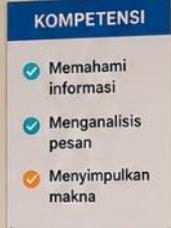


PEMBELAJARAN MENYIMAK DAN MEMIRSA

(Pendekatan *Deep Learning*
dalam Bingkai Kurikulum Merdeka)



Dr. Agus Mulyanto, M.Pd.
Prof. Dr. Cecep Wahyu Hoerudin, M.Pd.

PEMBELAJARAN MENYIMAK DAN MEMIRSA

(Pendekatan *Deep Learning* dalam Bingkai
Kurikulum Merdeka)

Dr. Agus Mulyanto, M.Pd
Prof. Dr. Cecep Wahyu Hoerudin, M.Pd



2026

PEMBELAJARAN MENYIMAK DAN MEMIRSA

(Pendekatan Deep Learning dalam Bingkai Kurikulum Merdeka)

ix + 315 hlm : 14 x 20 cm

ISBN: 978-634-7593-61-0

Penulis : Dr. Agus Mulyanto, M.Pd
Prof. Dr. Cecep Wahyu Hoerudin, M.Pd
Layout : Dr. Fidy Arie Pratama, M.Pd
Desain Sampul : Arr Rad Pratama
Cetakan 1 : Mei 2026

Copyright © 2026 by Penerbit PT Arr rad Pratama

All rights reserved

Hak Cipta dilindungi Undang-Undang No 19 Tahun 2002.

Dilarang memperbanyak atau memindahkan sebagian atau seluruh isi buku ini dalam bentuk apapun, baik secara elektris maupun mekanis, termasuk memfotocopy, merekam atau dengan sistem penyimpanan lainnya, tanpa izin tertulis dari Penulis dan Penerbit.

Isi di luar tanggung jawab percetakan

Penerbit PT Arr Rad Pratama

Anggota IKAPI Nomor 485/JBA/2023

Gedung Nurul Yaqin Cirebon – Jawa Barat Indonesia 45151

Cirebon Telp. 085724676697

e-mail: ptarradpratama@gmail.com

Web : <https://arradpratama.com/>

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah Swahu wa Ta'ala atas segala rahmat, karunia, dan hidayah-Nya sehingga buku *Pembelajaran Menyimak dan Memirsa* ini dapat diselesaikan dengan baik. Kehadiran buku ini diharapkan mampu memberikan kontribusi nyata dalam pengembangan pembelajaran keterampilan berbahasa, khususnya pada aspek menyimak dan memirsa yang semakin relevan di era digital dan multimedia saat ini.

Pembelajaran menyimak dan memirsa merupakan bagian penting dalam keterampilan berbahasa yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan sehari-hari. Kemampuan menyimak yang baik akan membantu peserta didik memahami informasi secara tepat, sedangkan kemampuan memirsa akan melatih kepekaan dalam menangkap pesan visual dan audiovisual secara kritis dan kreatif.

Di tengah perkembangan teknologi informasi yang sangat pesat, peserta didik tidak hanya dituntut mampu membaca dan menulis, tetapi juga harus memiliki kemampuan memahami berbagai bentuk informasi yang disampaikan melalui media audio, visual, maupun audiovisual. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak dan memirsa menjadi kebutuhan mendasar dalam dunia pendidikan modern.

Buku ini disusun sebagai salah satu upaya untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai konsep, strategi, metode, serta implementasi pembelajaran menyimak dan memirsa dalam proses pendidikan. Materi yang disajikan diharapkan dapat membantu mahasiswa, guru, dosen, maupun pemerhati pendidikan dalam memahami pentingnya keterampilan tersebut.

Selain membahas teori dasar, buku ini juga memuat berbagai pendekatan pembelajaran yang dapat diterapkan secara praktis di dalam kelas. Dengan demikian, pembaca tidak hanya memperoleh pemahaman konseptual, tetapi juga mampu mengimplementasikan berbagai model pembelajaran yang inovatif dan efektif.

Penyusunan buku ini mempertimbangkan kebutuhan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Pembelajaran menyimak dan memirsa menjadi sarana penting untuk membangun kemampuan tersebut melalui pemanfaatan berbagai media pembelajaran yang relevan dan menarik.

Penulis menyadari bahwa perkembangan media digital telah membawa perubahan besar dalam pola belajar peserta didik. Berbagai platform digital, video edukatif, podcast, film pembelajaran, hingga media sosial kini menjadi sumber belajar yang sangat dekat dengan kehidupan generasi saat ini. Oleh sebab itu, pembelajaran menyimak dan memirsa perlu disesuaikan dengan perkembangan zaman agar tetap relevan dan efektif.

Dalam proses penyusunan buku ini, penulis berupaya menghadirkan bahasa yang sederhana, sistematis, dan mudah dipahami tanpa mengurangi kedalaman materi. Harapannya, buku ini dapat menjadi referensi yang bermanfaat bagi berbagai kalangan, baik di lingkungan akademik maupun praktisi pendidikan.

Penulis juga menyadari bahwa buku ini masih memiliki berbagai keterbatasan. Oleh karena itu, kritik dan saran yang membangun sangat diharapkan demi penyempurnaan isi buku pada masa yang akan datang. Setiap masukan dari pembaca akan menjadi bagian penting dalam pengembangan kualitas karya ini.

Ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan, motivasi, serta kontribusi dalam proses penyusunan buku ini. Dukungan tersebut menjadi semangat bagi penulis untuk terus berkarya dan memberikan kontribusi dalam dunia pendidikan dan literasi.

Semoga buku *Pembelajaran Menyenak dan Memirsa* ini dapat memberikan manfaat yang luas, menambah wawasan pembaca, serta menjadi salah satu referensi yang mendukung peningkatan kualitas pembelajaran bahasa Indonesia di berbagai jenjang pendidikan.

Akhir kata, penulis berharap buku ini mampu menjadi sumber inspirasi dalam menciptakan pembelajaran yang aktif, kreatif, inovatif, dan menyenangkan sehingga keterampilan menyimak dan memirsa dapat berkembang secara optimal dalam diri peserta didik.

Cirebon, Mei 2026

Dr. Agus Mulyanto, M.Pd

Prof. Dr. Cecep Wahyu Hoerudin, M.Pd

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	iii
DAFTAR ISI	vii
BAB I REKONSEPTUALISASI LITERASI RESEPTIF DI ERA DIGITAL	1
A. Hakikat Menyimak dan Memirsa sebagai Keterampilan Aktif Kognitif	5
B. Pergeseran Paradigma: Dari Mendengar ke Memahami, Dari Melihat ke Mengonstruksi Makna	8
C. Urgensi Literasi Visual dalam Masyarakat Informasi	11
BAB II KURIKULUM MERDEKA DAN CAPAIAN PEMBELAJARAN (CP) BAHASA INDONESIA	16
A. Analisis CP Elemen Menyimak dan Memirsa di Berbagai Fase	22
B. Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam Teks Reseptif	31
C. Fleksibilitas Materi dan Adaptasi Lokal dalam Struktur Kurikulum	33
BAB III TEORI PEMBELAJARAN MENDALAM (DEEP LEARNING)	39
A. Prinsip-Prinsip <i>Deep Learning</i> : Relevansi, Keterlibatan Aktif, dan Konstruksi Konsep	43
B. Komparasi <i>Surface Learning vs. Deep Learning</i> dalam Proses Menyimak	49
C. Taksonomi Berpikir Tingkat Tinggi (HOTS) dalam Aktivitas menyimak dan Memirsa	52

BAB IV PSIKOLINGUISTIK MENYIMAK : PROSES MENTAL DI BALIK SUARA	62
A. Mekanisme Kerja <i>Bottom-Up, Top-Down,</i> <i>dan Interactive Processing</i>	66
B. Kendala Kognitif dan Strategi Metakognitif dalam Menyimak	68
C. Peran Memori Kerja dalam Pengolahan Informasi Lisan	71
BAB V STRATEGI MENYIMAK AKTIF DALAM KONTEKS AKADEMIK DAN SOSIAL	75
A. Teknik <i>Note-Taking</i> Modern: Cornell, Mapping, dan Digital Notetaking	78
B. Menyimak Kritis: Deteksi Bias, Opini, dan Fakta dalam Teks Lisan	86
C. Teknik Menyimak Empatik untuk Komunikasi Interpersonal	89
BAB VI MEDIA DAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN MENYIMAK	94
A. Pemanfaatan Podcast, Audiobook, dan AI <i>Speech-to-Text</i> sebagai Media Ajar	97
B. Merancang Laboratorium Bahasa Mandiri Berbasis Digital	102
C. Pengembangan Bahan Ajar Menyimak Berbasis Aplikasi	105
BAB VII SEMIOTIKA DAN DEKONSTRUKSI TEKS VISUAL	116
A. Memahami Bahasa Rupa: Komposisi, Warna, Gerak, dan Simbol	118
B. Hubungan Intertekstual antara Teks Tertulis dengan Unsur Audio dan Unsur Visual	123
C. Teori Kognitif dalam Literasi Multimedia	128

BAB VIII STRATEGI PEMBELAJARAN MEMIRSA TEKS MULTIMODAL	134
A. Analisis Kritis Iklan, Infografis, dan Film Pendek	138
B. Implementasi Metode <i>Visual Thinking Strategies</i> (VTS)	142
BAB IX LITERASI KRITIS DALAM MEMIRSA MEDIA DIGITAL	148
A. Menghadapi Fenomena Hoaks Visual dan Manipulasi Digital (<i>Deepfake</i>)	152
B. Etika Konsumsi dan Distribusi Konten Visual di Media Sosial	157
C. Membangun Resiliensi Digital melalui Analisis Konten Visual	162
BAB X PERENCANAAN PEMBELAJARAN (MODUL AJAR) MENYIMAK-MEMIRSA	168
A. Penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)	172
B. Merancang Pertanyaan Pemantik untuk Memicu <i>Deep Learning</i>	181
C. Integrasi TPACK dalam Perencanaan Pembelajaran Bahasa	186
BAB XI DIFERENSIASI PEMBELAJARAN DALAM KELAS RESEPTIF	198
A. Diferensiasi Konten Berdasarkan Minat dan Kesiapan Belajar	202
B. Diferensiasi Proses: Pemberian Perancah (<i>Scaffolding</i>) yang Tepat	207
C. Menciptakan Lingkungan Kelas yang Inklusif untuk Literasi Reseptif	213
BAB XII MODEL PEMBELAJARAN INOVATIF UNTUK KETERAMPILAN RESEPTIF	219

A. Penerapan <i>Problem-Based Learning</i> (PBL) dalam Aktivitas Memirsa	222
B. <i>Project-Based Learning</i> (PjBL): Menciptakan Respon Kreatif atas Teks	229
C. Model Pembelajaran Kooperatif dalam Diskusi Hasil Simakan	235
BAB XIII ASESMEN OTENTIK MENYIMAK DAN MEMIRSA	241
A. Perancangan Instrumen Penilaian Performa dan Portofolio Digital	245
B. Asesmen Formatif: Umpan Balik Konstruktif dan Refleksi Diri	251
C. Pengembangan Rubrik Penilaian Berpikir Kritis dalam Memirsa	259
BAB XIV MASA DEPAN PEMBELAJARAN BAHASA: AI DAN REALITAS VIRTUAL	266
A. Peluang VR (<i>Virtual Reality</i>) dalam Simulasi Menyimak Imersif	270
B. Tantangan dan Etika Penggunaan AI dalam Pembelajaran Bahasa	276
C. Transformasi Peran Dosen sebagai Fasilitator Literasi Masa Depan	282
DAFTAR PUSTAKA	288
GLOSARIUM	293
BIOGRAFI PENULIS	314

BAB I

REKONSEPTUALISASI LITERASI RESEPTIF DI ERA DIGITAL

Rekonseptualisasi literasi reseptif di era digital menuntut pergeseran mendasar dalam cara pendidikan memahami keterampilan menyimak dan memirsa. Jika pada masa lalu kedua keterampilan ini sering dipersepsikan sebagai aktivitas pasif yang sekadar menerima rangsangan auditori maupun visual, maka dalam konteks pembelajaran kontemporer, keduanya justru diartikulasikan sebagai proses kognitif-aktif yang melibatkan seleksi, interpretasi, evaluasi, dan respons kritis terhadap pesan multimodal. Huri dan kolega (2021:112) menegaskan bahwa keterampilan memirsa tidak dapat lagi dipisahkan dari ekosistem digital yang menuntut peserta didik tidak hanya “melihat”, melainkan “membaca” kode visual, tata letak, gerak kamera, dan simbol budaya yang tersirat dalam teks audiovisual. Sejalan dengan itu, menyimak modern juga tidak lagi berhenti pada pemahaman literal, melainkan berkembang menjadi kemampuan menangkap nuansa intonasi, konteks sosial, dan bias implisit yang melekat dalam tuturan lisan digital. Oleh karena itu, bab ini akan menguraikan kembali hakikat menyimak dan memirsa sebagai kompetensi konstruktif yang memerlukan strategi kognitif dan metakognitif terpadu.

Dominasi teks multimodal dalam kehidupan sehari-hari, mulai dari podcast edukatif, infografis

interaktif, hingga konten video pendek di platform media sosial, telah mengubah peta literasi peserta didik secara radikal. Ulfyani dan tim (2024:87) menggarisbawahi bahwa generasi masa kini tumbuh dalam lingkungan yang sarat dengan stimulasi visual-auditif simultan, sehingga pembelajaran bahasa harus dirancang untuk membekali mereka dengan keterampilan penyaringan informasi, deteksi manipulasi digital, dan apresiasi estetika terhadap komposisi pesan. Dalam praktiknya, menyimak dan memirsa sering kali terjadi secara terintegrasi; ketika peserta didik menonton dokumenter pendek, mereka secara bersamaan memproses narasi lisan, teks layar, transisi gambar, dan latar musik untuk mengonstruksi makna yang utuh. Mulyadi dan Wikanengsih (2022:45) mencatat bahwa integrasi kedua keterampilan ini dalam pembelajaran bahasa Indonesia telah menjadi keniscayaan pedagogis, terutama setelah diterbitkannya Capaian Pembelajaran yang secara eksplisit menempatkan memirsa sebagai kompetensi esensial yang setara dengan keterampilan reseptif lainnya. Dengan demikian, rekonseptualisasi ini bukan sekadar perubahan terminologi, melainkan penyesuaian paradigma yang selaras dengan tuntutan literasi abad kedua puluh satu.

Rekonseptualisasi Literasi Reseptif di Era Digital

Keterampilan reseptif bukan lagi sekadar aktivitas pasif menerima rangsangan, melainkan proses kognitif-konstruktif yang kompleks dan kritis.

Paradigma Lama	Kurikulum Merdeka
Aktivitas: Mendengar & Melihat (Pasif-Fisiologis)	Aktivitas: Menyimak & Memirsa (Aktif-Kognitif)
Fokus Kognitif: Dekode literal & menghafal informasi	Fokus Kognitif: Konstruksi makna, evaluasi bias, refleksi
Peran Siswa: Konsumen informasi (Penerima)	Peran Siswa: Agen makna (Pencipta respons kritis)
Teks: Monomodal (Audio/Buku Teks statis)	Teks: Multimodal (Audiovisual, Interaktif, Podcast)

Generasi masa kini tumbuh dalam lingkungan yang sarat dengan stimulasi visual-auditif simultan. Mereka tidak lagi hanya 'melihat', melainkan 'membaca' kode visual dan bias implisit.

Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, penempatan menyimak dan memirsa sebagai elemen kunci menuntut pendekatan pembelajaran yang berpusat pada kedalaman pemahaman, relevansi konteks, dan keterlibatan intrinsik peserta didik. Darmawan dan kolega (2025:134) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia masih menghadapi tantangan dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual yang terstruktur, sehingga diperlukan panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual. Pendekatan Pembelajaran Mendalam (*deep learning*) menawarkan jalan keluar melalui penekanan pada pengalaman belajar berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, di mana peserta didik tidak hanya mengonsumsi teks, melainkan merefleksikan posisi diri, mengaitkan pesan dengan nilai kehidupan, dan menghasilkan respons yang transformatif. Gustiawan dan Humaira (2026:91)

menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang mengintegrasikan tayangan animasi dengan aktivitas menyimak dan memirsa secara simultan terbukti meningkatkan kemampuan inferensi dan penalaran kritis peserta didik, sekaligus memperkuat dimensi *olah pikir* dan *olah rasa* yang menjadi pilar utama Pembelajaran Mendalam. Bab ini akan melanjutkan pembahasan dengan menelusuri pergeseran paradigma dari sekadar “mendengar dan melihat” menuju “memahami dan mengonstruksi makna”, serta menegaskan urgensi literasi visual sebagai fondasi navigasi kritis di tengah banjir informasi digital.

Secara keseluruhan, bab pertama ini dirancang sebagai landasan filosofis dan teoretis yang akan mengarahkan pembaca pada pemahaman yang lebih holistik mengenai dinamika keterampilan reseptif dalam ekosistem pendidikan terkini. Melalui tiga subbab utama—hakikat menyimak dan memirsa sebagai keterampilan aktif-kognitif, pergeseran paradigma reseptif, serta urgensi literasi visual dalam masyarakat informasi—pembaca akan dibekali dengan kerangka konseptual yang tidak hanya selaras dengan dokumen kebijakan, tetapi juga teruji secara empiris dalam konteks pembelajaran bahasa Indonesia. Narasi yang dibangun sengaja menghindari pendekatan teknis yang kering, melainkan mengedepankan refleksi pedagogis yang memantik kesadaran guru dan peneliti untuk melihat kembali cara mereka mendesain pengalaman menyimak dan memirsa di kelas. Dengan fondasi yang kuat ini, pembahasan pada bab-bab selanjutnya dapat mengalir secara koheren menuju strategi instruksional, desain asesmen, dan pemanfaatan teknologi yang memberdayakan.

A. Hakikat Menyimak dan Memirsa sebagai Keterampilan Aktif-Kognitif

Hakikat menyimak dan memirsa dalam konteks pendidikan bahasa abad kedua puluh satu telah mengalami transformasi paradigma yang fundamental, di mana kedua keterampilan ini tidak lagi dapat dipersepsikan sebagai aktivitas reseptif yang bersifat pasif, melainkan sebagai proses refektif aktif-kognitif yang menuntut keterlibatan mental secara penuh. Menyimak bukan sekadar fenomena fisiologis menangkap gelombang suara, melainkan serangkaian proses kompleks yang meliputi pemusatan perhatian selektif, dekode sinyal auditori, interpretasi makna kontekstual, evaluasi kredibilitas pesan, hingga konstruksi respons yang reflektif. Demikian pula, memirsa tidak berhenti pada kegiatan melihat secara fisik, melainkan melibatkan aktivasi jaringan saraf visual-spasial untuk mengenali pola, menganalisis komposisi, menafsirkan simbol, dan menarik inferensi dari teks audiovisual. Huri dan kolega (2021:110) menegaskan bahwa keterampilan memirsa pada era digital menuntut peserta didik untuk aktif membaca kode visual dan multimodal yang tersirat dalam tayangan media, bukan hanya menerima informasi secara mentah. Dengan demikian, menyimak dan memirsa merupakan konstruksi makna yang dinamis, di mana peserta didik berperan sebagai agen kognitif yang menyaring, mengolah, dan merekonstruksi pesan sesuai dengan skemata, latar belakang pengetahuan, dan strategi metakognitif yang dimilikinya.

Proses kognitif yang mendasari kedua keterampilan ini berjalan secara simultan dan saling

memperkuat melalui mekanisme pemrosesan informasi yang terstruktur. Dalam aktivitas menyimak, otak bekerja aktif untuk memisahkan sinyal relevan dari kebisingan latar, mengaitkan kosakata dengan konteks tuturan, dan memprediksi arah pesan berdasarkan pengetahuan awal yang telah tersimpan dalam memori jangka panjang. Sementara itu, memirsa mengaktifkan kemampuan pemetaan visual yang memungkinkan peserta didik memahami hubungan antarunsur gambar, mengenali penekanan naratif melalui pencahayaan atau sudut kamera, serta mendeteksi bias estetika maupun ideologis yang tertanam dalam desain teks. Mulyadi dan Wikanengsih (2022:42) mencatat bahwa implementasi keterampilan memirsa dalam Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser fokus dari penghafalan visual menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks dan tujuan komunikatif. Pergeseran ini sejalan dengan prinsip Pembelajaran Mendalam yang menekankan pengalaman belajar berkesadaran, di mana peserta didik secara intrinsik termotivasi untuk mengonstruksi pengetahuan baru melalui regulasi diri dan strategi pemrosesan informasi yang terarah (Kemendikdasmen, 2025:15). Ketika menyimak dan memirsa diposisikan sebagai keterampilan aktif-kognitif, peran pendidik bertransformasi dari penyampai informasi satu arah menjadi fasilitator yang merancang situasi belajar yang memicu olah pikir, olah rasa, dan olah hati secara terpadu.

Urgensi pendekatan aktif-kognitif semakin diperkuat oleh karakteristik masyarakat informasi yang sarat dengan teks multimodal dan interaksi digital yang cepat. Konten pembelajaran dan komunikasi masa kini

jarang bersifat monomodal; sebuah podcast edukatif sering dilengkapi dengan visualisasi data dinamis, berita daring memadukan narasi lisan, infografis, dan tautan interaktif, sementara film pendek mengintegrasikan dialog, musik latar, sinematografi, dan teks layar secara bersamaan. Ulfyani dan tim (2024:85) menggarisbawahi bahwa penguasaan keterampilan memirsa menjadi prasyarat penting bagi generasi cerdas bermedia sosial, karena peserta didik harus mampu menyaring manipulasi visual, mengenali konteks produksi, dan menavigasi arus informasi yang sangat kompetitif. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, elemen menyimak serta membaca dan memirsa dirancang untuk membekali peserta didik dengan literasi multimodal yang tidak hanya memahami apa yang disampaikan, tetapi juga bagaimana dan mengapa pesan tersebut dikemas sedemikian rupa. Adnyana (2024:78) menambahkan bahwa pendekatan Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran bahasa Indonesia secara efektif mengaktifkan dimensi kognitif dan afektif peserta didik, sehingga aktivitas menyimak dan memirsa berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang mendalam, reflektif, dan transformatif. Penekanan pada proses mental ini memastikan bahwa peserta didik tidak hanya menjadi konsumen teks, melainkan pembaca kritis yang mampu menghubungkan pesan dengan nilai kehidupan, konteks sosial, dan identitas kebangsaan.

Dengan menempatkan menyimak dan memirsa sebagai keterampilan aktif-kognitif, landasan teoretis buku ini secara tegas menolak dikotomi kaku antara keterampilan reseptif dan produktif. Keduanya merupakan dua sisi dari mata uang literasi yang sama, di

mana pemahaman reseptif menjadi bahan bakar bagi respons produktif yang kritis, etis, dan kreatif. Penekanan pada mekanisme kognitif, strategi metakognitif, dan konteks multimodal ini akan menjadi benang merah yang menghubungkan seluruh pembahasan dalam buku, mulai dari psikolinguistik menyimak, semiotika visual, hingga perancangan asesmen otentik yang berorientasi pada pemikiran tingkat tinggi. Pemahaman yang utuh mengenai hakikat aktif-kognitif ini bukan hanya relevan secara akademis, tetapi juga menjadi kunci operasional dalam merancang pengalaman belajar yang bermakna dan memberdayakan, sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memuliakan potensi unik setiap peserta didik.

B. Pergeseran Paradigma: Dari Mendengar ke Memahami, Dari Melihat ke Mengonstruksi Makna

Pergeseran paradigma dalam literasi reseptif tidak sekadar merupakan perubahan terminologi pedagogis, melainkan transformasi mendasar dalam cara peserta didik memproses informasi auditori maupun visual di ruang kelas kontemporer. Jika pada pendekatan tradisional menyimak dan memirsa sering disamakan dengan aktivitas fisiologis mendengar dan melihat, maka dalam kerangka Kurikulum Merdeka yang dijiwai oleh Pembelajaran Mendalam, kedua keterampilan ini dipahami sebagai konstruksi makna yang aktif, reflektif, dan berbasis konteks kehidupan nyata. Mendengar hanyalah penerimaan gelombang suara oleh telinga tanpa filter kognitif yang mendalam, sedangkan menyimak adalah proses mental yang melibatkan

pemusatan perhatian selektif, dekode linguistik, inferensi, evaluasi kredibilitas, dan respons terhadap pesan yang disampaikan. Demikian pula, melihat hanyalah respons optik terhadap cahaya, bentuk, dan gerakan, sementara memirsa menuntut peserta didik untuk membaca kode visual, menafsirkan simbol, menganalisis komposisi, serta menghubungkan unsur gambar dengan konteks sosial, budaya, dan tujuan komunikatif yang melatarbelakanginya. Huri dan kolega (2021:110) menegaskan bahwa keterampilan memirsa di era digital tidak dapat lagi direduksi menjadi kegiatan menonton secara pasif, melainkan memerlukan pembacaan kritis terhadap lapisan makna yang tersirat maupun tersurat dalam teks multimodal. Transformasi ini menggeser posisi peserta didik dari konsumen informasi yang pasif menjadi agen kognitif yang secara aktif menyaring, mengolah, dan merekonstruksi pengetahuan berdasarkan pengalaman dan skemata yang telah dimilikinya.

Transformasi paradigma ini selaras secara organik dengan prinsip berkesadaran dan bermakna dalam Pembelajaran Mendalam, di mana peserta didik tidak hanya menerima materi, tetapi secara intrinsik termotivasi untuk meregulasi proses berpikirnya sendiri dan mengaitkan pesan yang disimak atau dipirsa dengan relevansi kehidupan sehari-hari. Adnyana (2024:78) menunjukkan bahwa ketika pendekatan Pembelajaran Mendalam diterapkan dalam pembelajaran bahasa Indonesia, aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan yang berorientasi pada hafalan atau pencarian jawaban faktual menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir, olah hati, dan olah rasa secara terpadu. Dalam praktik kelas, pergeseran ini

terlihat jelas ketika guru tidak lagi hanya menanyakan "apa isi teks?" atau "sebutkan tokoh dalam video?", tetapi memantik dialog kritis dengan pertanyaan seperti "mengapa pesan itu dikemas dengan sudut pandang tertentu?", "unsur audio atau visual mana yang paling dominan dan untuk kepentingan siapa?", serta "bagaimana posisi diri sebagai penyimak atau pemirsa memengaruhi interpretasi yang dibangun?". Mulyadi dan Wikanengsih (2022:42) mencatat bahwa Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser fokus dari pengenalan visual atau auditori semata menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks, strategi retorika, dan nilai yang terkandung di dalamnya. Pergeseran ini menegaskan bahwa pemahaman bukan akhir dari proses reseptif, melainkan titik awal bagi konstruksi makna yang bersifat dialogis dan transformatif.

Lebih jauh, konstruksi makna dalam menyimak dan memirsa bersifat dinamis, intersektif, dan sangat dipengaruhi oleh pengetahuan latar belakang, konteks kultural, serta strategi metakognitif yang dikembangkan peserta didik. Gustiawan dan Humaira (2026:91) menemukan bahwa strategi pembelajaran yang mengintegrasikan tayangan audiovisual dengan aktivitas menyimak dan memirsa secara simultan terbukti meningkatkan kemampuan inferensi, penalaran kritis, serta empati sosial peserta didik, sekaligus memperkuat dimensi apresiasi estetika yang menjadi bagian tak terpisahkan dari literasi reseptif. Temuan ini mengkonfirmasi bahwa pergeseran dari sekadar "mendengar dan melihat" menuju "memahami dan mengonstruksi makna" bukan hanya tuntutan akademis, melainkan kebutuhan literasi yang mendesak di tengah

ekosistem informasi digital yang sarat dengan fragmentasi, bias algoritmik, dan manipulasi visual. Ulfyani dan tim (2024:85) menekankan bahwa generasi masa kini harus dibekali dengan kemampuan menyaring konten, mengenali konteks produksi media, dan menavigasi arus pesan yang kompetitif, sehingga pembelajaran reseptif harus dirancang sebagai ruang dialogis yang memicu refleksi metakognitif, kolaborasi interpretatif, dan konstruksi pengetahuan yang berkelanjutan. Dengan menempatkan pemahaman mendalam dan konstruksi makna sebagai inti dari aktivitas reseptif, guru bertransformasi dari transmitter informasi satu arah menjadi arsitek pengalaman belajar yang memuliakan potensi kognitif, emosional, dan sosial peserta didik, sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan.

C. Urgensi Literasi Visual dalam Masyarakat Informasi

Dalam masyarakat informasi kontemporer, literasi visual telah bertransformasi dari kompetensi tambahan menjadi kebutuhan mendasar yang tidak dapat diabaikan dalam proses pendidikan bahasa. Dominasi teks multimodal dalam ekosistem digital, mulai dari infografis interaktif, video pendek di platform media sosial, hingga presentasi data dinamis dalam berita daring, menuntut peserta didik untuk tidak hanya mampu membaca kata, tetapi juga "membaca" gambar, simbol, komposisi, dan dinamika visual yang menyertainya. Huri dan kolega (2021:112) menegaskan bahwa keterampilan memirska pada era digital tidak lagi dapat direduksi menjadi aktivitas menonton secara pasif,

melainkan memerlukan pembacaan kritis terhadap lapisan makna yang tersirat maupun tersurat dalam teks audiovisual. Urgensi ini semakin menguat ketika kita menyadari bahwa sebagian besar informasi yang dikonsumsi generasi muda saat ini disampaikan melalui moda visual yang dirancang untuk memengaruhi persepsi, emosi, dan perilaku secara subtil namun efektif.

Konteks masyarakat informasi Indonesia, dengan tingkat penetrasi internet dan media sosial yang terus meningkat, menghadirkan tantangan sekaligus peluang bagi pengembangan literasi visual dalam pembelajaran bahasa. Ulfiyani dan tim (2024:85) menggarisbawahi bahwa penguasaan keterampilan memirsa menjadi prasyarat penting bagi generasi cerdas bermedia sosial, karena peserta didik harus mampu menyaring manipulasi visual, mengenali konteks produksi media, dan menavigasi arus informasi yang sangat kompetitif. Fenomena hoaks visual, manipulasi *deepfake*, dan desain konten yang memanfaatkan bias kognitif menunjukkan bahwa ketidakmampuan memirsa secara kritis dapat berimplikasi pada kerentanan terhadap misinformasi, polarisasi sosial, dan degradasi nalar publik. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, elemen membaca dan memirsa dirancang tidak hanya untuk membekali peserta didik dengan kemampuan dekode visual, tetapi juga dengan kesadaran etis dan tanggung jawab sosial dalam mengonsumsi serta memproduksi konten visual (Mulyadi & Wikanengsih, 2022:43). Dengan demikian, literasi visual bukan sekadar keterampilan teknis, melainkan fondasi bagi kewargaan digital yang kritis dan bertanggung jawab.

Dalam ekosistem informasi digital yang semakin kompleks, peserta didik tidak hanya berhadapan dengan

banjir informasi, tetapi juga dengan bentuk-bentuk manipulasi pesan yang semakin canggih dan sulit dideteksi. Fenomena hoaks visual, manipulasi *deepfake*, dan desain konten yang secara strategis memanfaatkan bias kognitif merupakan tiga tantangan utama yang harus diantisipasi dalam pembelajaran memirsa berbasis literasi kritis. Hoaks visual merujuk pada informasi palsu atau menyesatkan yang disampaikan melalui media gambar, video, atau infografis dengan desain yang meyakinkan, sering kali dirancang untuk memengaruhi opini publik secara emosional tanpa mengandalkan verifikasi fakta. Ulfyani dan tim (2024:86) menekankan bahwa generasi masa kini harus dibekali dengan kemampuan menyaring konten visual, mengenali konteks produksi media, dan menavigasi arus informasi yang sangat kompetitif, karena ketidakmampuan memirsa secara kritis dapat berimplikasi pada kerentanan terhadap misinformasi dan degradasi nalar publik.

Manipulasi *deepfake* menghadirkan lapisan tantangan yang lebih kompleks karena memanfaatkan teknologi kecerdasan buatan untuk menghasilkan konten audiovisual yang tampak autentik namun sebenarnya direkayasa. Teknologi ini mampu mensintesis wajah, suara, dan gerakan tokoh publik dengan tingkat realisme yang tinggi, sehingga pemirsa yang tidak terlatih secara kritis dapat dengan mudah terkecoh. Huri dan kolega (2021:113) menegaskan bahwa keterampilan memirsa pada era digital tidak lagi dapat direduksi menjadi aktivitas menonton secara pasif, melainkan memerlukan pembacaan kritis terhadap lapisan makna yang tersirat maupun tersurat dalam teks audiovisual, termasuk kemampuan mendeteksi

ketidakwajaran teknis, inkonsistensi naratif, atau manipulasi konteks yang disisipkan dalam konten *deepfake*. Dalam konteks pembelajaran bahasa Indonesia, guru perlu membekali peserta didik dengan strategi verifikasi silang, analisis sumber, dan refleksi metakognitif untuk membangun resiliensi digital yang memadai.

Selain hoaks visual dan *deepfake*, desain konten digital juga sering kali memanfaatkan bias kognitif – kecenderungan sistematis dalam berpikir yang memengaruhi penilaian individu tanpa disadari – untuk mengarahkan interpretasi dan perilaku pemirsa. Misalnya, penggunaan warna merah untuk memicu urgensi, penempatan elemen visual yang menonjol untuk menciptakan ilusi pentingnya informasi, atau narasi yang mengonfirmasi keyakinan awal pemirsa (*confirmation bias*) dapat secara halus membentuk persepsi tanpa melalui proses evaluasi kritis. Darmawan dan kolega (2025:137) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia masih menghadapi tantangan dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual yang terstruktur, sehingga diperlukan panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual. Gustiawan dan Humaira (2026:92) menambahkan bahwa strategi pembelajaran yang mengintegrasikan tayangan audiovisual dengan aktivitas menyimak dan memirsa secara simultan terbukti meningkatkan kemampuan inferensi, penalaran kritis, serta empati sosial peserta didik, sekaligus memperkuat dimensi apresiasi estetika yang menjadi bagian tak terpisahkan dari literasi reseptif. Oleh karena itu, integrasi pemahaman tentang bias kognitif dalam

pembelajaran memirsa bukan hanya relevan secara akademis, tetapi juga fungsional dalam mempersiapkan peserta didik untuk berpartisipasi aktif dan bertanggung jawab dalam ekosistem komunikasi digital yang semakin kompleks.

Pendekatan Pembelajaran Mendalam menawarkan kerangka pedagogis yang relevan untuk menginternalisasi urgensi literasi visual dalam praktik kelas bahasa Indonesia. Adnyana (2024:79) menunjukkan bahwa ketika prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan diintegrasikan dalam pembelajaran memirsa, peserta didik tidak hanya belajar mengidentifikasi unsur visual, tetapi juga merefleksikan bagaimana komposisi, warna, dan gerak kamera membangun narasi tertentu, serta bagaimana posisi diri sebagai pemirsa memengaruhi interpretasi yang dibangun. Darmawan dan kolega (2025:136) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia masih menghadapi tantangan dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual yang terstruktur, sehingga diperlukan panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual. Dalam konteks ini, literasi visual menjadi jembatan antara kompetensi reseptif dan profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi bernalar kritis, kreatif, dan bergotong royong, karena peserta didik diajak untuk tidak hanya mengonsumsi teks visual, tetapi juga berkolaborasi dalam menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan respons multimodal yang etis dan transformatif.

Lebih jauh, urgensi literasi visual dalam masyarakat informasi juga terkait erat dengan tuntutan dunia kerja dan kehidupan sosial abad kedua puluh satu,

di mana kemampuan berkomunikasi melalui dan dengan media visual menjadi kompetensi lintas sektor. Gustiawan dan Humaira (2026:92) menemukan bahwa strategi pembelajaran yang mengintegrasikan tayangan audiovisual dengan aktivitas menyimak dan memirsa secara simultan terbukti meningkatkan kemampuan inferensi, penalaran kritis, serta empati sosial peserta didik, sekaligus memperkuat dimensi apresiasi estetika yang menjadi bagian tak terpisahkan dari literasi reseptif. Temuan ini mengonfirmasi bahwa literasi visual bukan hanya relevan secara akademis, tetapi juga fungsional dalam mempersiapkan peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam ekosistem komunikasi yang semakin kompleks. Oleh karena itu, integrasi literasi visual dalam pembelajaran menyimak dan memirsa harus dipandang sebagai investasi pedagogis jangka panjang yang memberdayakan peserta didik untuk menjadi agen makna yang kritis, kreatif, dan humanis di tengah arus informasi yang tak terbandung.

BAB II

KURIKULUM MERDEKA DAN CAPAIAN PEMBELAJARAN (CP) BAHASA INDONESIA

Kurikulum Merdeka dan Capaian Pembelajaran (CP) Bahasa Indonesia merepresentasikan transformasi fundamental dalam arsitektur pendidikan bahasa di Indonesia, di mana fokus pembelajaran bergeser dari penguasaan konten yang kaku menuju pengembangan kompetensi yang fleksibel, kontekstual, dan berorientasi pada profil lulusan yang holistik. Dalam kerangka ini, CP berfungsi sebagai kompas pedagogis yang memetakan kompetensi minimum yang harus dicapai peserta didik pada setiap fase perkembangan, menggantikan struktur Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar yang lebih terfragmentasi pada kurikulum sebelumnya (Kemendikdasmen, 2025:15). Khusus untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia, CP dirancang dengan empat elemen utama yang saling terkait, yaitu Menyimak, Membaca dan Memirsa, Berbicara dan Mempresentasikan, serta Menulis, di mana elemen-elemen reseptif seperti menyimak dan memirsa diposisikan sebagai fondasi kritis bagi pengembangan literasi multimodal yang relevan dengan tuntutan abad kedua puluh satu. Implementasi keterampilan memirsa dalam CP Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi pembelajaran dari pengenalan visual semata menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks, strategi retorika, dan nilai yang terkandung

di dalamnya, sehingga peserta didik tidak hanya menjadi konsumen pasif, melainkan agen makna yang reflektif dan bertanggung jawab.

Secara struktural dalam dokumen resmi Capaian Pembelajaran (CP) Bahasa Indonesia Kurikulum Merdeka, **memirsa memang tidak dipasangkan secara administratif dengan menyimak**, melainkan dengan membaca dalam elemen "Membaca dan Memirsa", sementara menyimak berdiri sebagai elemen mandiri (Kemendikdasmen, 2025:15). Namun, buku *Pembelajaran Menyimak dan Memirsa* ini secara sengaja memilih untuk memadukan kedua keterampilan reseptif tersebut berdasarkan pertimbangan pedagogis yang kuat, bukan karena ketidaktahuan terhadap struktur kurikulum, melainkan sebagai respons terhadap kompleksitas literasi multimodal di era digital.

Pertimbangan pertama yang mendasari pilihan ini adalah kesamaan karakteristik kognitif antara menyimak dan memirsa sebagai keterampilan reseptif aktif. Kedua keterampilan ini sama-sama memerlukan proses seleksi perhatian, dekode sinyal (auditori maupun visual), inferensi kontekstual, evaluasi kredibilitas, dan konstruksi makna yang reflektif (Huri et al., 2021:110). Dalam praktik komunikasi autentik, peserta didik jarang menghadapi teks yang murni auditori atau murni visual; sebuah podcast edukatif sering dilengkapi visualisasi data, berita daring memadukan narasi lisan dengan infografis, dan film pendek mengintegrasikan dialog, musik, sinematografi, serta teks layar secara simultan. Mulyadi dan Wikanengsih (2022:42) mencatat bahwa implementasi keterampilan memirsa dalam CP Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi pembelajaran dari pengenalan visual semata menuju

pemahaman kritis terhadap struktur teks dan nilai yang terkandung, yang secara paralel juga menjadi tujuan pembelajaran menyimak kritis. Dengan demikian, integrasi pedagogis keduanya dalam buku ini justru memperkuat kapasitas peserta didik untuk menavigasi teks multimodal yang menjadi ciri khas ekosistem informasi abad kedua puluh satu.

Pertimbangan kedua berkaitan dengan pendekatan Pembelajaran Mendalam (*deep learning*) yang menjadi kerangka utama buku ini. Prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan menuntut pengalaman belajar yang mengaktifkan olah pikir, olah hati, olah rasa, dan olah raga secara holistik (Kemendikdasmen, 2025:72). Ketika menyimak dan memirsa dipelajari secara terpadu melalui teks autentik yang relevan dengan kehidupan peserta didik, proses konstruksi makna menjadi lebih kaya karena peserta didik tidak hanya memproses satu moda informasi, tetapi mengintegrasikan berbagai saluran komunikasi untuk membangun pemahaman yang utuh. Adnyana (2024:78) menunjukkan bahwa pendekatan *deep learning* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia secara efektif mengaktifkan dimensi kognitif dan afektif peserta didik, sehingga aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang mendalam dan transformatif. Integrasi menyimak dan memirsa dalam kerangka ini bukan pengabaian terhadap struktur CP, melainkan strategi untuk mewujudkan prinsip pembelajaran yang memuliakan potensi utuh peserta didik.

Pertimbangan ketiga menyangkut relevansi dengan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi bernalar kritis dan kreatif. Baik menyimak maupun

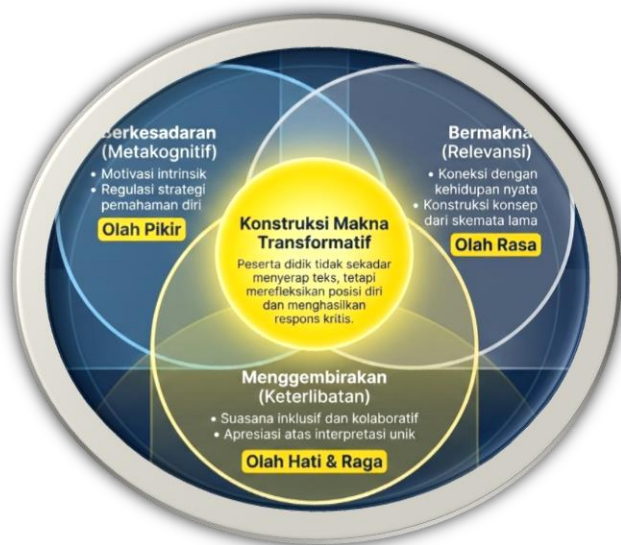
memirsa di era digital menuntut peserta didik untuk tidak sekadar menerima pesan, tetapi juga menganalisis tujuan komunikatif, mendeteksi bias atau manipulasi, serta menghubungkan pesan dengan nilai-nilai kehidupan (Ulfiyani et al., 2024:85). Wardarita, Fitriani, dan Rukiyah (2022:238) menegaskan bahwa kontribusi Profil Pelajar Pancasila terhadap pembelajaran Bahasa Indonesia terletak pada kemampuannya mengintegrasikan nilai-nilai kebangsaan ke dalam aktivitas literasi reseptif yang kontekstual. Dengan memposisikan menyimak dan memirsa sebagai fondasi kritis bagi pengembangan literasi multimodal, buku ini berupaya menjembatani kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan praktik pedagogis yang responsif terhadap tantangan literasi kontemporer.

Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam elemen reseptif CP Bahasa Indonesia menjadi dimensi pembeda yang signifikan, karena setiap aktivitas menyimak dan memirsa dirancang tidak hanya untuk mengembangkan kompetensi linguistik, tetapi juga untuk menumbuhkan dimensi karakter seperti bernalar kritis, kreatif, mandiri, dan bergotong royong. Huri dan kolega (2021:111) mencatat bahwa keterampilan memirsa pada era digital menuntut peserta didik untuk aktif membaca kode visual dan multimodal yang tersirat dalam tayangan media, yang secara organik selaras dengan dimensi bernalar kritis dalam Profil Pelajar Pancasila. Dalam praktiknya, hal ini berarti bahwa ketika peserta didik menyimak pidato atau memirsa konten video edukatif, mereka tidak hanya dituntut memahami isi pesan, tetapi juga diajak merefleksikan tujuan komunikatif, mengidentifikasi bias atau manipulasi, serta menghubungkan pesan tersebut dengan nilai-nilai

kebangsaan dan kemanusiaan. Adnyana (2024:77) menunjukkan bahwa implementasi pendekatan Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran Bahasa Indonesia secara efektif mengaktifkan dimensi kognitif dan afektif peserta didik, sehingga aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir, olah hati, dan olah rasa secara terpadu, sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memuliakan potensi unik setiap individu.

Fleksibilitas materi dan adaptasi lokal dalam struktur Kurikulum Merdeka menjadi keunggulan strategis yang memungkinkan guru untuk merancang pengalaman belajar menyimak dan memirsa yang relevan dengan konteks budaya, sosial, dan geografis peserta didik. Darmawan dan kolega (2025:128) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru Bahasa Indonesia di berbagai daerah memiliki kebutuhan beragam dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual, sehingga panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual menjadi sangat diperlukan. Dalam kerangka ini, CP tidak dipandang sebagai daftar perintah yang kaku, melainkan sebagai kerangka acuan yang memungkinkan diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik. Ulfiyani dan tim (2024:83) menekankan bahwa penguasaan keterampilan memirsa menjadi prasyarat penting bagi generasi cerdas bermedia sosial, karena peserta didik harus mampu menyaring manipulasi visual, mengenali konteks produksi media, dan menavigasi arus informasi yang sangat kompetitif, sehingga pembelajaran reseptif harus dirancang sebagai ruang dialogis yang memicu refleksi metakognitif,

kolaborasi interpretatif, dan konstruksi pengetahuan yang berkelanjutan. Dengan demikian, Kurikulum Merdeka dan CP Bahasa Indonesia bukan sekadar dokumen kebijakan, melainkan manifestasi filosofis pendidikan yang memuliakan keberagaman, memberdayakan agensi peserta didik, dan mempersiapkan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat informasi yang kompleks dan dinamis.



A. Analisis CP Elemen Menyenangkan dan Memirsa di Berbagai Fase

Analisis Capaian Pembelajaran (CP) untuk elemen menyenangkan dan memirsa dalam Kurikulum Merdeka menunjukkan sebuah progresi kompetensi yang terstruktur secara sistematis melintasi fase-fase perkembangan peserta didik, mulai dari Fase A hingga

Fase F. Meskipun secara administratif kedua keterampilan ini ditempatkan dalam elemen yang berbeda, yaitu menyimak sebagai elemen mandiri dan memirsa yang terintegrasi dalam elemen membaca dan memirsa, dokumen resmi menegaskan bahwa perkembangannya bersifat kumulatif dan saling memperkuat seiring bertambahnya kompleksitas teks dan kedalaman kognitif yang dituntut (Kemendikdasmen, 2025:18). Pada fase-fase awal pendidikan dasar, khususnya Fase A sampai Fase C, kompetensi reseptif difokuskan pada pembentukan fondasi literasi yang bersifat konkret dan kontekstual. Peserta didik dilatih untuk menangkap informasi lisan sederhana, mengikuti petunjuk langsung, serta mulai mengenali unsur visual dasar seperti gambar seri, warna, dan simbol dalam cerita bergambar. Pendekatan pada fase ini sangat selaras dengan prinsip pembelajaran mendalam yang menekankan suasana menggembarakan dan berkesadaran, di mana aktivitas menyimak dan memirsa dikemas melalui permainan bahasa, dongeng interaktif, dan tayangan visual pendek yang relevan dengan dunia anak, sehingga proses dekode informasi berlangsung secara alami tanpa beban kognitif yang berlebihan.

