya pendampingan pramenulis sebagai komponen yang tidak dapat dinegosiasikan dari pengajaran menulis yang efektif. Ketiga, data menggarisbawahi kekuatan formatif dari umpan balik yang tidak menghakimi dan berorientasi pada alasan dalam mempertahankan motivasi dan memungkinkan perbaikan yang nyata.

Penelitian ini memiliki keterbatasan dalam cakupan, bersumber dari satu kelas dengan tiga partisipan siswa. Penelitian mendatang hendaknya memperluas basis partisipan untuk mencakup sampel yang lebih besar dan beragam, menginkorporasi pengumpulan data longitudinal untuk melacak perkembangan dalam jangka waktu yang lebih panjang, dan menyertakan analisis sistematis terhadap artefak tulisan siswa guna menyediakan bukti tekstual konkret dari peningkatan yang digambarkan siswa. Studi komparatif yang mengkaji kelas dengan dan tanpa penerapan pembelajaran mendalam akan semakin memperkuat basis bukti. Kendati demikian, sebagai studi kualitatif berbasis kelas, penelitian ini menyumbangkan deskripsi yang kaya konteks dan berbasis perspektif partisipan tentang pembelajaran mendalam dalam praktik sebuah deskripsi yang dapat menjadi sumber refleksi produktif bagi guru, perancang kurikulum, dan peneliti yang bekerja di bidang pembelajaran menulis dan pendidikan bahasa.

Daftar Pustaka

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Canagarajah, A. S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Longman/Pearson Education.

- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- 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.