Memasuki jenjang pendidikan menengah pertama yang mencakup Fase D dan Fase E, tuntutan kompetensi mengalami pergeseran signifikan dari pemahaman literal menuju analisis kritis dan interpretasi multimodal. Peserta didik tidak lagi hanya ditanya tentang isi eksplisit, melainkan diajak untuk

mengidentifikasi tujuan komunikatif, membedakan fakta dan opini dalam teks lisan, serta membaca kode visual seperti komposisi, pencahayaan, dan narasi tersirat dalam iklan, dokumenter, atau konten media digital. Perkembangan ini secara organik mengaktifkan dimensi olah pikir dan olah rasa dalam kerangka pembelajaran mendalam, karena peserta didik harus meregulasi strateginya sendiri untuk menyaring bias, mengevaluasi kredibilitas sumber, dan menghubungkan pesan reseptif dengan nilai-nilai sosial yang melingkupinya (Darmawan et al., 2025:131). Penelitian empiris menunjukkan bahwa guru bahasa Indonesia pada fase ini memerlukan panduan operasional yang jelas untuk merancang aktivitas memirsa yang terstruktur, mengingat kompleksitas teks digital yang terus berkembang menuntut integrasi strategi kognitif dan metakognitif yang lebih matang (Adnyana, 2024:80). Fleksibilitas yang ditawarkan CP memungkinkan pendidik mengadaptasi materi sesuai dengan konteks lokal, sehingga aktivitas menyimak dan memirsa tidak terasa asing, melainkan menjadi jembatan yang menghubungkan kompetensi akademik dengan realitas kehidupan peserta didik.

Pada tingkat pendidikan menengah atas, khususnya Fase F dan Fase F Tingkat Lanjut, Capaian Pembelajaran mengarah pada penguasaan literasi reseptif tingkat lanjut yang bersifat evaluatif, transformatif, dan berorientasi pada tindakan. Peserta didik diharapkan mampu menganalisis teks audiovisual yang kompleks, mengkritisi manipulasi

informasi atau hoaks visual, serta mengonstruksi respons tertulis maupun multimodal yang menunjukkan kedalaman penalaran dan kepekaan etis. Capaian ini secara eksplisit mendukung dimensi bernalar kritis dan kreatif dalam Profil Pelajar Pancasila, sekaligus merefleksikan prinsip bermakna dalam pembelajaran mendalam karena peserta didik diajak untuk mentransfer pemahaman reseptif ke dalam proyek nyata, diskusi publik, atau karya kreatif yang relevan dengan minat dan cita-cita mereka (Huri et al., 2021:114). Dengan demikian, analisis CP di berbagai fase tidak boleh dibaca sebagai daftar kompetensi yang terisolasi, melainkan sebagai peta perkembangan holistik yang menuntut pendidik merancang pengalaman belajar berkesinambungan. Ketika desain pembelajaran menyimak dan memirsa diarahkan untuk memenuhi progresi ini, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang dialogis yang memuliakan potensi kognitif, emosional, dan sosial peserta didik, sekaligus mempersiapkan mereka menjadi warga digital yang kritis, empatik, dan bertanggung jawab.

Fas e	Jenja ng	CP Elemen Menyimak	CP Elemen Membaca dan Memirsa (Komponen Memirsa)	Indikato r Progresi Kompet ensi
----------	-------------	-----------------------	--	---

A	Kelas 1-2 SD	Peserta didik mampu menyimak instruksi lisan sederhana, cerita pendek, dan pesan langsung dari guru atau teman dengan bantuan konteks visual; mulai mengenali intonasi dasar dan kosakata sehari-hari (Kemendikdasmen, 2025:18).	Peserta didik mampu memirsa gambar seri, ilustrasi cerita, dan tayangan animasi pendek untuk mengidentifikasi tokoh, latar, dan urutan peristiwa sederhana; mulai mengenali hubungan antara gambar dan makna (Kemendikdasmen, 2025:19).	Fokus pada pemahaman literal, pengenalan unsur dasar teks, dan keterangan tungan pada konteks visual-auditori yang konkret.
B	Kelas 3-4 SD	Peserta didik mampu menyimak teks lisan dengan struktur lebih kompleks	Peserta didik mampu memirsa infografis sederhana, video edukatif pendek, dan	Transisi dari pemahaman literal menuju inferensi sederhana

		(dongeng, pengumuman, dialog), mengidentifikasi ide pokok, dan merespons dengan pertanyaan atau pernyataan relevan; mulai mengembangkan strategi memperhatikan kata kunci (Kemendikdasmen, 2025:20).	iklan layanan masyarakat untuk membedakan fakta dan opini dasar, serta menjelaskan pesan moral atau tujuan komunikatif (Kemendikdasmen, 2025:21).	na; pengenalan strategi kognitif awal seperti identifikasi ide pokok dan deteksi pesan implisit.
C	Kelas 5-6 SD	Peserta didik mampu menyimak teks lisan multimodal (podcast anak, presentasi teman, berita radio), menganalisis	Peserta didik mampu memirsakan teks audiovisual kompleks (dokumenter anak, film pendek, konten media edukatif), menganalisis	Penguatan kemampuan analitis dan evaluatif; integrasi strategi metakog

		<p>tujuan komunikatif, dan mengevaluasi kredibilitas sumber secara dasar; mulai menggunakan catatan untuk merekam informasi penting (Kemendikdasmen, 2025:22).</p>	<p>komposisi visual, dan menghubungkan pesan visual dengan konteks sosial-budaya (Kemendikdasmen, 2025:23).</p>	<p>nitif seperti pencatatan dan refleksi terhadap proses pemahaman.</p>
D	Kelas 7-9 SMP	<p>Peserta didik mampu menyimak teks lisan kritis (debat, pidato, wawancara), membedakan fakta-opini-bias, dan mengonstruksi respons argumentatif ;</p>	<p>Peserta didik mampu memirsakan teks multimodal kritis (iklan komersial, konten media sosial, video kampanye), mendekonstruksi retorika visual, dan mengevaluasi etika produksi</p>	<p>Fokus pada literasi kritis; kemampuan dekonstruksi teks, deteksi manipulasi, dan konstruksi respons</p>

		menerapkan strategi menyimak selektif untuk tujuan akademik (Kemendikdasmen, 2025:24).	serta dampak sosial pesan (Kemendikdasmen, 2025:25).	yang reflektif dan beretika.
E	Kelas 10 SMA /SMK	Peserta didik mampu menyimak teks lisan kompleks (kuliah singkat, diskusi panel, podcast akademik), mensintesis informasi dari berbagai sumber, dan menghasilkan respons multimodal yang argumentatif dan berbasis bukti (Kemendikdasmen, 2025:24).	Peserta didik mampu memirsa teks audiovisual tingkat lanjut (film dokumenter, video esai, konten kreator edukatif), menganalisis ideologi dan bias produksi, serta menciptakan karya respons yang transformatif dan relevan dengan konteks kekinian	Integrasi sintesis, evaluasi tingkat tinggi, dan kreasi respons multimedial; penekanan pada transfer pengetahuan ke konteks autentik.

		asmen, 2025:26).	(Kemendikdasmen, 2025:27).	
F	Kelas 11-12 SMA / SMK	Peserta didik mampu menyimak teks lisan tingkat ahli (seminar, presentasi riset, diskusi kebijakan), mengkritisi asumsi dan metodologi, serta mengonstruksi respons yang orisinal, etis, dan berkontribusi pada wacana publik (Kemendikdasmen, 2025:28).	Peserta didik mampu memirsa teks multimodal tingkat ahli (film seni, video kampanye global, konten media investigatif), melakukan analisis intertekstual dan ideologis, serta menghasilkan karya respons yang inovatif dan berdampak sosial (Kemendikdasmen, 2025:29).	Puncak kompetensi reseptif: kemampuan kritik tingkat tinggi, konstruksi makna transformatif, dan kontribusi aktif terhadap wacana publik yang bertanggung jawab.

B. Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam Teks Reseptif

Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam pembelajaran teks reseptif merupakan dimensi pembeda yang signifikan dalam Kurikulum Merdeka, karena setiap aktivitas menyimak dan memirsa dirancang tidak hanya untuk mengembangkan kompetensi linguistik, tetapi juga untuk menumbuhkan enam dimensi karakter yang menjadi fondasi pendidikan Indonesia. Enam dimensi tersebut – beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa serta berakhlak mulia, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif – tidak diajarkan secara terpisah, melainkan diinternalisasi melalui pengalaman belajar reseptif yang bermakna dan reflektif. Dalam konteks menyimak, misalnya, ketika peserta didik mendengarkan pidato keagamaan, narasi kearifan lokal, atau podcast edukatif bernuansa moral, mereka diajak untuk tidak hanya memahami isi pesan, tetapi juga merefleksikan nilai-nilai ketuhanan, kejujuran, dan empati yang terkandung di dalamnya, sehingga dimensi beriman dan berakhlak mulia tumbuh secara organik melalui proses pemaknaan yang mendalam (Adnyana, 2024:78). Demikian pula, dimensi bernalar kritis diaktifkan ketika peserta didik menyimak berita atau memirsa konten media digital, di mana mereka dilatih untuk membedakan fakta dan opini, mendeteksi bias naratif, serta mengevaluasi kredibilitas sumber – keterampilan yang secara eksplisit selaras dengan tuntutan literasi kritis di era informasi (Huri et al., 2021:113).

Lebih lanjut, dimensi berkebinekaan global dan bergotong royong dapat diintegrasikan melalui pemilihan teks reseptif yang merepresentasikan

keberagaman budaya, bahasa, dan perspektif, baik dari konteks nusantara maupun internasional. Ketika peserta didik memirsakan dokumenter tentang tradisi lokal atau menyimak wawancara dengan tokoh dari latar belakang berbeda, mereka tidak hanya mengembangkan kompetensi memirsakan dan menyimak, tetapi juga memperluas wawasan multikultural dan menumbuhkan sikap menghargai perbedaan sebagai kekayaan bangsa (Darmawan et al., 2025:133). Aktivitas kolaboratif seperti diskusi kelompok pasca-menyimak atau proyek analisis visual bersama juga memperkuat dimensi bergotong royong, karena peserta didik belajar untuk mendengarkan pendapat orang lain, membangun konsensus makna, dan menghasilkan respons kolektif yang reflektif. Sementara itu, dimensi mandiri dikembangkan melalui strategi pembelajaran yang memberikan otonomi kepada peserta didik dalam memilih teks reseptif sesuai minat, mengatur kecepatan belajar, serta melakukan refleksi metakognitif terhadap strategi pemahaman yang mereka gunakan—prinsip yang sejalan dengan pendekatan *deep learning* yang menekankan keterlibatan intrinsik dan regulasi diri (Gustiawan & Humaira, 2026:92).

Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam teks reseptif juga memerlukan perancangan asesmen yang holistik, di mana penilaian tidak hanya mengukur ketepatan pemahaman faktual, tetapi juga kedalaman refleksi nilai, kualitas argumen kritis, dan kemampuan mentransfer pemahaman ke konteks kehidupan nyata. Mulyadi dan Wikanengsih (2022:44) menegaskan bahwa Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi asesmen dari penguasaan konten menuju pengembangan kompetensi yang utuh,

sehingga instrumen penilaian menyimak dan memirsa perlu dirancang untuk menangkap perkembangan karakter sekaligus kompetensi kebahasaan. Dalam praktiknya, hal ini dapat diwujudkan melalui portofolio digital yang memuat rekaman refleksi peserta didik pasca-menyimak, rubrik holistik yang menilai dimensi bernalar kritis dan kreativitas dalam respons memirsa, serta umpan balik formatif yang memandu peserta didik untuk terus merefleksikan hubungan antara teks reseptif dan nilai-nilai Pancasila. Dengan demikian, integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam pembelajaran teks reseptif bukan sekadar tambahan kurikuler, melainkan strategi pedagogis yang memuliakan potensi utuh peserta didik, mempersiapkan mereka menjadi warga negara yang kritis, empatik, dan bertanggung jawab di tengah kompleksitas masyarakat informasi abad kedua puluh satu.

C. Fleksibilitas Materi dan Adaptasi Lokal dalam Struktur Kurikulum

Fleksibilitas materi dan adaptasi lokal merupakan salah satu prinsip fundamental dalam Kurikulum Merdeka yang membedakan kerangka ini dari pendekatan kurikulum sebelumnya yang cenderung terstandarisasi secara kaku. Dalam konteks pembelajaran menyimak dan memirsa, fleksibilitas ini memberikan ruang bagi pendidik untuk memilih, memodifikasi, dan mengembangkan teks reseptif yang selaras dengan karakteristik budaya, sosial, geografis, serta kebutuhan spesifik peserta didik di daerah masing-masing. Agustina (2023:112) menegaskan bahwa paradigma pembelajaran bahasa Indonesia dalam Kurikulum Merdeka menggeser orientasi dari kepatuhan terhadap

konten baku menuju pengembangan kompetensi yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan nyata peserta didik. Dengan demikian, guru tidak lagi terikat pada satu jenis teks atau media tertentu, melainkan dapat mengintegrasikan podcast lokal, cerita rakyat dalam format audiovisual, iklan layanan masyarakat daerah, atau konten kreator edukatif berbasis kearifan lokal sebagai bahan ajar menyimak dan memirsa yang autentik dan bermakna.

Adaptasi lokal dalam konteks Kurikulum Merdeka merujuk pada proses penyesuaian materi, strategi, konteks, dan asesmen pembelajaran agar selaras dengan karakteristik budaya, sosial, geografis, serta kebutuhan spesifik peserta didik di suatu daerah, sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan, bermakna, dan responsif terhadap realitas kehidupan mereka. Agustina (2023:112) menegaskan bahwa paradigma pembelajaran bahasa Indonesia dalam Kurikulum Merdeka menggeser orientasi dari kepatuhan terhadap konten baku menuju pengembangan kompetensi yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan nyata peserta didik. Dalam kerangka ini, adaptasi lokal bukan sekadar strategi teknis untuk memodifikasi bahan ajar, melainkan manifestasi filosofis pendidikan yang memuliakan keberagaman, memberdayakan agensi pendidik, dan mengakui bahwa setiap komunitas belajar memiliki kekayaan kultural yang dapat diintegrasikan ke dalam proses konstruksi makna. Ketika diterapkan dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, adaptasi lokal memungkinkan guru untuk memilih teks autentik yang dekat dengan dunia peserta didik, seperti podcast berbahasa daerah, dokumenter tentang kearifan lokal, atau iklan layanan masyarakat yang mengangkat isu

lingkungan setempat, sehingga aktivitas reseptif tidak terasa asing melainkan menjadi jembatan yang menghubungkan kompetensi akademik dengan identitas kultural.

Urgensi adaptasi lokal dalam implementasi Kurikulum Merdeka tidak dapat direduksi menjadi sekadar pelengkap kurikuler, melainkan merupakan prasyarat strategis untuk mewujudkan pembelajaran yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan sebagaimana diamanatkan dalam kerangka Pembelajaran Mendalam. Darmawan dan kolega (2025:130) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia di berbagai daerah memiliki kebutuhan beragam dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual, sehingga panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual menjadi sangat diperlukan. Temuan ini mengonfirmasi bahwa tanpa ruang untuk adaptasi lokal, implementasi CP elemen menyimak dan memirsa berisiko terjebak dalam formalisme administratif yang mengabaikan kompleksitas realitas kelas di lapangan. Lebih jauh, adaptasi lokal memperkuat relevansi pembelajaran dengan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi berkebinekaan global dan bernalar kritis, karena peserta didik diajak untuk tidak hanya mengonsumsi teks reseptif, tetapi juga merefleksikan bagaimana pesan tersebut berinteraksi dengan nilai-nilai lokal, isu sosial, dan identitas kolektif mereka (Wardarita, Fitriani, & Rukiyah, 2022:238).

Dalam ekosistem informasi digital yang semakin kompleks, adaptasi lokal juga berfungsi sebagai strategi resiliensi pedagogis untuk membekali peserta didik dengan kemampuan menyaring, mengevaluasi, dan

menanggapi konten multimodal yang relevan dengan konteks kehidupan mereka. Implementasi keterampilan memirsa dalam Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi dari pengenalan visual semata menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks dan nilai yang terkandung. Ketika adaptasi lokal diintegrasikan dalam desain pembelajaran, peserta didik tidak hanya belajar dekode visual secara teknis, tetapi juga mengembangkan kesadaran kritis terhadap bagaimana kode visual digunakan untuk membangun narasi tertentu dalam konteks budaya mereka. Adnyana (2024:81) menambahkan bahwa pendekatan Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran bahasa Indonesia secara efektif mengaktifkan dimensi kognitif dan afektif peserta didik, sehingga aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir, olah hati, dan olah rasa secara terpadu. Dengan demikian, adaptasi lokal bukan hanya memperkuat relevansi pembelajaran, tetapi juga memperdalam kualitas konstruksi makna yang dibangun peserta didik.

Secara operasional, implementasi adaptasi lokal memerlukan dukungan sistemik berupa panduan pengembangan bahan ajar, pelatihan guru dalam kurasi konten lokal, serta kolaborasi antara sekolah, komunitas, dan pemangku kepentingan daerah. Nur, Nurhadi, dan Pratiwi (2023:67) menekankan bahwa revolusi buku ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media dalam Kurikulum Merdeka harus disertai dengan kapasitas guru untuk melakukan seleksi, modifikasi, dan produksi konten yang relevan dengan konteks pembelajaran. Hal ini berarti bahwa adaptasi lokal tidak dapat diserahkan

sepenuhnya kepada inisiatif individu guru, melainkan memerlukan ekosistem pendukung yang memungkinkan pertukaran praktik baik, akses terhadap repositori konten lokal, dan ruang refleksi profesional yang berkelanjutan. Wardarita, Fitriani, dan Rukiyah (2022:238) juga menegaskan bahwa kontribusi Profil Pelajar Pancasila terhadap pembelajaran bahasa Indonesia Fase D dalam Kurikulum Merdeka terletak pada kemampuannya mengintegrasikan nilai-nilai kebangsaan ke dalam aktivitas literasi reseptif yang kontekstual. Oleh karena itu, fleksibilitas materi dan adaptasi lokal dalam Kurikulum Merdeka harus dipandang sebagai peluang strategis untuk mengembangkan pembelajaran menyimak dan memirsa yang tidak hanya memenuhi standar kompetensi nasional, tetapi juga memperkuat identitas budaya, kepekaan sosial, dan tanggung jawab kewargaan peserta didik di tingkat lokal maupun global.

Adaptasi lokal dalam struktur kurikulum juga memungkinkan terjadinya integrasi nilai-nilai kearifan lokal ke dalam pembelajaran literasi reseptif tanpa mengorbankan pencapaian kompetensi nasional. Darmawan dan kolega (2025:130) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia di berbagai daerah memiliki kebutuhan beragam dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual, sehingga panduan operasional yang menghubungkan teori kognitif dengan praktik kelas yang kontekstual menjadi sangat diperlukan. Dalam praktiknya, hal ini dapat diwujudkan ketika guru di daerah pesisir memilih tayangan dokumenter tentang kehidupan nelayan sebagai teks memirsa, sementara guru di daerah pegunungan memanfaatkan rekaman wawancara

dengan tokoh adat sebagai bahan menyimak kritis. Implementasi keterampilan memirsa dalam Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi dari pengenalan visual semata menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks dan nilai yang terkandung, sehingga adaptasi lokal justru memperkaya kedalaman pemaknaan peserta didik terhadap pesan yang disimak atau dipirsa.

Fleksibilitas ini juga sejalan secara organik dengan prinsip Pembelajaran Mendalam yang menekankan pengalaman belajar berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Adnyana (2024:81) menunjukkan bahwa ketika pendekatan *deep learning* diintegrasikan dalam pembelajaran bahasa Indonesia, aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir, olah hati, dan olah rasa secara terpadu. Dalam konteks adaptasi lokal, peserta didik tidak hanya memahami pesan secara kognitif, tetapi juga merefleksikan relevansi nilai budaya, sosial, dan lingkungan yang terkandung dalam teks reseptif dengan kehidupan mereka sehari-hari. Huri dan kolega (2021:114) mencatat bahwa keterampilan memirsa pada era digital menuntut peserta didik untuk aktif membaca kode visual dan multimodal, yang secara organik selaras dengan dimensi bernalar kritis dan kreatif dalam Profil Pelajar Pancasila. Dengan demikian, fleksibilitas materi dan adaptasi lokal bukan sekadar strategi teknis, melainkan manifestasi pedagogis yang memuliakan keberagaman, memberdayakan agensi peserta didik, dan mempersiapkan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat informasi yang kompleks dan dinamis.

Secara operasional, implementasi fleksibilitas materi dan adaptasi lokal memerlukan dukungan sistemik berupa panduan pengembangan bahan ajar, pelatihan guru dalam kurasi konten lokal, serta kolaborasi antara sekolah, komunitas, dan pemangku kepentingan daerah. Nur, Nurhadi, dan Pratiwi (2023:67) menekankan bahwa revolusi buku ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media dalam Kurikulum Merdeka harus disertai dengan kapasitas guru untuk melakukan seleksi, modifikasi, dan produksi konten yang relevan dengan konteks pembelajaran. Wardarita, Fitriani, dan Rukiyah (2022:238) juga menegaskan bahwa kontribusi Profil Pelajar Pancasila terhadap pembelajaran bahasa Indonesia Fase D dalam Kurikulum Merdeka terletak pada kemampuannya mengintegrasikan nilai-nilai kebangsaan ke dalam aktivitas literasi reseptif yang kontekstual. Oleh karena itu, fleksibilitas dalam Kurikulum Merdeka harus dipandang sebagai peluang strategis untuk mengembangkan pembelajaran menyimak dan memirsa yang tidak hanya memenuhi standar kompetensi nasional, tetapi juga memperkuat identitas budaya, kepekaan sosial, dan tanggung jawab kewargaan peserta didik di tingkat lokal maupun global.

BAB III

TEORI PEMBELAJARAN MENDALAM (DEEP LEARNING)

Teori Pembelajaran Mendalam atau *Deep Learning* telah menjadi kerangka pedagogis yang semakin relevan dalam transformasi pendidikan abad kedua puluh satu, termasuk dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia. Secara konseptual, Pembelajaran Mendalam didefinisikan sebagai pendekatan yang memuliakan dengan menekankan pada penciptaan suasana belajar dan proses pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan melalui olah pikir, olah hati, olah rasa, dan olah raga secara holistik dan terpadu (Kemendikdasmen, 2025:72). Pendekatan ini tidak sekadar bertujuan untuk transfer pengetahuan prosedural, melainkan berupaya mengembangkan kapasitas peserta didik untuk memahami konsep secara mendalam, mentransfer pengetahuan lintas konteks, merefleksikan proses belajar secara metakognitif, dan berkolaborasi dalam pemecahan masalah yang kompleks.

Tokoh utama yang dirujuk dalam pengembangan teori *New Pedagogies for Deep Learning* adalah Michael Fullan dan Maria Langworthy, yang melalui karya seminal mereka *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning* (2014/2023) merumuskan kerangka kerja pedagogis yang menghubungkan inovasi pembelajaran dengan tuntutan kompetensi abad kedua puluh satu.

Fullan dan Langworthy (2023:45) menegaskan bahwa Pembelajaran Mendalam terjadi ketika peserta didik mampu mengonstruksi pengetahuan baru berdasarkan pengetahuan lama, menerapkan pemahaman dalam kehidupan nyata, dan mengembangkan enam kompetensi global yang mereka sebut sebagai 6Cs: *character, citizenship, collaboration, communication, creativity*, dan *critical thinking*. Kerangka ini kemudian diadaptasi oleh Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Indonesia dengan mempertimbangkan konteks kultural dan filosofis pendidikan nasional, khususnya nilai-nilai yang diusung oleh Ki Hajar Dewantara mengenai pendidikan yang memerdekakan dan mengembangkan potensi utuh peserta didik.

Pemilihan Pembelajaran Mendalam sebagai pendekatan strategis dalam Kurikulum Merdeka didasari oleh beberapa pertimbangan pedagogis dan kontekstual yang mendesak. *Pertama*, pendekatan ini menjawab tantangan krisis pembelajaran (*learning crisis*) yang ditandai dengan kesenjangan antara penguasaan kompetensi kognitif permukaan dan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi autentik (Kemendikdasmen, 2025:71). *Kedua*, Pembelajaran Mendalam selaras secara organik dengan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi bernalar kritis, kreatif, dan mandiri, karena pendekatan ini menekankan keterlibatan intrinsik peserta didik sebagai subjek belajar yang aktif meregulasi proses pemahamannya sendiri (Adnyana, 2024:78). *Ketiga*, dalam ekosistem informasi digital yang semakin kompleks, peserta didik memerlukan kompetensi literasi yang tidak hanya memahami makna permukaan teks, tetapi juga mampu mengevaluasi kredibilitas sumber, mendeteksi bias, dan

mengonstruksi respons yang etis dan transformatif – kompetensi yang secara eksplisit dikembangkan melalui prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan (Huri et al., 2021:113).

Lebih jauh, integrasi Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran menyimak dan memirsa menawarkan peluang strategis untuk mengembangkan *receptive multimodal literacy* yang utuh dan relevan dengan tuntutan komunikasi kontemporer. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:12) menunjukkan bahwa pengembangan model *Problem-Based Learning* berbasis Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran Bahasa Indonesia secara signifikan meningkatkan kemampuan peserta didik untuk menganalisis teks multimodal, merefleksikan nilai yang terkandung, dan menghasilkan respons kreatif yang menunjukkan kedalaman pemahaman. Temuan ini mengonfirmasi bahwa ketika prinsip *deep learning* dioperasionalkan melalui aktivitas menyimak dan memirsa yang autentik, peserta didik tidak hanya menjadi konsumen pasif informasi, melainkan agen kognitif yang aktif mengonstruksi makna, menghubungkan pesan dengan konteks kehidupan, dan berkontribusi pada wacana publik yang bertanggung jawab.

Secara operasional, implementasi Pembelajaran Mendalam dalam buku ini diarahkan melalui tiga prinsip utama yang menjadi fondasi desain instruksional: berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Prinsip berkesadaran menekankan pentingnya peserta didik memahami tujuan belajar, termotivasi secara intrinsik, dan aktif mengembangkan strategi untuk mencapai kompetensi (Kemendikdasmen, 2025:73). Prinsip bermakna menjamin bahwa

pengalaman belajar dirasakan relevan dengan kehidupan peserta didik, memungkinkan konstruksi pengetahuan baru berbasis pengalaman lama, dan dapat ditransfer ke konteks nyata (Setiawan, Febriyani, & Rahayu, 2025:89). Prinsip menggembirakan menciptakan suasana belajar yang positif, menantang, dan memotivasi, di mana peserta didik merasa dihargai atas keterlibatan dan kontribusinya dalam proses pembelajaran (Adnyana, 2024:80). Ketiga prinsip ini, ketika diintegrasikan dengan empat dimensi holistik – olah pikir, olah hati, olah rasa, dan olah raga – membentuk kerangka pedagogis yang memuliakan potensi utuh peserta didik dan mempersiapkan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat informasi yang kompleks dan dinamis.

A. Prinsip-Prinsip *Deep Learning*: Relevansi, Keterlibatan Aktif, dan Konstruksi Konsep

Prinsip-prinsip Pembelajaran Mendalam atau *Deep Learning* yang meliputi relevansi, keterlibatan aktif, dan konstruksi konsep merupakan fondasi pedagogis yang membedakan pendekatan ini dari model pembelajaran konvensional yang cenderung berorientasi pada hafalan prosedural. Dalam konteks pembelajaran menyimak dan memirsa, ketiga prinsip ini tidak beroperasi secara terpisah, melainkan saling memperkuat untuk menciptakan pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan sebagaimana diamanatkan dalam kerangka Kurikulum Merdeka (Kemendikdasmen, 2025:72). Prinsip relevansi menjamin bahwa materi dan aktivitas pembelajaran dirasakan peserta didik sebagai sesuatu yang bermakna bagi kehidupan mereka, sehingga memotivasi

keterlibatan intrinsik dan memfasilitasi transfer pengetahuan ke konteks nyata. Ketika peserta didik menyimak podcast tentang isu lingkungan atau memirsa dokumenter tentang kearifan lokal, mereka tidak hanya memproses informasi secara kognitif, tetapi juga mengaitkan pesan tersebut dengan nilai, pengalaman, dan identitas kultural yang telah dimiliki, sehingga pembelajaran menjadi lebih autentik dan berdampak jangka panjang (Adnyana, 2024:79).

Prinsip keterlibatan aktif menekankan bahwa peserta didik bukan penerima pasif informasi, melainkan subjek belajar yang secara sadar mengatur strategi kognitif dan metakognitif untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dalam aktivitas menyimak dan memirsa, keterlibatan aktif termanifestasi melalui kemampuan peserta didik untuk memusatkan perhatian selektif, mengajukan pertanyaan reflektif, melakukan verifikasi silang terhadap sumber, serta mengonstruksi respons yang kritis dan kreatif. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:14) menunjukkan bahwa ketika pendekatan *Deep Learning* diintegrasikan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia melalui model *Problem-Based Learning*, peserta didik menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan menganalisis teks multimodal dan merefleksikan nilai yang terkandung di dalamnya. Temuan ini mengonfirmasi bahwa keterlibatan aktif bukan sekadar partisipasi fisik, melainkan keterlibatan intelektual dan emosional yang memungkinkan peserta didik menjadi agen makna yang otonom dan bertanggung jawab.

Prinsip konstruksi konsep menjadi puncak dari integrasi relevansi dan keterlibatan aktif, di mana peserta didik tidak hanya memahami informasi secara

permukaan, tetapi mampu mengintegrasikan pengetahuan baru dengan skemata yang telah ada untuk menghasilkan pemahaman yang lebih utuh dan dapat ditransfer ke konteks berbeda. Dalam pembelajaran memirsa, misalnya, ketika peserta didik menganalisis iklan komersial, mereka tidak hanya mengidentifikasi unsur visual dan naratif, tetapi juga mendekonstruksi strategi retorika, mendeteksi bias ideologis, dan menghubungkan pesan tersebut dengan nilai-nilai sosial yang lebih luas. Setiawan, Febriyani, dan Rahayu (2025:90) menemukan bahwa implementasi pendekatan *Deep Learning* pada pembelajaran Bahasa Indonesia di tingkat SMP secara efektif mengaktifkan dimensi olah pikir, olah hati, dan olah rasa, sehingga aktivitas reseptif berubah dari latihan permukaan menjadi eksplorasi makna yang mendalam dan transformatif. Dengan demikian, konstruksi konsep dalam kerangka *Deep Learning* bukan sekadar akumulasi pengetahuan, melainkan proses dialektis yang membentuk cara berpikir, bersikap, dan bertindak peserta didik dalam menghadapi kompleksitas informasi di era digital.

Secara operasional, ketiga prinsip ini memerlukan desain instruksional yang sengaja dirancang untuk memicu keterlibatan kognitif tingkat tinggi, menyediakan ruang refleksi metakognitif, dan memfasilitasi kolaborasi interpretatif antar peserta didik. Guru berperan sebagai fasilitator yang merancang pertanyaan pemantik, menyediakan teks autentik yang relevan dengan konteks kehidupan peserta didik, serta memberikan umpan balik formatif yang memandu proses konstruksi makna. Kemendikdasmen (2025:73) menegaskan bahwa prinsip berkesadaran dalam Pembelajaran Mendalam menekankan pentingnya

peserta didik memahami tujuan belajar, termotivasi secara intrinsik, dan aktif mengembangkan strategi untuk mencapai kompetensi. Ketika prinsip ini dioperasionalkan dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang dialogis yang memuliakan potensi kognitif, emosional, dan sosial peserta didik, sekaligus mempersiapkan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat informasi yang kompleks dan dinamis.

Implementasi prinsip-prinsip Pembelajaran Mendalam dalam konteks menyimak dan memirsa memerlukan perancangan instruksional yang sengaja menggeser fokus dari transfer informasi satu arah menuju konstruksi makna yang reflektif, kolaboratif, dan berorientasi pada pemecahan masalah autentik. Berdasarkan kerangka resmi Kemendikdasmen (2025:72-74), tiga prinsip utama yaitu berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan tidak beroperasi secara terpisah, melainkan saling menganyam dalam setiap aktivitas reseptif untuk mengaktifkan dimensi olah pikir, olah hati, olah rasa, dan olah raga secara terpadu. Dalam praktiknya, guru tidak lagi berperan sebagai penyampai teks, melainkan sebagai arsitek pengalaman belajar yang memfasilitasi peserta didik menjadi subjek yang secara aktif meregulasi strategi pemahaman, mengaitkan pesan dengan konteks kehidupan, dan menghasilkan respons multimodal yang etis serta kreatif.

Prinsip berkesadaran diimplementasikan melalui pembinaan metakognisi yang sistematis selama proses menyimak dan memirsa. Peserta didik dibimbing untuk menyadari tujuan belajar, memonitor tingkat pemahaman, dan menyesuaikan strategi ketika menghadapi teks yang ambigu atau kompleks. Dalam

kegiatan menyimak podcast edukatif atau memirsa video dokumenter, guru dapat menyediakan lembar refleksi yang memantik kesadaran strategi, seperti pertanyaan mengenai bagian yang membingungkan, teknik yang digunakan untuk menangkap ide pokok, atau cara pengetahuan awal membantu memahami pesan tersebut. Adnyana (2024:80) menekankan bahwa ketika peserta didik dilatih untuk secara intrinsik termotivasi dan aktif mengembangkan strategi belajar, aktivitas reseptif berubah dari penerimaan pasif menjadi eksplorasi makna yang terarah. Implementasi ini juga diperkuat melalui kemitraan belajar di mana peserta didik saling berbagi strategi pemahaman dalam diskusi kelompok, sehingga kesadaran kolektif tentang proses kognitif semakin terbangun dan regulasi diri menjadi kebiasaan belajar yang berkelanjutan.

Prinsip bermakna diwujudkan melalui pemilihan dan perancangan teks reseptif yang relevan dengan kehidupan, minat, dan pengalaman kultural peserta didik. Pembelajaran menyimak dan memirsa tidak lagi menggunakan teks buatan yang steril, melainkan memanfaatkan materi autentik seperti berita lokal, iklan layanan masyarakat, konten kreator edukatif, atau tayangan kearifan lokal yang memungkinkan peserta didik mengonstruksi pengetahuan baru berdasarkan skemata yang telah dimiliki. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:15) menunjukkan bahwa ketika model *Problem-Based Learning* berbasis Pembelajaran Mendalam diterapkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, peserta didik secara signifikan mampu menganalisis teks multimodal dan menghubungkan pesan dengan isu nyata di lingkungan mereka. Dalam konteks memirsa, hal ini dapat diimplementasikan melalui proyek analisis

visual yang mengajak peserta didik mendekonstruksi kampanye lingkungan atau video toleransi, kemudian menghasilkan respons kreatif seperti poster digital, video tanggapan, atau esai reflektif yang menunjukkan transfer pemahaman ke konteks sosial yang lebih luas dan relevan dengan profil pelajar Pancasila.

Prinsip menggembirakan diimplementasikan melalui penciptaan atmosfer kelas yang positif, menantang, dan menghargai kontribusi setiap peserta didik dalam proses interpretasi teks. Menyimak dan memirsa seringkali dipandang sebagai kegiatan individual yang serius, namun dalam kerangka Pembelajaran Mendalam, aktivitas ini dirancang secara kolaboratif dan interaktif untuk memicu keterlibatan emosional yang mendalam. Guru dapat memanfaatkan teknologi digital secara efektif, seperti platform diskusi *asynchronous*, kuis interaktif berbasis gamifikasi, atau ruang pameran karya multimodal, untuk memberikan pengalaman belajar yang dinamis dan memotivasi. Setiawan, Febriyani, dan Rahayu (2025:91) menemukan bahwa implementasi pendekatan *Deep Learning* di tingkat sekolah menengah pertama secara efektif mengaktifkan dimensi olah hati dan olah rasa, karena peserta didik merasa dihargai atas interpretasi unik mereka terhadap teks audiovisual, sekaligus terhubung secara emosional dengan nilai-nilai kemanusiaan yang terkandung dalam pesan. Suasana yang menggembirakan ini juga mengurangi kecemasan kognitif yang sering menghambat proses menyimak kritis, sehingga peserta didik lebih berani mengajukan pertanyaan, menantang perspektif, dan mengambil risiko kreatif dalam merespons teks tanpa takut dihakimi secara negatif.

Secara holistik, implementasi ketiga prinsip ini dalam pembelajaran menyimak dan memirsa tidak hanya meningkatkan kompetensi kebahasaan, tetapi juga membentuk profil lulusan yang bernalar kritis, kreatif, dan berkewargaan digital yang bertanggung jawab. Ketika prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dioperasionalkan melalui praktik pedagogis yang terstruktur, kemitraan yang setara, lingkungan belajar yang inklusif, dan pemanfaatan teknologi yang etis, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang dialogis yang memuliakan potensi utuh peserta didik. Huri dan kolega (2021:114) menegaskan bahwa keterampilan memirsa di era digital menuntut pembacaan kritis terhadap lapisan makna multimodal, yang secara organik selaras dengan semangat Pembelajaran Mendalam. Dengan demikian, implementasi prinsip-prinsip ini bukan sekadar strategi teknis, melainkan fondasi pedagogis yang menjembatangi kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan praktik pembelajaran yang memberdayakan, relevan, dan transformatif.

B. Komparasi *Surface Learning* vs. *Deep Learning* dalam Proses Menyimak

Perbandingan antara *surface learning* dan *deep learning* dalam proses menyimak tidak sekadar memperbincangkan perbedaan intensitas usaha, melainkan mengungkap dua paradigma kognitif yang secara fundamental membedakan cara peserta didik memproses informasi auditori. *Surface learning* atau pembelajaran permukaan ditandai oleh pendekatan yang berorientasi pada penghafalan fakta, pemahaman literal, dan penyelesaian tugas secara mekanis tanpa

upaya mengaitkan pesan dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Dalam aktivitas menyimak, hal ini termanifestasi ketika peserta didik hanya menangkap kata-kata kunci, mencatat informasi secara verbatim, atau menjawab pertanyaan berbasis *recall* tanpa mempertanyakan konteks, tujuan, atau bias yang melatarbelakangi tuturan. Sebaliknya, *deep learning* atau pembelajaran mendalam menekankan konstruksi makna yang aktif, di mana peserta didik secara intrinsik termotivasi untuk menghubungkan informasi baru dengan skemata lama, menganalisis struktur argumen, mengevaluasi kredibilitas sumber, dan merefleksikan relevansi pesan bagi kehidupan mereka (Adnyana, 2024:78). Perbedaan mendasar ini bukan hanya terletak pada apa yang diingat, tetapi pada bagaimana informasi tersebut diinternalisasi, dikritisi, dan ditransfer ke dalam situasi komunikasi yang baru.

Dalam ranah psikolinguistik menyimak, perbedaan kedua pendekatan ini terlihat jelas pada mekanisme pemrosesan informasi dan regulasi metakognitif yang digunakan peserta didik. Pendekatan *surface learning* cenderung mengandalkan pemrosesan *bottom-up* yang kaku, di mana fokus terpecah pada pengenalan fonem, kosakata, dan struktur kalimat secara terisolasi, sehingga beban kognitif menjadi tinggi dan pemahaman makna utuh sering terhambat ketika tuturan bersifat kompleks atau mengandung ambiguitas. Peserta didik yang beroperasi pada level ini jarang melakukan *monitoring* pemahaman secara sadar; mereka cenderung menerima segala yang didengar sebagai kebenaran mutlak tanpa strategi verifikasi atau penyesuaian ketika mengalami kesulitan. Di sisi lain, *deep learning* dalam menyimak mengaktifkan

pemrosesan *interactive* yang dinamis, memadukan strategi *bottom-up* dengan *top-down* secara simultan, sehingga peserta didik mampu memanfaatkan konteks, pengetahuan latar belakang, dan ekspektasi untuk memprediksi dan menginterpretasi pesan secara lebih akurat (Kemendikdasmen, 2025:73). Lebih penting lagi, pendekatan mendalam menumbuhkan kesadaran metakognitif yang memungkinkan peserta didik menyadari kapan pemahaman mereka mulai kabur, strategi apa yang perlu diubah, dan bagaimana cara mengajukan pertanyaan reflektif untuk memperdalam interpretasi, yang secara langsung selaras dengan prinsip berkesadaran dalam kerangka Pembelajaran Mendalam.

Dampak jangka panjang dari kedua pendekatan ini terhadap profil kompetensi peserta didik juga menunjukkan divergensi yang signifikan, khususnya dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka. Pembelajaran menyimak yang terjebak pada *surface learning* sering kali menghasilkan pemahaman yang rapuh, mudah terlupakan, dan sulit ditransfer ke konteks komunikasi nyata, sehingga peserta didik tetap menjadi konsumen informasi yang pasif dan rentan terhadap manipulasi naratif. Sebaliknya, ketika menyimak dirancang melalui prinsip *deep learning* yang bermakna dan menggembirakan, aktivitas reseptif berubah menjadi laboratorium berpikir kritis dan empati sosial. Peserta didik tidak hanya memahami apa yang dikatakan pembicara, tetapi juga mengkritisi bagaimana pesan dikonstruksi, untuk kepentingan siapa, serta nilai apa yang terkandung di dalamnya, yang kemudian mereka internalisasi ke dalam tindakan atau respons kreatif yang etis. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:15) menunjukkan bahwa ketika pendekatan *deep learning*

diintegrasikan melalui model pembelajaran berbasis masalah, peserta didik secara signifikan mampu menganalisis teks multimodal dan menghubungkan pesan dengan isu nyata di lingkungan mereka, sehingga proses menyimak tidak lagi berhenti pada tataran kognitif rendah. Dalam ekosistem pendidikan yang menuntut literasi reseptif yang tangguh, pergeseran dari *surface* menuju *deep learning* dalam proses menyimak bukan lagi sebuah pilihan pedagogis, melainkan keharusan strategis untuk membekali generasi muda dengan ketangguhan kognitif dan kepekaan sosial yang diperlukan dalam menavigasi kompleksitas informasi abad kedua puluh satu.



C. Taksonomi Berpikir Tingkat Tinggi (HOTS) dalam Aktivitas menyimak dan Memirsa

Taksonomi Berpikir Tingkat Tinggi atau *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) dalam aktivitas menyimak dan memirsa merujuk pada kemampuan kognitif yang melampaui pemahaman permukaan, mencakup analisis,

evaluasi, dan kreasi sebagai puncak dari proses reseptif yang bermakna. Berdasarkan kerangka taksonomi yang direvisi, HOTS tidak sekadar menuntut peserta didik untuk mengingat atau memahami informasi secara literal, melainkan mendorong mereka untuk membongkar struktur pesan, menilai kredibilitas sumber, membandingkan perspektif, dan menghasilkan respons orisinal yang menunjukkan kedalaman penalaran. Dalam konteks pembelajaran mendalam, pendekatan ini secara organik selaras dengan prinsip berkesadaran, di mana peserta didik secara aktif memonitor strategi pemahaman mereka, mengidentifikasi ambiguitas dalam tuturan lisan atau tayangan visual, dan secara intrinsik termotivasi untuk mengonstruksi makna yang lebih komprehensif (Kemendikdasmen, 2025:73).

Pergeseran menuju HOTS dalam keterampilan reseptif bukan hanya respons terhadap tuntutan kurikulum, melainkan keharusan pedagogis untuk membekali peserta didik menghadapi ekosistem informasi yang semakin kompleks dan multidimensi, sehingga aktivitas menyimak dan memirsa bertransformasi dari latihan hafalan menjadi laboratorium berpikir kritis yang memberdayakan.

Dalam aktivitas menyimak, implementasi HOTS termanifestasi melalui transisi dari pencatatan fakta menuju dekonstruksi argumen dan konstruksi respons kritis. Ketika peserta didik menyimak pidato, diskusi panel, atau podcast edukatif, mereka tidak lagi hanya diarahkan untuk menjawab pertanyaan mengenai isi eksplisit, melainkan dilatih untuk menganalisis pola persuasi yang digunakan pembicara, mengevaluasi validitas data yang disajikan, serta membedakan secara

tajam antara fakta empiris dan opini subjektif yang mungkin diselipkan untuk kepentingan tertentu. Adnyana (2024:80) menekankan bahwa ketika prinsip pembelajaran mendalam diinternalisasi, aktivitas menyimak berubah menjadi ruang dialogis yang memicu olah pikir dan olah rasa, di mana peserta didik secara reflektif menghubungkan pesan lisan dengan nilai kehidupan dan konteks sosial mereka. Lebih jauh, dimensi kreasi dalam HOTS mendorong peserta didik untuk tidak berhenti pada kritik semata, melainkan menghasilkan produk respons seperti rangkuman analitis, rekaman tanggapan lisan, atau simulasi wawancara yang menunjukkan kemampuan mentransfer pemahaman ke dalam format baru yang relevan, etis, dan selaras dengan dimensi bernalar kritis dalam Profil Pelajar Pancasila.

Pada ranah memirsa, HOTS beroperasi melalui kemampuan peserta didik untuk membaca kode visual, mendekonstruksi retorika gambar, dan mengevaluasi ideologi yang tertanam dalam desain konten multimodal. Huri dan kolega (2021:112) menegaskan bahwa keterampilan memirsa di era digital menuntut pembacaan kritis terhadap lapisan makna yang tersirat maupun tersurat, sehingga peserta didik harus mampu menganalisis bagaimana komposisi warna, sudut kamera, atau transisi gambar dimanfaatkan untuk membangun narasi tertentu dan memengaruhi persepsi penonton. Evaluasi kritis dalam memirsa juga mencakup penilaian terhadap etika produksi konten, deteksi manipulasi visual, serta refleksi terhadap dampak sosial dari pesan yang dikonsumsi. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:15) menunjukkan bahwa ketika pendekatan berbasis proyek yang mengaktifkan HOTS

diterapkan, peserta didik secara signifikan mampu menghasilkan karya respons multimodal yang tidak hanya kreatif, tetapi juga menunjukkan kedalaman analisis terhadap isu nyata di lingkungan mereka. Dengan demikian, memirsa yang diarahkan pada HOTS tidak lagi berhenti pada apresiasi estetika permukaan, melainkan menjadi proses intelektual yang mempertajam nalar kritis dan kepekaan kewargaan digital.

Integrasi HOTS dalam pembelajaran menyimak dan memirsa juga berfungsi sebagai motor penggerak yang mengoperasionalkan tiga prinsip pembelajaran mendalam secara simultan. Prinsip bermakna tercapai ketika peserta didik menyadari bahwa aktivitas reseptif yang mereka lakukan memiliki relevansi langsung dengan kehidupan nyata, memungkinkan mereka mentransfer kemampuan analisis dan evaluasi ke dalam pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Prinsip menggembirakan diwujudkan melalui desain tugas yang menantang namun didukung oleh lingkungan belajar yang inklusif, di mana setiap interpretasi kritis dihargai dan kolaborasi antar peserta didik memicu pertukaran perspektif yang memperkaya konstruksi makna (Setiawan, Febriyani, & Rahayu, 2025:91). Mulyadi dan Wikanengsih (2022:44) menambahkan bahwa Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggeser orientasi asesmen dari penguasaan konten menuju pengembangan kompetensi utuh, sehingga instrumen penilaian menyimak dan memirsa harus dirancang untuk menangkap perkembangan berpikir tingkat tinggi, bukan sekadar akurasi faktual. Dalam kerangka ini, guru berperan sebagai arsitek pengalaman belajar yang

merancang pertanyaan pemantik, menyediakan teks autentik yang kompleks, serta memberikan umpan balik formatif yang memandu peserta didik menuju kemandirian kognitif dan regulasi diri yang berkelanjutan.

Secara keseluruhan, penempatan HOTS sebagai inti dari aktivitas menyimak dan memirsa merepresentasikan transformasi fundamental dalam cara pendidikan memahami literasi reseptif. Ketika kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mengkreasi diinternalisasi melalui pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, peserta didik tidak hanya menjadi konsumen informasi yang pasif, melainkan agen kognitif yang aktif, kritis, dan bertanggung jawab dalam menavigasi arus komunikasi abad kedua puluh satu. Implementasi HOTS dalam kedua keterampilan ini memerlukan komitmen pedagogis untuk terus merefleksikan desain instruksional, memilih strategi asesmen yang holistik, dan menciptakan ruang kelas yang memuliakan keberagaman interpretasi. Dengan fondasi yang kuat ini, pembelajaran menyimak dan memirsa bertransformasi menjadi wahana pengembangan nalar tingkat tinggi yang tidak hanya memenuhi standar kompetensi nasional, tetapi juga mempersiapkan generasi muda untuk berpartisipasi secara etis, kreatif, dan transformatif dalam masyarakat informasi yang dinamis dan sarat tantangan.

Dalam kerangka Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Mendalam, menyimak dan memirsa tidak berhenti pada tataran pemahaman permukaan, melainkan dirancang secara sengaja untuk mengaktifkan proses kognitif tingkat tinggi.

Ketika peserta didik dilatih menganalisis struktur tuturan atau dekode visual, mereka tidak hanya mengidentifikasi elemen teks, tetapi juga memahami bagaimana makna dikonstruksi melalui strategi komunikatif tertentu. Pada tahap evaluasi, peserta didik diajak untuk mengambil jarak kritis terhadap pesan yang mereka konsumsi, menilai kredibilitas sumber, serta merefleksikan dampak sosial dan etis dari konten tersebut. Puncak dari progresi ini terletak pada kemampuan mengkreasi, di mana peserta didik mentransformasi pemahaman reseptif menjadi respons produktif yang orisinal, relevan, dan bertanggung jawab. Adnyana (2024:81) menekankan bahwa ketika prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dioperasionalkan melalui aktivitas HOTS, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang dialogis yang memuliakan agensi kognitif peserta didik. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:15) juga mengonfirmasi bahwa model pembelajaran yang mengintegrasikan taksonomi tingkat tinggi dalam konteks multimodal secara signifikan meningkatkan kemampuan peserta didik untuk menghubungkan pesan reseptif dengan isu nyata, sehingga literasi tidak lagi bersifat abstrak, melainkan fungsional dan transformatif.

Oleh karena itu, tabel pemetaan ini dapat dijadikan acuan operasional dalam menyusun tujuan pembelajaran, merancang pertanyaan pemantik, dan mengembangkan instrumen asesmen yang menangkap kedalaman penalaran kritis sekaligus kreativitas responsif peserta didik.

Level HOTS	Aktivitas Menyimak (Konteks Kelas)	Aktivitas Memirsa (Konteks Kelas)	Indikator Kompetensi yang Dikembangkan
Menganalisis (C4)	Peserta didik mengidentifikasi struktur argumen dalam pidato atau debat, memisahkan fakta dan opini dalam podcast edukatif, serta menganalisis pola persuasif dan pilihan diksi yang digunakan pembicara untuk memengaruhi audiens	Peserta didik mendeskripsikan komposisi visual, penggunaan warna, simbol, dan teks layar dalam infografis atau film pendek, serta menganalisis hubungan intertekstual antara unsur gambar dan narasi yang disampaikan	Kemampuan memecah informasi menjadi bagian penyusun, mengenali pola/hubungan kausal, membedakan elemen eksplisit dan implisit, serta memetakan strategi komunikasi yang digunakan dalam teks reseptif.

	(Kemendikdasmen, 2025:24).	(Adnyana, 2024:80).	
Mengevaluasi (C5)	Peserta didik menilai kredibilitas sumber dalam wawancara ahli, mengkritisi bias bahasa atau framing tertentu dalam siaran berita audio, serta membandingkan perspektif yang muncul dalam diskusi panel untuk menentukan	Peserta didik mengevaluasi efektivitas desain kampanye visual dalam mengubah sikap publik, menilai etika produksi konten yang mengandung manipulasi gambar, serta mengkritisi representasi budaya atau stereotip yang tertanam	Kemampuan menilai validitas, keberpihakan, dampak sosial, dan relevansi pesan berdasarkan kriteria logis, etis, dan kontekstual; serta mengambil posisi reflektif yang dapat dipertanggungjawabkan.

	an validitas argumen (Lisnawati, Ruslan, & Armiyati, 2025:15).	dalam iklan komersial (Huri et al., 2021:112).	
Mengkrea si (C6)	Peserta didik menghasilkan respons argumentatif berupa rekaman podcast tanggapan, menyusun rekomendasi kebijakan setelah menyimak forum publik, atau merancang naskah simulasi wawancara yang	Peserta didik merancang kampanye visual alternatif yang beretika, memproduksi esai responsif terhadap teks multimodal, atau membuat infografis interaktif sebagai tanggapan kritis yang mentransfer pemahama	Kemampuan menghasilkan produk, gagasan, atau respons orisinal yang koheren, beretika, dan menunjukkan transfer pemahaman ke konteks autentik; merefleksikan dimensi bernalar kritis dan kreatif dalam Profil Pelajar Pancasila.

	menunjukkan sintesis kritis atas informasi yang disimak (Setiawan, Febriyani, & Rahayu, 2025:91).	n ke konteks sosial baru (Mulyadi & Wikanengsih, 2022:44).	
--	---	--	--

BAB IV

PSIKOLINGUISTIK

MENYIMAK : PROSES

MENTAL DI BALIK SUARA

Psikolinguistik menyimak merupakan bidang kajian yang menyelidiki mekanisme mental di balik pemrosesan informasi auditori, mengungkap bagaimana otak manusia menerima, menginterpretasi, menyimpan, dan merespons tuturan lisan dalam konteks komunikasi yang bermakna. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka dan pendekatan Pembelajaran Mendalam, pemahaman terhadap proses mental ini menjadi fondasi esensial bagi perancangan pembelajaran menyimak yang tidak hanya mengembangkan kompetensi kebahasaan, tetapi juga memperkuat kapasitas kognitif dan metakognitif peserta didik. Keterampilan reseptif, termasuk menyimak, tidak dapat dipandang sebagai aktivitas pasif, melainkan sebagai konstruksi makna yang melibatkan interaksi dinamis antara persepsi sensorik, pengetahuan latar belakang, dan strategi regulasi diri. Dengan demikian, bab ini bertujuan menguraikan tiga dimensi utama psikolinguistik menyimak, yaitu mekanisme pemrosesan informasi, kendala kognitif beserta strategi metakognitif untuk mengatasinya, serta peran memori kerja dalam mengolah tuturan lisan yang kompleks.

Pemahaman terhadap mekanisme kerja *bottom-up*, *top-down*, dan *interactive processing* menjadi titik awal yang krusial dalam mengurai kompleksitas proses menyimak. Pendekatan *bottom-up* menekankan

pemrosesan yang dimulai dari unit terkecil bahasa, seperti pengenalan fonem, morfem, dan kosakata, sebelum naik secara hierarkis menuju pemahaman makna utuh. Sebaliknya, pendekatan *top-down* memanfaatkan pengetahuan skemata, konteks situasional, dan ekspektasi pendengar untuk memprediksi dan menginterpretasi pesan secara lebih efisien. Huri dan kolega (2021:111) mencatat bahwa dalam ekosistem digital yang sarat dengan teks multimodal, peserta didik perlu menggabungkan kedua strategi tersebut secara fleksibel agar mampu menavigasi tuturan lisan yang bervariasi dalam kecepatan, aksen, dan kompleksitas struktural. Lebih lanjut, *interactive processing* merepresentasikan sintesis dinamis antara kedua pendekatan, di mana peserta didik secara simultan mengaktifkan dekode linguistik dan inferensi kontekstual untuk mengonstruksi makna yang koheren. Adnyana (2024:79) menambahkan bahwa ketika prinsip Pembelajaran Mendalam diintegrasikan, aktivitas menyimak berubah dari latihan mekanis menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir dan olah rasa, sehingga peserta didik tidak hanya memahami apa yang dikatakan, tetapi juga merefleksikan bagaimana dan mengapa pesan tersebut disampaikan.

Namun, proses menyimak tidak selalu berjalan mulus; berbagai kendala kognitif dapat menghambat pemahaman, seperti beban memori yang berlebihan, distraksi lingkungan, ambiguitas linguistik, atau kurangnya pengetahuan latar belakang yang relevan. Darmawan dan kolega (2025:132) menemukan melalui kajian empiris bahwa guru bahasa Indonesia sering menghadapi tantangan dalam membantu peserta didik

mengatasi hambatan kognitif selama aktivitas menyimak, sehingga diperlukan strategi metakognitif yang terstruktur untuk memfasilitasi regulasi diri. Strategi metakognitif, seperti perencanaan sebelum menyimak, pemantauan selama proses, dan evaluasi pasca-menyimak, memungkinkan peserta didik untuk secara sadar mengelola perhatian, mengidentifikasi kesenjangan pemahaman, dan menyesuaikan pendekatan ketika menghadapi teks lisan yang kompleks. Vandergrift dan Goh (2012:67), dalam kerangka pedagogi menyimak yang berpengaruh secara internasional, menekankan bahwa pengembangan kesadaran metakognitif merupakan prasyarat bagi kemandirian belajar dan transfer kompetensi ke konteks komunikasi nyata. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, integrasi strategi metakognitif ini selaras dengan dimensi bernalar kritis dan mandiri dalam Profil Pelajar Pancasila, karena peserta didik diajak untuk tidak hanya menerima informasi, tetapi juga meregulasi proses berpikirnya sendiri secara reflektif dan bertanggung jawab.

Dimensi ketiga yang tidak kalah penting adalah peran memori kerja dalam pengolahan informasi lisan. Memori kerja berfungsi sebagai ruang mental sementara yang memungkinkan peserta didik menyimpan, memanipulasi, dan mengintegrasikan unit-unit informasi auditori sebelum ditransfer ke memori jangka panjang atau digunakan untuk menghasilkan respons. Kapasitas memori kerja yang terbatas sering kali menjadi faktor penentu dalam keberhasilan menyimak teks yang panjang, cepat, atau strukturalnya kompleks. Penelitian psikolinguistik menunjukkan bahwa peserta didik dengan strategi pengelompokan informasi (*chunking*),

penggunaan catatan selektif, atau aktivasi skemata yang relevan cenderung lebih efektif dalam mengelola beban kognitif selama menyimak (Kemendikdasmen, 2025:73). Lebih jauh, ketika aktivitas menyimak dirancang melalui prinsip Pembelajaran Mendalam yang bermakna dan menggembirakan, keterlibatan emosional dan motivasi intrinsik dapat memperkuat retensi informasi dan memfasilitasi transfer pemahaman ke konteks baru. Dengan demikian, pemahaman terhadap peran memori kerja tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga memiliki implikasi praktis yang signifikan bagi perancangan tugas menyimak yang sesuai dengan kapasitas kognitif dan tahap perkembangan peserta didik di berbagai fase.

Secara keseluruhan, bab ini menegaskan bahwa psikolinguistik menyimak bukan sekadar kajian akademis yang abstrak, melainkan landasan operasional bagi pengembangan pembelajaran bahasa yang memberdayakan. Ketika mekanisme pemrosesan informasi, strategi metakognitif, dan kapasitas memori kerja dipahami secara utuh, pendidik dapat merancang pengalaman belajar yang tidak hanya meningkatkan kompetensi kebahasaan, tetapi juga memperkuat ketangguhan kognitif dan kemandirian belajar peserta didik. Dalam ekosistem informasi digital yang semakin kompleks, kemampuan menyimak yang didukung oleh fondasi psikolinguistik yang kuat menjadi prasyarat bagi literasi reseptif yang kritis, adaptif, dan transformatif. Bab selanjutnya akan menguraikan strategi menyimak aktif dalam konteks akademik dan sosial, mengoperasionalkan wawasan psikolinguistik ini ke dalam praktik pedagogis yang relevan dengan kehidupan nyata peserta didik.

A. Mekanisme Kerja *Bottom-Up*, *Top-Down*, dan *Interactive Processing*

Mekanisme kerja pemrosesan informasi dalam menyimak merupakan fondasi psikolinguistik yang menjelaskan bagaimana otak manusia mengubah gelombang suara menjadi makna yang utuh dan koheren. Pendekatan *bottom-up* atau pemrosesan dari bawah ke atas menekankan dekode linguistik yang dimulai dari unit terkecil, seperti pengenalan fonem, morfem, dan kosakata, sebelum secara bertahap dirangkai menjadi frasa, klausa, dan akhirnya pemahaman kalimat serta wacana. Dalam strategi ini, perhatian peserta didik terfokus pada akurasi persepsi auditori, di mana keberhasilan menyimak sangat bergantung pada kemampuan membedakan bunyi bahasa, mengenali pola intonasi, dan mengidentifikasi struktur sintaksis secara cepat. Vandergrift dan Goh (2012:34) menegaskan bahwa meskipun pendekatan ini krusial pada tahap awal pembelajaran, ketergantungan eksklusif pada *bottom-up processing* dapat meningkatkan beban kognitif secara signifikan, terutama ketika peserta didik menghadapi tuturan lisan dengan kecepatan tinggi, aksen tidak familiar, atau latar kebisingan yang mengganggu. Oleh karena itu, pemahaman terhadap mekanisme ini membantu pendidik merancang latihan dekode yang terukur, seperti dikte selektif, pengenalan pasangan minimal fonemis, atau latihan pengulangan bayangan (*shadowing*), yang secara sistematis memperkuat jalur saraf auditori-linguistik peserta didik.

Sebaliknya, pendekatan *top-down* atau pemrosesan dari atas ke bawah memanfaatkan pengetahuan latar belakang, skemata kultural, konteks

situasional, dan ekspektasi pendengar untuk memprediksi, menginterpretasi, dan mengisi kekosongan informasi yang tidak terdengar jelas. Ketika peserta didik menyimak sebuah pidato atau diskusi panel, mereka tidak menunggu setiap kata diucapkan sebelum mulai membangun makna, melainkan secara aktif mengaktifkan jaringan pengetahuan yang telah tersimpan dalam memori jangka panjang untuk membuat hipotesis tentang arah pesan, tujuan komunikatif, atau nilai yang terkandung. Mekanisme ini sangat selaras dengan prinsip berkesadaran dalam Pembelajaran Mendalam, karena peserta didik secara intrinsik termotivasi untuk menghubungkan informasi baru dengan pengalaman pribadi, nilai sosial, atau isu kontekstual yang relevan (Kemendikdasmen, 2025:73). Adnyana (2024:81) mencatat bahwa ketika strategi *top-down* diaktifkan secara optimal, aktivitas menyimak berubah dari latihan persepsi mekanis menjadi eksplorasi makna yang melibatkan olah pikir dan olah rasa, sehingga peserta didik mampu menangkap nuansa implisit, ironi, atau maksud tersirat yang tidak dinyatakan secara eksplisit. Implementasi pedagogisnya dapat diwujudkan melalui aktivasi pramenyimak yang strategis, seperti curah pendapat, prediksi topik, atau paparan konteks sosial sebelum teks auditori diputar, yang secara efektif mengurangi kecemasan kognitif dan meningkatkan retensi informasi.

Dalam praktik menyimak yang autentik dan kompleks, kedua mekanisme tersebut tidak beroperasi secara terpisah, melainkan saling menganyam melalui model *interactive processing* yang dinamis dan simultan. Model ini mengasumsikan bahwa otak peserta didik secara paralel memproses data linguistik yang masuk

(*bottom-up*) sambil terus-menerus menguji dan merevisi hipotesis makna berdasarkan pengetahuan kontekstual (*top-down*). Huri dan kolega (2021:112) menekankan bahwa literasi reseptif di era digital menuntut fleksibilitas kognitif, di mana peserta didik harus mampu beralih antarstrategi secara adaptif ketika menghadapi teks multimodal yang bervariasi dalam struktur, kecepatan, dan tingkat ambiguitas. Ketika tuturan lisan mengandung istilah teknis yang tidak dikenal, sistem kognitif secara otomatis menggeser beban pemrosesan ke strategi *top-down* dengan mengandalkan konteks atau isyarat visual pendukung; sebaliknya, ketika konteks kurang jelas, perhatian difokuskan kembali pada dekode linguistik untuk mengkonfirmasi makna. Pengembangan *interactive processing* secara sengaja dalam desain pembelajaran tidak hanya memperkuat kompetensi kebahasaan, tetapi juga menumbuhkan regulasi diri dan kesadaran metakognitif, karena peserta didik belajar memantau kapan pemahaman mereka mulai terganggu dan strategi apa yang perlu diaktifkan untuk memulihkan alur makna. Dengan demikian, penguasaan mekanisme kerja ketiga pendekatan ini menjadi prasyarat operasional bagi perancangan aktivitas menyimak yang tidak hanya melatih persepsi auditori, tetapi juga memberdayakan kapasitas kognitif, kritis, dan reflektif peserta didik dalam menavigasi kompleksitas komunikasi kontemporer.

B. Kendala Kognitif dan Strategi Metakognitif dalam Menyimak

Aktivitas menyimak tidak selalu berjalan mulus karena melibatkan serangkaian kendala kognitif yang dapat menghambat pemrosesan informasi secara

optimal. Kendala-kendala ini mencakup kapasitas memori kerja yang terbatas, kecepatan pemrosesan auditori yang belum matang, kompleksitas struktur linguistik teks, hingga interferensi dari faktor afektif seperti kecemasan atau kurangnya motivasi. Dalam konteks psikolinguistik, ketika beban kognitif melampaui kapasitas pemrosesan peserta didik, terjadi *cognitive overload* yang menyebabkan informasi penting terlewat atau makna utuh gagal dikonstruksi. Vandergrift dan Goh (2012:89) menegaskan bahwa kendala kognitif dalam menyimak sering kali diperparah oleh ketiadaan skemata yang relevan, sehingga peserta didik kesulitan menghubungkan tuturan lisan baru dengan pengetahuan yang telah tersimpan. Dalam ekosistem pembelajaran yang menuntut literasi reseptif tangguh, pengenalan terhadap kendala-kendala ini bukan untuk menurunkan ekspektasi, melainkan menjadi dasar empiris bagi perancangan strategi kompensasi yang sistematis dan terukur, sehingga peserta didik tidak terjebak dalam frustrasi kognitif ketika menghadapi teks lisan yang kompleks.

Untuk mengatasi hambatan tersebut, strategi metakognitif hadir sebagai mekanisme regulasi diri yang memungkinkan peserta didik secara sadar merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses menyimak mereka sendiri. Dalam kerangka Pembelajaran Mendalam, prinsip berkesadaran menekankan pentingnya peserta didik memahami tujuan belajar dan aktif mengembangkan strategi untuk mencapai kompetensi (Kemendikdasmen, 2025:73). Implementasi strategi metakognitif dalam menyimak dimulai dari fase perencanaan, di mana peserta didik mengaktivasi pengetahuan awal dan menetapkan tujuan

spesifik sebelum teks auditori diputar. Selama proses menyimak berlangsung, fase pemantauan memungkinkan mereka mendeteksi kesenjangan pemahaman secara *real-time*, mengalihkan perhatian ketika terjadi distraksi, atau memanfaatkan konteks untuk mengisi informasi yang terlewat. Pasca-menyimak, fase evaluasi mendorong refleksi terhadap efektivitas strategi yang digunakan serta identifikasi area yang perlu diperbaiki. Adnyana (2024:82) mencatat bahwa ketika regulasi diri diinternalisasi melalui pembiasaan reflektif, aktivitas menyimak bertransformasi dari latihan mekanis menjadi proses konstruksi makna yang otonom dan berkelanjutan.

Integrasi strategi metakognitif dalam pembelajaran menyimak juga sejalan secara organik dengan dimensi bernalar kritis dan mandiri dalam Profil Pelajar Pancasila, karena peserta didik tidak hanya diajarkan *apa* yang harus disimak, tetapi juga *bagaimana* mereka mengelola proses pemahaman secara strategis. Darmawan dan kolega (2025:133) menemukan bahwa guru bahasa Indonesia memerlukan panduan operasional yang jelas untuk melatih peserta didik melakukan *self-questioning*, pencatatan selektif, dan jurnal refleksi pasca-menyimak, sehingga hambatan kognitif tidak lagi menjadi penghalang, melainkan peluang untuk pengembangan ketangguhan mental. Dalam praktiknya, pendidik dapat merancang tugas menyimak bertahap yang secara eksplisit meminta peserta didik menuliskan strategi yang mereka gunakan, mendiskusikan tantangan yang dihadapi, dan merumuskan rencana perbaikan untuk teks berikutnya. Pendekatan ini tidak hanya memperkuat kompetensi kebahasaan, tetapi juga menumbuhkan kemandirian

belajar yang esensial dalam ekosistem informasi digital yang menuntut literasi reseptif adaptif dan kritis.

Secara keseluruhan, pemahaman terhadap kendala kognitif dan penguasaan strategi metakognitif merupakan dua sisi mata uang yang tidak terpisahkan dalam pengembangan kompetensi menyimak yang utuh. Ketika peserta didik dilengkapi dengan kesadaran akan batas kapasitas mental mereka sekaligus dibekali alat regulasi diri untuk mengoptimalkan proses pemrosesan informasi, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang pembelajaran yang memuliakan agensi kognitif setiap individu. Huri dan kolega (2021:113) menegaskan bahwa keterampilan reseptif di era digital menuntut fleksibilitas dan ketahanan mental dalam menghadapi teks yang semakin kompleks dan multidimensi. Dengan mengintegrasikan strategi metakognitif ke dalam desain pembelajaran yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, pendidik tidak hanya mengajarkan peserta didik untuk mendengar lebih baik, tetapi juga membekali mereka dengan kemandirian intelektual yang diperlukan untuk menavigasi, mengkritisi, dan mengonstruksi makna dalam arus komunikasi kontemporer yang dinamis.

C. Peran Memori Kerja dalam Pengolahan Informasi Lisan

Memori kerja memegang peran sentral dalam psikolinguistik menyimak karena berfungsi sebagai ruang kognitif sementara yang bertanggung jawab untuk menyimpan, memanipulasi, dan mengintegrasikan informasi lisan secara *real-time* sebelum ditransfer ke memori jangka panjang atau digunakan untuk menghasilkan respons. Dalam konteks pemrosesan

tuturan, kapasitas memori kerja bersifat terbatas, sehingga keberhasilan memahami pesan lisan sangat bergantung pada bagaimana peserta didik mengelola beban kognitif yang diterima selama proses mendengarkan berlangsung. Ketika peserta didik menyimak pidato, diskusi panel, atau podcast edukatif, otak harus secara simultan mengenali bunyi bahasa, mempertahankan makna frasa atau kalimat sebelumnya, dan menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan latar belakang yang telah tersimpan. Syagif (2024:12) menegaskan bahwa teori beban kognitif menjelaskan bagaimana kapasitas pemrosesan mental yang terbatas dapat menjadi penghambat utama apabila informasi yang disajikan terlalu kompleks, terlalu cepat, atau tidak terstruktur dengan baik. Oleh karena itu, pemahaman terhadap karakteristik memori kerja bukan hanya relevan secara teoretis, tetapi menjadi landasan empiris bagi perancangan aktivitas menyimak yang tidak membebani kognisi peserta didik secara berlebihan, melainkan mengoptimalkan aliran informasi secara efisien dan berkelanjutan.

Interaksi dinamis antara memori kerja dan skemata pengetahuan jangka panjang menentukan kedalaman pemahaman yang dibangun selama menyimak. Ketika informasi auditori masuk, memori kerja tidak bekerja dalam isolasi, melainkan secara aktif mengaktifkan jaringan pengetahuan yang relevan untuk memberikan konteks, memprediksi kelanjutan pesan, dan mengisi celah informasi yang mungkin terlewat karena gangguan eksternal atau kecepatan tuturan yang tinggi. Dalam kerangka Pembelajaran Mendalam, prinsip berkesadaran dan bermakna sangat selaras dengan mekanisme ini, karena peserta didik yang

termotivasi secara intrinsik cenderung lebih efektif dalam mengalokasikan kapasitas kognitifnya untuk mengaitkan pesan baru dengan pengalaman pribadi, nilai sosial, atau isu kontekstual yang telah mereka kuasai (Kemendikdasmen, 2025:73). Adnyana (2024:81) menambahkan bahwa ketika peserta didik dilatih menggunakan strategi regulasi diri seperti aktivasi pengetahuan awal sebelum menyimak, pembuatan catatan selektif, atau pengelompokan informasi menjadi unit-unit yang lebih bermakna (*chunking*), beban pada memori kerja dapat dikurangi secara signifikan. Hal ini memungkinkan kognisi untuk beralih dari pemrosesan permukaan yang melelahkan menuju konstruksi makna yang lebih dalam, reflektif, dan siap ditransfer ke situasi komunikasi yang baru tanpa terjebak pada kelelahan mental yang menghambat retensi.

Implikasi pedagogis dari peran memori kerja dalam menyimak mengharuskan pendidik untuk merancang pengalaman belajar yang secara sengaja mengakomodasi keterbatasan kognitif peserta didik sambil secara bertahap melatih ketahanan dan efisiensi pemrosesan informasi mereka. Penggunaan teks lisan yang terlalu panjang tanpa jeda, penyampaian materi dengan kecepatan tinggi, atau penggabungan terlalu banyak moda informasi secara bersamaan dapat memicu *cognitive overload* yang justru mengorbankan pemahaman konseptual. Sebaliknya, pendekatan yang mengintegrasikan jeda reflektif, visual pendukung yang relevan, serta tugas menyimak bertahap dapat memfasilitasi distribusi beban kognitif yang lebih seimbang dan terarah. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:16) menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis masalah yang dijiwai oleh prinsip Pembelajaran

Mendalam secara efektif melatih peserta didik untuk menyaring informasi esensial, mengabaikan distraksi, dan memprioritaskan pemrosesan makna daripada hafalan verbatim. Ketika strategi ini dioperasionalkan dalam kelas bahasa Indonesia, aktivitas menyimak tidak lagi dipandang sebagai ujian daya ingat jangka pendek, melainkan sebagai latihan ketangguhan kognitif yang memperkuat kemandirian belajar, kepekaan metakognitif, dan kemampuan berpikir kritis. Dengan demikian, optimalisasi peran memori kerja dalam pengolahan informasi lisan menjadi kunci strategis dalam mewujudkan pembelajaran menyimak yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memuliakan potensi utuh peserta didik melalui pendekatan holistik dan responsif terhadap realitas perkembangan kognitif mereka.

BAB V

STRATEGI MENYIMAK AKTIF DALAM KONTEKS AKADEMIK DAN SOSIAL

Setelah membahas mekanisme mental di balik proses menyimak pada bab sebelumnya, bab ini menggeser fokus dari tataran teoretis menuju implementasi strategi aktif yang dapat dioperasionalkan secara langsung dalam konteks akademik dan sosial sehari-hari. Menyimak aktif tidak lagi dipandang sebagai sekadar penerimaan pasif terhadap tuturan lisan, melainkan sebagai praktik pedagogis yang menuntut keterlibatan kognitif, afektif, dan sosial secara simultan. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka dan pendekatan Pembelajaran Mendalam, strategi menyimak dirancang untuk memfasilitasi pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, sekaligus mengaktifkan dimensi olah pikir, olah hati, dan olah rasa secara terpadu (Kemendikdasmen, 2025:73). Ketika peserta didik dilatih untuk secara sadar mengelola perhatian, mengorganisasi informasi, dan menanggapi pesan secara reflektif, aktivitas menyimak bertransformasi dari latihan reseptif menjadi proses konstruksi makna yang otonom dan berkelanjutan.

Strategi pertama yang akan dikupas secara mendalam adalah teknik pencatatan modern, mencakup metode Cornell, pemetaan konsep, dan pencatatan digital yang terintegrasi dengan perangkat lunak kolaboratif. Teknik-teknik ini tidak hanya berfungsi

sebagai alat bantu memori eksternal, tetapi juga sebagai mekanisme regulasi kognitif yang membantu peserta didik menyaring informasi esensial, mengidentifikasi hierarki ide, dan mengaitkan tuturan lisan dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Adnyana (2024:81) menegaskan bahwa ketika peserta didik secara aktif mengonstruksi catatan selama menyimak, beban pada memori kerja dapat dikelola secara lebih efisien, sehingga kognisi difokuskan pada pemahaman konseptual dan analisis kritis alih-alih sekadar menghafal verbatim. Penerapan strategi ini selaras dengan prinsip Pembelajaran Mendalam yang menekankan kemandirian belajar, karena peserta didik dilatih untuk memilih format pencatatan yang paling sesuai dengan gaya belajar, profil kognitif, dan konteks tugas akademik mereka.

Melampaui organisasi informasi, bab ini juga membahas menyimak kritis sebagai kompetensi inti untuk menavigasi ekosistem informasi yang semakin kompleks dan multidimensi. Dalam konteks akademik maupun sosial, peserta didik sering kali dihadapkan pada tuturan lisan yang mengandung campuran fakta empiris, opini subjektif, dan bias naratif yang sengaja atau tidak sengaja disisipkan oleh pembicara. Kemampuan untuk mendeteksi struktur argumen, menguji validitas klaim, dan membedakan antara data yang terverifikasi dengan persuasi emosional menjadi prasyarat bagi literasi reseptif yang tangguh. Darmawan dan kolega (2025:132) mencatat bahwa penguatan kemampuan menyimak kritis secara signifikan berkontribusi pada pengembangan dimensi bernalar kritis dalam Profil Pelajar Pancasila, karena peserta didik tidak hanya mengonsumsi pesan, tetapi juga

merefleksikan tujuan komunikatif, konteks produksi, dan implikasi sosial dari tuturan yang didengar. Pendekatan ini secara organik mengintegrasikan prinsip Pembelajaran Mendalam dengan taksonomi berpikir tingkat tinggi, mengubah ruang kelas menjadi laboratorium dialogis yang melatih ketajaman analitis dan keberanian intelektual.

Di sisi lain, menyimak tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembangunan relasi sosial yang harmonis dan etis. Teknik menyimak empatik diperkenalkan sebagai strategi untuk memahami perspektif orang lain secara utuh, menangkap nuansa emosional yang tersirat dalam tuturan, dan merespons dengan sikap penghargaan serta kepedulian. Dalam pembelajaran bahasa Indonesia yang berlandaskan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila, menyimak empatik berfungsi sebagai jembatan untuk mengasah olah hati dan olah rasa, sehingga peserta didik belajar menghargai keberagaman suara, mengelola konflik melalui dialog konstruktif, dan membangun kolaborasi yang inklusif. Wardarita, Fitriani, dan Rukiyah (2022:238) menekankan bahwa integrasi dimensi afektif dalam keterampilan reseptif tidak memperlemah rigor akademis, melainkan memperkuat relevansi pembelajaran dengan kehidupan nyata, di mana komunikasi yang efektif selalu diwarnai oleh kepekaan interpersonal dan tanggung jawab sosial. Secara keseluruhan, bab ini dirancang sebagai panduan operasional yang menjembatangi wawasan psikolinguistik dengan praktik pedagogis kontemporer, memastikan bahwa peserta didik tidak hanya menjadi penyimak yang cerdas secara kognitif, tetapi juga kritis dalam analisis dan empatik dalam interaksi, sesuai

dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memuliakan potensi utuh setiap individu.

A. Teknik *Note-Taking* Modern: Cornell, Mapping, dan Digital Notetaking

Dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, kemampuan mencatat (*note-taking*) tidak lagi dipahami sekadar aktivitas menyalin informasi yang didengar atau dilihat. Dalam perspektif pembelajaran mendalam, *note-taking* merupakan proses berpikir aktif yang membantu peserta didik memilih informasi penting, menghubungkan gagasan, mereorganisasi pengetahuan, dan merefleksikan pemahamannya sendiri. Aktivitas mencatat juga berkaitan erat dengan keterampilan metakognitif karena peserta didik belajar mengontrol proses berpikirnya ketika menyimak suatu teks aural maupun audiovisual. Oleh sebab itu, teknik *note-taking* modern menjadi strategi penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya pada elemen menyimak dan memirsa.

Panduan Mata Pelajaran Bahasa Indonesia menegaskan bahwa kegiatan menyimak mencakup proses mendengarkan, mengidentifikasi, memahami, menginterpretasi, memaknai, hingga menyiapkan tanggapan terhadap mitra tutur (Kemendikdasmen, 2025: 12). Dengan demikian, kegiatan mencatat tidak boleh berhenti pada penyalinan isi, melainkan harus membantu peserta didik membangun pemahaman yang lebih mendalam terhadap informasi.

1. Teknik Cornell (*Cornell Note-Taking System*)

Teknik Cornell dikembangkan oleh Walter Pauk dari Cornell University sebagai sistem pencatatan yang membantu peserta didik mengorganisasi informasi

secara sistematis. Teknik ini sangat efektif digunakan dalam kegiatan menyimak ceramah, diskusi, presentasi, podcast, maupun tayangan video edukatif karena membantu peserta didik membedakan antara informasi utama, kata kunci, dan refleksi pribadi.

Secara prosedural, teknik Cornell dilakukan melalui beberapa tahap. Pertama, peserta didik membagi halaman catatan menjadi tiga bagian, yaitu kolom catatan utama, kolom kata kunci atau pertanyaan, dan bagian rangkuman. Saat proses menyimak berlangsung, peserta didik menuliskan ide utama, data penting, atau penjelasan guru pada kolom catatan utama. Setelah kegiatan menyimak selesai, peserta didik menuliskan kata kunci, pertanyaan, atau konsep inti pada kolom kiri. Terakhir, peserta didik menyusun simpulan singkat pada bagian bawah halaman sebagai bentuk refleksi terhadap keseluruhan materi.

Berikut ilustrasi sederhana format Cornell.



Dalam pembelajaran menyimak, misalnya ketika peserta didik menyimak video berita tentang lingkungan, kolom kanan dapat diisi fakta-fakta penting mengenai pencemaran, sedangkan kolom kiri memuat kata kunci seperti “limbah plastik”, “dampak lingkungan”, atau “solusi pemerintah”. Pada bagian rangkuman, peserta didik menuliskan inti berita menggunakan bahasa sendiri.

Berikut ini adalah contoh penggunaan Teknik Cornell:



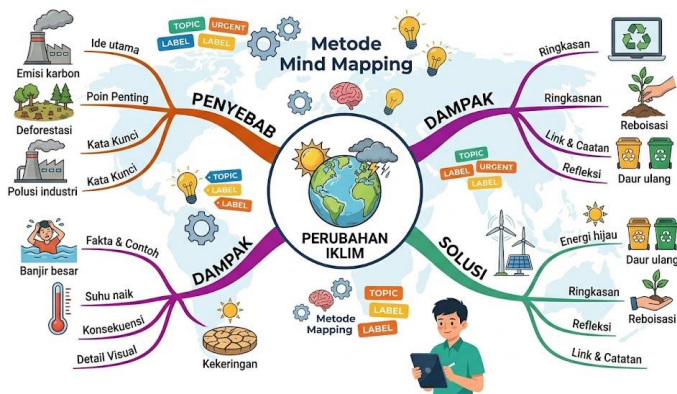
Teknik Cornell sangat mendukung pembelajaran mendalam karena melatih kemampuan menganalisis, mengorganisasi, dan merefleksikan informasi. Selain itu, teknik ini juga memperkuat keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills/HOTS*) karena peserta didik tidak hanya mencatat, tetapi juga menafsirkan dan menyimpulkan informasi.

2. Teknik Mapping (Mind Mapping Notes)

Teknik *mapping* merupakan teknik mencatat berbasis hubungan antargagasan. Teknik ini menempatkan ide utama di bagian tengah, kemudian dikembangkan menjadi cabang-cabang informasi yang saling berkaitan. Dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, teknik ini sangat cocok digunakan ketika peserta didik menyimak teks yang memiliki hubungan konsep yang kompleks, seperti pidato, diskusi ilmiah, dokumenter, atau tayangan pembelajaran berbasis masalah.

Secara prosedural, peserta didik memulai dengan menuliskan tema utama di bagian tengah halaman. Setelah itu, selama proses menyimak berlangsung, peserta didik menambahkan cabang-cabang ide berupa subtopik, fakta pendukung, contoh, atau hubungan sebab-akibat. Setiap cabang dapat dikembangkan lagi menjadi rincian informasi yang lebih spesifik.

Berikut contoh sederhana teknik *mapping*.



Teknik *mapping* memiliki keunggulan dalam membantu peserta didik memahami hubungan konseptual antarinformasi. Ketika peserta didik memetakan isi tayangan atau penjelasan guru, mereka sebenarnya sedang membangun struktur pengetahuan di dalam pikirannya. Hal ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang menempatkan belajar sebagai proses membangun makna melalui keterhubungan konsep.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, teknik ini sangat efektif digunakan pada kegiatan memirsa video dokumenter, menyimak podcast argumentatif, atau mendengarkan cerita inspiratif. Peserta didik dapat memetakan hubungan antara tokoh, peristiwa, konflik, pesan, dan solusi secara visual sehingga pemahaman menjadi lebih mendalam.

3. Digital Notetaking

Perkembangan teknologi digital melahirkan praktik *digital notetaking*, yaitu kegiatan mencatat menggunakan perangkat digital seperti tablet, laptop, telepon pintar, maupun aplikasi berbasis awan (*cloud-based applications*). Teknik ini menjadi semakin relevan dalam pembelajaran abad ke-21 karena peserta didik hidup di lingkungan multimodal yang dipenuhi teks digital, audiovisual, dan interaktif.

Secara prosedural, *digital notetaking* dilakukan dengan memanfaatkan aplikasi pencatat digital seperti OneNote, Notion, Google Keep, Evernote, atau Canva Whiteboard. Ketika menyimak video pembelajaran atau presentasi digital, peserta didik dapat langsung mengetik poin penting, menyisipkan gambar, membuat

tautan, menambahkan rekaman suara, bahkan memberi penanda warna pada informasi tertentu.

Berikut ilustrasi alur sederhana *digital notetaking*.



Salah satu keunggulan utama *digital notetaking* ialah fleksibilitas dan integrasi multimodal. Peserta didik tidak hanya mencatat teks, tetapi juga dapat mengintegrasikan audio, visual, grafik, tautan, dan dokumen pendukung dalam satu ruang belajar digital. Hal ini sangat sesuai dengan karakteristik pembelajaran Bahasa Indonesia yang saat ini menekankan penggunaan teks multimodal (Kemendikdasmen, 2025: 10–13).

Selain itu, *digital notetaking* juga mendukung pembelajaran kolaboratif. Dalam satu dokumen digital, peserta didik dapat bekerja bersama untuk menyusun hasil simakan, mendiskusikan isi video, atau mengembangkan peta konsep secara kolektif. Dengan demikian, kegiatan mencatat berubah dari aktivitas individual menjadi proses konstruksi pengetahuan bersama.

Untuk memperjelas perbedaan ketiga teknik tersebut, berikut tabel perbandingannya.

Teknik	Karakteristik Utama	Cocok Digunakan untuk	Kelebihan
Cornell	Catatan terstruktur dengan kolom	Ceramah, presentasi, berita	Sistematis dan reflektif
Mapping	Catatan berbentuk peta konsep	Diskusi, dokumenter, konsep kompleks	Memahami hubungan gagasan
Digital Notetaking	Catatan berbasis aplikasi digital	Video pembelajaran, podcast, kelas daring	Multimodal dan kolaboratif

Dalam perspektif pembelajaran mendalam, ketiga teknik tersebut bukan sekadar strategi mencatat, melainkan sarana membangun pemahaman bermakna. Peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengolah, menghubungkan, merefleksi, dan mengonstruksi kembali pengetahuan yang diperoleh melalui kegiatan menyimak dan memirsa. Dengan demikian, *note-taking* modern dapat menjadi jembatan penting untuk mengembangkan literasi reseptif, berpikir kritis, dan kemampuan metakognitif peserta didik.

Perkembangan teknologi digital telah melahirkan paradigma pencatatan modern yang memungkinkan integrasi multimodal, kolaborasi sinkron, dan

aksesibilitas lintas perangkat, sehingga memperluas kemungkinan implementasi strategi menyimak di luar batas ruang kelas konvensional. Aplikasi pencatatan digital tidak hanya memfasilitasi penyimpanan audio, teks, gambar, dan tautan dalam satu ruang kerja terpadu, tetapi juga memungkinkan peserta didik untuk menambahkan anotasi waktu (*timestamp*), menandai bagian kritis, dan berbagi catatan secara kolaboratif untuk refleksi kelompok pasca-menyimak. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pemanfaatan teknologi digital secara etis dan terarah merupakan salah satu kerangka pembelajaran yang menekankan efisiensi, inklusivitas, dan kemitraan belajar (Kemendikdasmen, 2025:74). Namun, efektivitas digital *notetaking* sangat bergantung pada regulasi diri peserta didik; tanpa strategi metakognitif yang matang, kemudahan fitur digital justru dapat menjadi distraksi yang memperparah *cognitive overload*. Oleh karena itu, pendidik perlu merancang panduan penggunaan yang menekankan tujuan pembelajaran dan kesadaran strategi, bukan sekadar adopsi teknologi, sehingga catatan digital berfungsi sebagai ekstensi kognitif yang memperkuat prinsip menggembirakan dan bermakna dalam pengalaman belajar reseptif.

Integrasi ketiga teknik pencatatan modern ini dalam pembelajaran menyimak menuntut pendekatan diferensiasi yang responsif terhadap profil belajar, kesiapan kognitif, dan konteks tugas yang dihadapi peserta didik. Peserta didik dengan preferensi auditori-struktural mungkin lebih cocok dengan metode Cornell untuk menyimak ceramah akademik atau instruksi prosedural, sementara peserta didik dengan gaya visual-kreatif akan lebih terbantu oleh *mind mapping* saat

menyimak diskusi interdisipliner atau narasi budaya, dan peserta didik yang terbiasa dengan ekosistem digital dapat memanfaatkan aplikasi kolaboratif untuk proyek berbasis masalah yang memerlukan pertukaran perspektif secara *real-time*. Ketika pilihan strategi pencatatan diselaraskan dengan prinsip berkesadaran, peserta didik tidak hanya menjadi pencatat yang terampil, melainkan arsitek makna yang secara aktif meregulasi proses kognitif mereka. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:16) mengonfirmasi bahwa ketika model pembelajaran yang mengaktifkan regulasi diri dan konstruksi konsep diterapkan, kemampuan peserta didik dalam menyaring informasi esensial dan mentransfer pemahaman ke konteks nyata meningkat secara signifikan. Dengan demikian, teknik *note-taking* modern bukan sekadar alat administratif, melainkan instrumen pedagogis yang memberdayakan peserta didik untuk menjadi penyimak kritis, mandiri, dan siap menghadapi kompleksitas komunikasi abad kedua puluh satu.

B. Menyimak Kritis: Deteksi Bias, Opini, dan Fakta dalam Teks Lisan

Menyimak kritis merupakan kompetensi reseptif tingkat tinggi yang melampaui pemahaman harfiah, menuntut peserta didik untuk secara aktif menganalisis, mengevaluasi, dan merefleksikan validitas pesan yang diterima melalui tuturan lisan. Dalam konteks akademik maupun sosial, teks lisan sering kali mengandung campuran antara fakta empiris, opini subjektif, dan bias naratif yang disisipkan secara eksplisit maupun implisit oleh pembicara. Kemampuan membedakan ketiga

elemen ini tidak hanya berkaitan dengan kecerdasan linguistik, tetapi juga dengan kematangan nalar kritis yang menjadi dimensi utama dalam Profil Pelajar Pancasila. Adnyana (2024:80) menegaskan bahwa ketika pendekatan Pembelajaran Mendalam diinternalisasi dalam pembelajaran bahasa, aktivitas menyimak bertransformasi dari penerimaan pasif menjadi laboratorium berpikir yang melatih peserta didik untuk menguji klaim, memverifikasi sumber, dan mengidentifikasi agenda tersembunyi di balik pilihan diksi atau penekanan intonasi.

Deteksi fakta, opini, dan bias dalam teks lisan memerlukan strategi kognitif yang terstruktur dan regulasi metakognitif yang konsisten. Fakta dapat diidentifikasi melalui klaim yang dapat diverifikasi secara empiris, disertai data, referensi, atau bukti objektif yang konsisten sepanjang tuturan. Opini, di sisi lain, ditandai oleh penggunaan kata-kata evaluatif, preferensi pribadi, atau pernyataan yang bersifat normatif dan tidak selalu dapat diuji kebenarannya secara universal. Bias naratif muncul ketika pembicara secara selektif menyajikan informasi, mengabaikan perspektif alternatif, atau menggunakan *framing* emosional untuk mengarahkan interpretasi pendengar. Vandergrift dan Goh (2012:92) mencatat bahwa penyimak yang terlatih secara metakognitif mampu secara sadar memantau ketidaksesuaian antara argumen yang disampaikan dengan bukti yang disajikan, sehingga mereka tidak mudah terbawa oleh retorika yang manipulatif. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, pengembangan

kemampuan ini sejalan dengan prinsip berkesadaran dan bermakna, di mana peserta didik tidak hanya memahami apa yang dikatakan, tetapi juga mengkritisi mengapa dan untuk kepentingan siapa pesan tersebut dikonstruksi (Kemendikdasmen, 2025:73).

Implementasi menyimak kritis dalam kelas bahasa Indonesia memerlukan desain pembelajaran yang sengaja memicu keterlibatan aktif, kolaborasi interpretatif, dan refleksi evaluatif. Guru dapat memanfaatkan teks lisan autentik seperti podcast debat, siaran berita radio, wawancara ahli, atau pidato publik sebagai bahan analisis, kemudian membimbing peserta didik melalui pertanyaan pemantik yang mengarah pada dekonstruksi argumen, seperti "klaim mana yang didukung data dan mana yang hanya asumsi?", "siapa yang diuntungkan atau dirugikan oleh pembingkaiannya ini?", atau "bagaimana intonasi pembicara memengaruhi persepsi kita terhadap kebenaran pesan?". Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:15) menunjukkan bahwa ketika model pembelajaran berbasis masalah yang mengaktifkan berpikir tingkat tinggi diterapkan, peserta didik secara signifikan mampu menyaring informasi esensial, mengabaikan distraksi naratif, dan menghasilkan respons yang menunjukkan kedalaman analisis kritis. Lebih lanjut, pendekatan ini memperkuat dimensi olah pikir dan olah hati, karena peserta didik tidak hanya mengasah ketajaman logika, tetapi juga mengembangkan empati intelektual dan tanggung jawab etis dalam mengonsumsi serta menyebarkan informasi.

Meskipun urgensi menyimak kritis tidak dapat diragukan, implementasinya di lapangan sering kali menghadapi tantangan berupa dominasi budaya mendengar yang pasif, kurangnya paparan terhadap teks lisan yang kompleks, serta minimnya pelatihan strategi dekonstruksi naratif secara sistematis. Darmawan dan kolega (2025:134) menemukan bahwa banyak pendidik masih memerlukan panduan operasional yang jelas untuk melatih peserta didik melakukan verifikasi silang, identifikasi bias kognitif, dan evaluasi kredibilitas sumber dalam tuturan lisan. Untuk mengatasi kesenjangan ini, diperlukan perancah pedagogis yang bertahap, dimulai dari pengenalan indikator linguistik fakta dan opini, latihan mendeteksi pola persuasi dalam iklan audio, hingga analisis komparatif terhadap dua versi tuturan mengenai isu yang sama. Ketika strategi ini dioperasionalkan melalui prinsip menggembirakan yang menciptakan ruang aman untuk bertanya, menantang, dan bereksperimen dengan interpretasi, menyimak kritis tidak lagi menjadi beban kognitif, melainkan menjadi kebiasaan intelektual yang memberdayakan peserta didik untuk menjadi warga digital yang otonom, reflektif, dan bertanggung jawab.

C. Teknik Menyimak Empatik untuk Komunikasi Interpersonal

Menyimak empatik merupakan dimensi keterampilan reseptif yang melampaui pemahaman kognitif terhadap pesan lisan, dengan menekankan keterlibatan afektif dan sosial untuk memahami

perspektif, perasaan, dan kebutuhan pembicara secara utuh. Dalam konteks komunikasi interpersonal, menyimak empatik tidak sekadar menangkap makna verbal, tetapi juga membaca nuansa emosional yang tersirat melalui intonasi, jeda, tekanan suara, dan bahasa tubuh yang menyertai tuturan. Wardarita, Fitriani, dan Rukiyah (2022:238) menegaskan bahwa integrasi dimensi afektif dalam pembelajaran bahasa Indonesia secara signifikan berkontribusi pada penguatan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi bergotong royong dan berkebinekaan global, karena peserta didik dilatih untuk menghargai keberagaman suara, mengelola konflik melalui dialog konstruktif, dan membangun relasi yang inklusif. Dengan demikian, menyimak empatik bukan hanya kompetensi komunikatif, melainkan fondasi bagi pembentukan karakter moral dan kepekaan sosial yang relevan dengan kehidupan nyata.

Mekanisme psikologis yang mendasari menyimak empatik melibatkan interaksi kompleks antara proses kognitif dan regulasi emosional. Ketika peserta didik menyimak curahan pengalaman pribadi, diskusi kelompok, atau wawancara interpersonal, mereka tidak hanya memproses informasi secara linguistik, tetapi juga mengaktifkan kemampuan perspektif-taking untuk menempatkan diri dalam posisi pembicara, memahami konteks emosional yang melatarbelakangi pesan, dan merespons dengan sikap penghargaan serta kepedulian. Adnyana (2024:82) mencatat bahwa ketika prinsip Pembelajaran Mendalam yang menggembirakan diinternalisasi, aktivitas menyimak bertransformasi dari latihan teknis menjadi pengalaman belajar yang melibatkan olah hati dan olah rasa, sehingga peserta didik merasa dihargai atas

kontribusi emosional dan intelektual mereka. Dalam kerangka ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan ruang aman untuk ekspresi autentik, memodelkan respons empatik melalui pertanyaan reflektif, dan membimbing peserta didik untuk mengembangkan kesadaran metakognitif terhadap dampak kata-kata mereka terhadap orang lain.

Implementasi teknik menyimak empatik dalam pembelajaran bahasa Indonesia memerlukan strategi pedagogis yang terstruktur dan kontekstual. Pertama, pendidik dapat memanfaatkan aktivitas *active listening* yang melatih peserta didik untuk memparafrase pesan pembicara, mengajukan pertanyaan klarifikasi yang tidak menghakimi, dan memberikan umpan balik yang memvalidasi perasaan tanpa harus setuju dengan pendapat. Kedua, penggunaan teks autentik seperti rekaman dialog interpersonal, podcast naratif, atau simulasi wawancara dapat menjadi media untuk melatih kepekaan terhadap variasi emosional dalam tuturan lisan. Ketika guru membimbing peserta didik melalui pertanyaan pemantik seperti "apa yang mungkin dirasakan pembicara saat menyampaikan pesan ini?" atau "bagaimana cara kita merespons yang menunjukkan penghargaan terhadap perspektif mereka?", kemampuan empati sosial peserta didik meningkat secara signifikan. Ketiga, integrasi refleksi pasca-menyimak melalui jurnal emosional atau diskusi kelompok memungkinkan peserta didik untuk mengonsolidasikan pemahaman mereka terhadap dinamika komunikasi interpersonal dan mengaitkannya dengan nilai-nilai kemanusiaan yang lebih luas.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pengembangan menyimak empatik selaras secara

organik dengan prinsip bermakna dan berkesadaran, karena peserta didik diajak untuk merefleksikan relevansi keterampilan ini dengan kehidupan sosial mereka. Ketika peserta didik menyimak cerita pengalaman teman sekelas tentang tantangan pribadi atau isu komunitas, mereka tidak hanya melatih kompetensi kebahasaan, tetapi juga menginternalisasi dimensi bergotong royong dan bernalar kritis dalam Profil Pelajar Pancasila. Lisnawati, Ruslan, dan Armiyati (2025:16) menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis masalah yang mengaktifkan empati sosial secara signifikan meningkatkan kemampuan peserta didik untuk menghasilkan respons yang tidak hanya kritis secara analitis, tetapi juga sensitif secara etis dan kontekstual. Lebih jauh, ketika teknik menyimak empatik dioperasionalkan melalui lingkungan kelas yang inklusif dan kolaboratif, peserta didik belajar bahwa komunikasi yang efektif tidak hanya tentang kejelasan pesan, tetapi juga tentang membangun kepercayaan, menghormati martabat, dan memperkuat ikatan sosial yang mendukung pembelajaran sepanjang hayat.

Meskipun urgensi menyimak empatik tidak dapat diragukan, implementasinya di lapangan sering kali menghadapi tantangan berupa dominasi budaya komunikasi yang berorientasi pada penyelesaian tugas, kurangnya paparan terhadap model respons empatik, serta minimnya pelatihan strategi regulasi emosional secara sistematis. Untuk mengatasi kesenjangan ini, diperlukan perancah pedagogis yang bertahap, dimulai dari pengenalan indikator linguistik dan paralinguistik emosi, latihan merespons dalam skenario interpersonal terstruktur, hingga analisis reflektif terhadap dinamika

komunikasi dalam konteks nyata. Ketika strategi ini diintegrasikan melalui prinsip menggembirakan yang menciptakan ruang aman untuk bertanya, berbagi, dan bereksperimen dengan interpretasi emosional, menyimak empatik tidak lagi menjadi beban afektif, melainkan menjadi kebiasaan komunikatif yang memberdayakan peserta didik untuk menjadi warga masyarakat yang otonom, reflektif, dan bertanggung jawab. Dengan demikian, teknik menyimak empatik bukan sekadar strategi komunikatif, melainkan instrumen pedagogis yang memuliakan potensi utuh peserta didik dan memperkuat relevansi pembelajaran bahasa dengan tantangan kehidupan interpersonal di abad kedua puluh satu.

BAB VI

MEDIA DAN TEKNOLOGI DALAM PEMBELAJARAN MENYIMAK

Perkembangan teknologi digital telah mengubah lanskap pembelajaran menyimak dari aktivitas yang terbatas pada media konvensional menjadi pengalaman yang imersif, interaktif, dan dapat diakses secara mandiri di luar ruang kelas. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, integrasi teknologi tidak diposisikan sebagai sekadar alat bantu mekanis, melainkan sebagai bagian dari ekosistem belajar yang mendukung prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan melalui pemanfaatan digital yang efisien dan kontekstual (Kemendikdasmen, 2025:74). Bab ini membahas bagaimana media dan teknologi dapat dioptimalkan secara pedagogis untuk memperkuat kompetensi menyimak peserta didik, mulai dari eksplorasi podcast, audiobook, dan kecerdasan buatan dalam transkripsi otomatis, perancangan laboratorium bahasa mandiri, hingga pengembangan bahan ajar berbasis aplikasi. Transformasi ini selaras secara organik dengan tuntutan literasi reseptif abad kedua puluh satu yang menuntut peserta didik tidak hanya memahami pesan lisan, tetapi juga mampu menavigasi, mengkritisi, dan memanfaatkan sumber digital secara etis, adaptif, dan produktif.

Pemanfaatan podcast, audiobook, dan teknologi *speech-to-text* berbasis AI menawarkan fleksibilitas konten yang sulit dicapai oleh materi audio tradisional, sekaligus memperluas paparan peserta didik terhadap variasi aksen, kecepatan tuturan, konteks sosial, dan genre komunikasi autentik. Media ini memungkinkan pembelajaran menyimak keluar dari batasan waktu dan tempat, sehingga peserta didik dapat mengatur ritme belajar sesuai profil kognitif dan kesiapan mereka. Sukmawati (2023:47) mencatat bahwa integrasi tayangan audio dan video digital secara signifikan meningkatkan keterlibatan emosional dan retensi pemahaman peserta didik ketika dirancang dengan pertanyaan pemantik yang memicu refleksi kritis dan koneksi dengan kehidupan nyata. Lebih lanjut, konsep laboratorium bahasa mandiri berbasis digital menggeser paradigma dari ruang pembelajaran terpusat ke lingkungan belajar yang otonom, di mana peserta didik dapat mengulang materi, melakukan latihan terstruktur, dan memonitor progres pemahaman tanpa bergantung sepenuhnya pada intervensi guru secara langsung. Hal ini secara langsung memperkuat dimensi kemandirian dan regulasi diri dalam Profil Pelajar Pancasila, sekaligus mengoperasionalkan prinsip *deep learning* melalui pengalaman belajar yang dipersonalisasi dan berorientasi pada penguasaan kompetensi secara berkelanjutan.

Pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi memerlukan pendekatan yang tidak hanya menekankan kecanggihan fitur teknis, tetapi juga

kedalaman pedagogis dan kesesuaian dengan mekanisme psikolinguistik peserta didik. Aplikasi pembelajaran yang efektif tidak sekadar menyajikan audio, melainkan mengintegrasikan elemen interaktif, umpan balik formatif instan, pelacakan perkembangan strategi metakognitif, serta ruang refleksi yang memungkinkan peserta didik mengevaluasi proses pemahaman mereka secara mandiri. Nur, Nurhadi, dan Pratiwi (2023:64) menegaskan bahwa revolusi bahan ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media dalam Kurikulum Merdeka harus disertai dengan kapasitas pendidik untuk melakukan kurasi konten yang relevan, sehingga teknologi berfungsi sebagai perancah kognitif yang memberdayakan, bukan sebagai distraksi yang memperberat beban mental. Dalam bab ini, pembahasan akan diarahkan pada strategi seleksi teks autentik, desain aktivitas menyimak yang selaras dengan taksonomi berpikir tingkat tinggi, serta evaluasi kelayakan teknis dan pedagogis aplikasi sebagai media ajar. Dengan fondasi yang kuat, integrasi media dan teknologi dalam pembelajaran menyimak tidak akan terjebak pada formalisme digital, melainkan menjadi wahana pemberdayaan yang memuliakan agensi peserta didik, memperkuat relevansi pembelajaran bahasa dengan dinamika komunikasi kontemporer, dan mempersiapkan generasi muda untuk berpartisipasi secara kritis dan bertanggung jawab dalam ekosistem informasi yang terus berevolusi.

A. Pemanfaatan Podcast, Audiobook, dan AI *Speech-to-Text* sebagai Media Ajar



Pemanfaatan podcast, audiobook, dan teknologi kecerdasan buatan dalam transkripsi otomatis (*AI speech-to-text*) merepresentasikan transformasi pedagogis yang signifikan dalam pembelajaran menyimak, di mana media audio tidak lagi diposisikan sebagai pelengkap pasif, melainkan sebagai ekosistem belajar yang imersif, interaktif, dan dapat diakses secara mandiri. Podcast, sebagai format audio episodik yang dapat diunduh atau di-*streaming*, menawarkan fleksibilitas konten yang sulit dicapai oleh materi audio konvensional, memungkinkan peserta didik terpapar pada variasi aksan, kecepatan tuturan, konteks sosial, dan genre komunikasi autentik yang relevan dengan kehidupan mereka. Sucining (2024:12) menemukan bahwa pemanfaatan aplikasi Spotify dalam pembelajaran menyimak teks cerita fantasi secara signifikan meningkatkan keterlibatan emosional dan retensi pemahaman peserta didik, karena mereka dapat mengatur ritme belajar sesuai profil kognitif dan kesiapan individu. Dalam kerangka Kurikulum

Merdeka, fleksibilitas ini selaras dengan prinsip berkesadaran dan bermakna, di mana peserta didik dilatih untuk secara intrinsik termotivasi memilih konten yang relevan, meregulasi strategi pemahaman, dan merefleksikan progres belajar mereka secara mandiri (Kemendikdasmen, 2025:73).



Audiobook, sebagai rekaman narasi lengkap dari karya sastra atau teks nonfiksi, menawarkan keunggulan pedagogis yang berbeda namun saling melengkapi dengan podcast. Ketika peserta didik menyimak audiobook, mereka tidak hanya melatih persepsi auditori, tetapi juga mengembangkan imajinasi naratif, kepekaan terhadap intonasi dan penekanan emosional, serta kemampuan memetakan struktur cerita secara mental.

Ketika prinsip Pembelajaran Mendalam diinternalisasi melalui audiobook, aktivitas menyimak bertransformasi dari latihan teknis menjadi eksplorasi

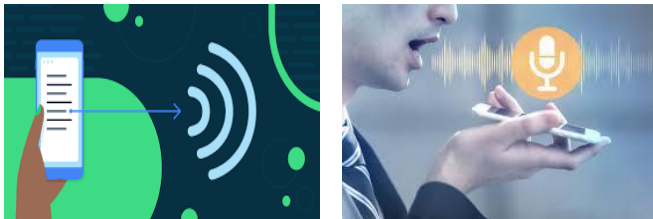


makna yang melibatkan olah pikir dan olah rasa, sehingga peserta didik tidak hanya memahami alur cerita, tetapi juga merefleksikan nilai-nilai kemanusiaan, konflik moral, dan relevansi pesan dengan konteks kehidupan mereka. Lebih jauh, audiobook dapat

diintegrasikan dengan teks tertulis untuk memfasilitasi *multimodal scaffolding*, di mana peserta didik secara simultan memirsa teks dan menyimak narasi, sehingga memperkuat dekode linguistik dan pemahaman konseptual secara bersamaan.

Teknologi *AI speech-to-text* atau transkripsi otomatis berbasis kecerdasan buatan menghadirkan dimensi baru dalam pembelajaran menyimak dengan memungkinkan konversi sinyal audio menjadi teks tertulis secara *real-time*. Fitur ini tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu verifikasi pemahaman, tetapi juga sebagai instrumen metakognitif yang memungkinkan peserta didik membandingkan apa yang mereka dengar dengan apa yang mereka pahami, mengidentifikasi kesenjangan persepsi, dan menyesuaikan strategi dekode secara adaptif. Huri dan kolega (2021:112) mencatat bahwa literasi reseptif di era digital menuntut fleksibilitas kognitif, di mana peserta didik harus mampu beralih antarstrategi secara adaptif ketika menghadapi teks multimodal yang bervariasi dalam struktur, kecepatan, dan tingkat ambiguitas. Ketika *AI speech-to-text* diintegrasikan dengan pertanyaan pemantik yang

memicu analisis kritis, seperti "mengapa sistem salah menafsirkan kata ini?" atau "bagaimana konteks membantu memperbaiki kesalahan transkripsi?", peserta didik tidak hanya melatih kompetensi kebahasaan, tetapi juga mengembangkan kesadaran metakognitif terhadap mekanisme pemrosesan informasi mereka sendiri.



Implementasi ketiga media ini dalam pembelajaran bahasa Indonesia memerlukan pendekatan kurasi konten yang bertanggung jawab dan strategi pedagogis yang terstruktur. Pendidik perlu mempertimbangkan kesesuaian tingkat kesulitan linguistik, relevansi tema dengan minat dan konteks peserta didik, serta kualitas produksi audio yang mendukung kejelasan persepsi tanpa mengorbankan autentisitas tuturan. Nur, Nurhadi, dan Pratiwi (2023:64) menekankan bahwa revolusi bahan ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media dalam Kurikulum Merdeka harus disertai dengan kapasitas pendidik untuk melakukan seleksi, modifikasi, dan produksi konten yang relevan dengan konteks pembelajaran, sehingga teknologi berfungsi sebagai perancah kognitif yang memberdayakan, bukan sebagai distraksi yang memperberat beban mental. Dalam praktiknya, guru dapat merancang aktivitas menyimak bertahap yang menggabungkan podcast untuk paparan autentik, audiobook untuk pendalaman naratif, dan *AI speech-to-*

text untuk refleksi metakognitif, sehingga peserta didik mengalami progresi kompetensi yang koheren dari pemahaman literal menuju analisis kritis dan kreasi respons.

Secara keseluruhan, integrasi podcast, audiobook, dan *AI speech-to-text* dalam pembelajaran menyimak bukan sekadar adopsi teknologi, melainkan strategi pedagogis yang memuliakan agensi peserta didik, memperkuat relevansi pembelajaran bahasa dengan dinamika komunikasi kontemporer, dan mempersiapkan generasi muda untuk berpartisipasi secara kritis dan bertanggung jawab dalam ekosistem informasi yang terus berevolusi. Ketika ketiga media ini dioperasionalkan melalui prinsip Pembelajaran Mendalam yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, kelas bahasa Indonesia bertransformasi menjadi ruang dialogis yang memuliakan potensi kognitif, emosional, dan sosial peserta didik, sekaligus menjembatangi kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan praktik pembelajaran yang memberdayakan.



B. Merancang Laboratorium Bahasa Mandiri Berbasis Digital

Laboratorium bahasa pada awalnya dipahami sebagai ruang khusus yang dilengkapi perangkat audio untuk melatih keterampilan menyimak dan berbicara. Dalam perkembangan pembelajaran abad ke-21, konsep tersebut mengalami transformasi menjadi laboratorium bahasa berbasis digital yang lebih fleksibel, adaptif, dan dapat digunakan secara mandiri oleh peserta didik. Laboratorium bahasa tidak lagi terbatas pada ruang fisik sekolah, melainkan berkembang menjadi ekosistem belajar digital yang memungkinkan siswa mengakses materi menyimak kapan saja dan di mana saja melalui perangkat teknologi yang mereka miliki. Perubahan ini sejalan dengan arah Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi, penguatan literasi digital, dan pengalaman belajar yang bermakna (Kemendikbudristek, 2022).

Perancangan laboratorium bahasa mandiri berbasis digital perlu dimulai dari pemahaman bahwa keterampilan menyimak merupakan fondasi utama kemampuan berbahasa. Peserta didik yang memiliki kemampuan menyimak yang baik akan lebih mudah memahami informasi, mengembangkan kemampuan berpikir kritis, serta membangun keterampilan berbicara dan menulis secara lebih efektif. Oleh karena itu, laboratorium bahasa digital harus dirancang bukan sekadar sebagai tempat memutar audio atau video, melainkan sebagai lingkungan belajar interaktif yang mendukung proses memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi yang disimak.

Dalam konteks pembelajaran mendalam (*deep learning*), laboratorium bahasa mandiri berbasis digital harus mampu menghadirkan pengalaman belajar yang aktif, reflektif, dan kontekstual. Peserta didik tidak hanya mendengarkan materi, tetapi juga dilatih untuk menghubungkan informasi dengan pengalaman nyata, menyusun interpretasi, serta menghasilkan tanggapan kritis terhadap isi simakan. Dengan demikian, teknologi tidak ditempatkan sebagai tujuan pembelajaran, melainkan sebagai sarana untuk memperkuat keterlibatan kognitif dan emosional peserta didik dalam proses belajar (Fullan et al., 2018).

Secara teknis, perancangan laboratorium bahasa digital dapat dilakukan dengan memanfaatkan berbagai platform yang mudah diakses. Guru dapat menggunakan Learning Management System (LMS) seperti *Google Classroom* atau *Moodle* sebagai pusat distribusi materi menyimak. Materi tersebut dapat berupa *podcast*, rekaman berita, wawancara, cerita rakyat digital, video pembelajaran, hingga siaran diskusi ilmiah. Penggunaan sumber audio autentik menjadi penting karena dapat membantu peserta didik memahami variasi bahasa, intonasi, diksi, serta konteks komunikasi yang nyata (Tarigan, 2015).

Selain penyediaan materi, laboratorium bahasa digital juga perlu dilengkapi dengan aktivitas belajar yang terstruktur. Misalnya, peserta didik diminta melakukan prediksi isi sebelum menyimak, mencatat gagasan utama saat menyimak, kemudian menyusun refleksi atau tanggapan setelah kegiatan selesai. Aktivitas semacam ini membantu siswa mengembangkan strategi metakognitif dalam menyimak. Pembelajaran menyimak tidak lagi bersifat

pasif, tetapi menjadi proses berpikir aktif yang melibatkan perhatian, interpretasi, dan evaluasi informasi.

Aspek penting lain dalam merancang laboratorium bahasa mandiri berbasis digital adalah keberadaan asesmen formatif yang berkelanjutan. Guru dapat memanfaatkan aplikasi digital seperti *Google Forms*, *Quizizz*, atau *Wordwall* untuk mengukur pemahaman peserta didik terhadap materi simakan. Asesmen tersebut sebaiknya tidak hanya mengukur kemampuan mengingat informasi, tetapi juga kemampuan menafsirkan, menyimpulkan, dan memberikan respons kritis terhadap isi simakan. Pendekatan ini sejalan dengan orientasi Kurikulum Merdeka yang menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar alat penilaian akhir (Kemendikbudristek, 2022).

Dalam implementasinya, laboratorium bahasa mandiri berbasis digital juga perlu memperhatikan prinsip aksesibilitas dan kemandirian belajar. Materi harus mudah diakses melalui telepon pintar, tidak membutuhkan kapasitas internet yang terlalu besar, serta disusun secara bertahap sesuai tingkat perkembangan peserta didik. Guru perlu menyediakan petunjuk penggunaan yang jelas agar siswa dapat belajar secara mandiri tanpa selalu bergantung pada pendampingan langsung. Dengan demikian, laboratorium bahasa digital dapat menjadi ruang belajar personal yang memberi kesempatan kepada setiap peserta didik untuk berkembang sesuai kecepatan dan gaya belajarnya masing-masing.

Pada akhirnya, laboratorium bahasa mandiri berbasis digital bukan hanya inovasi teknologi dalam

pembelajaran Bahasa Indonesia, melainkan strategi pedagogis untuk membangun budaya literasi dan kemampuan komunikasi peserta didik secara lebih mendalam. Kehadirannya mendukung terciptanya pembelajaran yang fleksibel, inklusif, dan relevan dengan tantangan era digital. Guru berperan sebagai perancang pengalaman belajar, sementara peserta didik menjadi subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui proses menyimak yang reflektif dan bermakna.

C. Pengembangan Bahan Ajar Menyimak Berbasis Aplikasi

Perkembangan teknologi digital telah membawa perubahan besar dalam cara guru merancang dan mengembangkan bahan ajar Bahasa Indonesia, khususnya pada keterampilan menyimak. Jika sebelumnya bahan ajar menyimak didominasi oleh rekaman audio konvensional dan penugasan sederhana, saat ini guru memiliki peluang untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif, multimodal, dan adaptif melalui berbagai aplikasi digital. Pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi menjadi salah satu bentuk inovasi pembelajaran yang relevan dengan karakteristik peserta didik abad ke-21 yang akrab dengan teknologi, media sosial, dan komunikasi digital.

Dalam perspektif Kurikulum Merdeka, bahan ajar tidak dipahami hanya sebagai materi yang harus disampaikan guru, melainkan sebagai perangkat pembelajaran yang membantu peserta didik mencapai kompetensi secara aktif dan bermakna. Oleh karena itu, pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi harus diarahkan pada pembelajaran yang mendorong

keterlibatan peserta didik, penguatan literasi digital, kemampuan berpikir kritis, serta kemandirian belajar. Bahan ajar yang baik bukan hanya menyajikan informasi untuk didengar, tetapi juga mengondisikan peserta didik agar mampu memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merespons informasi secara reflektif (Kemendikbudristek, 2022).

Pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi perlu dimulai dari analisis capaian pembelajaran dan karakteristik peserta didik. Guru harus memahami tujuan keterampilan menyimak yang ingin dicapai, misalnya kemampuan menemukan gagasan utama, mengidentifikasi informasi tersirat, memahami sudut pandang pembicara, atau mengevaluasi isi informasi. Analisis tersebut penting karena akan menentukan jenis media, bentuk aktivitas, serta aplikasi digital yang digunakan dalam pembelajaran. Dalam pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*), bahan ajar tidak cukup hanya menarik secara visual, tetapi juga harus mampu membangun keterhubungan antara pengalaman belajar dengan konteks kehidupan nyata peserta didik (Fullan et al., 2018).

Secara pedagogis, bahan ajar menyimak berbasis aplikasi harus mengintegrasikan tiga dimensi utama, yaitu konten, interaktivitas, dan refleksi. Konten berkaitan dengan kualitas materi simakan yang digunakan. Materi harus autentik, kontekstual, dan sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Guru dapat menggunakan podcast pendidikan, berita digital, wawancara tokoh, cerita rakyat audio, video dokumenter, maupun rekaman percakapan sehari-hari sebagai sumber belajar. Penggunaan materi autentik penting karena membantu peserta didik memahami

penggunaan bahasa dalam situasi nyata serta meningkatkan sensitivitas terhadap variasi intonasi, diksi, dan konteks komunikasi (Tarigan, 2015).

Dimensi interaktivitas berkaitan dengan bagaimana aplikasi digunakan untuk menciptakan keterlibatan aktif peserta didik selama proses menyimak. Dalam pembelajaran konvensional, peserta didik sering hanya diminta mendengarkan lalu menjawab pertanyaan. Pendekatan ini cenderung membuat siswa pasif. Sebaliknya, melalui aplikasi digital, guru dapat menghadirkan aktivitas yang lebih dinamis seperti kuis interaktif, fitur jeda otomatis untuk refleksi, anotasi digital, forum diskusi, maupun latihan respons verbal. Interaktivitas tersebut membantu peserta didik tetap fokus dan terlibat secara kognitif selama proses menyimak berlangsung.

Sementara itu, dimensi refleksi menjadi unsur penting dalam pendekatan deep learning. Setelah menyimak, peserta didik perlu diberi ruang untuk merefleksikan isi informasi, menghubungkannya dengan pengalaman pribadi, dan menyusun tanggapan kritis. Dalam konteks ini, aplikasi digital dapat digunakan untuk mendukung kegiatan jurnal reflektif, rekaman suara tanggapan siswa, atau diskusi daring antarpeserta didik. Refleksi membantu pembelajaran menyimak berkembang dari sekadar aktivitas mendengar menjadi proses berpikir yang mendalam dan bermakna.

Dalam praktiknya, terdapat berbagai aplikasi yang dapat digunakan untuk mengembangkan bahan ajar menyimak. Aplikasi seperti Spotify dan YouTube dapat dimanfaatkan sebagai sumber materi audio dan video autentik. Google Classroom dan Moodle berfungsi

sebagai ruang distribusi materi dan pengelolaan tugas. Quizizz, Kahoot!, dan Wordwall dapat digunakan untuk membuat evaluasi menyimak yang interaktif dan menyenangkan. Sementara itu, aplikasi seperti Padlet atau Flip memungkinkan peserta didik memberikan respons dalam bentuk teks maupun rekaman suara. Pemilihan aplikasi harus mempertimbangkan kemudahan akses, ketersediaan perangkat, serta tingkat literasi digital peserta didik dan guru.

Pengembangan bahan ajar berbasis aplikasi juga harus memperhatikan prinsip diferensiasi pembelajaran. Tidak semua peserta didik memiliki kemampuan menyimak yang sama. Ada siswa yang lebih mudah memahami informasi melalui audio singkat, sementara yang lain membutuhkan dukungan visual atau pengulangan materi. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan variasi tingkat kesulitan, pilihan bentuk tugas, dan fleksibilitas waktu belajar. Pendekatan diferensiasi memungkinkan setiap peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan dan potensinya masing-masing (Tomlinson, 2014).

Selain aspek pedagogis, pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi juga berkaitan dengan penguatan literasi digital. Peserta didik perlu dibimbing untuk menggunakan media digital secara kritis, etis, dan bertanggung jawab. Guru tidak hanya mengajarkan cara memahami informasi lisan, tetapi juga membantu siswa mengevaluasi validitas sumber informasi, memahami bias media, dan menggunakan teknologi secara produktif. Dengan demikian, pembelajaran menyimak tidak hanya membangun keterampilan bahasa, tetapi juga membentuk kecakapan hidup di era digital.

Dalam konteks evaluasi, bahan ajar berbasis aplikasi memungkinkan guru melakukan asesmen secara lebih variatif dan berkelanjutan. Guru dapat memanfaatkan data hasil kuis digital, rekaman respons siswa, maupun aktivitas diskusi daring untuk memantau perkembangan kemampuan menyimak peserta didik. Asesmen semacam ini memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang proses belajar siswa dibandingkan sekadar tes tertulis tradisional. Pendekatan tersebut sejalan dengan paradigma asesmen Kurikulum Merdeka yang menekankan fungsi diagnostik dan formatif dalam pembelajaran (Kemendikbudristek, 2022).

Berikut adalah beberapa contoh praktis yang mengintegrasikan kompetensi spesifik, model pembelajaran, dan aplikasi digital untuk pembelajaran menyimak dalam bingkai Kurikulum Merdeka:

Contoh 1: Fase D (Kelas VII-VIII SMP)

Kompetensi: Peserta didik mampu menyimak teks laporan hasil observasi, mengidentifikasi informasi pokok dan pendukung, serta membedakan fakta dan opini (Kemendikdasmen, 2025:24).

Model Pembelajaran: *Problem-Based Learning* (PBL) dengan sintaks:

1. Orientasi masalah
2. Organisasi belajar
3. Penyelidikan mandiri
4. Pengembangan karya
5. Analisis dan evaluasi

Aplikasi Digital: Edpuzzle (<https://edpuzzle.com>)

Implementasi:

- Guru memilih video dokumenter pendek tentang "Ekosistem Mangrove" dari YouTube
- Video diunggah ke Edpuzzle dan disisipi pertanyaan formatif pada menit ke-2, 5, dan 8
- Peserta didik menyimak video secara mandiri di rumah, menjawab pertanyaan yang muncul otomatis
- Data pemahaman peserta didik terekam otomatis di dashboard Edpuzzle
- Di kelas, guru menggunakan data tersebut untuk diskusi kelompok tentang fakta vs opini dalam dokumenter
- Peserta didik membuat infografis digital menggunakan Canva sebagai respons kritis

Keunggulan: Edpuzzle memungkinkan *self-paced learning*, umpan balik instan, dan analitik pemahaman yang terukur (Sucining, 2024:12).

Contoh 2: Fase E (Kelas X SMA/SMK)

Kompetensi: Peserta didik mampu menyimak teks eksposisi kompleks, menganalisis struktur argumen, dan mengevaluasi validitas bukti yang disajikan (Kemendikdasmen, 2025:26).

Model Pembelajaran: *Flipped Classroom* dengan pendekatan *Critical Listening*

Aplikasi Digital: Spotify for Podcasters (<https://podcasters.spotify.com>) + Padlet (<https://padlet.com>)

Implementasi:

- Guru membuat playlist podcast "Debat Kebijakan Publik" di Spotify yang berisi 3 episode tentang

isu aktual (misalnya: "Energi Terbarukan vs Fosil")

- Peserta didik menyimak podcast secara mandiri sebelum kelas, menggunakan fitur *speed control* (0.75x-1.25x) sesuai kenyamanan
- Selama menyimak, peserta didik mencatat argumen utama menggunakan template Cornell Notes digital di Google Docs
- Di Padlet kelas, peserta didik memposting analisis struktur argumen (klaim, bukti, warrant) dari podcast yang disimak
- Di kelas tatap muka, dilakukan *peer review* terhadap analisis di Padlet dan diskusi tentang validitas bukti
- Peserta didik merekam respons audio menggunakan Anchor (sekarang Spotify for Podcasters) sebagai tugas akhir

Keunggulan: Spotify memungkinkan akses fleksibel, fitur kecepatan variabel mendukung diferensiasi, dan Padlet memfasilitasi kolaborasi asinkron (Dewi, 2023).

Contoh 3: Fase C (Kelas V-VI SD)

Kompetensi: Peserta didik mampu menyimak cerita fantasi, mengidentifikasi unsur intrinsik (tokoh, latar, alur), dan menyampaikan kembali dengan bahasa sendiri (Kemendikdasmen, 2025:22).

Model Pembelajaran: *Storytelling-Based Learning* dengan teknik *Active Listening*

Aplikasi Digital: (https://bookcreator.com)	Book +	Creator Flipgrid (https://info.flipgrid.com)
---	------------------	--

Implementasi:

- Guru memilih audiobook cerita fantasi "Negeri 5 Menara" dari platform digital
- Peserta didik menyimak bab 1-2 menggunakan headphone di laboratorium bahasa
- Setelah menyimak, peserta didik membuka Book Creator dan membuat buku digital interaktif yang berisi:
 - Gambar tokoh (dari Canva atau gambar sendiri)
 - Peta latar cerita
 - Diagram alur sederhana
- Peserta didik merekam narasi ulang cerita menggunakan Flipgrid (video 2-3 menit)
- Video diunggah ke grid kelas, peserta didik lain memberikan komentar konstruktif
- Guru menggunakan rubrik digital di Google Forms untuk menilai pemahaman unsur intrinsik

Keunggulan: Book Creator mengintegrasikan multimodalitas (teks, gambar, audio), Flipgrid melatih *speaking* sebagai respons dari *listening*, dan proses dokumentasi digital memudahkan asesmen portofolio (Apreasta et al., 2023).

Contoh 4: Fase F (Kelas XI-XII SMA)

Kompetensi: Peserta didik mampu menyimak diskusi panel akademik, mensintesis berbagai perspektif, dan menghasilkan rangkuman analitis yang objektif (Kemendikdasmen, 2025:28).

Model Pembelajaran: *Collaborative Summarization* dengan pendekatan *Metacognitive Listening*

Aplikasi Digital: Otter.ai (<https://otter.ai>) + Miro (<https://miro.com>)

Implementasi:

- Guru memilih rekaman diskusi panel tentang "Dampak AI terhadap Pendidikan" dari YouTube (durasi 20-30 menit)
- Peserta didik menyimak secara individu, mencatat poin-poin kunci menggunakan strategi *Selective Note-Taking*
- Rekaman audio diskusi di-upload ke Otter.ai untuk menghasilkan transkrip otomatis
- Peserta didik membandingkan catatan pribadi dengan transkrip Otter.ai untuk mengidentifikasi kesenjangan pemahaman (*metacognitive monitoring*)
- Di Miro board kolaboratif, peserta didik dalam kelompok 4-5 orang membuat *mind map* yang memetakan:
 - Perspektif masing-masing narasumber
 - Titik kesepakatan dan perbedaan
 - Bukti yang mendukung setiap argumen
- Setiap kelompok menghasilkan rangkuman analitis 500 kata di Google Docs dengan referensi ke timestamp diskusi
- Guru memberikan umpan balik melalui *commenting feature* di Google Docs

Keunggulan: Otter.ai melatih kesadaran metakognitif melalui perbandingan catatan-transkrip, Miro memfasilitasi visualisasi kolaboratif, dan proses ini mengembangkan *critical synthesis skill* tingkat tinggi (Lisnawati et al., 2025:16).

Contoh 5: Fase B (Kelas III-IV SD)

Kompetensi: Peserta didik mampu menyimak instruksi lisan sederhana, mengikuti arahan bertahap,

dan merespons dengan tindakan yang tepat (Kemendikdasmen, 2025:20).

Model Pembelajaran: *Total Physical Response* (TPR) dengan *Game-Based Learning*

Aplikasi	Digital:	Wordwall
(https://wordwall.net)	+	ClassPoint
(https://classpoint.io)		

Implementasi:

- Guru membuat aktivitas interaktif di Wordwall dengan tema "Mengikuti Instruksi"
- Peserta didik menyimak instruksi audio yang diputar melalui Wordwall (misalnya: "Klik gambar hewan yang hidup di air, lalu klik tombol hijau")
- Peserta didik merespons dengan mengklik/menyeret objek di layar
- ClassPoint digunakan untuk kuis interaktif di PowerPoint: guru memberikan instruksi lisan, peserta didik menjawab menggunakan perangkat masing-masing
- Sistem memberikan poin dan *badge* otomatis untuk motivasi
- Guru menganalisis data respons di dashboard untuk mengidentifikasi peserta didik yang perlu pendampingan

Keunggulan: Wordwall dan ClassPoint menyediakan *immediate feedback*, elemen gamifikasi meningkatkan motivasi intrinsik, dan data analitik membantu diferensiasi pembelajaran (Setiawan et al., 2025:91).

Pada akhirnya, pengembangan bahan ajar menyimak berbasis aplikasi merupakan bentuk adaptasi pendidikan terhadap perubahan zaman sekaligus strategi untuk menciptakan pembelajaran yang lebih relevan, menarik, dan bermakna. Teknologi digital memberi peluang besar bagi guru untuk menghadirkan pengalaman menyimak yang kaya, kontekstual, dan partisipatif. Namun demikian, keberhasilan implementasinya tetap bergantung pada kemampuan guru dalam merancang pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi, bukan sekadar penggunaan teknologi semata. Dengan perencanaan yang tepat, bahan ajar berbasis aplikasi dapat menjadi sarana efektif untuk meningkatkan keterampilan menyimak sekaligus memperkuat literasi dan karakter peserta didik di era digital.

BAB VII

SEMIOTIKA DAN DEKONSTRUKSI TEKS VISUAL

Dalam ekosistem komunikasi abad kedua puluh satu yang semakin didominasi oleh teks multimodal, kemampuan memirsa tidak lagi dapat direduksi menjadi aktivitas melihat secara pasif, melainkan menuntut kompetensi untuk membaca, menginterpretasi, dan mengkritisi lapisan makna yang tertanam dalam unsur-unsur visual. Semiotika, sebagai ilmu yang mempelajari tanda dan simbol dalam komunikasi, menjadi landasan teoretis yang esensial untuk membekali peserta didik dengan perangkat analitis dalam membongkar bagaimana makna dikonstruksi melalui komposisi, warna, gerak, dan simbol dalam teks visual. Huri dan kolega (2021:112) menegaskan bahwa keterampilan memirsa di era digital menuntut pembacaan kritis terhadap kode visual dan multimodal yang tersirat dalam tayangan media, sehingga peserta didik tidak hanya menjadi konsumen pasif, melainkan agen makna yang reflektif dan bertanggung jawab.

Pembelajaran menyimak dan memirsa dalam kerangka Kurikulum Merdeka tidak dapat mengabaikan dimensi semiotik ini karena teks yang dihadapi peserta didik sehari-hari – mulai dari iklan komersial, infografis edukatif, film pendek, hingga konten media sosial – selalu mengombinasikan unsur verbal dan visual secara simultan untuk menyampaikan pesan yang kompleks.

Implementasi keterampilan memirsa dalam Capaian Pembelajaran secara eksplisit menggeser orientasi dari pengenalan visual semata menuju pemahaman kritis terhadap struktur teks, strategi retorika, dan nilai yang terkandung di dalamnya. Dalam konteks ini, dekonstruksi teks visual menjadi strategi pedagogis yang memberdayakan peserta didik untuk mengidentifikasi bagaimana pilihan komposisi, palet warna, dinamika gerak, dan sistem simbol digunakan secara strategis untuk membangun narasi tertentu, memengaruhi persepsi, atau mengideologikan pesan.

Relevansi semiotika dan dekonstruksi teks visual semakin mendesak ketika dikaitkan dengan prinsip Pembelajaran Mendalam yang menekankan pengembangan nalar kritis sebagai dimensi utama Profil Pelajar Pancasila. Ulfyani dan tim (2024:86) menambahkan bahwa penguasaan keterampilan memirsa berbasis literasi visual menjadi prasyarat penting bagi generasi cerdas bermedia sosial, karena peserta didik harus mampu menyaring manipulasi visual, mengenali konteks produksi media, dan menavigasi arus informasi yang sangat kompetitif. Dengan demikian, pemahaman terhadap bahasa rupa dan kemampuan mendekonstruksi teks visual bukan sekadar kompetensi teknis, melainkan fondasi bagi kewargaan digital yang kritis dan bertanggung jawab.

Bab ini dirancang sebagai jembatan teoretis dan praktis yang menghubungkan wawasan semiotik dengan strategi pembelajaran memirsa yang relevan dengan konteks kehidupan peserta didik. Melalui tiga subbab utama—memahami bahasa rupa, hubungan intertekstual antara teks tertulis dan unsur visual, serta teori kognitif dalam literasi multimedia—pembaca akan

dibekali dengan kerangka konseptual untuk menganalisis bagaimana makna dikonstruksi dalam teks multimodal, bagaimana unsur verbal dan visual saling memperkuat atau bertentangan, dan bagaimana proses kognitif peserta didik dapat dioptimalkan untuk memahami kompleksitas literasi multimedia. Darmawan dan kolega (2025:132) menemukan bahwa guru bahasa Indonesia masih menghadapi tantangan dalam merancang strategi memirsa berbasis literasi visual yang terstruktur, sehingga bab ini juga bertujuan menyediakan panduan operasional yang menghubungkan teori semiotika dengan dengan praktik kelas yang kontekstual.

Secara keseluruhan, integrasi semiotika dan dekonstruksi teks visual dalam pembelajaran menyimak dan memirsa merepresentasikan komitmen untuk mengembangkan literasi reseptif yang tidak hanya memahami makna permukaan, tetapi juga mengkritisi bagaimana makna tersebut diproduksi, direpresentasikan, dan dikonsumsi dalam masyarakat informasi. Ketika peserta didik dibekali dengan perangkat analitis semiotik dan strategi dekonstruksi yang sistematis, mereka tidak hanya menjadi pemirsa yang cerdas secara teknis, tetapi juga kritis secara intelektual dan etis secara sosial, sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memuliakan potensi utuh peserta didik melalui pendekatan holistik dan responsif terhadap realitas komunikasi kontemporer.

A. Memahami Bahasa Rupa: Komposisi, Warna, Gerak, dan Simbol

Bahasa rupa merupakan sistem penyampaian makna melalui unsur-unsur visual yang dapat dibaca,

ditafsirkan, dan dipahami sebagaimana bahasa verbal. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, pemahaman terhadap bahasa rupa menjadi semakin penting karena peserta didik hidup dalam lingkungan yang dipenuhi teks multimodal, yaitu teks yang memadukan kata, gambar, warna, suara, gerak, dan simbol dalam satu kesatuan makna. Oleh sebab itu, kemampuan memahami bahasa rupa tidak hanya berkaitan dengan apresiasi seni visual, tetapi juga menjadi bagian dari kompetensi literasi yang mendukung keterampilan menyimak, membaca, berbicara, dan menulis secara terpadu.

Kurikulum Merdeka menempatkan literasi sebagai kemampuan memahami, mengolah, dan menggunakan informasi dari berbagai bentuk representasi, termasuk representasi visual. Dalam pembelajaran modern, peserta didik tidak cukup hanya mampu memahami teks tertulis, tetapi juga perlu memiliki kemampuan membaca gambar, menafsirkan simbol, memahami relasi warna, serta menangkap pesan melalui gerak visual. Kemampuan tersebut penting karena sebagian besar informasi digital saat ini disampaikan dalam bentuk visual dan audiovisual, seperti infografik, video, animasi, iklan digital, media sosial, dan presentasi multimedia (Kemendikbudristek, 2022).

Pemahaman bahasa rupa dapat dimulai dari pengenalan unsur komposisi. Komposisi merupakan cara unsur-unsur visual disusun untuk menciptakan kesatuan makna dan menarik perhatian audiens. Dalam bahasa rupa, posisi objek, keseimbangan ruang, arah pandangan, ukuran gambar, dan hubungan antarelemen visual memiliki fungsi komunikatif tertentu. Sebuah

gambar yang menempatkan tokoh utama di bagian tengah, misalnya, menunjukkan bahwa tokoh tersebut memiliki peran penting dalam pesan visual. Sebaliknya, objek yang ditempatkan di sudut atau latar belakang biasanya berfungsi sebagai pendukung informasi utama.

Dalam pembelajaran menyimak dan literasi multimodal, pemahaman komposisi membantu peserta didik mengembangkan kemampuan interpretatif. Ketika siswa mengamati poster, video pembelajaran, atau tayangan berita visual, mereka belajar memahami bahwa susunan gambar bukan dibuat secara acak, melainkan dirancang untuk membangun fokus, emosi, dan pesan tertentu. Kemampuan membaca komposisi visual ini memperkuat keterampilan berpikir kritis karena peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga menganalisis bagaimana pesan dibangun melalui unsur visual.

Selain komposisi, warna merupakan unsur penting dalam bahasa rupa yang memiliki fungsi psikologis dan simbolik. Warna mampu membangun suasana, memengaruhi emosi, serta memperkuat makna pesan. Warna merah sering diasosiasikan dengan keberanian, semangat, atau bahaya, sedangkan warna biru cenderung memberi kesan tenang dan stabil. Dalam media digital dan audiovisual, penggunaan warna sering dimanfaatkan untuk mengarahkan perhatian audiens serta menciptakan identitas visual tertentu. Oleh karena itu, peserta didik perlu dibimbing untuk memahami bahwa warna bukan sekadar elemen estetis, melainkan bagian dari komunikasi visual yang memiliki makna kontekstual.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, pemahaman warna dapat diintegrasikan dengan

kegiatan menyimak dan menafsirkan teks multimodal. Misalnya, ketika siswa menyimak iklan layanan masyarakat atau video kampanye sosial, guru dapat mengajak peserta didik menganalisis bagaimana warna digunakan untuk memperkuat pesan persuasif. Aktivitas semacam ini membantu peserta didik memahami hubungan antara unsur verbal dan visual dalam membangun makna secara utuh. Pembelajaran tidak lagi terfokus pada bahasa sebagai teks tertulis semata, tetapi sebagai sistem komunikasi yang hadir dalam berbagai bentuk representasi.

Unsur berikutnya adalah gerak. Dalam bahasa rupa modern, gerak tidak selalu berarti perpindahan fisik nyata, tetapi juga kesan dinamis yang ditampilkan melalui garis, arah pandangan, sudut pengambilan gambar, atau perpindahan visual dalam media audiovisual. Gerak menjadi unsur penting dalam video pembelajaran, film, animasi, dan konten digital karena mampu membangun perhatian, ketegangan, dan alur informasi. Dalam pembelajaran menyimak audiovisual, peserta didik perlu memahami bahwa gerak visual membantu memperjelas konteks dan emosi pesan yang disampaikan.

Pemahaman terhadap gerak visual juga berkaitan dengan kemampuan peserta didik membaca ekspresi, bahasa tubuh, dan situasi komunikasi. Ketika siswa menyimak tayangan wawancara atau pidato, mereka tidak hanya memahami kata-kata yang diucapkan, tetapi juga memaknai gestur, arah pandangan, dan ekspresi pembicara. Hal ini menunjukkan bahwa menyimak pada era digital merupakan proses multimodal yang melibatkan interpretasi unsur verbal dan nonverbal secara bersamaan (Kress, 2010).

Sementara itu, simbol merupakan unsur bahasa rupa yang berfungsi mewakili gagasan, nilai, atau makna tertentu secara visual. Simbol dapat berupa ikon, lambang, logo, gambar tertentu, maupun tanda visual yang telah disepakati secara sosial. Dalam kehidupan sehari-hari, peserta didik berinteraksi dengan berbagai simbol, mulai dari rambu lalu lintas, emoji digital, logo media sosial, hingga simbol budaya dan nasional. Kemampuan memahami simbol membantu peserta didik membaca makna implisit dan memahami pesan secara lebih mendalam.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, simbol dapat digunakan sebagai sarana untuk melatih kemampuan interpretasi dan berpikir kritis. Guru dapat mengajak peserta didik menganalisis simbol dalam poster, film pendek, ilustrasi cerita, atau media digital lainnya. Kegiatan ini membantu siswa memahami bahwa makna tidak selalu disampaikan secara langsung melalui kata-kata, tetapi juga melalui tanda visual yang membutuhkan penafsiran kontekstual. Dengan demikian, pembelajaran bahasa menjadi lebih kaya karena melibatkan kemampuan memahami makna eksplisit dan implisit secara terpadu.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) menekankan bahwa pemahaman bahasa rupa tidak cukup berhenti pada pengenalan unsur visual, tetapi harus sampai pada kemampuan merefleksikan makna dan menghubungkannya dengan kehidupan nyata. Peserta didik perlu diajak memahami bagaimana media visual memengaruhi cara berpikir, membentuk opini, dan membangun perspektif sosial. Dengan cara ini, pembelajaran bahasa rupa tidak hanya meningkatkan kemampuan literasi visual, tetapi juga

membentuk kesadaran kritis peserta didik terhadap informasi yang mereka konsumsi setiap hari (Fullan et al., 2018).

Pada akhirnya, memahami bahasa rupa berarti memahami cara manusia berkomunikasi melalui visual dalam kehidupan modern. Komposisi, warna, gerak, dan simbol merupakan unsur penting yang membangun makna dalam teks multimodal. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, kemampuan membaca bahasa rupa memperluas makna literasi dari sekadar memahami tulisan menjadi kemampuan menafsirkan berbagai bentuk representasi komunikasi secara kritis, reflektif, dan kontekstual. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya menjadi pembaca teks, tetapi juga pembaca dunia visual yang cerdas dan kritis.

B. Hubungan Intertekstual antara Teks Tertulis dengan Unsur Audio dan Unsur Visual

Perkembangan teknologi komunikasi digital telah mengubah cara manusia menerima, memahami, dan memproduksi informasi. Dalam kehidupan modern, teks tidak lagi hadir hanya dalam bentuk tulisan linear, tetapi tampil dalam bentuk multimodal yang memadukan bahasa verbal, audio, visual, animasi, dan simbol secara bersamaan. Kondisi ini menuntut pembelajaran Bahasa Indonesia untuk memperluas orientasi literasi, dari sekadar membaca teks tertulis menuju kemampuan memahami hubungan antarmakna dalam berbagai mode komunikasi. Salah satu konsep penting dalam konteks tersebut adalah intertekstualitas antara teks tertulis dengan unsur audio dan unsur visual.

Intertekstualitas pada dasarnya merujuk pada hubungan antarteks yang saling memengaruhi, saling

merujuk, dan saling membangun makna. Dalam pembelajaran bahasa, konsep ini tidak hanya dipahami sebagai hubungan antara satu tulisan dengan tulisan lain, tetapi juga hubungan antara teks verbal dengan bunyi, gambar, video, musik, simbol, dan gerak visual. Sebuah teks memperoleh makna yang lebih kaya ketika dihubungkan dengan unsur audio dan visual yang menyertainya. Oleh sebab itu, peserta didik perlu dibimbing untuk memahami bahwa makna komunikasi modern dibangun melalui keterhubungan berbagai unsur representasi, bukan hanya melalui kata-kata tertulis semata (Kress, 2010).

Dalam perspektif Kurikulum Merdeka, kemampuan memahami hubungan intertekstual menjadi bagian penting dari penguatan literasi multimodal. Peserta didik diharapkan mampu membaca, menyimak, menafsirkan, dan mengevaluasi berbagai bentuk teks yang hadir dalam media digital dan sosial. Hal ini penting karena sebagian besar informasi yang dikonsumsi peserta didik saat ini berbentuk kombinasi teks, audio, dan visual, seperti video pembelajaran, film pendek, iklan digital, podcast visual, infografik interaktif, serta konten media sosial (Kemendikbudristek, 2022).

Hubungan antara teks tertulis dan unsur audio dapat dilihat dalam berbagai bentuk komunikasi audiovisual. Dalam video pembelajaran, misalnya, teks tertulis berfungsi memberikan informasi utama atau penegasan konsep, sedangkan unsur audio membantu membangun penekanan makna melalui intonasi, tempo bicara, dan ekspresi emosional. Kalimat yang sama dapat menghasilkan makna berbeda ketika disampaikan dengan nada yang berbeda. Oleh karena itu, peserta

didik perlu memahami bahwa suara bukan sekadar pelengkap teks, melainkan bagian penting yang memengaruhi interpretasi pesan.

Dalam pembelajaran menyimak, hubungan intertekstual antara tulisan dan audio membantu peserta didik memahami makna secara lebih mendalam. Ketika siswa menyimak berita televisi, misalnya, mereka tidak hanya membaca teks berita yang muncul di layar, tetapi juga menafsirkan penekanan suara penyiar, efek bunyi, serta suasana emosional yang dibangun melalui audio. Unsur-unsur tersebut saling berinteraksi membentuk pengalaman makna yang utuh. Dengan demikian, keterampilan menyimak modern tidak hanya berfokus pada kemampuan mendengar kata-kata, tetapi juga kemampuan memahami relasi antara bunyi, intonasi, dan informasi verbal (Tarigan, 2015).

Selain unsur audio, hubungan intertekstual juga terjadi antara teks tertulis dan unsur visual. Dalam teks multimodal, gambar, warna, simbol, tipografi, dan tata letak visual berfungsi memperkuat, memperjelas, bahkan kadang mengubah makna teks tertulis. Sebuah slogan iklan akan menghasilkan efek berbeda ketika dipadukan dengan gambar tertentu. Demikian pula sebuah berita digital dapat memengaruhi persepsi pembaca melalui pilihan foto, ilustrasi, atau video yang digunakan.

Unsur visual memiliki kekuatan untuk membangun konteks dan emosi secara cepat. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, pemahaman hubungan ini penting agar peserta didik tidak menjadi pembaca pasif terhadap media visual. Peserta didik perlu memahami bahwa visual dapat digunakan untuk memperkuat persuasi, membentuk opini, dan

memengaruhi cara seseorang memahami informasi. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa harus melatih kemampuan literasi visual dan kemampuan berpikir kritis terhadap media.

Sebagai contoh, ketika peserta didik mempelajari teks pidato melalui video, mereka sebenarnya sedang membaca tiga lapisan teks sekaligus. Pertama, teks verbal berupa isi pidato. Kedua, teks audio berupa intonasi, tekanan suara, dan jeda pembicara. Ketiga, teks visual berupa ekspresi wajah, gerak tubuh, latar visual, dan pengambilan gambar. Ketiga unsur tersebut saling membangun makna secara intertekstual. Makna pidato tidak hanya ditentukan oleh isi kalimat, tetapi juga oleh bagaimana kalimat tersebut diucapkan dan divisualisasikan.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) menempatkan hubungan intertekstual sebagai sarana untuk membangun pemahaman reflektif dan kontekstual. Peserta didik tidak hanya diajak mengenali unsur audio dan visual, tetapi juga menganalisis bagaimana unsur-unsur tersebut memengaruhi interpretasi, emosi, dan respons audiens. Dalam konteks ini, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak berhenti pada kemampuan memahami isi teks, tetapi berkembang menjadi kemampuan menafsirkan strategi komunikasi yang digunakan dalam media multimodal (Fullan et al., 2018).

Pembelajaran intertekstual juga memiliki hubungan erat dengan penguatan kemampuan berpikir kritis. Ketika peserta didik menganalisis hubungan antara teks tertulis, audio, dan visual, mereka belajar mengevaluasi kredibilitas informasi, mengenali bias media, serta memahami teknik persuasi dalam

komunikasi digital. Kemampuan ini sangat penting di era banjir informasi, ketika peserta didik setiap hari berhadapan dengan konten media sosial yang memadukan teks, musik, gambar, dan video secara intensif.

Dalam praktik pembelajaran, guru dapat mengembangkan aktivitas yang mendorong peserta didik mengeksplorasi hubungan intertekstual tersebut. Misalnya, siswa diminta membandingkan teks berita cetak dengan berita televisi, menganalisis pengaruh musik dalam video kampanye sosial, atau menginterpretasikan hubungan antara ilustrasi dan isi cerita digital. Aktivitas semacam ini membantu peserta didik memahami bahwa makna komunikasi bersifat kompleks dan dibangun melalui interaksi berbagai unsur representasi.

Selain itu, pemahaman intertekstual juga mendukung pengembangan kreativitas peserta didik. Ketika siswa mampu memahami cara teks, audio, dan visual saling membangun makna, mereka akan lebih terampil dalam memproduksi karya multimodal seperti video presentasi, podcast visual, infografik naratif, atau konten digital edukatif. Dengan demikian, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya menghasilkan peserta didik yang mampu memahami informasi, tetapi juga mampu menciptakan komunikasi yang efektif dan bermakna.

Pada akhirnya, hubungan intertekstual antara teks tertulis dengan unsur audio dan visual menunjukkan bahwa komunikasi modern bersifat multimodal dan saling terhubung. Makna tidak dibangun hanya melalui kata-kata, tetapi melalui interaksi bunyi, gambar, gerak, simbol, dan struktur

visual yang bekerja secara bersamaan. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia perlu mengembangkan literasi multimodal agar peserta didik mampu menjadi pembaca, penyimak, dan pencipta teks yang kritis, reflektif, dan adaptif terhadap perkembangan media digital.

C. Teori Kognitif dalam Literasi Multimedia

Perkembangan teknologi digital telah mengubah pola belajar peserta didik dari pembelajaran berbasis teks tunggal menuju pembelajaran berbasis multimedia. Informasi saat ini disajikan melalui kombinasi teks, suara, gambar, animasi, video, dan simbol visual yang bekerja secara simultan. Dalam konteks tersebut, literasi multimedia menjadi kemampuan penting yang harus dimiliki peserta didik agar mampu memahami, mengolah, dan memanfaatkan informasi secara efektif. Namun, penggunaan multimedia dalam pembelajaran tidak dapat dilakukan secara sembarangan. Guru perlu memahami bagaimana proses kognitif peserta didik bekerja ketika menerima informasi dari berbagai saluran komunikasi sekaligus. Oleh karena itu, teori kognitif menjadi landasan penting dalam pengembangan literasi multimedia.

Secara umum, teori kognitif memandang belajar sebagai proses mental yang melibatkan perhatian, persepsi, memori, pemahaman, pengolahan informasi, dan pembentukan makna. Dalam pembelajaran multimedia, proses tersebut menjadi lebih kompleks karena peserta didik menerima informasi melalui dua jalur utama, yaitu jalur verbal dan jalur visual. Jalur verbal memproses kata-kata, baik dalam bentuk tulisan maupun suara, sedangkan jalur visual memproses

gambar, warna, gerak, simbol, dan representasi visual lainnya. Kedua jalur tersebut bekerja secara bersamaan untuk membangun pemahaman terhadap informasi yang diterima (Mayer, 2009).

Salah satu teori paling berpengaruh dalam literasi multimedia adalah *Cognitive Theory of Multimedia Learning* yang dikembangkan oleh Richard E. Mayer. Teori ini menjelaskan bahwa manusia belajar lebih efektif dari kombinasi kata dan gambar dibandingkan dari kata-kata saja. Akan tetapi, efektivitas tersebut bergantung pada bagaimana informasi multimedia dirancang dan disajikan. Mayer menekankan bahwa kapasitas memori kerja manusia bersifat terbatas. Jika peserta didik menerima terlalu banyak informasi sekaligus tanpa pengelolaan yang baik, maka akan terjadi beban kognitif yang berlebihan sehingga proses belajar menjadi kurang efektif (Mayer, 2009).

Dalam teori Mayer, terdapat tiga asumsi utama. Pertama, asumsi *dual channel*, yaitu manusia memiliki dua saluran pemrosesan informasi, yakni saluran visual dan saluran auditori. Kedua, asumsi *limited capacity*, yaitu setiap saluran memiliki kapasitas terbatas dalam memproses informasi. Ketiga, asumsi *active processing*, yaitu belajar terjadi ketika peserta didik secara aktif memilih, mengorganisasi, dan mengintegrasikan informasi menjadi struktur pengetahuan yang bermakna. Ketiga asumsi ini menunjukkan bahwa pembelajaran multimedia harus dirancang secara terstruktur agar tidak membebani kemampuan kognitif peserta didik.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, teori kognitif multimedia sangat relevan terutama pada pembelajaran menyimak dan literasi multimodal. Ketika

peserta didik menyimak video pembelajaran, misalnya, mereka sebenarnya sedang melakukan beberapa proses mental sekaligus. Mereka mendengar penjelasan verbal, membaca teks di layar, memperhatikan gambar atau animasi, serta menafsirkan ekspresi dan gerak visual. Semua unsur tersebut diproses dalam memori kerja sebelum diintegrasikan menjadi pemahaman yang utuh. Jika penyajian materi terlalu padat, terlalu cepat, atau tidak terstruktur, peserta didik akan mengalami kesulitan memahami isi pembelajaran.

Oleh karena itu, teori kognitif multimedia memberikan panduan penting bagi guru dalam mengembangkan bahan ajar digital. Guru perlu memahami bahwa tujuan penggunaan multimedia bukan sekadar membuat pembelajaran menarik secara visual, tetapi membantu peserta didik membangun pemahaman secara lebih efektif. Dalam praktiknya, guru harus memperhatikan keseimbangan antara unsur verbal dan visual agar keduanya saling mendukung, bukan saling mengganggu.

Mayer mengembangkan beberapa prinsip pembelajaran multimedia yang dapat diterapkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Salah satunya adalah prinsip koherensi (*coherence principle*), yaitu menghindari penggunaan gambar, suara, atau animasi yang tidak relevan dengan tujuan pembelajaran karena dapat mengganggu fokus peserta didik. Dalam pembelajaran menyimak, misalnya, penggunaan musik latar yang terlalu dominan justru dapat mengurangi konsentrasi siswa terhadap isi informasi.

Prinsip berikutnya adalah prinsip modalitas (*modality principle*), yaitu peserta didik lebih mudah memahami informasi ketika gambar dipadukan dengan

narasi lisan dibandingkan dengan teks tertulis yang terlalu banyak. Prinsip ini menjelaskan mengapa video pembelajaran dengan penjelasan suara sering lebih efektif dibandingkan slide penuh tulisan. Dalam konteks pembelajaran menyimak, prinsip ini membantu guru merancang media audiovisual yang lebih komunikatif dan mudah dipahami.

Selain itu, terdapat prinsip redundansi (*redundancy principle*), yaitu penyajian informasi yang sama secara berlebihan dapat meningkatkan beban kognitif. Misalnya, ketika narasi audio membacakan teks panjang yang juga tampil penuh di layar, peserta didik cenderung mengalami kesulitan memusatkan perhatian. Oleh karena itu, teks visual sebaiknya digunakan untuk menampilkan kata kunci atau poin penting, bukan mengulang seluruh narasi secara lengkap.

Teori kognitif multimedia juga berkaitan erat dengan konsep beban kognitif (*cognitive load theory*) yang dikembangkan oleh Sweller. Teori ini menjelaskan bahwa kapasitas memori kerja manusia sangat terbatas sehingga pembelajaran harus dirancang untuk mengurangi beban mental yang tidak perlu (Sweller, 2011). Dalam pembelajaran multimedia, terlalu banyak efek visual, perpindahan cepat, atau informasi yang tidak terstruktur dapat menyebabkan peserta didik kehilangan fokus dan kesulitan memahami inti materi.

Dalam perspektif Kurikulum Merdeka, pemahaman terhadap teori kognitif multimedia sangat penting karena pembelajaran diarahkan pada pengembangan pengalaman belajar yang bermakna dan mendalam. Teknologi digital tidak dipandang sekadar alat bantu visual, tetapi sarana untuk membangun keterlibatan aktif peserta didik dalam proses berpikir.

Pembelajaran multimedia yang dirancang berdasarkan prinsip kognitif dapat membantu peserta didik memahami konsep secara lebih kontekstual, meningkatkan motivasi belajar, serta memperkuat keterampilan literasi digital dan berpikir kritis (Kemendikbudristek, 2022).

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) juga memiliki hubungan kuat dengan teori kognitif multimedia. Pembelajaran mendalam menekankan bahwa peserta didik harus membangun hubungan makna, merefleksikan informasi, dan menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata. Multimedia dapat mendukung proses tersebut apabila dirancang untuk mendorong aktivitas berpikir, bukan hanya memberikan stimulasi visual. Dengan kata lain, efektivitas multimedia bukan ditentukan oleh kecanggihan teknologi, tetapi oleh kualitas desain pembelajaran yang mendukung proses kognitif peserta didik (Fullan et al., 2018).

Dalam praktik pembelajaran Bahasa Indonesia, guru dapat menerapkan teori kognitif multimedia melalui penggunaan video pembelajaran interaktif, podcast visual, cerita digital, atau presentasi multimedia yang sederhana tetapi terstruktur. Guru perlu memastikan bahwa setiap unsur visual dan audio memiliki fungsi pedagogis yang jelas. Selain itu, peserta didik perlu diberi kesempatan untuk merefleksikan informasi, mendiskusikan isi materi, dan menghubungkan pembelajaran dengan pengalaman mereka sendiri. Dengan cara ini, multimedia tidak hanya menjadi media hiburan, tetapi menjadi sarana pembentukan pengetahuan yang bermakna.

Pada akhirnya, teori kognitif dalam literasi multimedia memberikan pemahaman bahwa proses belajar melalui media digital melibatkan mekanisme mental yang kompleks. Peserta didik tidak sekadar melihat dan mendengar, tetapi secara aktif mengolah informasi melalui perhatian, memori, interpretasi, dan integrasi makna. Oleh karena itu, guru perlu merancang pembelajaran multimedia secara cermat agar mampu mendukung proses kognitif peserta didik secara optimal. Dengan pendekatan yang tepat, literasi multimedia dapat menjadi sarana efektif untuk membangun pembelajaran Bahasa Indonesia yang lebih kontekstual, reflektif, dan relevan dengan kebutuhan era digital.

BAB VIII

STRATEGI PEMBELAJARAN MEMIRSA TEKS MULTIMODAL

Dalam perkembangan pembelajaran Bahasa Indonesia modern, keterampilan berbahasa tidak lagi dipahami secara terpisah dan kaku sebagaimana pembagian tradisional antara menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Perkembangan media digital telah melahirkan bentuk komunikasi multimodal yang memadukan unsur visual, audio, teks verbal, simbol, dan gerak secara bersamaan. Kondisi ini menyebabkan proses memahami informasi tidak lagi cukup dijelaskan hanya melalui aktivitas membaca teks tertulis, tetapi juga melalui aktivitas menyimak unsur-unsur audiovisual yang menyertai teks tersebut. Oleh karena itu, pembelajaran memirsa perlu dipahami tidak hanya dari sudut pandang membaca visual, tetapi juga dari perspektif menyimak sebagai proses menerima, memahami, menafsirkan, dan mengevaluasi informasi secara reseptif.

Secara administratif dalam Capaian Pembelajaran (CP) Kurikulum Merdeka, keterampilan memirsa memang dipadukan dengan membaca. Penggabungan tersebut didasarkan pada kesamaan fungsi keduanya sebagai keterampilan reseptif yang berorientasi pada penerimaan informasi. Membaca menerima informasi melalui lambang verbal tertulis, sedangkan memirsa menerima informasi melalui

representasi visual dan audiovisual. Akan tetapi, dalam praktik pembelajaran multimodal, proses memirsa sesungguhnya memiliki hubungan yang sangat kuat dengan keterampilan menyimak karena aktivitas memirsa modern hampir selalu melibatkan unsur audio, intonasi, musik, dialog, efek bunyi, dan dinamika suara sebagai pembangun makna utama.

Logika pedagogis inilah yang menyebabkan pembelajaran memirsa perlu dipahami juga dari sudut pandang menyimak. Ketika peserta didik menonton film pendek, menyaksikan iklan digital, mengamati infografis audiovisual, atau mengikuti video pembelajaran, mereka sebenarnya tidak hanya membaca visual, tetapi juga melakukan proses menyimak multimodal. Mereka mendengar dialog, menangkap tekanan suara, memahami efek audio, menafsirkan suasana emosional, serta menghubungkan bunyi dengan gambar dan teks tertulis. Dengan kata lain, pemahaman makna dalam aktivitas memirsa dibangun melalui integrasi antara proses visual dan proses auditori secara simultan.

Dalam teori literasi multimodal, makna tidak dibangun oleh satu mode komunikasi saja, melainkan melalui hubungan antarmode representasi seperti bahasa verbal, visual, audio, gerak, dan simbol (Kress, 2010). Oleh sebab itu, pembelajaran memirsa tidak dapat dipahami hanya sebagai “membaca gambar”, tetapi juga sebagai proses menyimak visual-auditorial yang kompleks. Peserta didik perlu dilatih untuk memahami bagaimana suara, musik, intonasi, ekspresi visual, warna, dan gerak bekerja bersama-sama membentuk pesan komunikasi.

Perspektif menyimak dalam pembelajaran memirsa menjadi semakin penting pada era media

digital saat ini. Sebagian besar informasi yang dikonsumsi peserta didik hadir dalam bentuk audiovisual, seperti video media sosial, podcast visual, film pendek, animasi edukatif, iklan digital, dan konten multimedia interaktif. Dalam konteks tersebut, kemampuan memahami suara dan unsur audio menjadi bagian penting dari literasi. Peserta didik tidak cukup hanya mampu melihat gambar atau membaca teks layar, tetapi juga harus mampu memahami bagaimana bunyi dan visual saling memperkuat makna.

Sebagai contoh, dalam sebuah film pendek, pesan emosional tidak hanya dibangun melalui dialog tertulis atau alur cerita visual, tetapi juga melalui musik latar, nada bicara tokoh, jeda suara, efek bunyi, dan suasana audio tertentu. Jika unsur audio dihilangkan, maka sebagian besar makna emosional film akan berubah atau bahkan hilang. Hal ini menunjukkan bahwa aktivitas memirsa dalam media audiovisual pada hakikatnya merupakan proses menyimak yang diperluas melalui dukungan visual.

Dari sudut pandang kognitif, aktivitas memirsa juga melibatkan mekanisme mental yang sangat dekat dengan proses menyimak. Peserta didik harus memusatkan perhatian, mengolah informasi auditori dan visual secara bersamaan, memilih informasi penting, menghubungkan pesan verbal dan nonverbal, lalu membangun interpretasi terhadap makna keseluruhan. Proses tersebut menunjukkan bahwa memirsa merupakan bentuk resepsi multimodal yang menuntut kemampuan menyimak aktif dan reflektif (Mayer, 2009).

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) memperkuat pandangan bahwa memirsa tidak cukup hanya diarahkan pada kemampuan mengenali

informasi visual secara permukaan. Peserta didik perlu dibimbing untuk memahami konteks, menganalisis pesan tersembunyi, mengevaluasi sudut pandang media, serta merefleksikan dampak sosial dan budaya dari teks multimodal yang mereka saksikan. Dalam konteks ini, menyimak menjadi landasan penting karena kemampuan memahami nada, emosi, dan konteks komunikasi sangat menentukan kedalaman interpretasi peserta didik terhadap teks multimodal (Fullan et al., 2018).

Meskipun secara administratif memirsa dipadukan dengan membaca dalam CP, pendekatan pembelajaran yang hanya menempatkan memirsa sebagai aktivitas visual semata berisiko menyederhanakan kompleksitas proses multimodal. Oleh karena itu, dalam praktik pedagogis, guru Bahasa Indonesia perlu mengembangkan strategi pembelajaran memirsa yang juga mengintegrasikan keterampilan menyimak. Peserta didik perlu diajak mendengar secara kritis, membaca visual secara reflektif, dan memahami hubungan intertekstual antara audio, visual, simbol, dan bahasa verbal.

Dengan perspektif tersebut, pembelajaran memirsa tidak hanya menjadi kegiatan melihat tayangan, tetapi proses memahami komunikasi multimodal secara utuh. Peserta didik dilatih menjadi penyimak visual yang kritis, mampu menangkap pesan eksplisit maupun implisit, memahami strategi persuasi media, serta memiliki kesadaran budaya dalam menafsirkan informasi audiovisual. Pendekatan inilah yang menjadikan pembelajaran memirsa relevan dengan kebutuhan literasi abad ke-21 dan sejalan dengan arah

Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran bermakna, reflektif, dan kontekstual.

A. Analisis Kritis Iklan, Infografis, dan Film Pendek

Dalam era digital, peserta didik hidup di tengah arus informasi audiovisual yang sangat intensif. Mereka setiap hari berhadapan dengan iklan media sosial, video pendek, infografis digital, film pendek, podcast visual, dan berbagai bentuk teks multimodal lainnya. Kondisi ini menyebabkan keterampilan berbahasa tidak lagi cukup dipahami hanya sebagai kemampuan membaca dan menulis teks verbal, tetapi juga kemampuan memahami, menafsirkan, dan mengevaluasi pesan audiovisual secara kritis. Oleh karena itu, pembelajaran analisis kritis terhadap iklan, infografis, dan film pendek menjadi bagian penting dalam pengembangan literasi modern, khususnya dalam kaitannya dengan keterampilan menyimak.

Iklan merupakan salah satu bentuk teks multimodal yang paling dekat dengan kehidupan peserta didik. Iklan tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga membangun persuasi melalui kombinasi bahasa verbal, musik, warna, ekspresi visual, simbol, dan efek suara. Dalam pembelajaran menyimak, iklan dapat digunakan sebagai media untuk melatih kemampuan peserta didik memahami pesan eksplisit maupun implisit. Peserta didik tidak hanya mendengar kata-kata dalam iklan, tetapi juga perlu memahami bagaimana nada suara, pilihan musik, tempo bicara, dan visualisasi digunakan untuk memengaruhi emosi dan perilaku audiens.

Analisis kritis terhadap iklan membantu peserta didik memahami bahwa komunikasi media tidak pernah

bersifat netral. Setiap unsur audio dan visual dalam iklan dirancang untuk membentuk persepsi tertentu. Misalnya, penggunaan musik yang cepat dan energik sering dimaksudkan untuk membangun kesan dinamis dan modern, sedangkan warna lembut dan suara pelan digunakan untuk menciptakan suasana emosional atau intim. Dalam konteks ini, keterampilan menyimak berkembang menjadi kemampuan memahami strategi komunikasi dan persuasi media (Kress, 2010).

Selain iklan, infografis juga menjadi bentuk teks multimodal yang penting dalam pembelajaran memirsa dan menyimak. Secara umum, infografis dipahami sebagai penyajian informasi melalui kombinasi data, gambar, simbol, warna, dan teks singkat. Namun, dalam perkembangan media digital, infografis sering disajikan dalam bentuk audiovisual atau animasi interaktif yang melibatkan unsur suara dan narasi. Oleh karena itu, memahami infografis tidak hanya membutuhkan kemampuan membaca visual, tetapi juga kemampuan menyimak informasi yang disampaikan secara auditori.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, analisis infografis dapat digunakan untuk melatih peserta didik mengidentifikasi gagasan utama, memahami hubungan antar informasi, serta mengevaluasi keakuratan dan efektivitas penyajian pesan. Ketika peserta didik menyimak infografis audiovisual, mereka belajar mengintegrasikan informasi verbal dan visual secara simultan. Aktivitas ini melatih kemampuan kognitif tingkat tinggi karena peserta didik harus memilih informasi penting, memahami struktur penyajian data, serta menafsirkan hubungan antara suara, simbol, dan visualisasi informasi.

Sementara itu, film pendek merupakan media yang sangat kaya untuk pengembangan keterampilan menyimak kritis. Film pendek memadukan dialog, musik, ekspresi visual, gerak tubuh, pencahayaan, dan alur cerita dalam satu kesatuan makna. Dalam proses menonton film pendek, peserta didik tidak hanya memahami isi percakapan, tetapi juga menafsirkan emosi tokoh, suasana konflik, makna simbolik visual, dan pesan sosial yang disampaikan melalui unsur audiovisual.

Keterampilan menyimak dalam film pendek bersifat kompleks karena melibatkan kemampuan memahami unsur verbal dan nonverbal secara bersamaan. Peserta didik perlu memperhatikan intonasi dialog, jeda bicara, efek suara, ekspresi wajah, hingga perubahan musik latar yang dapat memengaruhi interpretasi makna. Oleh sebab itu, pembelajaran film pendek sangat efektif untuk melatih kemampuan menyimak reflektif dan interpretatif.

Dalam pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*), analisis kritis terhadap iklan, infografis, dan film pendek tidak berhenti pada pemahaman isi, tetapi diarahkan pada kemampuan refleksi dan evaluasi. Peserta didik perlu diajak mempertanyakan tujuan komunikasi media, mengenali nilai dan ideologi yang tersembunyi, serta memahami dampak sosial dan budaya dari pesan audiovisual yang mereka konsumsi. Dengan demikian, pembelajaran menyimak tidak hanya menghasilkan kemampuan memahami informasi, tetapi juga membentuk kesadaran kritis terhadap media digital (Fullan et al., 2018).

Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang luas bagi pengembangan pembelajaran berbasis teks

multimodal karena peserta didik diharapkan mampu memahami berbagai bentuk representasi informasi secara kritis dan kontekstual. Dalam konteks ini, guru Bahasa Indonesia memiliki peran penting sebagai fasilitator literasi media. Guru tidak hanya mengajarkan cara memahami isi tayangan, tetapi juga membimbing peserta didik menganalisis bagaimana unsur audio, visual, simbol, dan bahasa verbal bekerja bersama-sama membangun makna.

Dalam praktik pembelajaran, guru dapat mengembangkan berbagai aktivitas analisis kritis berbasis menyimak. Misalnya, peserta didik diminta mengidentifikasi pesan persuasif dalam iklan digital, menganalisis hubungan antara narasi dan visual dalam infografis audiovisual, atau mengevaluasi penggunaan musik dan dialog dalam film pendek. Aktivitas tersebut dapat dilanjutkan dengan diskusi reflektif agar peserta didik mampu menyampaikan pendapat secara argumentatif dan kritis.

Pendekatan ini juga mendukung pengembangan literasi digital peserta didik. Di tengah maraknya informasi media sosial, peserta didik perlu memiliki kemampuan menyimak kritis agar tidak mudah terpengaruh oleh manipulasi informasi, propaganda visual, atau persuasi media yang menyesatkan. Dengan kemampuan tersebut, peserta didik dapat menjadi pengguna media yang lebih cerdas, reflektif, dan bertanggung jawab.

Pada akhirnya, analisis kritis terhadap iklan, infografis, dan film pendek menunjukkan bahwa keterampilan menyimak pada era digital telah berkembang menjadi proses multimodal yang melibatkan interpretasi suara, visual, simbol, dan

konteks komunikasi secara terpadu. Pembelajaran menyimak tidak lagi hanya berorientasi pada kemampuan mendengar informasi, tetapi juga kemampuan memahami strategi komunikasi media, menafsirkan makna tersembunyi, dan mengevaluasi pesan secara kritis. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya menjadi konsumen media, tetapi juga pembaca audiovisual yang sadar, reflektif, dan kritis terhadap berbagai informasi yang mereka terima.

B. Implementasi Metode *Visual Thinking Strategies* (VTS)

Perkembangan pembelajaran abad ke-21 menuntut peserta didik tidak hanya mampu menerima informasi, tetapi juga mampu mengamati, menafsirkan, merefleksikan, dan mengomunikasikan pemahaman secara kritis. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, kebutuhan tersebut semakin penting karena peserta didik hidup dalam lingkungan komunikasi multimodal yang dipenuhi gambar, video, simbol visual, dan media audiovisual. Oleh sebab itu, strategi pembelajaran yang mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis melalui pengamatan visual menjadi sangat relevan. Salah satu pendekatan yang banyak digunakan untuk tujuan tersebut adalah *Visual Thinking Strategies* (VTS).

Visual Thinking Strategies merupakan metode pembelajaran yang dikembangkan oleh Abigail Housen dan Philip Yenawine untuk melatih kemampuan berpikir melalui pengamatan terhadap karya visual. Metode ini awalnya digunakan dalam pendidikan seni,

tetapi kemudian berkembang ke berbagai bidang pembelajaran karena terbukti efektif meningkatkan kemampuan observasi, interpretasi, komunikasi, dan berpikir reflektif peserta didik (Yenawine, 2013). Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, VTS menjadi sangat relevan terutama dalam pembelajaran memirsakan teks multimodal yang melibatkan unsur visual dan audiovisual.

Meskipun secara umum VTS sering dipahami sebagai strategi “melihat gambar”, dalam perspektif pembelajaran Bahasa Indonesia metode ini memiliki hubungan yang kuat dengan keterampilan menyimak. Hal ini terjadi karena proses berpikir dalam VTS tidak hanya berlangsung melalui pengamatan visual, tetapi juga melalui aktivitas menyimak pendapat, interpretasi, dan respons orang lain secara aktif. Peserta didik tidak hanya melihat visual, tetapi juga menyimak berbagai makna yang muncul dalam proses diskusi dan refleksi bersama.

Dalam implementasinya, VTS biasanya dimulai dengan penyajian objek visual seperti gambar, ilustrasi, poster, adegan film, infografis, atau cuplikan video tanpa penjelasan awal dari guru. Peserta didik kemudian diajak mengamati secara mendalam dan menjawab pertanyaan terbuka seperti “Apa yang sedang terjadi pada gambar ini?”, “Apa yang membuatmu berpikir demikian?”, atau “Apa lagi yang dapat ditemukan?”. Pertanyaan semacam ini dirancang untuk mendorong peserta didik berpikir reflektif, mengembangkan

interpretasi, serta membangun argumen berdasarkan bukti visual.

Dalam konteks pembelajaran menyimak, proses diskusi VTS memiliki nilai pedagogis yang sangat penting. Ketika peserta didik mendengarkan interpretasi teman-temannya, mereka belajar menyimak secara kritis, memahami sudut pandang berbeda, serta mengevaluasi alasan yang disampaikan dalam diskusi. Dengan demikian, menyimak dalam VTS bukan hanya aktivitas mendengar informasi, tetapi proses memahami, membandingkan, dan merefleksikan berbagai interpretasi yang muncul dari teks visual.

Hubungan antara VTS dan keterampilan menyimak menjadi semakin kuat ketika metode ini diterapkan pada teks audiovisual seperti film pendek, iklan digital, atau video dokumenter. Dalam situasi tersebut, peserta didik tidak hanya mengamati unsur visual, tetapi juga menyimak dialog, intonasi suara, musik latar, efek audio, dan suasana emosional yang membangun makna keseluruhan. Mereka belajar memahami bahwa makna audiovisual dibentuk melalui interaksi antara suara dan visual secara simultan.

Sebagai contoh, ketika peserta didik mengamati sebuah film pendek menggunakan pendekatan VTS, guru dapat menghentikan tayangan pada bagian tertentu lalu mengajak siswa mendiskusikan apa yang sedang terjadi, emosi tokoh, atau pesan yang tersirat dalam adegan tersebut. Dalam proses ini, peserta didik harus menyimak dialog film, memperhatikan nada suara, mengamati ekspresi visual, dan mendengarkan

pendapat teman-teman mereka. Aktivitas tersebut menunjukkan bahwa VTS sangat mendukung pengembangan keterampilan menyimak multimodal.

Secara kognitif, metode VTS sejalan dengan teori konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses membangun makna melalui pengalaman dan interaksi sosial. Peserta didik tidak menerima penjelasan secara langsung dari guru, tetapi membangun pemahaman melalui observasi, interpretasi, dan diskusi. Dalam proses ini, menyimak memiliki peran penting karena pemahaman peserta didik berkembang melalui kemampuan mendengar, memahami, dan merespons pandangan orang lain secara reflektif (Vygotsky, 1978).

Pendekatan VTS juga memiliki keterkaitan kuat dengan pembelajaran mendalam (*deep learning*). Pembelajaran mendalam menekankan keterlibatan aktif peserta didik dalam proses berpikir, refleksi, dan pembentukan makna. Dalam VTS, peserta didik tidak diarahkan untuk mencari jawaban benar semata, tetapi diajak mengeksplorasi kemungkinan makna berdasarkan bukti visual dan audio yang mereka amati. Pendekatan ini membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis, empati, dan kesadaran interpretatif terhadap media visual dan audiovisual (Fullan et al., 2018).

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, implementasi VTS mendukung pengembangan kompetensi literasi multimodal dan profil pelajar Pancasila. Melalui diskusi visual yang terbuka, peserta didik belajar menghargai pendapat orang lain, berpikir

kritis, berkomunikasi secara argumentatif, dan merefleksikan makna secara mendalam. Pembelajaran menjadi lebih partisipatif karena guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan proses berpikir, bukan sebagai sumber jawaban tunggal.

Implementasi VTS dalam pembelajaran Bahasa Indonesia dapat dilakukan melalui berbagai media. Guru dapat menggunakan poster iklan, ilustrasi cerita, infografis, meme edukatif, foto jurnalistik, video pendek, atau adegan film sebagai bahan diskusi. Yang terpenting, media tersebut harus mampu memancing interpretasi dan refleksi peserta didik. Guru juga perlu menciptakan suasana diskusi yang aman dan terbuka agar peserta didik merasa nyaman menyampaikan pendapat.

Selain mengembangkan keterampilan menyimak dan berpikir kritis, VTS juga membantu peserta didik meningkatkan kemampuan berbicara argumentatif. Ketika siswa diminta menjelaskan alasan atas interpretasi mereka, mereka belajar menyusun pendapat berdasarkan bukti dan logika. Sementara itu, ketika menyimak tanggapan teman lain, mereka belajar memahami perspektif yang berbeda. Dengan demikian, VTS menjadi strategi pembelajaran integratif yang menghubungkan keterampilan memirsa, menyimak, berbicara, dan berpikir kritis secara bersamaan.

Pada akhirnya, implementasi *Visual Thinking Strategies* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menunjukkan bahwa proses memahami teks visual dan audiovisual bukan sekadar aktivitas melihat, tetapi juga aktivitas menyimak, menafsirkan, dan merefleksikan

makna secara mendalam. Melalui VTS, peserta didik dilatih menjadi pembaca visual dan penyimak kritis yang mampu memahami hubungan antara gambar, suara, simbol, dan konteks komunikasi. Pendekatan ini menjadikan pembelajaran lebih dialogis, reflektif, dan relevan dengan tantangan literasi di era digital.

BAB IX

LITERASI KRITIS DALAM MEMIRSA MEDIA DIGITAL

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara manusia memproduksi, menyebarkan, dan mengonsumsi informasi. Media sosial, platform video, aplikasi berbagi gambar, serta berbagai bentuk komunikasi digital membuat peserta didik hidup dalam lingkungan yang dipenuhi teks multimodal berbasis visual dan audiovisual. Informasi tidak lagi didominasi oleh teks tertulis, tetapi hadir dalam bentuk gambar, video pendek, meme, infografis, animasi, siaran langsung, hingga rekayasa visual berbasis kecerdasan buatan. Kondisi ini menjadikan keterampilan memirsa sebagai bagian penting dalam pembelajaran literasi abad ke-21.

Namun, melimpahnya informasi visual di ruang digital tidak selalu menghadirkan pengetahuan yang benar dan bermanfaat. Di balik kemudahan akses informasi, terdapat berbagai persoalan seperti hoaks visual, manipulasi gambar, *deepfake*, propaganda media, eksploitasi emosi audiens, hingga penyebaran konten yang melanggar etika digital. Dalam situasi seperti ini, peserta didik tidak cukup hanya memiliki kemampuan melihat atau menikmati media visual, tetapi juga perlu memiliki kemampuan memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan mengkritisi informasi secara reflektif. Kemampuan tersebut dikenal sebagai literasi kritis dalam memirsa media digital.

Literasi kritis pada dasarnya merupakan kemampuan membaca dunia secara reflektif dan sadar terhadap relasi kekuasaan, ideologi, dan kepentingan yang tersembunyi di balik teks atau media (Freire, 1970). Dalam konteks media digital, literasi kritis berarti kemampuan memahami bahwa setiap konten visual tidak pernah sepenuhnya netral. Gambar, video, musik, simbol, dan narasi audiovisual sering kali dirancang untuk memengaruhi cara berpikir, emosi, dan perilaku audiens. Oleh karena itu, peserta didik perlu dibimbing agar mampu mempertanyakan sumber informasi, memahami tujuan komunikasi media, serta mengenali bentuk manipulasi visual yang berkembang di ruang digital.

Dalam perspektif pembelajaran Bahasa Indonesia, literasi kritis memiliki hubungan yang sangat erat dengan keterampilan menyimak dan memirsa. Aktivitas memirsa media digital bukan sekadar melihat gambar atau video, tetapi juga proses menyimak multimodal yang melibatkan interpretasi suara, visual, simbol, teks verbal, dan konteks komunikasi secara bersamaan. Ketika peserta didik menyaksikan video media sosial atau konten digital tertentu, mereka sebenarnya sedang melakukan proses memahami informasi melalui jalur visual dan auditori sekaligus. Oleh sebab itu, kemampuan menyimak kritis menjadi fondasi penting dalam membangun literasi media digital.

Kurikulum Merdeka menempatkan literasi digital sebagai salah satu kompetensi penting yang harus dikembangkan melalui pembelajaran lintas mata pelajaran. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, penguatan literasi digital tidak hanya diarahkan pada

kemampuan menggunakan teknologi, tetapi juga kemampuan berpikir kritis terhadap isi media. Peserta didik diharapkan mampu memahami pesan eksplisit dan implisit, mengevaluasi validitas informasi, serta menggunakan media digital secara etis dan bertanggung jawab (Kemendikbudristek, 2022).

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) memperkuat pentingnya literasi kritis dalam memirsa media digital. Pembelajaran tidak lagi cukup hanya berorientasi pada penguasaan informasi, tetapi juga pada kemampuan refleksi, pengambilan keputusan, dan kesadaran sosial. Peserta didik perlu dibimbing agar mampu memahami dampak psikologis, budaya, dan sosial dari media digital yang mereka konsumsi setiap hari. Dengan demikian, pembelajaran memirsa tidak berhenti pada kemampuan memahami isi tayangan, tetapi berkembang menjadi kemampuan membangun kesadaran kritis terhadap realitas digital.

Salah satu tantangan terbesar dalam era digital saat ini adalah munculnya fenomena hoaks visual dan manipulasi digital berbasis kecerdasan buatan seperti *deepfake*. Teknologi modern memungkinkan gambar, suara, dan video dimanipulasi sedemikian rupa sehingga tampak nyata dan meyakinkan. Fenomena ini menunjukkan bahwa kemampuan memirsa secara kritis menjadi kebutuhan mendesak dalam pendidikan. Peserta didik perlu memahami bahwa apa yang terlihat dan terdengar di media digital belum tentu benar. Oleh karena itu, keterampilan memeriksa sumber informasi, mengenali manipulasi visual, dan mengevaluasi konteks komunikasi menjadi bagian penting dari pembelajaran Bahasa Indonesia modern.

Selain persoalan validitas informasi, peserta didik juga menghadapi tantangan etika dalam penggunaan media digital. Budaya berbagi konten secara cepat di media sosial sering membuat pengguna kurang mempertimbangkan dampak sosial dan moral dari informasi yang mereka sebar. Dalam konteks ini, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki peran strategis untuk menanamkan etika komunikasi digital, tanggung jawab sosial, dan kesadaran terhadap hak privasi serta penghormatan terhadap orang lain.

Literasi kritis dalam memirsa media digital juga berkaitan dengan pembangunan resiliensi digital. Resiliensi digital merupakan kemampuan individu untuk tetap kritis, adaptif, dan sehat secara emosional dalam menghadapi tekanan informasi digital yang kompleks. Peserta didik perlu dibimbing agar tidak mudah terprovokasi oleh konten manipulatif, ujaran kebencian, atau informasi yang menyesatkan. Mereka harus mampu mengelola respons emosional, melakukan verifikasi informasi, serta membangun sikap reflektif terhadap media yang dikonsumsi.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, pengembangan resiliensi digital dapat dilakukan melalui kegiatan analisis konten visual, diskusi reflektif, evaluasi media sosial, dan pembelajaran berbasis kasus nyata. Aktivitas semacam ini membantu peserta didik memahami bahwa media digital bukan sekadar ruang hiburan, tetapi ruang sosial yang memengaruhi cara berpikir, berinteraksi, dan membentuk identitas diri.

Dengan demikian, pembelajaran literasi kritis dalam memirsa media digital menjadi sangat penting dalam pendidikan masa kini. Peserta didik tidak hanya dilatih menjadi pengguna media yang aktif, tetapi juga

penyimak dan pemirsa yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab. Pembelajaran ini membantu peserta didik memahami bagaimana media bekerja, bagaimana informasi dapat dimanipulasi, dan bagaimana mereka dapat menggunakan teknologi secara etis serta bermakna dalam kehidupan sehari-hari.

Bab ini akan membahas tiga aspek utama literasi kritis dalam memirsa media digital, yaitu menghadapi fenomena hoaks visual dan manipulasi digital (*deepfake*), etika konsumsi dan distribusi konten visual di media sosial, serta pembangunan resiliensi digital melalui analisis konten visual. Ketiga aspek tersebut menjadi fondasi penting dalam membangun generasi yang tidak hanya melek teknologi, tetapi juga memiliki kesadaran kritis, tanggung jawab sosial, dan kemampuan berpikir reflektif dalam menghadapi tantangan era digital.

A. Menghadapi Fenomena Hoaks Visual dan Manipulasi Digital (*Deepfake*)

Perkembangan teknologi digital telah menghadirkan kemudahan besar dalam proses produksi dan distribusi informasi. Media sosial memungkinkan gambar, video, dan informasi audiovisual menyebar secara cepat tanpa batas ruang dan waktu. Namun, di balik kemudahan tersebut muncul tantangan serius berupa meningkatnya penyebaran hoaks visual dan manipulasi digital. Informasi visual yang tampak meyakinkan sering kali diterima begitu saja oleh masyarakat tanpa proses verifikasi yang memadai. Kondisi ini menyebabkan peserta didik perlu memiliki kemampuan literasi kritis agar mampu menghadapi berbagai bentuk manipulasi informasi di ruang digital.

Hoaks visual merupakan informasi palsu atau menyesatkan yang disampaikan melalui gambar, video, ilustrasi, atau representasi visual lainnya. Bentuknya dapat berupa foto yang diubah konteksnya, gambar hasil edit digital, video yang dipotong secara manipulatif, maupun visual yang sengaja direkayasa untuk membangun opini tertentu. Dalam perkembangan terbaru, teknologi kecerdasan buatan melahirkan fenomena *deepfake*, yaitu manipulasi digital yang mampu mengubah wajah, suara, atau gerak seseorang dalam video sehingga tampak sangat realistis. Teknologi ini dapat digunakan untuk kepentingan positif seperti industri kreatif dan pendidikan, tetapi juga berpotensi disalahgunakan untuk propaganda, penipuan, pencemaran nama baik, hingga manipulasi politik (Chesney & Citron, 2019).

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, fenomena hoaks visual dan *deepfake* memiliki hubungan yang sangat erat dengan keterampilan menyimak dan memirsa. Pada era media digital, peserta didik menerima informasi tidak hanya melalui teks tertulis, tetapi melalui kombinasi visual, audio, simbol, dan narasi audiovisual. Ketika siswa menonton video di media sosial atau menerima informasi visual melalui aplikasi digital, mereka sebenarnya sedang melakukan aktivitas menyimak multimodal. Mereka mendengar suara, menangkap intonasi, memahami ekspresi visual, dan menafsirkan konteks komunikasi secara bersamaan. Oleh sebab itu, kemampuan menyimak kritis menjadi fondasi penting dalam menghadapi manipulasi digital.

Menyimak kritis dalam konteks media digital berarti kemampuan memahami, mengevaluasi, dan mempertanyakan informasi audiovisual secara reflektif.

Peserta didik perlu dilatih untuk tidak langsung mempercayai semua informasi yang terlihat dan terdengar meyakinkan. Mereka harus memahami bahwa teknologi digital memungkinkan manipulasi visual dan audio yang sangat sulit dibedakan secara kasatmata. Dengan demikian, pembelajaran menyimak modern tidak hanya berorientasi pada pemahaman isi informasi, tetapi juga pada kemampuan verifikasi dan evaluasi terhadap keaslian pesan audiovisual.

Fenomena *deepfake* menunjukkan bahwa suara dan gambar tidak lagi dapat dijadikan bukti mutlak kebenaran. Teknologi kecerdasan buatan mampu menghasilkan video seseorang yang tampak berbicara atau melakukan tindakan tertentu padahal sebenarnya tidak pernah terjadi. Bahkan suara dapat direplikasi sedemikian rupa sehingga menyerupai suara asli seseorang. Dalam situasi seperti ini, peserta didik perlu memiliki kesadaran bahwa media digital dapat direkayasa dan digunakan untuk membentuk opini publik secara manipulatif.

Dalam perspektif literasi kritis, menghadapi hoaks visual dan *deepfake* memerlukan kemampuan memahami bagaimana media bekerja dan bagaimana pesan audiovisual dikonstruksi. Peserta didik perlu menyadari bahwa setiap konten digital memiliki tujuan komunikasi tertentu, baik untuk memberikan informasi, membangun persuasi, mencari keuntungan ekonomi, maupun memengaruhi opini sosial dan politik. Kesadaran semacam ini penting agar peserta didik tidak menjadi konsumen media yang pasif dan mudah terpengaruh (Freire, 1970).

Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang luas untuk pengembangan literasi digital dan berpikir

kritis melalui pembelajaran Bahasa Indonesia. Dalam konteks ini, guru memiliki peran penting untuk membimbing peserta didik memahami karakteristik media digital dan strategi menghadapi manipulasi informasi. Pembelajaran tidak cukup hanya mengajarkan cara memahami isi tayangan, tetapi juga mengembangkan kemampuan mengevaluasi sumber informasi, mengenali tanda-tanda manipulasi visual, dan memeriksa validitas konten digital (Kemendikbudristek, 2022).

Salah satu langkah penting dalam menghadapi hoaks visual adalah membangun kebiasaan verifikasi informasi. Peserta didik perlu dibiasakan untuk memeriksa sumber asli gambar atau video, membandingkan informasi dari berbagai media, dan menelusuri konteks informasi sebelum mempercayai atau menyebarkannya. Dalam pembelajaran menyimak, aktivitas ini dapat dilakukan melalui analisis video media sosial, pemeriksaan narasi audiovisual, serta diskusi kritis mengenai keaslian suatu konten.



Selain itu, peserta didik juga perlu memahami ciri-ciri manipulasi digital. Dalam video *deepfake*, misalnya, sering ditemukan gerakan wajah yang kurang alami, sinkronisasi bibir yang tidak sempurna, pencahayaan yang tidak konsisten, atau kualitas suara yang terdengar tidak stabil. Guru dapat mengajak peserta didik melakukan pengamatan kritis terhadap unsur-unsur tersebut agar mereka lebih peka terhadap kemungkinan manipulasi media.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) menekankan bahwa peserta didik harus dilibatkan secara aktif dalam proses analisis, refleksi, dan pengambilan keputusan. Oleh karena itu, pembelajaran mengenai hoaks visual dan *deepfake* sebaiknya dilakukan melalui studi kasus nyata, diskusi reflektif, simulasi verifikasi media, dan analisis konten audiovisual. Aktivitas tersebut membantu peserta didik memahami bahwa literasi digital bukan sekadar kemampuan menggunakan teknologi, tetapi kemampuan berpikir kritis dan bertanggung jawab dalam menghadapi arus informasi digital (Fullan et al., 2018).

Fenomena hoaks visual juga berkaitan erat dengan aspek emosional dalam komunikasi media. Banyak konten manipulatif sengaja dirancang untuk membangkitkan rasa marah, takut, sedih, atau panik agar audiens bereaksi secara impulsif tanpa berpikir kritis. Oleh sebab itu, peserta didik perlu dibimbing untuk mengelola respons emosional ketika menerima informasi digital. Mereka perlu memahami bahwa emosi yang kuat sering digunakan sebagai strategi manipulasi dalam media sosial.

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, keterampilan menyimak kritis dapat dikembangkan

melalui berbagai aktivitas seperti menganalisis video viral, membandingkan berita audiovisual, mengidentifikasi unsur manipulasi visual, atau mendiskusikan dampak sosial penyebaran hoaks digital. Kegiatan tersebut tidak hanya melatih kemampuan memahami informasi, tetapi juga membangun kesadaran etis dan tanggung jawab sosial dalam penggunaan media digital.

Pada akhirnya, menghadapi fenomena hoaks visual dan manipulasi digital (*deepfake*) memerlukan kemampuan literasi kritis yang kuat. Peserta didik harus dilatih menjadi penyimak dan pemirsa yang reflektif, skeptis secara sehat, dan mampu memverifikasi informasi sebelum mempercayai atau menyebarkannya. Dalam era digital yang dipenuhi rekayasa audiovisual, keterampilan menyimak tidak lagi sekadar mendengar informasi, tetapi juga kemampuan memahami, mempertanyakan, dan mengevaluasi kebenaran pesan multimedia secara kritis. Dengan demikian, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki peran strategis dalam membentuk generasi yang cerdas digital, bertanggung jawab, dan tahan terhadap manipulasi media.

B. Etika Konsumsi dan Distribusi Konten Visual di Media Sosial

Media sosial telah menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari kehidupan peserta didik. Berbagai platform digital seperti Instagram, TikTok, YouTube, Facebook, dan WhatsApp memungkinkan pengguna mengakses serta menyebarkan informasi visual dalam jumlah besar setiap hari. Foto, video pendek, meme, infografis, siaran langsung, hingga konten audiovisual

lainnya beredar dengan sangat cepat dan mudah diterima oleh masyarakat. Dalam situasi tersebut, peserta didik tidak hanya berperan sebagai konsumen informasi, tetapi juga sebagai produsen dan distributor konten digital. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia perlu memberikan perhatian serius terhadap etika konsumsi dan distribusi konten visual di media sosial.

Etika digital pada dasarnya berkaitan dengan kesadaran moral dan tanggung jawab sosial dalam menggunakan teknologi komunikasi. Dalam konteks media sosial, etika tidak hanya menyangkut cara seseorang berbicara atau menulis, tetapi juga bagaimana seseorang memahami, menyimak, membagikan, dan merespons konten visual secara bertanggung jawab. Hal ini penting karena konten visual memiliki kekuatan besar dalam memengaruhi emosi, membentuk opini, dan memicu respons sosial secara cepat. Sebuah gambar atau video yang dibagikan tanpa pertimbangan etis dapat menimbulkan kesalahpahaman, konflik, perundungan digital, bahkan kerugian sosial yang luas.

Dalam perspektif pembelajaran Bahasa Indonesia, konsumsi media sosial sebenarnya merupakan aktivitas menyimak dan memirsa multimodal. Ketika peserta didik menonton video, melihat gambar, mendengar narasi audiovisual, atau membaca teks visual di media sosial, mereka sedang melakukan proses memahami pesan melalui integrasi unsur visual, audio, simbol, dan bahasa verbal. Oleh sebab itu, keterampilan menyimak kritis menjadi fondasi penting dalam membangun etika digital. Peserta didik perlu dilatih untuk tidak hanya memahami isi konten, tetapi juga mempertimbangkan dampak moral, sosial,

dan budaya dari informasi yang mereka konsumsi maupun sebarakan.

Salah satu persoalan utama dalam media sosial adalah budaya konsumsi informasi yang serba cepat dan impulsif. Banyak pengguna membagikan konten hanya karena menarik secara visual atau emosional tanpa memeriksa kebenaran, konteks, dan dampaknya. Fenomena ini menunjukkan bahwa kemampuan menyimak secara kritis sangat diperlukan dalam kehidupan digital. Peserta didik perlu memahami bahwa tidak semua konten yang viral atau populer memiliki nilai edukatif dan kebenaran yang dapat dipertanggungjawabkan.

Dalam konteks etika konsumsi media, peserta didik harus dibimbing untuk mengembangkan sikap reflektif terhadap konten visual yang mereka lihat. Mereka perlu belajar mempertanyakan sumber informasi, tujuan penyebaran konten, serta kemungkinan adanya manipulasi visual atau kepentingan tertentu di balik media tersebut. Pendekatan ini sejalan dengan konsep literasi kritis yang menekankan kemampuan memahami hubungan antara media, kekuasaan, ideologi, dan kepentingan sosial (Freire, 1970).

Selain etika dalam mengonsumsi konten, peserta didik juga perlu memahami etika distribusi informasi visual. Di era digital, setiap pengguna media sosial memiliki kemampuan menjadi penyebar informasi kepada audiens yang luas. Tindakan membagikan gambar, video, atau rekaman audiovisual bukan sekadar aktivitas teknis, tetapi juga tindakan komunikasi sosial yang memiliki konsekuensi moral. Oleh karena itu, peserta didik harus memahami bahwa kebebasan

berbagi informasi harus diimbangi dengan tanggung jawab etis.

Salah satu aspek penting dalam etika distribusi konten visual adalah penghormatan terhadap privasi dan hak individu. Banyak kasus di media sosial menunjukkan penyebaran foto atau video seseorang tanpa izin yang kemudian menimbulkan perundungan, pencemaran nama baik, atau tekanan psikologis. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, peserta didik perlu diajak memahami bahwa setiap konten visual melibatkan dimensi kemanusiaan dan hak sosial yang harus dihormati.

Selain itu, etika distribusi juga berkaitan dengan penghargaan terhadap hak cipta dan kepemilikan karya digital. Peserta didik perlu memahami bahwa gambar, video, ilustrasi, atau konten audiovisual merupakan hasil karya intelektual yang tidak boleh digunakan atau disebarkan sembarangan tanpa atribusi yang tepat. Kesadaran ini penting untuk membangun budaya digital yang menghargai kreativitas dan integritas akademik.

Dalam perspektif menyimak kritis, etika media sosial juga berkaitan dengan kemampuan mengendalikan respons emosional terhadap konten visual. Banyak konten di media sosial dirancang untuk memancing kemarahan, ketakutan, simpati berlebihan, atau reaksi impulsif agar mudah viral. Peserta didik perlu dilatih untuk tidak langsung bereaksi atau menyebarkan informasi sebelum melakukan refleksi dan verifikasi. Dengan demikian, menyimak tidak hanya menjadi aktivitas memahami pesan, tetapi juga proses mengelola emosi dan mengambil keputusan secara bijaksana.

Kurikulum Merdeka memberikan perhatian terhadap penguatan literasi digital dan pembentukan karakter peserta didik. Dalam konteks ini, pembelajaran etika media sosial tidak hanya bertujuan meningkatkan kemampuan teknis penggunaan teknologi, tetapi juga membangun kesadaran sosial, empati, dan tanggung jawab dalam komunikasi digital (Kemendikbudristek, 2022). Guru Bahasa Indonesia memiliki posisi strategis untuk mengembangkan pembelajaran yang menghubungkan keterampilan menyimak dengan pendidikan karakter digital.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) menekankan pentingnya refleksi dan keterlibatan aktif peserta didik dalam memahami persoalan nyata. Oleh karena itu, pembelajaran etika konsumsi dan distribusi konten visual sebaiknya dilakukan melalui analisis kasus media sosial, diskusi kritis, simulasi verifikasi informasi, dan refleksi terhadap dampak sosial suatu konten digital. Melalui kegiatan tersebut, peserta didik belajar memahami bahwa setiap tindakan digital memiliki konsekuensi terhadap diri sendiri dan masyarakat (Fullan et al., 2018).

Dalam praktik pembelajaran, guru dapat mengajak peserta didik menganalisis konten viral di media sosial untuk menilai aspek etisnya. Misalnya, siswa diminta mengevaluasi apakah suatu video melanggar privasi, mengandung manipulasi emosi, atau berpotensi menimbulkan konflik sosial. Aktivitas ini melatih kemampuan menyimak kritis sekaligus membangun kesadaran etis terhadap komunikasi digital.

Pembelajaran etika digital juga penting untuk membangun budaya komunikasi yang sehat di ruang virtual. Peserta didik perlu memahami bahwa media

sosial bukan hanya ruang hiburan, tetapi ruang publik yang memerlukan sikap sopan, empati, dan tanggung jawab. Dengan kemampuan tersebut, peserta didik dapat menjadi pengguna media yang tidak hanya aktif secara digital, tetapi juga bijaksana dan beretika.

Pada akhirnya, etika konsumsi dan distribusi konten visual di media sosial merupakan bagian penting dari literasi kritis pada era digital. Peserta didik perlu dibimbing menjadi penyimak dan pemirsa yang reflektif, mampu mengevaluasi informasi secara kritis, serta bertanggung jawab dalam menyebarkan konten digital. Dalam konteks ini, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki peran penting untuk membentuk generasi yang tidak hanya cakap teknologi, tetapi juga memiliki kesadaran moral, empati sosial, dan kemampuan berpikir kritis dalam menghadapi dinamika komunikasi digital modern.

C. Membangun Resiliensi Digital melalui Analisis Konten Visual

Perkembangan media digital telah menciptakan ruang komunikasi yang sangat dinamis sekaligus kompleks. Peserta didik setiap hari berhadapan dengan arus informasi visual yang datang secara terus-menerus melalui media sosial, platform video, aplikasi pesan instan, dan berbagai bentuk komunikasi digital lainnya. Gambar, video pendek, meme, infografis, siaran langsung, hingga konten audiovisual berbasis kecerdasan buatan menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari generasi muda. Kondisi ini menghadirkan peluang besar bagi pembelajaran, tetapi sekaligus menimbulkan tantangan psikologis, sosial, dan kognitif yang tidak sederhana. Oleh karena itu, peserta didik

memerlukan kemampuan resiliensi digital agar mampu menghadapi tekanan dan dinamika dunia digital secara sehat, kritis, dan bertanggung jawab.

Resiliensi digital merupakan kemampuan individu untuk bertahan, beradaptasi, dan mengambil keputusan secara bijaksana dalam menghadapi risiko dan tantangan di ruang digital. Resiliensi ini mencakup kemampuan mengelola emosi, berpikir kritis terhadap informasi, melindungi diri dari manipulasi media, serta menjaga kesehatan mental dalam penggunaan teknologi digital. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, resiliensi digital memiliki hubungan erat dengan keterampilan menyimak dan memirsa karena sebagian besar tantangan digital muncul melalui konsumsi informasi audiovisual dan visual multimodal.

Ketika peserta didik melihat video viral, menyimak konten media sosial, atau mengamati gambar digital tertentu, mereka sebenarnya sedang melakukan proses menyimak multimodal. Mereka menerima informasi melalui suara, visual, simbol, teks verbal, musik, dan ekspresi audiovisual secara bersamaan. Dalam situasi ini, peserta didik tidak hanya membutuhkan kemampuan memahami isi pesan, tetapi juga kemampuan mengevaluasi dampak emosional, sosial, dan ideologis dari media yang mereka konsumsi. Oleh sebab itu, pembelajaran menyimak pada era digital harus berkembang menjadi keterampilan reflektif yang membantu peserta didik membangun ketahanan dalam menghadapi arus informasi visual.

Salah satu tantangan utama media digital adalah banjir informasi yang sering kali memicu kelelahan mental dan kebingungan informasi (*information overload*). Peserta didik dapat dengan mudah menerima konten

yang provokatif, manipulatif, penuh ujaran kebencian, atau menampilkan standar sosial yang tidak realistis. Jika tidak memiliki kemampuan resiliensi digital, peserta didik dapat mengalami kecemasan, tekanan sosial, rendah diri, bahkan kehilangan kemampuan berpikir kritis terhadap media. Oleh karena itu, pendidikan perlu membantu peserta didik membangun kesadaran bahwa tidak semua informasi visual di media digital merepresentasikan realitas yang sebenarnya.

Dalam konteks ini, analisis konten visual menjadi strategi penting untuk membangun resiliensi digital. Analisis visual membantu peserta didik memahami bagaimana media membentuk persepsi, memengaruhi emosi, dan mengonstruksi realitas sosial. Peserta didik perlu dilatih untuk mengamati unsur-unsur visual seperti warna, sudut pengambilan gambar, ekspresi tokoh, simbol, musik latar, efek suara, dan narasi audiovisual yang digunakan untuk membangun pesan tertentu. Dengan kemampuan tersebut, peserta didik dapat lebih sadar bahwa media digital sering kali dirancang untuk memengaruhi perhatian, emosi, dan perilaku audiens.

Dalam perspektif literasi kritis, analisis konten visual membantu peserta didik memahami bahwa media bukan sekadar alat penyampai informasi, tetapi juga ruang ideologis yang membawa nilai, kepentingan, dan kekuasaan tertentu (Freire, 1970). Misalnya, banyak konten media sosial yang menampilkan standar kecantikan, gaya hidup, atau kesuksesan secara berlebihan sehingga memengaruhi cara peserta didik memandang diri mereka sendiri. Dengan analisis kritis, peserta didik dapat memahami bahwa visual digital

sering kali merupakan konstruksi yang telah dipilih, diedit, dan dimanipulasi untuk tujuan tertentu.

Keterampilan menyimak kritis menjadi sangat penting dalam membangun resiliensi digital karena media visual modern hampir selalu disertai unsur audio dan narasi emosional. Musik dramatis, nada suara tertentu, efek bunyi, dan intonasi narator sering digunakan untuk membangun suasana emosional dan memengaruhi respons audiens. Peserta didik perlu dilatih untuk mengenali bagaimana unsur audio tersebut bekerja bersama visual dalam membentuk persepsi dan emosi mereka.

Sebagai contoh, sebuah video viral dapat terasa sangat meyakinkan bukan hanya karena visualnya, tetapi juga karena penggunaan musik sedih, suara tegang, atau narasi emosional yang memancing simpati dan kemarahan. Dalam situasi seperti ini, peserta didik perlu memahami bahwa respons emosional mereka dapat dipengaruhi secara sengaja oleh strategi audiovisual media. Kesadaran semacam ini membantu peserta didik lebih tenang, reflektif, dan tidak mudah terprovokasi oleh konten digital.

Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pengembangan karakter, literasi digital, dan kemampuan berpikir kritis sebagai bagian dari pembelajaran abad ke-21. Dalam konteks tersebut, pembangunan resiliensi digital melalui analisis konten visual menjadi bagian penting dari pembelajaran Bahasa Indonesia. Guru tidak hanya mengajarkan kemampuan memahami teks multimodal, tetapi juga membantu peserta didik mengembangkan kesadaran diri, kemampuan refleksi, dan tanggung jawab sosial dalam menggunakan media digital (Kemendikbudristek, 2022).

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) memperkuat pentingnya refleksi dan keterhubungan pembelajaran dengan kehidupan nyata peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran resiliensi digital perlu dilakukan melalui aktivitas yang autentik dan kontekstual. Guru dapat mengajak peserta didik menganalisis konten viral, mengevaluasi dampak sosial media tertentu, membandingkan representasi visual dengan realitas sebenarnya, atau mendiskusikan pengaruh media terhadap kesehatan mental dan hubungan sosial. Aktivitas tersebut membantu peserta didik membangun kesadaran kritis sekaligus kemampuan mengelola diri dalam ruang digital (Fullan et al., 2018).

Selain itu, pembelajaran resiliensi digital juga perlu mengembangkan kemampuan refleksi emosional. Peserta didik perlu diajak memahami bagaimana suatu konten membuat mereka merasa takut, marah, cemas, atau rendah diri. Dengan mengenali respons emosional tersebut, peserta didik dapat lebih mampu mengendalikan diri dan tidak mudah terjebak dalam pola konsumsi media yang merugikan. Dalam konteks ini, menyimak tidak lagi dipahami sekadar memahami isi informasi, tetapi juga memahami dampak emosional dan psikologis dari komunikasi audiovisual.

Dalam praktik pembelajaran, guru dapat menggunakan berbagai media seperti iklan digital, video media sosial, meme viral, film pendek, atau infografis untuk dianalisis bersama peserta didik. Diskusi dapat diarahkan pada pertanyaan seperti: pesan apa yang ingin dibangun media, emosi apa yang dimunculkan, siapa yang diuntungkan dari pesan tersebut, dan bagaimana peserta didik sebaiknya merespons informasi itu secara

bijaksana. Pendekatan ini membantu peserta didik menjadi pengguna media yang lebih sadar, kritis, dan reflektif.

Pada akhirnya, membangun resiliensi digital melalui analisis konten visual merupakan bagian penting dari pendidikan literasi abad ke-21. Peserta didik perlu dibimbing agar mampu menghadapi arus informasi digital dengan sikap kritis, sehat secara emosional, dan bertanggung jawab secara sosial. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, keterampilan menyimak kritis dan memirsas reflektif menjadi fondasi utama untuk membentuk generasi yang tidak hanya cakap menggunakan teknologi, tetapi juga mampu menjaga integritas diri dan berpikir jernih di tengah kompleksitas media digital modern.

BAB X

PERENCANAAN

PEMBELAJARAN (MODUL

AJAR) MENYIMAK-MEMIRSA

Dalam praktik pendidikan, keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi ajar, tetapi sangat dipengaruhi oleh kualitas perencanaan yang dilakukan guru. Pembelajaran yang baik lahir dari rancangan yang matang, terarah, kontekstual, dan sesuai dengan karakteristik peserta didik. Oleh karena itu, kemampuan merancang pembelajaran menjadi salah satu kompetensi utama yang harus dimiliki guru Bahasa Indonesia, khususnya dalam pembelajaran menyimak dan memirsa pada era digital.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering diposisikan sebagai keterampilan pelengkap dalam pembelajaran bahasa. Guru cenderung lebih fokus pada keterampilan membaca dan menulis karena dianggap lebih mudah diukur melalui tes tertulis. Akibatnya, pembelajaran menyimak sering berlangsung secara sederhana, misalnya hanya memutar audio atau video lalu meminta peserta didik menjawab pertanyaan. Pendekatan seperti ini membuat menyimak dipahami sebagai aktivitas pasif yang sekadar mendengar informasi. Padahal, dalam perspektif pembelajaran modern, menyimak merupakan proses kognitif, emosional, dan sosial yang sangat kompleks.

Pada era digital, menyimak tidak lagi terbatas pada aktivitas mendengar bahasa lisan, tetapi

berkembang menjadi proses memahami teks multimodal yang memadukan unsur audio, visual, simbol, gerak, dan teks verbal secara bersamaan. Peserta didik tidak hanya menyimak suara, tetapi juga memirsa video, membaca ekspresi visual, menafsirkan simbol digital, dan memahami konteks komunikasi audiovisual. Oleh sebab itu, pembelajaran menyimak modern harus dirancang sebagai pembelajaran menyimak-memirsa yang integratif, multimodal, dan berorientasi pada pengembangan literasi kritis.

Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang luas bagi guru untuk merancang pembelajaran yang fleksibel dan kontekstual melalui modul ajar. Modul ajar tidak lagi dipahami sekadar perangkat administratif, tetapi sebagai rancangan pengalaman belajar yang membantu peserta didik mencapai kompetensi secara bermakna. Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, modul ajar harus mampu menghadirkan aktivitas belajar yang mendorong peserta didik aktif mengamati, menyimak, menafsirkan, merefleksikan, dan mengevaluasi informasi audiovisual secara kritis (Kemendikbudristek, 2022).

Perencanaan pembelajaran menyimak-memirsa memerlukan perubahan paradigma pedagogis. Guru tidak cukup hanya menentukan materi dan media, tetapi perlu merancang pengalaman belajar yang memicu keterlibatan berpikir mendalam (*deep learning*). Pembelajaran harus diarahkan agar peserta didik tidak hanya memahami isi informasi, tetapi juga mampu menganalisis makna, mengevaluasi pesan, memahami konteks sosial budaya, serta merefleksikan dampak informasi terhadap kehidupan mereka.

Dalam konteks ini, penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) menjadi fondasi utama dalam pengembangan modul ajar. TP dan ATP membantu guru memastikan bahwa pembelajaran menyimak–memirsa tidak berjalan secara acak, melainkan berkembang secara sistematis sesuai capaian kompetensi peserta didik. Tujuan pembelajaran perlu dirancang tidak hanya pada level memahami informasi, tetapi juga pada level interpretasi, evaluasi, refleksi, dan produksi makna.

Selain itu, pembelajaran menyimak–memirsa yang berorientasi pada *deep learning* memerlukan pertanyaan pemantik yang mampu membangun rasa ingin tahu dan keterlibatan kognitif peserta didik. Pertanyaan pemantik tidak hanya berfungsi membuka pembelajaran, tetapi menjadi sarana untuk mengarahkan proses berpikir kritis dan reflektif. Dalam pembelajaran menyimak audiovisual, pertanyaan yang baik dapat membantu peserta didik menghubungkan informasi dengan pengalaman pribadi, mempertanyakan sudut pandang media, dan membangun pemahaman yang lebih mendalam terhadap teks multimodal.

Perencanaan pembelajaran menyimak–memirsa juga tidak dapat dilepaskan dari perkembangan teknologi digital. Guru perlu mampu mengintegrasikan teknologi secara pedagogis melalui pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Pendekatan ini menekankan bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran bukan sekadar persoalan alat digital, tetapi bagaimana teknologi dipadukan dengan strategi pedagogis dan penguasaan materi ajar secara harmonis (Mishra & Koehler, 2006).

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, integrasi TPACK menjadi sangat penting karena teks yang dihadapi peserta didik saat ini sebagian besar berbentuk digital dan multimodal. Guru perlu memahami bagaimana memilih media audiovisual yang tepat, menggunakan platform digital secara efektif, serta merancang aktivitas menyimak–memirsa yang tetap berorientasi pada pengembangan kompetensi berpikir peserta didik. Teknologi harus menjadi sarana untuk memperkuat kualitas pembelajaran, bukan sekadar ornamen modernisasi kelas.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) juga mempertegas bahwa pembelajaran menyimak–memirsa harus memberikan ruang refleksi, kolaborasi, eksplorasi makna, dan keterhubungan dengan dunia nyata. Oleh karena itu, modul ajar perlu dirancang secara fleksibel dan adaptif terhadap konteks kehidupan peserta didik. Pembelajaran menyimak tidak lagi hanya bertujuan menjawab pertanyaan tentang isi audio atau video, tetapi membangun kemampuan peserta didik menjadi penyimak dan pemirsa yang kritis, reflektif, kreatif, dan bertanggung jawab dalam menghadapi arus informasi digital (Fullan et al., 2018).

Bab ini akan membahas secara lebih mendalam tentang bagaimana guru merancang pembelajaran menyimak–memirsa melalui penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), pengembangan pertanyaan pemantik berbasis *deep learning*, serta integrasi TPACK dalam perencanaan pembelajaran Bahasa Indonesia. Pembahasan ini diharapkan dapat membantu guru memahami bahwa modul ajar bukan sekadar dokumen administratif,

melainkan peta pedagogis yang menentukan kualitas pengalaman belajar peserta didik di kelas.

A. Penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)

Dalam Kurikulum Merdeka, pembelajaran dirancang agar lebih fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada peserta didik. Salah satu perubahan mendasar dalam perencanaan pembelajaran adalah penggunaan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) sebagai fondasi utama pengembangan modul ajar. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya menyimak dan memirsa, penyusunan TP dan ATP menjadi sangat penting karena keterampilan reseptif ini tidak lagi dipahami sekadar aktivitas menerima informasi, tetapi sebagai proses berpikir kritis, reflektif, dan multimodal.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering kali hanya diarahkan pada kemampuan menjawab pertanyaan setelah mendengarkan audio atau menonton video. Akibatnya, tujuan pembelajaran menyimak cenderung sempit dan berorientasi pada penguasaan informasi faktual semata. Padahal, dalam era media digital, aktivitas menyimak selalu melibatkan unsur visual, audio, simbol, gerak, dan konteks sosial yang kompleks. Oleh karena itu, penyusunan TP dan ATP dalam pembelajaran menyimak-memirsa harus mempertimbangkan perkembangan literasi multimodal dan kebutuhan berpikir tingkat tinggi peserta didik.

Dalam Kurikulum Merdeka, Tujuan Pembelajaran merupakan rumusan kompetensi yang perlu dicapai peserta didik melalui satu atau beberapa kegiatan pembelajaran. TP dikembangkan berdasarkan

Capaian Pembelajaran (CP) dan dirancang agar menggambarkan kompetensi secara lebih operasional, terukur, dan kontekstual (Kemendikbudristek, 2022). Sementara itu, ATP merupakan rangkaian tujuan pembelajaran yang disusun secara logis dan sistematis agar proses belajar berkembang secara bertahap menuju pencapaian kompetensi yang lebih kompleks.

Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, penyusunan TP harus memperhatikan karakteristik keterampilan reseptif multimodal. Guru tidak cukup merumuskan tujuan seperti “peserta didik mampu memahami isi video” atau “peserta didik mampu menyebutkan informasi dalam audio.” Rumusan semacam itu terlalu sederhana dan hanya menempatkan menyimak sebagai aktivitas menerima informasi secara pasif. TP yang baik perlu mengarah pada kemampuan interpretasi, evaluasi, refleksi, dan respons kritis terhadap teks audiovisual.

Sebagai contoh, dalam pembelajaran memirsa film pendek, tujuan pembelajaran dapat dirancang seperti: “Peserta didik mampu menganalisis hubungan antara unsur visual, dialog, dan musik latar dalam membangun pesan sosial film pendek secara kritis.” Rumusan ini menunjukkan bahwa pembelajaran menyimak-memirsa tidak hanya berfokus pada isi informasi, tetapi juga pada kemampuan memahami bagaimana makna dibangun melalui berbagai unsur multimodal.

Penyusunan TP dalam pembelajaran menyimak-memirsa juga perlu memperhatikan dimensi berpikir mendalam (*deep learning*). Pembelajaran tidak cukup hanya menuntut peserta didik mengingat informasi, tetapi juga memahami konteks, mengevaluasi pesan,

membangun interpretasi, dan merefleksikan hubungan informasi dengan kehidupan nyata. Oleh sebab itu, kata kerja operasional dalam TP perlu dipilih secara cermat agar mampu mendorong keterlibatan kognitif yang lebih tinggi.

Dalam konteks menyimak kritis, kata kerja seperti mengidentifikasi, membandingkan, menganalisis, mengevaluasi, merefleksikan, menafsirkan, dan menyimpulkan lebih relevan dibandingkan sekadar menyebutkan atau menjelaskan. Misalnya, pada pembelajaran infografis audiovisual, tujuan pembelajaran dapat dirumuskan sebagai berikut: “Peserta didik mampu mengevaluasi keakuratan dan efektivitas penyajian informasi dalam infografis audiovisual berdasarkan unsur visual dan audio yang digunakan.” Rumusan seperti ini menunjukkan bahwa peserta didik diarahkan untuk berpikir kritis terhadap media yang mereka simak dan mirsa.

Selain TP, guru juga perlu menyusun ATP yang sistematis dan berkesinambungan. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, ATP berfungsi sebagai peta perkembangan kompetensi peserta didik dari kemampuan sederhana menuju kemampuan yang lebih kompleks. Penyusunan ATP membantu guru memastikan bahwa pembelajaran berlangsung secara bertahap dan tidak terputus-putus.

Sebagai contoh, pada fase awal pembelajaran menyimak-memirsa, peserta didik mungkin diarahkan untuk mengenali informasi eksplisit dalam audio atau video. Setelah itu, kompetensi berkembang menuju kemampuan memahami hubungan antara unsur audio dan visual, lalu meningkat pada kemampuan mengevaluasi pesan media, hingga akhirnya mampu

merefleksikan dampak sosial dan budaya dari teks multimodal yang disimak. Struktur perkembangan semacam ini menunjukkan bahwa ATP tidak hanya mengatur urutan materi, tetapi juga perkembangan kemampuan berpikir peserta didik.

Dalam pembelajaran menyimak modern, ATP juga perlu mempertimbangkan perubahan karakter media yang dikonsumsi peserta didik. Peserta didik saat ini lebih banyak berhadapan dengan video pendek, media sosial, podcast visual, film pendek, dan teks digital multimodal dibandingkan teks audio tradisional. Oleh karena itu, ATP perlu dirancang kontekstual dengan kehidupan digital peserta didik agar pembelajaran terasa relevan dan bermakna.

Penyusunan TP dan ATP juga berkaitan erat dengan asesmen pembelajaran. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, asesmen tidak cukup hanya berupa soal pilihan ganda tentang isi tayangan. Guru perlu mengembangkan asesmen autentik yang mampu mengukur kemampuan interpretasi, refleksi, dan evaluasi peserta didik terhadap teks audiovisual. Oleh karena itu, TP harus dirancang secara jelas agar menjadi dasar pengembangan aktivitas belajar dan instrumen asesmen yang selaras.

Pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) juga menjadi penting dalam penyusunan TP dan ATP pembelajaran menyimak-memirsa. Guru perlu memahami bagaimana teknologi digital dapat digunakan untuk mendukung pencapaian tujuan pembelajaran secara efektif. Misalnya, penggunaan video interaktif, podcast, platform berbasis audio, atau media sosial edukatif harus disesuaikan dengan kompetensi yang ingin dicapai peserta didik.

Teknologi bukan sekadar alat tambahan, tetapi bagian dari strategi pedagogis dalam membangun pengalaman belajar multimodal (Mishra & Koehler, 2006).

Selain itu, penyusunan TP dan ATP dalam pembelajaran menyimak-memirsa perlu memperhatikan aspek diferensiasi pembelajaran. Peserta didik memiliki kemampuan menyimak, gaya belajar, dan pengalaman digital yang berbeda-beda. Oleh sebab itu, guru perlu merancang tujuan dan alur pembelajaran yang fleksibel agar dapat mengakomodasi keberagaman kebutuhan peserta didik.

Dalam praktiknya, guru Bahasa Indonesia perlu memandang TP dan ATP bukan sebagai tuntutan administratif semata, tetapi sebagai instrumen pedagogis yang menentukan arah pembelajaran. Perencanaan yang baik membantu guru menciptakan pembelajaran menyimak-memirsa yang aktif, reflektif, kontekstual, dan relevan dengan tantangan literasi digital abad ke-21.

Pada akhirnya, penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dalam pembelajaran menyimak-memirsa merupakan langkah strategis untuk membangun pengalaman belajar yang bermakna. Melalui perencanaan yang sistematis, guru dapat membantu peserta didik berkembang menjadi penyimak dan pemirsa yang kritis, mampu memahami teks multimodal secara mendalam, serta memiliki kesadaran reflektif terhadap informasi audiovisual yang mereka hadapi setiap hari. Dengan demikian, pembelajaran menyimak tidak lagi dipandang sebagai keterampilan pasif, tetapi sebagai proses intelektual dan sosial yang sangat penting dalam kehidupan digital modern.

Berikut contoh implementasi konkret keterkaitan antara Capaian Pembelajaran (CP), Tujuan Pembelajaran (TP), dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dalam pembelajaran menyimak–memirsa Bahasa Indonesia berbasis Kurikulum Merdeka. Contoh ini disusun dengan perspektif pembelajaran multimodal, literasi kritis, dan *deep learning* sehingga menyimak tidak hanya dipahami sebagai aktivitas mendengar, tetapi sebagai proses memahami, menafsirkan, dan mengevaluasi teks audiovisual secara reflektif.

Capaian Pembelajaran (CP)	Tujuan Pembelajaran (TP)	Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)
Peserta didik mampu memahami, menginterpretasi, dan mengevaluasi informasi dari berbagai teks audiovisual dan multimodal sesuai konteks sosial budaya.	Peserta didik mampu mengidentifikasi informasi eksplisit dalam video pendek informatif yang disimak.	Peserta didik mengenali informasi faktual dalam teks audiovisual melalui kegiatan menyimak video pendek sederhana.
Peserta didik mampu memahami isi dan pesan teks audiovisual secara kritis.	Peserta didik mampu menjelaskan hubungan antara gambar, suara, dan	Peserta didik memahami keterkaitan unsur audio dan visual dalam

	narasi dalam video yang disimak.	membangun makna teks multimodal.
Peserta didik mampu mengevaluasi isi dan penyajian teks multimodal secara reflektif.	Peserta didik mampu menganalisis pengaruh musik latar dan intonasi terhadap suasana emosional dalam film pendek.	Peserta didik menganalisis bagaimana unsur audio memengaruhi interpretasi visual dalam tayangan audiovisual.
Peserta didik mampu memahami dan menanggapi informasi audiovisual berdasarkan konteks dan tujuan komunikasi.	Peserta didik mampu membandingkan dua konten video berdasarkan keakuratan dan efektivitas penyampaian pesan.	Peserta didik membandingkan berbagai teks audiovisual untuk memahami strategi komunikasi media.
Peserta didik mampu memaknai informasi multimodal secara kritis dan kontekstual.	Peserta didik mampu mengevaluasi pesan persuasif dalam iklan audiovisual	Peserta didik mengevaluasi tujuan, ideologi, dan strategi persuasi dalam teks audiovisual digital.

	secara argumentatif.	
Peserta didik mampu merefleksikan dampak sosial budaya dari teks audiovisual yang disimak dan dimirsa.	Peserta didik mampu merefleksikan dampak konten media sosial terhadap perilaku masyarakat.	Peserta didik mengembangkan kesadaran kritis terhadap pengaruh media digital melalui kegiatan reflektif dan diskusi multimodal.

Tabel tersebut menunjukkan bahwa hubungan antara CP, TP, dan ATP bersifat hierarkis sekaligus progresif. CP menjadi kompetensi umum yang ingin dicapai pada akhir fase pembelajaran, sedangkan TP merupakan rumusan kompetensi spesifik yang dapat diukur melalui aktivitas pembelajaran tertentu. ATP kemudian menjadi jalur perkembangan kompetensi yang membantu guru mengatur urutan pembelajaran secara logis dan bertahap.

Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, penyusunan ATP sangat penting karena kemampuan peserta didik berkembang secara bertingkat. Peserta didik tidak dapat langsung diarahkan pada analisis kritis media tanpa terlebih dahulu memahami informasi dasar dan hubungan antarmode komunikasi audiovisual. Oleh sebab itu, ATP perlu dirancang mulai dari kemampuan memahami informasi eksplisit, memahami hubungan

visual dan audio, hingga kemampuan evaluatif dan reflektif terhadap media digital.

Konteks pembelajaran menyimak modern juga menunjukkan bahwa TP tidak lagi cukup menggunakan kata kerja operasional sederhana seperti “menyebutkan” atau “menjelaskan.” Pembelajaran multimodal menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, merefleksikan, dan menginterpretasikan informasi audiovisual. Hal ini sejalan dengan pendekatan *deep learning* yang menekankan pemahaman mendalam dan keterhubungan pembelajaran dengan kehidupan nyata peserta didik (Fullan et al., 2018).

Selain itu, hubungan CP, TP, dan ATP dalam pembelajaran menyimak-memirsa perlu memperhatikan karakteristik teks digital yang digunakan peserta didik sehari-hari. Guru dapat menggunakan podcast, video pendek, film edukatif, iklan digital, infografis audiovisual, atau konten media sosial sebagai sumber belajar. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan relevan dengan pengalaman digital peserta didik.

Dalam implementasinya, guru juga perlu memastikan bahwa asesmen yang digunakan selaras dengan TP dan ATP yang telah disusun. Jika tujuan pembelajaran mengarah pada kemampuan analisis kritis, maka asesmen tidak cukup hanya berupa pertanyaan faktual, tetapi perlu berbentuk tugas interpretasi, refleksi, diskusi, atau analisis teks audiovisual. Keselarasan antara CP, TP, ATP, aktivitas pembelajaran, dan asesmen menjadi kunci utama dalam keberhasilan pembelajaran menyimak-memirsa berbasis Kurikulum Merdeka.

B. Merancang Pertanyaan Pemantik untuk Memicu *Deep Learning*

Dalam pembelajaran modern, pertanyaan tidak lagi dipahami sekadar alat untuk mengukur pengetahuan peserta didik, tetapi menjadi instrumen pedagogis yang mampu membangun rasa ingin tahu, mengaktifkan proses berpikir, dan memicu keterlibatan belajar yang mendalam. Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, pertanyaan pemantik memiliki peran yang sangat penting karena keterampilan reseptif tidak cukup dikembangkan hanya melalui aktivitas menerima informasi secara pasif. Peserta didik perlu didorong untuk berpikir kritis, menafsirkan makna, merefleksikan pesan audiovisual, serta menghubungkan informasi dengan pengalaman dan realitas kehidupan mereka.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering kali didominasi pertanyaan sederhana seperti “Apa isi video?”, “Siapa tokohnya?”, atau “Apa informasi utama yang disampaikan?”. Pertanyaan semacam ini memang dapat membantu peserta didik memahami informasi eksplisit, tetapi belum cukup untuk mengembangkan pemahaman mendalam (*deep learning*). Pembelajaran akhirnya berhenti pada kemampuan mengingat informasi tanpa mendorong peserta didik berpikir reflektif dan kritis terhadap teks yang disimak dan dimirsa.

Pendekatan *deep learning* menekankan bahwa belajar harus melibatkan proses memahami makna, menghubungkan konsep, merefleksikan pengalaman, serta membangun kesadaran kritis terhadap informasi yang diterima (Fullan et al., 2018). Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, pertanyaan

pemantik menjadi sarana utama untuk mengarahkan peserta didik masuk ke proses berpikir mendalam tersebut. Oleh sebab itu, guru perlu merancang pertanyaan yang tidak hanya menanyakan “apa”, tetapi juga “mengapa”, “bagaimana”, dan “apa dampaknya”.

Dalam pembelajaran menyimak modern, peserta didik dihadapan dengan teks multimodal yang memadukan audio, visual, simbol, musik, gerak, dan bahasa verbal. Ketika siswa menonton film pendek, menyimak podcast visual, atau mengamati iklan digital, mereka sebenarnya sedang membangun makna melalui berbagai mode komunikasi secara bersamaan. Oleh karena itu, pertanyaan pemantik harus dirancang agar mampu membantu peserta didik memahami hubungan antara unsur-unsur tersebut secara kritis.

Sebagai contoh, dalam pembelajaran menggunakan film pendek, guru dapat mengajukan pertanyaan seperti: “Mengapa sutradara menggunakan musik pelan pada adegan tersebut?” atau “Bagaimana ekspresi visual tokoh memperkuat pesan yang ingin disampaikan?” Pertanyaan seperti ini mendorong peserta didik tidak hanya memahami isi cerita, tetapi juga menganalisis bagaimana unsur audiovisual bekerja membangun makna.

Dalam perspektif menyimak kritis, pertanyaan pemantik berfungsi mengaktifkan kemampuan interpretasi dan refleksi peserta didik. Menyimak tidak lagi dipahami sebagai aktivitas mendengar informasi secara linear, tetapi sebagai proses memahami konteks, tujuan komunikasi, emosi, ideologi, dan pesan tersembunyi dalam media audiovisual. Oleh sebab itu, pertanyaan pemantik perlu membantu peserta didik

melihat bahwa teks audiovisual memiliki lapisan makna yang kompleks.

Pertanyaan pemantik yang baik biasanya memiliki karakteristik terbuka, kontekstual, reflektif, dan menantang pemikiran. Pertanyaan tidak diarahkan untuk mencari satu jawaban benar, tetapi membuka ruang interpretasi dan diskusi. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, pertanyaan seperti “Apa yang akan terjadi jika video ini ditonton oleh kelompok masyarakat berbeda?” atau “Mengapa konten ini mudah viral di media sosial?” dapat membantu peserta didik memahami dimensi sosial dan budaya dari media digital.

Keterampilan merancang pertanyaan pemantik juga berkaitan erat dengan teori konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi sosial. Pertanyaan yang baik membantu peserta didik menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan dan pengalaman yang telah mereka miliki (Vygotsky, 1978). Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, hal ini sangat penting karena peserta didik sering memiliki pengalaman langsung dengan media digital yang mereka konsumsi sehari-hari.

Sebagai contoh, ketika peserta didik menyimak iklan digital, guru dapat mengajukan pertanyaan seperti: “Apakah kamu pernah merasa dipengaruhi oleh iklan di media sosial? Mengapa hal itu bisa terjadi?” Pertanyaan ini membantu peserta didik merefleksikan pengalaman pribadi sekaligus memahami strategi persuasi media secara kritis.

Pertanyaan pemantik juga memiliki fungsi penting dalam membangun keterlibatan emosional peserta didik. Dalam pembelajaran audiovisual, unsur

suara, musik, dan visual sering memengaruhi emosi audiens. Guru dapat menggunakan pertanyaan seperti: “Bagaimana perasaanmu setelah menyimak tayangan ini?” atau “Mengapa adegan tersebut terasa menyentuh?” Pertanyaan seperti ini membantu peserta didik memahami hubungan antara media, emosi, dan pembentukan makna.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pertanyaan pemantik menjadi bagian penting dari pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber informasi, tetapi fasilitator yang membimbing peserta didik membangun pemahaman secara mandiri dan reflektif (Kemendikbudristek, 2022). Oleh karena itu, kualitas pertanyaan guru sangat menentukan kedalaman proses belajar peserta didik.

Merancang pertanyaan pemantik dalam pembelajaran menyimak-memirsa juga perlu memperhatikan tahapan perkembangan berpikir peserta didik. Pada tahap awal, pertanyaan dapat diarahkan pada pemahaman informasi eksplisit, misalnya tentang isi tayangan atau hubungan antar unsur audiovisual. Setelah itu, pertanyaan berkembang menuju analisis, evaluasi, dan refleksi kritis. Struktur semacam ini membantu peserta didik berkembang secara bertahap menuju kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Sebagai ilustrasi, dalam pembelajaran tentang hoaks visual, guru dapat memulai dengan pertanyaan sederhana seperti “Informasi apa yang kamu lihat dalam video ini?” lalu berkembang menjadi “Apa yang membuat video ini tampak meyakinkan?” hingga akhirnya menuju pertanyaan reflektif seperti “Mengapa masyarakat mudah percaya pada konten semacam ini?”

Alur pertanyaan seperti ini membantu peserta didik membangun pemahaman secara progresif dan mendalam.

Pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) juga relevan dalam perancangan pertanyaan pemantik. Guru perlu memahami bagaimana teknologi digital dapat digunakan untuk mendukung eksplorasi berpikir peserta didik. Platform video interaktif, media sosial edukatif, podcast, atau aplikasi berbasis audiovisual dapat menjadi sumber belajar yang efektif jika disertai pertanyaan pemantik yang tepat (Mishra & Koehler, 2006).

Dalam praktik pembelajaran, pertanyaan pemantik juga dapat digunakan sebelum, selama, dan setelah kegiatan menyimak-memirsa. Sebelum menyimak, pertanyaan digunakan untuk membangun rasa ingin tahu dan aktivasi pengetahuan awal. Selama menyimak, pertanyaan membantu peserta didik fokus pada unsur-unsur penting dalam tayangan. Setelah menyimak, pertanyaan diarahkan pada refleksi, analisis kritis, dan evaluasi makna.

Pada akhirnya, merancang pertanyaan pemantik dalam pembelajaran menyimak-memirsa merupakan keterampilan pedagogis yang sangat penting bagi guru Bahasa Indonesia. Pertanyaan yang baik mampu mengubah pembelajaran dari sekadar aktivitas menerima informasi menjadi proses berpikir mendalam, reflektif, dan bermakna. Melalui pertanyaan pemantik, peserta didik tidak hanya menjadi pendengar dan penonton pasif, tetapi berkembang menjadi penyimak dan pemirsa kritis yang mampu memahami, menafsirkan, dan mengevaluasi teks multimodal secara cerdas dalam kehidupan digital modern.

C. Integrasi TPACK dalam Perencanaan Pembelajaran Bahasa

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara peserta didik belajar, berkomunikasi, dan memperoleh informasi. Dalam kehidupan sehari-hari, peserta didik lebih banyak berinteraksi dengan media audiovisual seperti video pendek, podcast, film digital, media sosial, siaran langsung, dan berbagai bentuk teks multimodal lainnya. Perubahan ini membawa implikasi besar terhadap pembelajaran Bahasa Indonesia, khususnya keterampilan menyimak. Menyimak tidak lagi dipahami sekadar aktivitas mendengar bahasa lisan, tetapi berkembang menjadi proses memahami informasi audiovisual secara multimodal melalui integrasi suara, visual, simbol, dan teks verbal. Oleh karena itu, guru perlu memiliki kemampuan merancang pembelajaran menyimak yang selaras dengan perkembangan teknologi dan karakteristik peserta didik abad ke-21. Salah satu pendekatan yang relevan untuk tujuan tersebut adalah TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*).

TPACK merupakan kerangka pengetahuan guru yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006) untuk menjelaskan keterpaduan antara penguasaan materi ajar (*content knowledge*), strategi pedagogis (*pedagogical knowledge*), dan teknologi (*technological knowledge*) dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini menegaskan bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran tidak boleh sekadar bersifat teknis atau dekoratif, tetapi harus terintegrasi secara pedagogis dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik materi ajar.

Dalam konteks pembelajaran menyimak, integrasi TPACK menjadi sangat penting karena sebagian besar aktivitas menyimak modern berlangsung melalui media digital. Peserta didik tidak hanya menyimak suara secara konvensional, tetapi juga menyimak video interaktif, podcast, film pendek, iklan digital, infografis audiovisual, dan konten media sosial. Situasi ini menuntut guru mampu memilih media digital yang tepat, merancang aktivitas belajar yang bermakna, serta mengembangkan strategi pedagogis yang mendorong peserta didik berpikir kritis terhadap informasi audiovisual.

Komponen pertama dalam TPACK adalah *content knowledge* atau penguasaan materi pembelajaran. Dalam pembelajaran menyimak, guru perlu memahami hakikat keterampilan menyimak sebagai proses reseptif yang kompleks. Menyimak tidak hanya berkaitan dengan kemampuan menangkap bunyi bahasa, tetapi juga memahami pesan, konteks, emosi, tujuan komunikasi, serta hubungan antara unsur audio dan visual dalam teks multimodal. Guru perlu memahami teori menyimak, strategi memahami teks audiovisual, literasi media, dan karakteristik komunikasi digital agar mampu merancang pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan peserta didik.

Komponen kedua adalah *pedagogical knowledge*, yaitu kemampuan guru dalam memilih strategi pembelajaran yang sesuai. Dalam pembelajaran menyimak modern, pendekatan pedagogis perlu berorientasi pada keterlibatan aktif peserta didik. Guru tidak cukup hanya memutar audio atau video lalu memberikan pertanyaan faktual. Pembelajaran perlu dirancang agar peserta didik melakukan observasi,

interpretasi, refleksi, evaluasi, dan diskusi kritis terhadap teks audiovisual yang mereka simak dan mirsa.

Pendekatan pedagogis seperti pembelajaran berbasis masalah, diskusi reflektif, *Visual Thinking Strategies* (VTS), pembelajaran kolaboratif, dan *deep learning* sangat relevan diterapkan dalam pembelajaran menyimak-memirsa. Melalui strategi tersebut, peserta didik tidak hanya memahami isi informasi, tetapi juga mampu mengevaluasi pesan media, mengenali manipulasi audiovisual, dan memahami dampak sosial budaya dari komunikasi digital.

Komponen ketiga adalah *technological knowledge*, yaitu kemampuan guru memahami dan menggunakan teknologi pembelajaran secara efektif. Dalam konteks menyimak, teknologi memiliki peran sangat besar karena media audiovisual menjadi sumber utama pembelajaran. Guru perlu memahami penggunaan platform video, podcast, aplikasi audio digital, media sosial edukatif, *learning management system*, serta berbagai perangkat digital lain yang dapat mendukung pembelajaran menyimak.

Namun, inti TPACK bukan sekadar kemampuan menggunakan teknologi, melainkan kemampuan mengintegrasikan ketiga aspek tersebut secara harmonis. Dalam pembelajaran menyimak, guru perlu memastikan bahwa teknologi yang digunakan benar-benar mendukung tujuan pedagogis dan kompetensi yang ingin dicapai peserta didik. Misalnya, penggunaan video pendek tidak boleh hanya bertujuan membuat pembelajaran “menarik”, tetapi harus diarahkan untuk melatih kemampuan interpretasi audiovisual, analisis kritis media, atau refleksi terhadap isu sosial tertentu.

Sebagai contoh implementasi TPACK, guru dapat menggunakan podcast digital untuk melatih kemampuan menyimak kritis peserta didik. Dalam pembelajaran tersebut, guru tidak hanya meminta siswa mendengarkan isi podcast, tetapi juga menganalisis intonasi pembicara, struktur argumentasi, pilihan diksi, dan strategi persuasi yang digunakan. Aktivitas kemudian dilanjutkan dengan diskusi reflektif mengenai keakuratan informasi dan relevansi isi podcast terhadap kehidupan peserta didik. Dalam situasi ini, teknologi, pedagogi, dan materi pembelajaran menyimak bekerja secara terpadu.

Contoh lain dapat ditemukan dalam penggunaan film pendek atau video media sosial sebagai media pembelajaran menyimak-memirsa. Guru dapat merancang aktivitas yang meminta peserta didik mengidentifikasi hubungan antara visual, musik, dialog, dan emosi yang dibangun dalam tayangan. Selanjutnya, siswa diminta mengevaluasi pesan sosial atau budaya yang disampaikan media tersebut. Pembelajaran seperti ini menunjukkan bahwa teknologi digunakan bukan sekadar sebagai alat pemutar video, tetapi sebagai sarana membangun kemampuan berpikir kritis dan literasi multimodal.

Integrasi TPACK juga sangat relevan dengan pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*). Pembelajaran menyimak tidak lagi diarahkan hanya pada pemahaman informasi eksplisit, tetapi juga pada kemampuan interpretasi, refleksi, dan evaluasi kritis terhadap teks audiovisual. Teknologi digital memungkinkan peserta didik berinteraksi dengan berbagai sumber belajar autentik yang lebih dekat dengan kehidupan mereka sehari-hari. Dengan

demikian, pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan bermakna (Fullan et al., 2018).

Dalam Kurikulum Merdeka, integrasi teknologi dalam pembelajaran bukan sekadar tuntutan modernisasi, tetapi bagian dari pengembangan literasi digital peserta didik. Guru Bahasa Indonesia memiliki tanggung jawab membantu peserta didik menjadi penyimak yang kritis dan cerdas dalam menghadapi arus informasi digital. Oleh sebab itu, penggunaan teknologi dalam pembelajaran menyimak harus diarahkan pada pengembangan kemampuan berpikir reflektif, kesadaran media, dan etika komunikasi digital (Kemendikbudristek, 2022).

Selain itu, integrasi TPACK dalam pembelajaran menyimak juga mendukung pembelajaran diferensiatif. Teknologi memungkinkan guru menyediakan berbagai bentuk media dan aktivitas belajar sesuai kebutuhan peserta didik. Misalnya, siswa yang lebih mudah memahami informasi melalui audio dapat menggunakan podcast, sementara siswa yang membutuhkan dukungan visual dapat belajar melalui video interaktif atau infografis audiovisual. Dengan demikian, teknologi membantu menciptakan pembelajaran yang lebih inklusif dan adaptif.

Dalam praktiknya, guru perlu menghindari kesalahan umum berupa penggunaan teknologi yang berlebihan tanpa tujuan pedagogis yang jelas. Pembelajaran menyimak yang efektif bukan ditentukan oleh banyaknya aplikasi digital yang digunakan, tetapi oleh kualitas pengalaman belajar yang dibangun melalui integrasi teknologi, strategi pembelajaran, dan kompetensi yang ingin dicapai peserta didik.

Pada akhirnya, integrasi TPACK dalam pembelajaran menyimak merupakan langkah penting untuk menjawab tantangan literasi abad ke-21. Guru Bahasa Indonesia perlu mampu merancang pembelajaran yang tidak hanya memanfaatkan teknologi secara teknis, tetapi juga membangun kemampuan menyimak kritis, literasi multimodal, dan refleksi peserta didik terhadap media digital. Dengan pendekatan TPACK, pembelajaran menyimak dapat berkembang menjadi pengalaman belajar yang aktif, kontekstual, mendalam, dan relevan dengan kehidupan digital modern.

Selama ini banyak guru memahami TPACK hanya sebagai penggunaan teknologi dalam kelas, padahal esensi TPACK bukan pada alat digitalnya, melainkan bagaimana teknologi dipadukan secara pedagogis untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Dalam pembelajaran menyimak, integrasi tersebut tampak ketika guru merancang pengalaman belajar yang memanfaatkan media audiovisual secara bermakna untuk mengembangkan kemampuan memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merefleksikan teks multimodal.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, integrasi antara CP, TP, ATP, dan TPACK dapat dipahami sebagai hubungan yang saling mendukung. CP menjadi arah kompetensi besar yang ingin dicapai. TP menjabarkan kompetensi spesifik yang lebih operasional. ATP mengatur perkembangan kompetensi secara bertahap. Sementara TPACK menjadi kerangka pedagogis yang memastikan teknologi digunakan secara tepat untuk membantu peserta didik mencapai tujuan belajar tersebut.

Berikut ilustrasi konkret integrasi tersebut dalam perencanaan modul ajar menyimak-memirsra.

Integrasi CP, TP, ATP, dan TPACK dalam Modul Ajar Menyimak-Memirsra

Tema Pembelajaran

“Menyimak dan Menganalisis Pesan Sosial dalam Film Pendek”

Fase

Fase E (SMA Kelas X)

Komponen	Implementasi dalam Modul Ajar Menyimak
Capaian Pembelajaran (CP)	Peserta didik mampu memahami, menginterpretasi, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi dari teks audiovisual dan multimodal secara kritis dan kontekstual.
Tujuan Pembelajaran (TP)	Peserta didik mampu menganalisis hubungan antara dialog, musik latar, dan visual dalam membangun pesan sosial film pendek secara kritis.
Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)	1. Mengidentifikasi informasi eksplisit dalam film pendek. 2. Memahami hubungan audio dan visual dalam membangun suasana. 3. Menganalisis pesan sosial dalam tayangan audiovisual. 4. Merefleksikan relevansi pesan film dengan kehidupan sehari-hari.

<i>Content Knowledge (CK)</i>	Guru memahami teori menyimak kritis, literasi multimodal, unsur audiovisual film pendek, dan analisis pesan media.
<i>Pedagogical Knowledge (PK)</i>	Guru menggunakan pendekatan <i>deep learning</i> , diskusi reflektif, <i>Visual Thinking Strategies (VTS)</i> , dan pembelajaran berbasis masalah.
<i>Technological Knowledge (TK)</i>	Guru menggunakan YouTube, LCD proyektor, Google Classroom, dan aplikasi Mentimeter untuk refleksi siswa.
<i>Pedagogical Content Knowledge (PCK)</i>	Guru memahami bahwa keterampilan menyimak berkembang efektif melalui analisis audiovisual dan diskusi interpretatif.
<i>Technological Content Knowledge (TCK)</i>	Guru memilih film pendek digital yang memiliki kualitas audio-visual baik dan relevan dengan isu sosial peserta didik.
<i>Technological Pedagogical Knowledge (TPK)</i>	Guru menggunakan Mentimeter untuk memunculkan respons reflektif siswa secara anonim agar diskusi lebih aktif dan partisipatif.
TPACK (Integrasi Utuh)	Guru merancang pembelajaran menyimak film pendek menggunakan media digital, diskusi kritis, dan refleksi sosial agar siswa mampu memahami pesan audiovisual secara mendalam dan kontekstual.

Dari ilustrasi tersebut terlihat bahwa TPACK bukan bagian yang berdiri sendiri, tetapi terintegrasi dalam keseluruhan desain pembelajaran. Guru tidak sekadar “menggunakan video” dalam pembelajaran menyimak, tetapi memilih video yang sesuai dengan kompetensi, menggunakan strategi pedagogis yang tepat, dan mengarahkan aktivitas belajar pada pengembangan kemampuan berpikir kritis peserta didik.

Integrasi ini akan lebih tampak jika dituangkan dalam alur kegiatan pembelajaran modul ajar. Misalnya, pada tahap awal pembelajaran, guru memutar potongan film pendek tanpa penjelasan terlebih dahulu. Peserta didik diminta menyimak dan memirsa secara saksama sambil menjawab pertanyaan pemantik seperti: “Mengapa suasana film terasa menegangkan meskipun dialognya sedikit?”

Pertanyaan ini menunjukkan integrasi pedagogi dan konten karena siswa diarahkan memahami hubungan antara audio dan visual.

Selanjutnya, guru menggunakan platform digital seperti Mentimeter atau Padlet untuk meminta peserta didik menuliskan interpretasi mereka terhadap pesan sosial film. Penggunaan teknologi di sini bukan sekadar variasi media, tetapi membantu membangun partisipasi aktif dan refleksi kolektif peserta didik.

Pada tahap refleksi, siswa diminta mendiskusikan hubungan pesan film dengan realitas sosial di sekitar mereka. Aktivitas ini memperlihatkan implementasi *deep learning* karena pembelajaran tidak berhenti pada memahami isi film, tetapi berkembang menuju refleksi sosial dan kesadaran kritis.

Dalam konteks menyimak, integrasi TPACK juga membantu guru mengubah paradigma pembelajaran dari sekadar “mendengarkan informasi” menjadi “menganalisis makna audiovisual.” Peserta didik tidak lagi hanya diminta menjawab isi tayangan, tetapi dilatih memahami bagaimana intonasi, musik, ekspresi visual, simbol, dan dialog bekerja membangun makna.

Sebagai contoh lain, dalam pembelajaran menyimak podcast, integrasi TPACK dapat terlihat sebagai berikut:

Komponen	Implementasi
CP	Memahami dan mengevaluasi informasi lisan dari media digital.
TP	Menganalisis strategi persuasi dalam podcast opini publik.
ATP	Mengidentifikasi gagasan → memahami intonasi → mengevaluasi argumentasi → merefleksikan dampak opini media.
Teknologi	<i>Spotify, Google Podcast, Canva audio transcript.</i>
Pedagogi	Diskusi kritis, debat reflektif, pembelajaran berbasis isu.
Konten	Menyimak argumentasi, opini, dan bahasa persuasif.

Contoh ini memperlihatkan bahwa teknologi dipilih karena relevan dengan karakter teks yang dipelajari dan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai.

Dalam Kurikulum Merdeka, pendekatan seperti ini sangat penting karena modul ajar tidak lagi sekadar

dokumen administratif, tetapi rancangan pengalaman belajar yang bermakna. Guru perlu memastikan bahwa setiap komponen pembelajaran saling terhubung secara logis: CP menentukan arah kompetensi, TP menjabarkan target spesifik, ATP mengatur perkembangan belajar, dan TPACK memastikan strategi, materi, serta teknologi berpadu secara efektif.

Pada akhirnya, integrasi TPACK dalam perencanaan pembelajaran menyimak membantu guru menciptakan pembelajaran yang lebih kontekstual, multimodal, reflektif, dan relevan dengan kehidupan digital peserta didik. Melalui pendekatan ini, pembelajaran menyimak tidak lagi bersifat pasif dan mekanis, tetapi berkembang menjadi proses berpikir kritis yang melibatkan interpretasi, refleksi, dan kesadaran literasi media secara mendalam.

ILUSTRASI INTEGRASI CP, TP, ATP, DAN TPACK DALAM MODUL AJAR MENYIMAK-MEMIRSA



Tujuan utama:
Peserta didik mampu memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi dari teks audiovisual secara kritis dan kontekstual.

CP (CAPAIAN PEMBELAJARAN)

Peserta didik mampu memahami, menginterpretasi, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi dari teks audiovisual dan multimodal secara kritis dan kontekstual.

TP (TUJUAN PEMBELAJARAN)

Peserta didik mampu menganalisis hubungan antara dialog, musik latar, dan visual dalam membangun pesan sosial film pendek secara kritis.

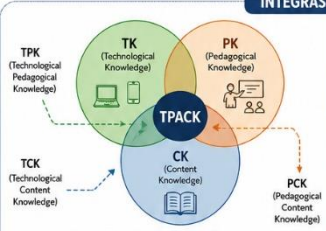
ATP (ALUR TUJUAN PEMBELAJARAN)

- Mengidentifikasi informasi eksplisit dalam film pendek.
- Memahami hubungan audio dan visual dalam membangun suasana.
- Menganalisis pesan sosial dalam tayangan audiovisual.
- Merefleksikan relevansi pesan film dengan kehidupan sehari-hari.

ASESMEN

- Observasi partisipasi saat menyimak.
- Lembar kerja analisis audiovisual.
- Presentasi hasil analisis kelompok.
- Refleksi individu (Google Form).

INTEGRASI TPACK



ALUR KEGIATAN PEMBELAJARAN

- PENDAHULUAN (Pemanis)**
 - Guru menyajikan potongan singkat film tanpa penjelasan.
 - Pertanyaan pemantik: "Mengapa suasana film terasa menyenangkan meskipun dialognya sedikit?"
- KEGIATAN INTI (Menyimak & Memirsa)**
 - Siswa menyimak film pendek secara utuh.
 - Mengidentifikasi informasi penting.
 - Mengisi lembar kerja analisis unsur audio dan visual.
- ANALISIS & DISKUSI**
 - Diskusikan kelompok: menganalisis pesan sosial film.
 - Menggunakan Mentimeter/Padlet untuk menuliskan temuan kunci.
- REFLEKSI**
 - Siswa merefleksikan relevansi pesan film dengan kehidupan sehari-hari.
 - Refleksi individu melalui Google Form.
- PENUTUP**
 - Guru bersama siswa menyimpulkan pembelajaran.
 - Mengaitkan pesan film dengan nilai dan tindakan nyata dalam kehidupan.

SUMBER BELAJAR & MEDIA

YouTube (Film Pendek), Audio/ Podcast, Proyektor/ LCD, Google Classroom, Mentimeter/ Padlet, Canva (Infografis)

	CONTENT KNOWLEDGE (CK)	Guru memahami teori menyimak kritis, unsur teks audiovisual, pesan sosial, dan literasi multimodal.
	PEDAGOGICAL KNOWLEDGE (PK)	Guru menggunakan pendekatan deep learning, diskusi reflektif, Visual Thinking Strategies (VTS), dan pembelajaran berbasis masalah.
	TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE (TK)	Guru menggunakan YouTube, proyektor/LCD, Google Classroom, Mentimeter, dan Canva untuk aktivitas pembelajaran dan refleksi.
	PCK (Pedagogical Content Knowledge)	Guru memahami bahwa kemampuan menyimak berkembang efektif melalui analisis hubungan unsur audio, visual, dan konteks pesan.
	TCK (Technological Content Knowledge)	Guru memilih film pendek digital yang memiliki kualitas audio-visual baik dan sesuai dengan kompetensi yang dituju.
	TPK (Technological Pedagogical Knowledge)	Guru menggunakan Mentimeter untuk menggali respons siswa secara anonim dan mendorong diskusi lebih interaktif.
	TPACK (Integrasi Utuh)	Guru merancang pembelajaran menyimak film pendek menggunakan media digital, strategi pedagogis yang tepat, dan analisis pesan kritis sehingga tujuan pembelajaran tercapai secara bermakna.

HASIL YANG DIHARAPKAN

- Siswa menjadi penyimak yang kritis dan reflektif.
- Siswa mampu memahami hubungan audio, visual, dan konteks pesan.
- Siswa mampu mengevaluasi dan merefleksikan pesan audiovisual secara kontekstual.
- Siswa memiliki literasi media dan kesadaran sosial yang baik.

Melalui integrasi CP-TP-ATP dan TPACK, pembelajaran menyimak tidak hanya "mendengar" tetapi menjadi proses memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi audiovisual secara mendalam.

BAB XI

DIFERENSIASI

PEMBELAJARAN DALAM

KELAS RESEPTIF

Pembelajaran Bahasa Indonesia pada hakikatnya tidak dapat dilepaskan dari keberagaman karakteristik peserta didik. Setiap siswa memiliki latar belakang sosial, kemampuan bahasa, pengalaman literasi, minat belajar, gaya belajar, serta tingkat perkembangan kognitif yang berbeda-beda. Perbedaan tersebut menjadi semakin terlihat dalam pembelajaran keterampilan reseptif, khususnya menyimak dan memirsa, karena proses memahami informasi sangat dipengaruhi oleh pengalaman, perhatian, kemampuan interpretasi, dan kesiapan belajar peserta didik. Oleh sebab itu, guru tidak dapat lagi menerapkan pendekatan pembelajaran yang seragam untuk semua siswa.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering dirancang secara umum tanpa mempertimbangkan keragaman kebutuhan belajar peserta didik. Guru memutar audio atau video yang sama, memberikan tugas yang sama, dan mengharapakan hasil yang relatif seragam dari seluruh siswa. Pendekatan seperti ini sering menimbulkan masalah dalam pembelajaran reseptif. Sebagian peserta didik mampu memahami informasi dengan cepat, sementara yang lain mengalami kesulitan mengikuti alur informasi audiovisual, menangkap makna implisit, atau mempertahankan

fokus saat menyimak. Akibatnya, pembelajaran menyimak kerap dianggap sulit, membosankan, dan kurang memberi ruang bagi keberagaman kemampuan peserta didik.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pembelajaran diharapkan lebih adaptif terhadap kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Kurikulum tidak lagi menempatkan siswa sebagai kelompok homogen, tetapi sebagai individu yang memiliki potensi dan kebutuhan belajar yang beragam. Oleh karena itu, pembelajaran diferensiasi menjadi pendekatan yang sangat penting dalam kelas reseptif. Diferensiasi memungkinkan guru merancang pembelajaran yang lebih fleksibel agar setiap peserta didik dapat belajar secara optimal sesuai kesiapan, minat, dan profil belajarnya (Tomlinson, 2014).

Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, diferensiasi memiliki posisi yang sangat strategis karena aktivitas reseptif melibatkan proses kognitif yang kompleks. Ketika peserta didik menyimak podcast, menonton film pendek, memahami infografis audiovisual, atau memirsa konten media sosial, mereka sebenarnya sedang membangun makna melalui integrasi unsur audio, visual, simbol, dan bahasa verbal secara bersamaan. Setiap peserta didik memiliki cara yang berbeda dalam memproses informasi multimodal tersebut. Ada siswa yang lebih mudah memahami informasi melalui visual, ada yang lebih fokus pada audio, dan ada pula yang membutuhkan bantuan perancah tertentu agar mampu memahami pesan secara utuh.

Pembelajaran diferensiasi dalam kelas reseptif bukan berarti guru harus membuat pembelajaran yang

sepenuhnya berbeda untuk setiap peserta didik. Diferensiasi lebih menekankan pada fleksibilitas pedagogis dalam menyediakan variasi konten, proses, dukungan belajar, dan lingkungan pembelajaran agar semua peserta didik memiliki kesempatan yang adil untuk mencapai kompetensi pembelajaran. Dalam konteks menyimak, diferensiasi dapat berupa pemilihan media audiovisual yang beragam, penyesuaian tingkat kompleksitas tugas menyimak, penggunaan pertanyaan pemantik yang berbeda, maupun pemberian dukungan (*scaffolding*) sesuai kebutuhan peserta didik.

Pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) juga memperkuat pentingnya diferensiasi dalam pembelajaran reseptif. *Deep learning* menekankan bahwa pembelajaran harus membangun keterlibatan aktif, refleksi, dan pemahaman bermakna (Fullan et al., 2018). Namun, keterlibatan belajar hanya dapat terjadi jika peserta didik merasa pembelajaran relevan dengan minat, kemampuan, dan pengalaman mereka. Oleh karena itu, diferensiasi menjadi sarana penting untuk menciptakan pengalaman belajar menyimak yang lebih personal, kontekstual, dan bermakna.

Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, diferensiasi juga berkaitan erat dengan literasi multimodal dan perkembangan teknologi digital. Peserta didik saat ini hidup dalam lingkungan media yang sangat beragam. Mereka terbiasa mengakses video pendek, podcast, film digital, media sosial, dan berbagai bentuk teks audiovisual lainnya. Guru perlu memahami bahwa keberagaman media tersebut dapat dimanfaatkan untuk mendukung diferensiasi pembelajaran. Teknologi memungkinkan guru menyediakan berbagai jenis

sumber belajar yang sesuai dengan kebutuhan dan preferensi peserta didik.

Selain aspek akademik, diferensiasi dalam kelas reseptif juga berkaitan dengan penciptaan lingkungan belajar yang inklusif. Pembelajaran menyimak sering kali menjadi tantangan bagi peserta didik tertentu, misalnya siswa yang memiliki hambatan konsentrasi, kesulitan bahasa, kecemasan sosial, atau perbedaan kemampuan literasi. Oleh sebab itu, guru perlu menciptakan suasana kelas yang aman, suportif, dan menghargai keberagaman cara belajar peserta didik. Lingkungan yang inklusif membantu peserta didik merasa percaya diri untuk menyampaikan interpretasi, bertanya, dan terlibat aktif dalam proses pembelajaran.

Dalam praktiknya, diferensiasi pembelajaran menyimak tidak berarti menurunkan standar kompetensi. Guru tetap mengarahkan seluruh peserta didik pada tujuan pembelajaran yang sama, tetapi menyediakan jalur belajar yang lebih fleksibel untuk mencapainya. Dengan pendekatan ini, pembelajaran menyimak tidak lagi bersifat kaku dan seragam, melainkan lebih manusiawi, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

Filosofi Diferensiasi: Arsitektur Kelas yang Inklusif

Dalam literasi reseptif, 'satu ukuran tidak cocok untuk semua'. Pemahaman sangat dipengaruhi oleh latar belakang skemata, budaya, dan kesiapan.



1. Kesiapan Belajar (Readiness)

Kemampuan dekode auditori, penguasaan kosakata, dan kapasitas memori kerja (cognitive load) yang bervariasi antar individu.



2. Minat (Interest)

Topik, jenis media, atau isu spesifik yang secara intrinsik memicu atensi dan keterlibatan emosional peserta didik.



3. Profil Belajar (Learning Profile)

Preferensi jalur pemrosesan: apakah siswa lebih cepat memahami narasi lewat podcast murni (Auditori), atau butuh dukungan infografis/video (Visual).

Bab ini akan membahas secara lebih mendalam tentang diferensiasi pembelajaran dalam kelas reseptif, khususnya pada pembelajaran menyimak-memirsa. Pembahasan mencakup diferensiasi konten berdasarkan minat dan kesiapan belajar, diferensiasi proses melalui pemberian *scaffolding* yang tepat, serta penciptaan lingkungan kelas yang inklusif untuk mendukung perkembangan literasi reseptif peserta didik. Melalui pembahasan ini, diharapkan guru mampu memahami bahwa pembelajaran menyimak yang efektif bukan hanya tentang media dan metode, tetapi juga tentang kemampuan guru memahami keberagaman peserta didik dan menyediakan pengalaman belajar yang adil serta bermakna bagi semua siswa.

A. Diferensiasi Konten Berdasarkan Minat dan Kesiapan Belajar

Dalam pembelajaran modern, peserta didik tidak lagi dipandang sebagai kelompok yang homogen dengan kemampuan dan kebutuhan belajar yang sama. Setiap siswa memiliki latar belakang pengalaman, tingkat

literasi, minat, motivasi, serta kesiapan belajar yang berbeda-beda. Perbedaan tersebut sangat memengaruhi cara peserta didik memahami informasi, termasuk dalam pembelajaran menyimak dan memirsa. Oleh karena itu, guru perlu mengembangkan pembelajaran yang lebih fleksibel dan adaptif melalui diferensiasi konten berdasarkan minat dan kesiapan belajar peserta didik.

Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, diferensiasi konten berarti guru menyediakan variasi materi, media, atau sumber belajar yang disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Diferensiasi ini bukan berarti setiap siswa harus mendapatkan materi yang sepenuhnya berbeda, melainkan menyediakan jalur akses belajar yang beragam agar seluruh peserta didik dapat mencapai tujuan pembelajaran secara optimal. Pendekatan ini penting karena keterampilan reseptif sangat dipengaruhi oleh pengalaman, perhatian, kemampuan bahasa, serta keterlibatan emosional peserta didik terhadap materi yang disimak dan dimirsa.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering dilakukan secara seragam. Guru menggunakan satu audio atau video untuk seluruh kelas tanpa mempertimbangkan apakah media tersebut sesuai dengan tingkat kesiapan dan minat peserta didik. Akibatnya, sebagian siswa merasa materi terlalu sulit, terlalu mudah, atau tidak relevan dengan pengalaman mereka. Kondisi ini menyebabkan rendahnya keterlibatan belajar dan membuat menyimak dipandang sebagai aktivitas pasif yang membosankan.

Padaahal, dalam perspektif psikologi pendidikan, keterlibatan belajar sangat dipengaruhi oleh relevansi materi dengan minat dan pengalaman peserta didik.

Peserta didik cenderung lebih fokus dan aktif ketika mereka merasa materi yang dipelajari dekat dengan dunia mereka. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, hal ini menjadi sangat penting karena proses memahami teks audiovisual memerlukan perhatian, interpretasi, dan keterlibatan emosional yang tinggi.

Tomlinson (2014) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran perlu mempertimbangkan tiga aspek utama, yaitu kesiapan belajar (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*). Dalam konteks pembelajaran menyimak, kesiapan belajar berkaitan dengan kemampuan peserta didik memahami informasi audiovisual, tingkat konsentrasi, penguasaan kosakata, dan kemampuan menangkap makna implisit. Sementara itu, minat belajar berkaitan dengan topik, jenis media, atau isu tertentu yang menarik perhatian peserta didik.

Dalam praktik pembelajaran menyimak-memirsa, diferensiasi konten berdasarkan kesiapan belajar dapat dilakukan melalui pemilihan tingkat kompleksitas media audiovisual. Misalnya, peserta didik dengan kemampuan menyimak awal dapat diberikan video berdurasi pendek dengan struktur informasi sederhana dan visual yang mendukung pemahaman. Sebaliknya, peserta didik dengan kemampuan lebih tinggi dapat diberikan podcast argumentatif, film pendek dengan simbolisme visual, atau tayangan dokumenter yang memerlukan interpretasi kritis.

Sebagai contoh, ketika guru mengajarkan analisis pesan sosial dalam media audiovisual, peserta didik dengan kesiapan rendah dapat menyimak video sederhana dengan narasi eksplisit. Sementara itu, peserta didik dengan kesiapan lebih tinggi dapat menganalisis film pendek yang memiliki makna simbolik dan pesan

implisit yang lebih kompleks. Walaupun media yang digunakan berbeda tingkat kesulitannya, tujuan pembelajaran tetap sama, yaitu melatih kemampuan memahami dan mengevaluasi pesan audiovisual.

Selain kesiapan belajar, diferensiasi konten juga dapat dilakukan berdasarkan minat peserta didik. Dalam pembelajaran menyimak modern, peserta didik hidup dalam lingkungan media digital yang sangat beragam. Ada siswa yang tertarik pada olahraga, musik, film, teknologi, budaya populer, lingkungan, atau isu sosial tertentu. Guru dapat memanfaatkan keberagaman minat tersebut untuk meningkatkan keterlibatan belajar peserta didik.

Sebagai contoh, dalam pembelajaran menyimak kritis, guru dapat menyediakan beberapa pilihan media audiovisual dengan tema berbeda tetapi memiliki tujuan pembelajaran yang sama. Sebagian siswa dapat memilih menyimak podcast olahraga, sementara kelompok lain memilih video lingkungan atau film pendek sosial. Dengan pendekatan ini, peserta didik merasa memiliki keterhubungan personal dengan materi yang dipelajari sehingga motivasi dan fokus belajar meningkat.

Dalam perspektif *deep learning*, diferensiasi konten sangat penting karena pembelajaran mendalam hanya dapat terjadi ketika peserta didik merasa terhubung secara intelektual dan emosional dengan materi pembelajaran (Fullan et al., 2018). Jika materi menyimak terasa terlalu jauh dari pengalaman dan minat peserta didik, pembelajaran cenderung menjadi mekanis dan dangkal. Sebaliknya, ketika peserta didik menyimak konten yang relevan dengan kehidupan mereka, proses interpretasi dan refleksi berlangsung lebih mendalam.

Pembelajaran menyimak–memirsa pada era digital juga membuka peluang besar bagi diferensiasi konten melalui teknologi. Guru dapat memanfaatkan berbagai platform digital seperti YouTube, podcast, film edukatif, infografis audiovisual, atau media sosial edukatif sebagai sumber belajar yang fleksibel. Teknologi memungkinkan peserta didik mengakses materi sesuai kebutuhan dan minat mereka tanpa kehilangan arah kompetensi pembelajaran.

Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), diferensiasi konten menunjukkan bagaimana teknologi, pedagogi, dan materi pembelajaran saling terintegrasi. Guru tidak hanya memilih media digital karena menarik, tetapi mempertimbangkan kesesuaiannya dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik (Mishra & Koehler, 2006). Dengan demikian, teknologi menjadi sarana untuk memperkuat pengalaman belajar yang lebih personal dan adaptif.

Diferensiasi konten juga perlu memperhatikan aspek inklusivitas dalam pembelajaran reseptif. Beberapa peserta didik mungkin mengalami kesulitan memahami audio yang terlalu cepat, memiliki keterbatasan konsentrasi, atau membutuhkan dukungan visual tambahan. Guru dapat menyediakan subtitle, transkrip audio, pengaturan kecepatan video, atau bantuan visual tertentu agar seluruh peserta didik tetap dapat mengikuti pembelajaran secara optimal.

Namun demikian, diferensiasi konten bukan berarti guru harus membuat pembelajaran yang sepenuhnya berbeda untuk setiap siswa. Guru tetap perlu menjaga arah kompetensi dan tujuan pembelajaran yang sama. Yang dibedakan adalah jalur dan bentuk

akses terhadap materi belajar. Dengan cara ini, diferensiasi membantu menciptakan keadilan belajar tanpa menghilangkan standar kompetensi yang ingin dicapai.

Dalam praktik pembelajaran menyimak-memirsa, diferensiasi konten juga dapat dikombinasikan dengan pertanyaan pemantik yang berbeda sesuai tingkat kemampuan peserta didik. Peserta didik dengan kesiapan awal dapat diberikan pertanyaan tentang informasi eksplisit, sedangkan peserta didik dengan kemampuan lebih tinggi dapat diarahkan pada pertanyaan analitis dan reflektif. Pendekatan ini membantu seluruh peserta didik berkembang sesuai zona perkembangan mereka.

Pada akhirnya, diferensiasi konten berdasarkan minat dan kesiapan belajar merupakan strategi penting dalam pembelajaran menyimak-memirsa abad ke-21. Pendekatan ini membantu guru menciptakan pembelajaran yang lebih manusiawi, fleksibel, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik. Melalui diferensiasi, pembelajaran menyimak tidak lagi menjadi aktivitas pasif dan seragam, tetapi berkembang menjadi pengalaman belajar yang aktif, reflektif, dan bermakna bagi seluruh peserta didik dengan berbagai karakteristik dan kemampuan belajar yang berbeda.

B. Diferensiasi Proses: Pemberian Perancah (*Scaffolding*) yang Tepat

Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, keberhasilan peserta didik tidak hanya ditentukan oleh kualitas materi atau media yang digunakan, tetapi juga oleh bagaimana proses belajar itu berlangsung. Setiap peserta didik memiliki kemampuan memahami

informasi yang berbeda-beda. Ada siswa yang mampu menangkap makna audiovisual dengan cepat, tetapi ada pula yang membutuhkan bantuan bertahap untuk memahami isi, konteks, maupun pesan implisit dari teks yang disimak dan dimirsa. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak membutuhkan diferensiasi proses melalui pemberian *scaffolding* atau perancah belajar yang tepat.

Konsep *scaffolding* berasal dari teori konstruktivisme sosial Vygotsky yang menjelaskan bahwa peserta didik dapat mencapai kemampuan yang lebih tinggi ketika memperoleh bantuan yang sesuai dari guru atau lingkungan belajar (Vygotsky, 1978). Bantuan tersebut diberikan secara bertahap sesuai kebutuhan peserta didik, kemudian dikurangi sedikit demi sedikit ketika siswa mulai mampu belajar secara mandiri. Dalam konteks pembelajaran menyimak, *scaffolding* menjadi sangat penting karena proses memahami teks audiovisual melibatkan aktivitas kognitif yang kompleks, seperti memperhatikan informasi, menghubungkan unsur audio dan visual, memahami konteks, menafsirkan makna, hingga mengevaluasi pesan media.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering kali dilakukan secara langsung tanpa dukungan proses belajar yang memadai. Guru memutar audio atau video, lalu meminta peserta didik menjawab pertanyaan setelah tayangan selesai. Pendekatan semacam ini membuat banyak siswa kesulitan mengikuti alur informasi, terutama ketika teks audiovisual memiliki kecepatan tinggi, kosakata kompleks, atau pesan implisit yang memerlukan interpretasi mendalam. Akibatnya, peserta didik yang memiliki kemampuan menyimak rendah cenderung tertinggal dan kehilangan motivasi belajar.

Dalam pembelajaran diferensiatif, guru perlu memahami bahwa setiap peserta didik membutuhkan tingkat bantuan yang berbeda. Diferensiasi proses berarti guru menyediakan variasi dukungan belajar agar peserta didik dapat memahami materi sesuai kebutuhan dan kesiapan mereka. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, dukungan tersebut dapat berupa bantuan visual, pertanyaan pemantik, pengorganisasian informasi, pengulangan tayangan, pengaturan tempo belajar, hingga pendampingan interpretasi audiovisual.

Pemberian *scaffolding* dalam pembelajaran menyimak sebenarnya bertujuan membantu peserta didik membangun strategi memahami informasi secara mandiri. Guru tidak sekadar “memberi jawaban”, tetapi membantu peserta didik mengembangkan cara berpikir dan strategi memahami teks audiovisual. Dengan demikian, *scaffolding* bukan bentuk ketergantungan belajar, melainkan proses pendampingan menuju kemandirian berpikir.

Dalam praktik pembelajaran menyimak-memirsa, *scaffolding* dapat diberikan sebelum, selama, dan setelah kegiatan menyimak. Pada tahap sebelum menyimak (*pre-listening*), guru dapat memberikan bantuan berupa aktivasi pengetahuan awal, pengenalan kosakata penting, penjelasan konteks tayangan, atau pertanyaan pemantik yang membantu peserta didik fokus pada informasi tertentu. Tahap ini penting karena banyak peserta didik gagal memahami teks audiovisual bukan karena kemampuan rendah, tetapi karena tidak memiliki konteks awal yang cukup.

Sebagai contoh, sebelum peserta didik menyimak podcast tentang perubahan iklim, guru dapat menampilkan gambar atau infografis sederhana untuk

membantu siswa memahami topik yang akan dibahas. Guru juga dapat memberikan beberapa kosakata penting agar peserta didik lebih siap memahami isi tayangan. Bantuan seperti ini membantu mengurangi beban kognitif peserta didik saat proses menyimak berlangsung.

Pada tahap selama menyimak (*while-listening*), *scaffolding* dapat berupa lembar panduan menyimak, tabel analisis, penghentian tayangan pada bagian tertentu, subtitle, atau pengulangan audio dan video. Bantuan ini membantu peserta didik mengorganisasi informasi dan memahami hubungan antarunsur audiovisual. Dalam pembelajaran multimodal, peserta didik sering mengalami kesulitan karena harus memproses audio, visual, simbol, dan teks secara bersamaan. Oleh karena itu, dukungan proses sangat diperlukan agar mereka tidak mengalami kelebihan beban informasi (*cognitive overload*).

Sebagai ilustrasi, ketika peserta didik menyimak film pendek, guru dapat memberikan lembar observasi yang membantu siswa fokus pada aspek tertentu, misalnya ekspresi tokoh, musik latar, atau pesan sosial dalam tayangan. Peserta didik dengan kemampuan awal mungkin hanya diminta mengidentifikasi informasi eksplisit, sedangkan peserta didik dengan kemampuan lebih tinggi diarahkan pada interpretasi simbolik dan analisis kritis media.

Pada tahap setelah menyimak (*post-listening*), *scaffolding* dapat dilakukan melalui diskusi reflektif, kegiatan kolaboratif, pertanyaan bertingkat, atau bantuan penyusunan kesimpulan. Tahap ini penting untuk membantu peserta didik mengembangkan kemampuan interpretasi dan refleksi terhadap informasi

audiovisual. Guru dapat memberikan model berpikir kritis melalui pertanyaan seperti:

"Mengapa sutradara menggunakan warna gelap pada adegan tersebut?"

"Bagaimana musik memengaruhi emosi penonton?"

"Apa pesan sosial yang ingin disampaikan video ini?"

Pertanyaan semacam ini membantu peserta didik bergerak dari pemahaman literal menuju pemaknaan yang lebih mendalam.

Dalam konteks *deep learning*, *scaffolding* memiliki fungsi penting untuk membangun keterlibatan kognitif peserta didik. Pembelajaran mendalam tidak terjadi secara otomatis hanya karena peserta didik menonton video atau mendengarkan audio. Peserta didik perlu dibantu untuk menghubungkan informasi, merefleksikan makna, dan membangun interpretasi terhadap teks multimodal yang mereka hadapi (Fullan et al., 2018). Oleh karena itu, guru perlu merancang dukungan belajar yang mampu mengaktifkan proses berpikir kritis peserta didik.

Teknologi digital juga dapat digunakan sebagai bagian dari *scaffolding* dalam pembelajaran menyimak-memirsa. Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi tidak sekadar alat pemutar media, tetapi sarana untuk mendukung proses belajar peserta didik secara pedagogis (Mishra & Koehler, 2006). Guru dapat menggunakan subtitle otomatis, transkrip audio, fitur pengaturan kecepatan video, platform kuis interaktif, atau aplikasi anotasi audiovisual untuk membantu peserta didik memahami informasi secara lebih bertahap.

Sebagai contoh, peserta didik yang mengalami kesulitan memahami podcast dapat diberikan transkrip audio sebagai bantuan awal. Sementara itu, siswa yang lebih siap dapat diminta menyimak tanpa teks pendukung agar kemampuan interpretasi audionya berkembang lebih mandiri. Pendekatan seperti ini menunjukkan bahwa *scaffolding* tidak harus sama untuk semua peserta didik, tetapi disesuaikan dengan kebutuhan belajar masing-masing.

Dalam pembelajaran diferensiatif, guru juga perlu memahami kapan bantuan harus dikurangi. Tujuan utama *scaffolding* adalah membangun kemandirian belajar peserta didik. Jika bantuan diberikan terlalu lama atau terlalu dominan, peserta didik justru menjadi pasif dan bergantung pada guru. Oleh sebab itu, dukungan perlu diberikan secara fleksibel dan bertahap sesuai perkembangan kemampuan peserta didik.

Pada akhirnya, diferensiasi proses melalui pemberian *scaffolding* yang tepat merupakan strategi penting dalam pembelajaran menyimak-memirsa. Pendekatan ini membantu peserta didik memahami informasi audiovisual secara lebih terarah, mengurangi kesulitan belajar, dan membangun kemampuan berpikir kritis secara bertahap. Dengan *scaffolding* yang tepat, pembelajaran menyimak tidak lagi menjadi aktivitas pasif yang membingungkan, tetapi berkembang menjadi proses belajar yang suportif, reflektif, dan bermakna bagi seluruh peserta didik dengan berbagai tingkat kemampuan belajar yang berbeda.

C. Menciptakan Lingkungan Kelas yang Inklusif untuk Literasi Reseptif

Pembelajaran menyimak-memirsra tidak hanya dipengaruhi oleh materi, metode, atau media pembelajaran, tetapi juga oleh lingkungan belajar tempat proses pembelajaran berlangsung. Lingkungan kelas memiliki pengaruh besar terhadap kenyamanan psikologis, partisipasi, fokus perhatian, dan keberanian peserta didik dalam membangun pemahaman terhadap informasi yang mereka simak dan mirsa. Dalam konteks pembelajaran reseptif, lingkungan yang inklusif menjadi sangat penting karena keterampilan memahami informasi audiovisual sangat dipengaruhi oleh kondisi emosional, rasa aman, pengalaman belajar, serta keberagaman kemampuan peserta didik.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering dipahami sebagai aktivitas individual dan pasif. Guru memutar audio atau video, lalu peserta didik diminta mendengarkan dan menjawab pertanyaan. Dalam situasi seperti itu, siswa yang mengalami kesulitan memahami informasi sering kali merasa tertinggal, malu bertanya, atau takut memberikan interpretasi yang berbeda. Akibatnya, pembelajaran menyimak menjadi ruang yang kurang ramah bagi peserta didik dengan kemampuan literasi yang beragam.

Padahal, dalam perspektif pendidikan inklusif, setiap peserta didik memiliki hak yang sama untuk memperoleh pengalaman belajar yang aman, bermakna, dan mendukung perkembangan potensinya. Lingkungan kelas inklusif bukan hanya tentang menerima keberagaman peserta didik secara fisik, tetapi

juga menciptakan budaya belajar yang menghargai perbedaan cara berpikir, cara memahami informasi, latar belakang sosial budaya, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Dalam pembelajaran literasi reseptif, inklusivitas menjadi semakin penting karena proses memahami teks audiovisual sangat dipengaruhi oleh pengalaman dan konteks peserta didik. Ketika siswa menyimak podcast, menonton film pendek, atau memirsa konten media digital, mereka tidak hanya menerima informasi secara teknis, tetapi juga menafsirkan pesan berdasarkan pengalaman hidup, pengetahuan awal, nilai budaya, dan kondisi emosional mereka. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang memberi ruang bagi keberagaman interpretasi dan pengalaman peserta didik.

Tomlinson (2014) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif harus memberikan kesempatan yang adil kepada seluruh peserta didik untuk terlibat aktif dalam proses belajar. Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, hal ini berarti guru perlu memastikan bahwa seluruh siswa dapat mengakses informasi, memahami materi, dan berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran sesuai kemampuan mereka. Lingkungan belajar tidak boleh hanya mengakomodasi siswa yang cepat memahami informasi, tetapi juga mendukung peserta didik yang membutuhkan bantuan tambahan.

Salah satu ciri lingkungan kelas inklusif dalam pembelajaran reseptif adalah adanya rasa aman psikologis (*psychological safety*). Peserta didik perlu merasa bahwa interpretasi dan respons mereka terhadap teks audiovisual dihargai, meskipun berbeda dengan

pendapat teman lain. Dalam pembelajaran menyimak kritis, tidak semua pertanyaan memiliki satu jawaban mutlak. Oleh sebab itu, guru perlu membangun budaya diskusi yang terbuka dan menghargai keberagaman sudut pandang.

Sebagai contoh, ketika peserta didik mendiskusikan pesan sosial dalam film pendek, guru tidak langsung menilai satu interpretasi sebagai benar dan yang lain salah. Guru perlu mengajak peserta didik menjelaskan alasan di balik interpretasi mereka berdasarkan bukti audiovisual yang ditemukan. Pendekatan seperti ini membantu peserta didik merasa percaya diri dalam menyampaikan pendapat dan mengembangkan kemampuan berpikir reflektif.

Lingkungan kelas inklusif juga berkaitan dengan aksesibilitas pembelajaran. Dalam kelas reseptif, tidak semua peserta didik memiliki kemampuan yang sama dalam memahami audio atau visual. Ada peserta didik yang lebih mudah memahami informasi melalui visual, ada yang membutuhkan pengulangan audio, dan ada pula yang memerlukan bantuan teks pendukung seperti subtitle atau transkrip. Guru perlu menyediakan berbagai bentuk dukungan agar seluruh peserta didik dapat mengikuti pembelajaran secara optimal.

Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, aksesibilitas dapat diwujudkan melalui penggunaan subtitle, pengaturan tempo video, visual pendukung, transkrip audio, atau pemilihan media audiovisual yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Teknologi digital saat ini memberikan banyak peluang untuk menciptakan pembelajaran yang lebih inklusif. Platform video, aplikasi audio, dan media

interaktif memungkinkan guru menyediakan pengalaman belajar yang lebih fleksibel dan adaptif.

Pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) membantu guru memahami bahwa teknologi harus digunakan untuk mendukung kebutuhan belajar peserta didik, bukan sekadar membuat pembelajaran tampak modern (Mishra & Koehler, 2006). Dalam kelas reseptif yang inklusif, teknologi dapat menjadi alat penting untuk membantu peserta didik memahami informasi audiovisual sesuai karakteristik dan kebutuhan mereka.

Lingkungan inklusif juga perlu memperhatikan aspek sosial dan emosional dalam pembelajaran menyimak. Aktivitas menyimak sering menuntut konsentrasi tinggi dan kemampuan mempertahankan perhatian dalam waktu tertentu. Beberapa peserta didik mungkin mengalami kecemasan, kesulitan fokus, atau rasa tidak percaya diri ketika harus menafsirkan informasi audiovisual. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan suasana belajar yang tidak menekan dan memberi kesempatan kepada peserta didik untuk belajar secara bertahap.

Dalam pembelajaran diferensiatif, guru dapat memberikan pilihan aktivitas sesuai kenyamanan peserta didik. Misalnya, sebagian siswa dapat menyampaikan hasil interpretasi melalui diskusi lisan, sementara yang lain menuliskannya dalam bentuk refleksi tertulis atau peta visual. Pendekatan ini membantu peserta didik merasa lebih nyaman dan terlibat aktif dalam pembelajaran.

Selain itu, lingkungan kelas inklusif juga perlu sensitif terhadap keberagaman budaya dan pengalaman peserta didik. Dalam pembelajaran memirsa teks

multimodal, peserta didik sering berhadapan dengan konten yang berkaitan dengan identitas sosial, budaya, bahasa, dan nilai tertentu. Guru perlu memastikan bahwa materi pembelajaran tidak mendiskriminasi kelompok tertentu dan memberikan ruang bagi keberagaman perspektif budaya.

Sebagai contoh, ketika membahas iklan atau film pendek, guru dapat mengajak peserta didik mendiskusikan bagaimana budaya memengaruhi cara seseorang memahami pesan media. Diskusi seperti ini membantu peserta didik mengembangkan literasi lintas budaya sekaligus membangun sikap saling menghargai dalam kelas.

Dalam perspektif *deep learning*, lingkungan belajar yang inklusif sangat penting karena pembelajaran mendalam hanya dapat terjadi ketika peserta didik merasa aman secara intelektual dan emosional untuk berpikir, bertanya, dan berefleksi (Fullan et al., 2018). Peserta didik tidak akan terlibat secara mendalam dalam pembelajaran jika mereka merasa takut salah, malu berbicara, atau tidak dihargai dalam kelas.

Guru Bahasa Indonesia dalam pembelajaran menyimak–memirsa tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator budaya belajar yang inklusif. Guru perlu membangun kelas sebagai ruang dialog, refleksi, dan eksplorasi makna bersama. Dengan pendekatan ini, pembelajaran menyimak tidak lagi dipahami sebagai aktivitas individual yang pasif, tetapi sebagai proses sosial yang melibatkan interaksi, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman pengalaman peserta didik.

Pada akhirnya, menciptakan lingkungan kelas yang inklusif untuk literasi reseptif merupakan bagian

penting dari pembelajaran menyimak–memirsa abad ke-21. Lingkungan yang inklusif membantu peserta didik merasa aman, dihargai, dan mampu berkembang sesuai potensinya. Melalui suasana belajar yang suportif dan adaptif, peserta didik tidak hanya berkembang sebagai penyimak dan pemirsa yang kritis, tetapi juga sebagai individu yang mampu menghargai keberagaman perspektif dalam kehidupan sosial dan budaya digital modern.



BAB XII

MODEL PEMBELAJARAN INOVATIF UNTUK KETERAMPILAN RESEPTIF

Dalam perspektif Kurikulum Merdeka, pembelajaran diharapkan mampu mengembangkan kompetensi berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, serta karakter peserta didik secara terpadu. Pembelajaran tidak lagi berorientasi pada penguasaan materi semata, tetapi pada kemampuan peserta didik menggunakan pengetahuan dalam situasi nyata. Dalam konteks keterampilan reseptif, hal ini berarti peserta didik perlu dilatih menjadi penyimak dan pemirsa yang kritis, reflektif, kreatif, dan mampu memahami berbagai bentuk komunikasi multimodal secara mendalam.

Pendekatan *deep learning* semakin memperkuat kebutuhan akan model pembelajaran inovatif dalam kelas reseptif. *Deep learning* menekankan bahwa pembelajaran harus melibatkan keterlibatan aktif peserta didik dalam membangun makna, memecahkan masalah, merefleksikan pengalaman, dan menghubungkan pembelajaran dengan kehidupan nyata (Fullan et al., 2018). Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, peserta didik tidak cukup hanya memahami isi tayangan, tetapi perlu diajak menganalisis pesan, mengevaluasi informasi, mendiskusikan sudut pandang, dan menciptakan respons kreatif terhadap teks yang mereka simak dan mirsa.

Model pembelajaran inovatif hadir sebagai jawaban atas kebutuhan tersebut. Model pembelajaran seperti *Problem-Based Learning* (PBL), *Project-Based Learning* (PjBL), dan pembelajaran kooperatif memberikan ruang yang lebih luas bagi peserta didik untuk terlibat aktif dalam proses memahami dan mengolah informasi audiovisual. Pembelajaran tidak lagi berpusat pada guru, tetapi menempatkan peserta didik sebagai subjek utama yang membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar yang autentik dan kolaboratif.

Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, model inovatif membantu mengubah aktivitas reseptif menjadi proses yang lebih dinamis. Peserta didik tidak hanya menyimak atau menonton, tetapi juga mengajukan pertanyaan, memecahkan masalah, mendiskusikan interpretasi, mengevaluasi pesan media, dan menghasilkan respons kreatif berdasarkan informasi yang mereka peroleh. Dengan demikian, pembelajaran reseptif berkembang menjadi aktivitas berpikir tingkat tinggi yang melibatkan interpretasi, refleksi, dan produksi makna.

Selain itu, model pembelajaran inovatif sangat relevan dengan karakteristik teks multimodal pada era digital. Teks audiovisual modern tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga memengaruhi emosi, opini, dan perilaku audiens melalui kombinasi unsur audio, visual, simbol, dan teknologi digital. Oleh sebab itu, peserta didik perlu dibimbing untuk memahami bagaimana media bekerja membangun makna dan memengaruhi cara berpikir masyarakat. Model pembelajaran inovatif memungkinkan peserta

didik terlibat secara lebih kritis dan reflektif terhadap fenomena media digital tersebut.

Pembelajaran inovatif juga mendukung pengembangan literasi digital peserta didik. Dalam kehidupan sehari-hari, peserta didik berhadapan dengan banjir informasi audiovisual yang belum tentu valid dan objektif. Melalui pembelajaran yang aktif dan berbasis masalah, peserta didik dilatih untuk menyaring informasi, mengevaluasi pesan media, mengenali bias, serta memahami dampak sosial dan budaya dari komunikasi digital.

Di sisi lain, model pembelajaran inovatif membantu menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan kontekstual. Peserta didik tidak hanya belajar tentang keterampilan menyimak sebagai teori, tetapi menggunakannya secara nyata dalam situasi yang dekat dengan kehidupan mereka. Pembelajaran menjadi lebih relevan karena peserta didik belajar memahami media yang benar-benar mereka konsumsi setiap hari, seperti video media sosial, podcast, film pendek, atau konten digital lainnya.

Bab ini akan membahas berbagai model pembelajaran inovatif yang dapat diterapkan dalam pembelajaran keterampilan reseptif, khususnya menyimak dan memirsa. Pembahasan meliputi penerapan *Problem-Based Learning* (PBL) dalam aktivitas memirsa, penggunaan *Project-Based Learning* (PjBL) untuk menciptakan respons kreatif atas teks, serta model pembelajaran kooperatif dalam diskusi hasil simakan. Melalui pembahasan ini, diharapkan guru mampu merancang pembelajaran menyimak-memirsa yang lebih aktif, reflektif, kolaboratif, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik di era literasi digital.

A. Penerapan *Problem-Based Learning* (PBL) dalam Aktivitas Memirsa

Perkembangan media digital telah mengubah cara peserta didik menerima dan memahami informasi. Saat ini, peserta didik tidak hanya membaca teks tertulis, tetapi juga memirsa berbagai bentuk teks multimodal seperti video pendek, film, iklan digital, infografis, vlog, podcast visual, dan konten media sosial. Dalam situasi tersebut, keterampilan memirsa tidak lagi sekadar kemampuan melihat tayangan, melainkan kemampuan memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan merefleksikan pesan audiovisual secara kritis. Oleh karena itu, pembelajaran memirsa membutuhkan pendekatan yang mampu melibatkan peserta didik secara aktif dalam proses berpikir dan pemecahan masalah. Salah satu model pembelajaran yang relevan untuk tujuan tersebut adalah *Problem-Based Learning* (PBL).

Problem-Based Learning merupakan model pembelajaran yang menempatkan masalah nyata sebagai titik awal pembelajaran. Dalam model ini, peserta didik belajar melalui proses mengidentifikasi masalah, mencari informasi, menganalisis data, berdiskusi, dan merumuskan solusi terhadap persoalan yang dihadapi (Barrows, 1986). Berbeda dengan pembelajaran tradisional yang berpusat pada penyampaian informasi oleh guru, PBL menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar yang kontekstual dan reflektif.

Dalam konteks pembelajaran memirsa, PBL sangat relevan karena teks audiovisual modern sering

kali berkaitan dengan berbagai persoalan sosial, budaya, lingkungan, ekonomi, dan komunikasi digital yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Ketika siswa memirsa film pendek, iklan layanan masyarakat, berita digital, atau konten media sosial, mereka sebenarnya sedang berhadapan dengan representasi masalah dan realitas sosial tertentu. Oleh karena itu, aktivitas memirsa dapat dijadikan sarana untuk melatih kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah melalui pendekatan PBL.

Selama ini, pembelajaran memirsa sering berhenti pada aktivitas memahami isi tayangan secara literal. Peserta didik diminta menjawab pertanyaan seperti “Apa isi video?” atau “Apa pesan yang disampaikan?”. Pertanyaan seperti ini memang membantu pemahaman dasar, tetapi belum cukup mendorong peserta didik berpikir mendalam terhadap masalah sosial atau ideologis yang terkandung dalam teks audiovisual. PBL membantu mengubah pembelajaran memirsa menjadi aktivitas investigatif yang menuntut analisis, interpretasi, dan refleksi kritis.

Dalam perspektif pembelajaran reseptif, PBL penting karena menyimak dan memirsa bukan sekadar menerima informasi secara pasif. Keterampilan reseptif sebenarnya melibatkan proses aktif dalam membangun makna dari teks multimodal yang diterima peserta didik. Ketika peserta didik memirsa video digital, mereka tidak hanya menangkap informasi verbal, tetapi juga menafsirkan visual, simbol, musik, ekspresi, sudut pengambilan gambar, dan berbagai unsur audiovisual lainnya. PBL membantu peserta didik memahami bahwa semua unsur tersebut memiliki hubungan dengan

persoalan atau pesan tertentu yang perlu dianalisis secara kritis.

Sebagai contoh, guru dapat menggunakan video kampanye lingkungan sebagai pemantik pembelajaran. Setelah peserta didik memirsakan tayangan tersebut, guru mengajukan masalah utama seperti:

“Mengapa masyarakat sering mengabaikan isu lingkungan meskipun informasi tentang kerusakan alam sudah banyak disebar?”

Pertanyaan ini menjadi pusat pembelajaran. Peserta didik kemudian diminta mendiskusikan isi tayangan, mengidentifikasi strategi persuasi media, mencari data tambahan, dan merumuskan solusi terhadap persoalan yang dibahas. Dalam situasi ini, aktivitas memirsakan berkembang menjadi proses berpikir kritis dan pemecahan masalah sosial.

Tahapan PBL dalam pembelajaran memirsakan umumnya dimulai dengan orientasi terhadap masalah. Guru menghadirkan tayangan audiovisual yang mengandung isu tertentu, misalnya hoaks digital, perundungan siber, kerusakan lingkungan, intoleransi, atau budaya konsumtif media sosial. Tayangan tersebut berfungsi sebagai stimulus yang membangun rasa ingin tahu dan keterlibatan emosional peserta didik.

Tahap berikutnya adalah identifikasi dan analisis masalah. Pada tahap ini, peserta didik diajak memahami bagaimana teks audiovisual membangun makna dan menyampaikan pesan tertentu. Mereka menganalisis hubungan antara unsur audio, visual, simbol, dan bahasa verbal dalam membentuk persepsi audiens. Aktivitas ini sangat penting dalam pembelajaran memirsakan karena peserta didik dilatih memahami bahwa media tidak

bersifat netral, tetapi dibangun melalui strategi komunikasi tertentu.

Selanjutnya, peserta didik melakukan investigasi dan pengumpulan informasi. Mereka dapat mencari referensi tambahan dari artikel, berita, wawancara, atau media digital lain untuk memperdalam pemahaman terhadap masalah yang dibahas. Dalam konteks ini, pembelajaran memirsa menjadi bagian dari pengembangan literasi digital dan literasi media peserta didik.

Tahap diskusi dan kolaborasi juga menjadi inti penting dalam PBL. Peserta didik berdiskusi mengenai interpretasi mereka terhadap tayangan audiovisual dan kemungkinan solusi terhadap masalah yang dibahas. Proses diskusi membantu peserta didik memahami bahwa satu teks audiovisual dapat dimaknai secara berbeda berdasarkan pengalaman dan sudut pandang masing-masing individu.

Dalam perspektif *deep learning*, PBL sangat efektif karena mendorong peserta didik terlibat aktif dalam membangun pengetahuan dan merefleksikan pengalaman belajar mereka (Fullan et al., 2018). Pembelajaran tidak berhenti pada memahami isi tayangan, tetapi berkembang menjadi kemampuan menghubungkan informasi dengan realitas sosial dan kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, aktivitas memirsa menjadi lebih bermakna dan kontekstual.

PBL juga mendukung pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*). Dalam pembelajaran memirsa berbasis masalah, peserta didik dilatih menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan solusi berdasarkan informasi audiovisual yang mereka peroleh. Hal ini sejalan dengan tuntutan

Kurikulum Merdeka yang menekankan pentingnya pengembangan kompetensi berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif.

Selain itu, penerapan PBL dalam aktivitas memirsa sangat relevan dengan perkembangan literasi digital peserta didik. Saat ini, peserta didik hidup di tengah arus informasi visual yang sangat cepat dan kompleks. Mereka perlu memiliki kemampuan untuk memahami pesan media, mengenali manipulasi informasi, mengevaluasi kredibilitas konten digital, dan mengambil keputusan secara kritis terhadap informasi yang mereka konsumsi.

Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi digital dalam PBL tidak hanya digunakan sebagai media tayangan, tetapi juga sebagai sarana eksplorasi dan kolaborasi belajar (Mishra & Koehler, 2006). Guru dapat menggunakan platform video digital, forum diskusi daring, aplikasi presentasi interaktif, atau media sosial edukatif untuk mendukung proses pemecahan masalah peserta didik.

Sebagai contoh implementasi konkret, guru dapat menggunakan film pendek tentang perundangan siber sebagai sumber pembelajaran. Setelah memirsa film, peserta didik diminta menganalisis faktor penyebab perundangan digital, dampaknya terhadap korban, serta solusi yang dapat dilakukan oleh sekolah dan masyarakat. Hasil diskusi kemudian dipresentasikan dalam bentuk poster digital, video reflektif, atau kampanye media sosial edukatif. Dalam pembelajaran seperti ini, aktivitas memirsa tidak lagi bersifat pasif, tetapi berkembang menjadi proses berpikir kritis dan aksi sosial yang nyata.

Namun demikian, penerapan PBL dalam pembelajaran memirsanya memerlukan kesiapan guru dalam merancang masalah yang autentik dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Masalah yang dipilih harus cukup kompleks untuk didiskusikan, tetapi tetap sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Guru juga perlu berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik membangun pemahaman dan refleksi, bukan sekadar memberikan jawaban langsung.

Pada akhirnya, penerapan *Problem-Based Learning* dalam aktivitas memirsanya merupakan pendekatan yang sangat potensial untuk mengembangkan keterampilan reseptif abad ke-21. Model ini membantu peserta didik menjadi pemirsanya yang aktif, kritis, reflektif, dan mampu memahami hubungan antara media audiovisual dengan realitas sosial di sekitarnya. Melalui PBL, pembelajaran memirsanya tidak lagi hanya tentang menonton tayangan, tetapi menjadi proses membangun kesadaran, pemecahan masalah, dan literasi media secara mendalam.



PENERAPAN PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) DALAM AKTIVITAS MEMIRSA

Mengubah aktivitas memirsa dari sekedar menonton menjadi proses berpikir kritis, reflektif, dan pemecahan masalah.

APA ITU PBL?

Problem-Based Learning (PBL) adalah model pembelajaran yang menempatkan masalah nyata sebagai titik awal belajar. Peserta didik aktif mengidentifikasi masalah, mencari informasi, menganalisis, berdiskusi, dan merumuskan solusi.

MENGAPA PBL COCOK UNTUK MEMIRSA?

- ✔ Teks audiovisual modern sarat isu sosial dan persoalan nyata.
- ✔ Mendorong peserta didik menganalisis pesan, strategi media, dan dampaknya.
- ✔ Mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kolaborasi, literasi media, dan refleksi diri.
- ✔ Sesuai dengan pendekatan deep learning dan tuntutan Kurikulum Merdeka.

PRINSIP UTAMA PBL

- 🎯 Masalah autentik dan bermakna
- 👤 Berpusat pada peserta didik
- 🗣️ Investigasi mandiri dan kolaboratif
- 💡 Solusi dan refleksi
- 👩‍🏫 Guru sebagai fasilitator

TAHAPAN PBL DALAM AKTIVITAS MEMIRSA

<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">1 ORIENTASI PADA MASALAH</h4> <p>Guru menyajikan video/film/dokumenter yang berhubungan dengan isu atau persoalan nyata.</p>  <p>Tujuan: Membangun rasa ingin tahu dan memahami konteks masalah.</p>	<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">2 IDENTIFIKASI & ANALISIS MASALAH</h4> <p>Peserta didik mengidentifikasi masalah utama dalam tayangan dan menganalisis unsur audiovisual yang membangun pesan.</p>  <p>Tujuan: Memahami masalah dan bagaimana media membentuk makna.</p>	<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">3 INVESTIGASI DAN PENGUMPULAN INFORMASI</h4> <p>Peserta didik mencari informasi tambahan dari berbagai sumber: artikel, data, wawancara, buku, media digital, dll.</p>  <p>Tujuan: Memperdalam pemahaman masalah dan menemukan fakta pendukung.</p>	<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">4 DISKUSI DAN KOLABORASI</h4> <p>Peserta didik berdiskusi dalam kelompok untuk menganalisis masalah, membandingkan informasi, dan menentukan solusi.</p>  <p>Tujuan: Mengembangkan ide, argumentasi, dan persepsi secara kolaboratif.</p>	<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">5 MERUMUSKAN & MENYAJIKAN SOLUSI</h4> <p>Kelompok merumuskan solusi atau rekomendasi kemudian menyajikannya dalam bentuk presentasi kreatif.</p>  <p>Tujuan: Mengomunikasikan solusi berdasarkan hasil analisis dan bukti.</p>	<h4 style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px;">6 REFLEKSI DAN EVALUASI</h4> <p>Peserta didik dan guru merefleksikan proses belajar, hasil, dan nilai-nilai yang diperoleh.</p>  <p>Tujuan: Menarik makna, memperbaiki proses, dan mengerngkan pembelajaran dalam kehidupan nyata.</p>
---	---	--	--	---	---

Inti PBL: Peserta didik tidak hanya memahami isi tayangan, tetapi juga menganalisis persoalan, mengevaluasi informasi, dan mengusulkan solusi berbasis bukti.

CONTOH IMPLEMENTASI

Topik: Perundangan Siber (Cyberbullying)

- Pemirsa:** Peserta didik memirsa film pendek tentang kasus perundangan siber di sekolah.
- Masalah Utama:** Mengapa perundangan siber masih terjadi meskipun banyak kampanye anti-bullying?
- Investigasi:** Kelompok mencari data, aturan hukum, dampak psikologis, dan cara pencegahan dari berbagai sumber.
- Solusi:** Kelompok merumuskan rekomendasi dan membuat kampanye edukasi digital (poster, video, reels, podcast).
- Refleksi:** Peserta didik merefleksikan nilai empati, tanggung jawab digital, dan peran diri sebagai warga digital yang positif.

STRATEGI PENTING AGAR PBL EFEKTIF

- 🎯 Pilih tayangan yang autentik, relevan, dan dekat dengan kehidupan peserta didik.
- 🗣️ Rumuskan masalah terbuka yang menantang dan mendorong diskusi.
- 👤 Berikan scaffolding sesuai kebutuhan: pertanyaan pemandu, lembar analisis, sumber referensi.
- 🕒 Kelola waktu secara fleksibel untuk investigasi dan kolaborasi.
- 🗣️ Berikan umpan balik yang membangun pada proses dan hasil.

HASIL YANG DIHARAPKAN

- ✔ Memahami pesan dalam tayangan secara kritis dan mendalam.
- ✔ Mampu menganalisis masalah sosial yang ditampilkan media audiovisual.
- ✔ Mengembangkan kemampuan mencari informasi dan berpikir kritis.
- ✔ Terampil berkolaborasi dan mengomunikasikan solusi.
- ✔ Memiliki kepedulian dan sikap reflektif terhadap isu di sekitar.

PERAN GURU DAN PESERTA DIDIK

GURU SEBAGAI FASILITATOR <ul style="list-style-type: none"> • Merancang masalah dan kegiatan. • Menyediakan sumber belajar. • Membimbing proses diskusi. • Memberikan dukungan dan umpan balik. • Mendorong refleksi dan evaluasi. 	PESERTA DIDIK SEBAGAI PEMBELAJAR AKTIF <ul style="list-style-type: none"> • Memirsa dengan saksama. • Mengidentifikasi masalah. • Mencari informasi dan menganalisis. • Berdiskusi dan kolaborasi. • Merumuskan solusi dan merefleksikan pembelajaran.
--	--

KUNCI KEBERHASILAN PBL DALAM MEMIRSA

👁️	🔍	👥	📱	💡
Memirsa aktif dan kritis	Masalah autentik dan menantang	Kolaborasi yang terarah	Pemanfaatan media digital yang tepat	Refleksi bermakna dan berkelanjutan

ASESMEN DALAM PBL

Penilaian dilakukan secara komprehensif pada proses dan hasil.

📺	📄	🗣️	👥	💡	💡
Pemahaman isi tayangan	Analisis dan interpretasi	Investigasi dan pengumpulan informasi	Kolaborasi dan komunikasi	Solusi dan kreativitas	Refleksi diri

B. *Project-Based Learning* (PjBL): Menciptakan Respon Kreatif atas Teks

Project-Based Learning merupakan model pembelajaran yang menempatkan proyek atau karya sebagai inti proses belajar. Dalam model ini, peserta didik belajar melalui proses eksplorasi, investigasi, kolaborasi, dan penciptaan produk yang berkaitan dengan masalah atau topik tertentu (Thomas, 2000). Berbeda dengan pembelajaran tradisional yang berfokus pada penyelesaian tugas jangka pendek, PjBL memberikan pengalaman belajar yang lebih mendalam karena peserta didik terlibat secara aktif dalam proses menghasilkan karya yang bermakna.

Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, PjBL sangat penting karena aktivitas reseptif sebenarnya tidak berhenti pada menerima informasi. Ketika peserta didik menyimak podcast, menonton film pendek, atau memirsa iklan digital, mereka membangun interpretasi dan pengalaman emosional tertentu terhadap teks yang diterima. Interpretasi tersebut dapat dikembangkan menjadi respons kreatif dalam bentuk karya, kampanye sosial, video reflektif, poster digital, podcast tanggapan, drama pendek, atau berbagai bentuk produk multimodal lainnya.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering berakhir pada aktivitas menjawab pertanyaan atau membuat ringkasan. Pendekatan seperti ini memang membantu pemahaman dasar, tetapi belum sepenuhnya memberi ruang bagi peserta didik untuk mengembangkan kreativitas dan refleksi kritis terhadap teks audiovisual. PjBL membantu mengubah pembelajaran menyimak-memirsa menjadi pengalaman belajar yang lebih aktif, produktif, dan bermakna.

Dalam perspektif pembelajaran reseptif, respons kreatif atas teks menunjukkan bahwa peserta didik telah mencapai tingkat pemahaman yang lebih mendalam. Peserta didik tidak hanya memahami isi informasi, tetapi mampu mengolah kembali pesan, menghubungkannya dengan pengalaman hidup, dan mengekspresikan pemahamannya melalui karya tertentu. Dengan demikian, keterampilan reseptif berkembang menjadi proses konstruksi makna yang lebih kompleks dan reflektif.

Sebagai contoh, setelah peserta didik memirsa film pendek tentang perundungan siber, guru tidak hanya meminta mereka menjelaskan isi film, tetapi mengajak mereka membuat kampanye digital anti-*cyberbullying*. Dalam proyek tersebut, peserta didik harus memahami pesan film, mendiskusikan masalah sosial yang muncul, menentukan strategi komunikasi, lalu menciptakan produk kreatif yang dapat memengaruhi audiens lain. Aktivitas seperti ini menunjukkan bahwa menyimak-memirsa dapat menjadi dasar pengembangan kreativitas, empati sosial, dan literasi digital peserta didik.

Tahapan PjBL dalam pembelajaran menyimak-memirsa biasanya dimulai dengan penentuan pertanyaan atau tantangan utama (*driving question*). Guru menghadirkan teks audiovisual yang memuat isu tertentu, kemudian mengajukan pertanyaan reflektif yang menjadi arah proyek pembelajaran. Pertanyaan tersebut harus bersifat terbuka dan mendorong peserta didik berpikir kritis serta kreatif.

Sebagai contoh, setelah peserta didik menyimak podcast tentang kesehatan mental remaja, guru dapat mengajukan pertanyaan:

“Bagaimana cara menyampaikan pesan kesehatan mental kepada remaja melalui media digital yang menarik dan empatik?”

Pertanyaan ini kemudian menjadi dasar proyek yang akan dikembangkan peserta didik.

Tahap berikutnya adalah eksplorasi dan analisis teks. Pada tahap ini, peserta didik menyimak atau memirsa tayangan audiovisual secara kritis untuk memahami pesan, strategi komunikasi, unsur audiovisual, serta dampak emosional teks terhadap audiens. Aktivitas ini penting karena proyek yang dihasilkan harus didasarkan pada pemahaman yang mendalam terhadap teks sumber.

Selanjutnya, peserta didik mulai merancang proyek kreatif mereka. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, proyek dapat berupa video kampanye, poster digital, podcast reflektif, vlog edukatif, drama pendek, infografis audiovisual, atau konten media sosial edukatif. Pada tahap ini, peserta didik belajar mengintegrasikan kemampuan reseptif dengan kreativitas dan keterampilan komunikasi multimodal.

Tahap produksi proyek menjadi inti penting dalam PjBL. Peserta didik bekerja secara kolaboratif untuk menciptakan produk berdasarkan interpretasi mereka terhadap teks yang telah disimak dan dimirsa. Dalam proses ini, peserta didik tidak hanya menggunakan kemampuan bahasa, tetapi juga mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital.

Dalam perspektif *deep learning*, PjBL sangat efektif karena pembelajaran berlangsung melalui pengalaman nyata dan proses reflektif yang mendalam (Fullan et al., 2018). Peserta didik belajar memahami bahwa teks

audiovisual tidak hanya untuk dikonsumsi, tetapi juga dapat menjadi sumber inspirasi untuk menciptakan tindakan atau karya yang bermakna. Pembelajaran seperti ini membantu peserta didik membangun hubungan yang lebih kuat antara pembelajaran dan kehidupan nyata.

PjBL juga sangat relevan dengan pengembangan literasi multimodal. Dalam era digital, komunikasi tidak lagi hanya berbentuk teks tertulis, tetapi melibatkan kombinasi audio, visual, simbol, musik, dan teknologi digital. Oleh sebab itu, respons kreatif peserta didik terhadap teks perlu diarahkan pada bentuk komunikasi multimodal yang sesuai dengan karakter media modern.

Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi digital menjadi bagian penting dalam pembelajaran berbasis proyek. Guru tidak hanya menggunakan teknologi untuk memutar media pembelajaran, tetapi juga sebagai sarana produksi dan kolaborasi kreatif peserta didik (Mishra & Koehler, 2006). Peserta didik dapat menggunakan aplikasi desain grafis, editor video, platform podcast, atau media sosial edukatif untuk menghasilkan proyek yang relevan dengan dunia digital mereka.

Sebagai contoh implementasi konkret, guru dapat meminta peserta didik memirsa iklan layanan masyarakat tentang sampah plastik. Setelah itu, peserta didik bekerja dalam kelompok untuk membuat video kampanye lingkungan versi mereka sendiri. Dalam proses tersebut, peserta didik harus memahami strategi persuasi visual dalam iklan asli, lalu menerapkannya secara kreatif dalam proyek mereka. Dengan cara ini, aktivitas memirsa berkembang menjadi proses produksi makna dan komunikasi sosial yang autentik.

PjBL juga membantu membangun motivasi belajar peserta didik karena mereka merasa memiliki proyek yang dikerjakan. Pembelajaran menjadi lebih bermakna karena peserta didik menghasilkan karya nyata yang dapat dipresentasikan atau dipublikasikan kepada audiens lain. Dalam konteks menyimak-memirsa, hal ini membantu peserta didik memahami bahwa keterampilan reseptif memiliki hubungan langsung dengan kemampuan berkomunikasi dan berpartisipasi dalam masyarakat digital.

Namun demikian, penerapan PjBL memerlukan perencanaan yang matang. Guru perlu memastikan bahwa proyek yang dirancang tetap berorientasi pada tujuan pembelajaran menyimak-memirsa, bukan hanya menghasilkan produk yang menarik secara visual. Guru juga perlu memberikan *scaffolding* yang tepat agar peserta didik mampu mengelola proyek, bekerja sama, dan merefleksikan proses pembelajaran mereka.

Pada akhirnya, *Project-Based Learning* dalam pembelajaran menyimak-memirsa membantu mengubah peserta didik dari sekadar konsumen media menjadi kreator makna yang aktif dan reflektif. Melalui proyek kreatif, peserta didik tidak hanya memahami teks audiovisual secara mendalam, tetapi juga belajar mengekspresikan pemikiran, empati, dan kepedulian sosial melalui karya multimodal yang relevan dengan kehidupan digital abad ke-21.

Project-Based Learning (PjBL): Mencipta Makna Multimodal

Pemahaman terdalam terjadi ketika peserta didik merekonstruksi teks reseptif menjadi karya kreatif yang memengaruhi masyarakat.

Driving Question
(Pertanyaan Pemantik)

1. Analisis Visual & Auditori

Mendekonstruksi simbol, musik, emosi, dan strategi persuasi dari teks sumber (misal: iklan layanan masyarakat).

4. Publikasi & Umpan Balik

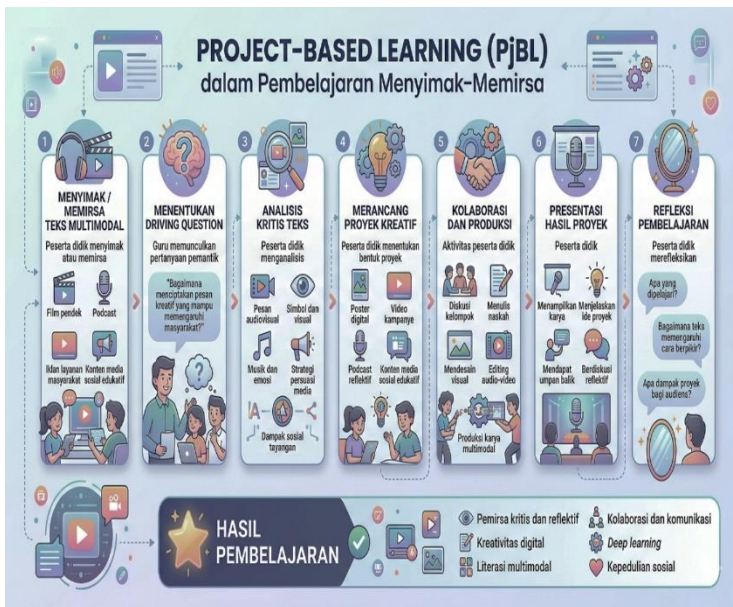
Menampilkan karya ke audiens nyata (sosial media/kelas), menerima peer-review dan refleksi dampak.

3. Produksi & Editing (TPACK)

Menggabungkan keterampilan teknologi dan pemahaman konten untuk membangun narasi balasan.

2. Desain Proyek Kolaboratif

Memilih medium respons (Poster Digital, Video Kampanye, Podcast Tanggapan, Vlog Edukatif).



C. Model Pembelajaran Kooperatif dalam Diskusi Hasil Simakan

Pembelajaran menyimak pada hakikatnya bukan sekadar aktivitas menerima bunyi atau memahami informasi secara individual, melainkan proses sosial dalam membangun makna melalui interaksi, interpretasi, dan refleksi bersama. Dalam kehidupan nyata, seseorang jarang memahami informasi secara sepenuhnya tanpa berdiskusi dengan orang lain. Ketika individu menyimak berita, menonton film, mendengarkan podcast, atau memirsa konten media sosial, pemahaman mereka sering berkembang melalui percakapan, pertukaran pendapat, dan negosiasi makna dengan lingkungan sosial. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak–memirsa perlu dirancang sebagai aktivitas kolaboratif yang memungkinkan peserta didik membangun pemahaman secara bersama-sama. Salah satu pendekatan yang sangat relevan untuk tujuan tersebut adalah model pembelajaran kooperatif.

Model pembelajaran kooperatif merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan kerja sama kelompok sebagai inti proses belajar. Dalam model ini, peserta didik bekerja dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan bersama melalui diskusi, saling membantu, dan pertukaran ide (Slavin, 2015). Berbeda dengan pembelajaran kompetitif atau individualistik, pembelajaran kooperatif menekankan pentingnya interaksi sosial dalam membangun pengetahuan dan keterampilan.

Dalam konteks pembelajaran menyimak–memirsa, model kooperatif memiliki posisi yang sangat

penting karena proses memahami teks audiovisual sering kali bersifat subjektif dan interpretatif. Ketika peserta didik menyimak podcast, memirsa film pendek, atau memahami iklan digital, mereka mungkin menangkap pesan yang berbeda-beda berdasarkan pengalaman, pengetahuan awal, dan sudut pandang masing-masing. Diskusi kelompok membantu peserta didik memperluas pemahaman mereka melalui pertukaran interpretasi dan refleksi bersama.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering dilakukan secara individual. Guru memutar audio atau video, kemudian peserta didik diminta menjawab pertanyaan secara mandiri. Pendekatan seperti ini memang membantu melatih konsentrasi dan pemahaman dasar, tetapi kurang memberi ruang bagi peserta didik untuk mendiskusikan makna, mengevaluasi pesan, atau mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Akibatnya, pembelajaran menyimak cenderung menjadi aktivitas pasif dan kurang kontekstual.

Padahal, dalam perspektif konstruktivisme sosial, pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan dialog antarpeserta didik (Vygotsky, 1978). Diskusi hasil simakan memungkinkan peserta didik menguji pemahaman mereka, mengklarifikasi informasi, dan membangun interpretasi yang lebih mendalam terhadap teks audiovisual. Dengan demikian, pembelajaran menyimak tidak hanya melatih kemampuan memahami informasi, tetapi juga kemampuan berkomunikasi, berargumentasi, dan menghargai sudut pandang orang lain.

Dalam pembelajaran kooperatif, diskusi hasil simakan menjadi sarana penting untuk mengembangkan

kemampuan berpikir tingkat tinggi. Peserta didik tidak hanya diminta mengingat isi tayangan, tetapi juga menganalisis pesan, mengevaluasi strategi media, dan merefleksikan relevansi informasi dengan kehidupan nyata. Aktivitas seperti ini sangat penting dalam pembelajaran literasi reseptif abad ke-21 yang menuntut peserta didik menjadi penyimak dan pemirsa yang kritis.

Sebagai contoh, setelah peserta didik menyimak podcast tentang kesehatan mental remaja, guru membagi mereka ke dalam kelompok kecil untuk mendiskusikan beberapa pertanyaan reflektif, seperti:

“Mengapa isu kesehatan mental sering dianggap tabu?”

“Bagaimana media digital memengaruhi kondisi emosional remaja?”

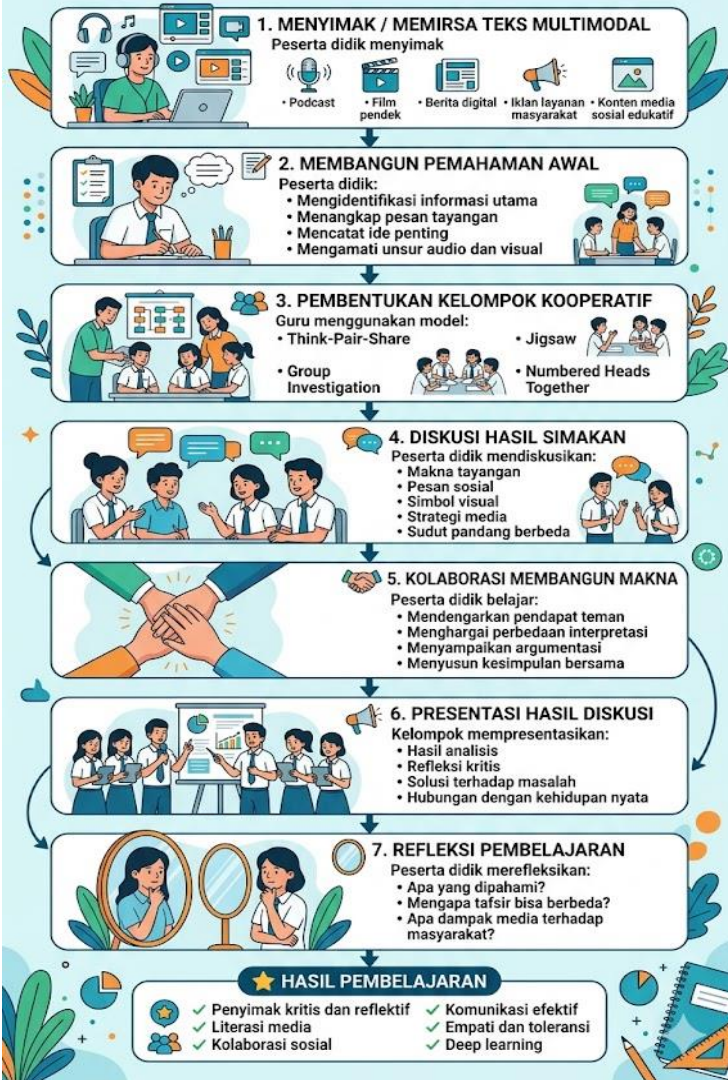
“Apa solusi yang dapat dilakukan lingkungan sekolah?”

Melalui diskusi seperti ini, peserta didik tidak hanya memahami isi podcast, tetapi juga belajar menghubungkan informasi dengan konteks sosial dan pengalaman nyata mereka.

Model pembelajaran kooperatif dalam diskusi hasil simakan dapat diterapkan melalui berbagai teknik, seperti *Think-Pair-Share*, *Jigsaw*, *Group Investigation*, *Numbered Heads Together*, atau diskusi kelompok kecil. Setiap model memiliki karakteristik yang dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran menyimak-memirsa.

Dalam teknik *Think-Pair-Share*, misalnya, peserta didik terlebih dahulu menyimak tayangan secara individual dan memikirkan jawaban atas pertanyaan tertentu. Setelah itu, mereka berdiskusi dengan pasangan sebelum membagikan hasil diskusi kepada kelas. Teknik

MODEL PEMBELAJARAN KOOPERATIF DALAM DISKUSI HASIL SIMAKAN



depan kelas. Diskusi kelompok kecil menciptakan lingkungan belajar yang lebih aman dan suportif sehingga peserta didik lebih berani menyampaikan pendapat dan interpretasi mereka terhadap teks audiovisual.

Teknologi digital juga dapat memperkuat pembelajaran kooperatif dalam kelas reseptif. Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi digunakan untuk mendukung interaksi dan kolaborasi belajar peserta didik (Mishra & Koehler, 2006). Guru dapat memanfaatkan forum diskusi daring, Padlet, Google Jamboard, Mentimeter, atau aplikasi kolaboratif lainnya untuk membantu peserta didik mendiskusikan hasil simakan secara lebih interaktif.

Sebagai contoh implementasi konkret, guru dapat meminta peserta didik memirsa iklan layanan masyarakat tentang hoaks digital. Setelah itu, setiap kelompok mendiskusikan strategi visual yang digunakan iklan untuk membangun kesadaran masyarakat terhadap bahaya hoaks. Kelompok kemudian mempresentasikan hasil diskusi mereka dalam bentuk peta konsep digital atau infografis sederhana. Aktivitas seperti ini membantu peserta didik memahami bahwa memirsa bukan hanya aktivitas melihat tayangan, tetapi proses berpikir kritis yang dapat diperkaya melalui interaksi sosial.

Namun demikian, penerapan pembelajaran kooperatif memerlukan pengelolaan kelas yang baik. Guru perlu memastikan bahwa setiap peserta didik terlibat aktif dalam diskusi dan tidak hanya bergantung pada anggota kelompok tertentu. Guru juga perlu merancang pertanyaan diskusi yang mendorong analisis

dan refleksi, bukan sekadar mengulang informasi literal dari tayangan.

Pada akhirnya, model pembelajaran kooperatif dalam diskusi hasil simakan merupakan pendekatan yang sangat efektif untuk mengembangkan keterampilan reseptif peserta didik. Melalui kerja sama dan dialog, peserta didik tidak hanya memahami informasi audiovisual secara lebih mendalam, tetapi juga belajar berpikir kritis, berkomunikasi, menghargai perbedaan perspektif, dan membangun literasi media secara kolaboratif. Dengan pendekatan ini, pembelajaran menyimak-memirsa berkembang menjadi proses sosial yang aktif, reflektif, dan bermakna dalam kehidupan peserta didik abad ke-21.

Infografis tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif menjadikan aktivitas menyimak-memirsa sebagai proses sosial yang aktif dan reflektif. Peserta didik tidak hanya memahami isi tayangan secara individual, tetapi juga membangun makna melalui dialog, kolaborasi, dan pertukaran interpretasi dengan teman sebaya. Dalam pembelajaran seperti ini, hasil simakan berkembang menjadi ruang berpikir kritis, refleksi sosial, dan pengembangan literasi media.

Pendekatan kooperatif juga membantu peserta didik memahami bahwa teks audiovisual dapat dimaknai secara beragam. Perbedaan interpretasi bukan dianggap sebagai kesalahan, melainkan sebagai bagian dari proses membangun pemahaman yang lebih mendalam. Dengan demikian, pembelajaran menyimak-memirsa menjadi lebih inklusif, komunikatif, dan relevan dengan kehidupan sosial peserta didik di era digital.

BAB XIII

ASESMEN OTENTIK

MENYIMAK DAN MEMIRSA

Asesmen otentik merupakan penilaian yang dirancang untuk mengukur kemampuan peserta didik dalam konteks nyata melalui tugas-tugas bermakna yang merepresentasikan penggunaan kompetensi dalam kehidupan sehari-hari (Wiggins, 1998). Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, asesmen otentik tidak hanya menilai apakah peserta didik mampu menangkap isi tayangan, tetapi juga bagaimana mereka menginterpretasi pesan, mengevaluasi informasi, menghubungkan makna dengan konteks sosial, serta menghasilkan respons reflektif terhadap teks multimodal yang mereka hadapi.

Selama ini, penilaian menyimak di sekolah sering dilakukan melalui soal pilihan ganda atau pertanyaan tertulis setelah peserta didik mendengarkan audio tertentu. Pendekatan seperti ini memang dapat mengukur pemahaman dasar, tetapi belum mampu menggambarkan kemampuan reseptif peserta didik secara utuh. Dalam kehidupan nyata, keterampilan menyimak dan memirsa melibatkan kemampuan yang jauh lebih kompleks, seperti memahami emosi pembicara, membaca simbol visual, mengenali bias media, mengevaluasi kredibilitas informasi, serta merefleksikan dampak sosial dari pesan audiovisual.

Dalam konteks pembelajaran modern, peserta didik hidup di tengah arus informasi digital yang sangat cepat dan beragam. Mereka menyimak podcast, memirsa

video media sosial, menonton film pendek, memahami infografis audiovisual, hingga menerima berbagai bentuk komunikasi digital setiap hari. Situasi ini membuat keterampilan reseptif tidak lagi bersifat pasif, tetapi menjadi kemampuan berpikir kritis dalam menghadapi berbagai informasi multimodal. Oleh sebab itu, asesmen pembelajaran menyimak–memirsa perlu dirancang agar mampu mengukur kemampuan peserta didik secara autentik dan kontekstual.

Kurikulum Merdeka menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar alat untuk menentukan nilai akhir. Asesmen dipandang sebagai sarana memahami perkembangan belajar peserta didik dan membantu mereka berkembang secara optimal. Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, asesmen perlu memberi ruang bagi peserta didik untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui berbagai bentuk performa, refleksi, dan produk kreatif yang relevan dengan kehidupan nyata.

Pendekatan *deep learning* semakin memperkuat pentingnya asesmen otentik dalam pembelajaran reseptif. *Deep learning* menekankan bahwa pembelajaran harus mendorong peserta didik membangun pemahaman mendalam, berpikir reflektif, dan mampu menggunakan pengetahuan dalam konteks nyata (Fullan et al., 2018). Dengan demikian, asesmen tidak cukup hanya mengukur apa yang diingat peserta didik, tetapi perlu menilai bagaimana mereka memahami, mengevaluasi, dan menggunakan informasi yang diperoleh melalui kegiatan menyimak dan memirsa.

Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, asesmen otentik dapat dilakukan melalui berbagai bentuk penilaian, seperti performa presentasi hasil

simakan, diskusi reflektif, jurnal menyimak, proyek multimedia, portofolio digital, analisis tayangan audiovisual, atau respons kreatif terhadap teks multimodal. Bentuk penilaian seperti ini memungkinkan guru memperoleh gambaran yang lebih komprehensif tentang kemampuan peserta didik dibandingkan sekadar tes tertulis tradisional.

Asesmen otentik juga membantu peserta didik memahami bahwa keterampilan menyimak dan memirsa memiliki fungsi nyata dalam kehidupan sosial dan budaya digital. Ketika peserta didik diminta menganalisis hoaks visual, mengevaluasi iklan digital, membuat refleksi terhadap film pendek, atau menyusun portofolio hasil simakan, mereka belajar menggunakan keterampilan reseptif secara nyata dan bermakna.

Selain itu, asesmen otentik sangat berkaitan dengan perkembangan literasi multimodal. Dalam era digital, pemahaman terhadap informasi tidak hanya berbasis bahasa verbal, tetapi juga melibatkan unsur audio, visual, simbol, musik, gerak, dan teknologi media. Oleh karena itu, penilaian pembelajaran menyimak-memirsa perlu mempertimbangkan kemampuan peserta didik memahami hubungan antarmode komunikasi tersebut secara terpadu.

Perkembangan teknologi digital juga membuka peluang besar dalam pengembangan asesmen pembelajaran reseptif. Guru dapat memanfaatkan platform digital, aplikasi kolaboratif, video reflektif, portofolio elektronik, atau media presentasi interaktif sebagai bagian dari asesmen pembelajaran. Dalam perspektif TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi tidak hanya digunakan sebagai alat dokumentasi penilaian, tetapi juga sebagai sarana

mendukung proses berpikir, refleksi, dan kreativitas peserta didik (Mishra & Koehler, 2006).

Asesmen otentik juga menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses evaluasi pembelajaran. Peserta didik tidak hanya menerima nilai dari guru, tetapi dilibatkan dalam refleksi diri, penilaian teman sebaya, dan evaluasi proses belajar mereka sendiri. Pendekatan ini membantu membangun kesadaran metakognitif peserta didik terhadap cara mereka memahami informasi dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis secara lebih mandiri.

Namun demikian, penerapan asesmen otentik dalam pembelajaran menyimak–memirsa memerlukan kesiapan guru dalam merancang instrumen penilaian yang jelas, valid, dan relevan dengan tujuan pembelajaran. Guru perlu mengembangkan rubrik penilaian yang mampu mengukur aspek pemahaman, interpretasi, refleksi, kolaborasi, dan berpikir kritis peserta didik secara objektif dan terstruktur.

Bab ini akan membahas berbagai bentuk asesmen otentik dalam pembelajaran menyimak dan memirsa. Pembahasan meliputi perancangan instrumen penilaian performa dan portofolio digital, penerapan asesmen formatif melalui umpan balik konstruktif dan refleksi diri, serta pengembangan rubrik penilaian berpikir kritis dalam memirsa. Melalui pembahasan ini, diharapkan guru mampu merancang sistem penilaian yang tidak hanya mengukur hasil belajar, tetapi juga membantu peserta didik berkembang sebagai penyimak dan pemirsa yang kritis, reflektif, dan literat dalam menghadapi dunia digital modern.

A. Perancangan Instrumen Penilaian Performa dan Portofolio Digital

Dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, proses penilaian tidak cukup hanya mengukur kemampuan peserta didik mengingat informasi atau menjawab pertanyaan literal setelah menyimak tayangan tertentu. Keterampilan reseptif pada era digital melibatkan kemampuan yang jauh lebih kompleks, seperti memahami makna implisit, menafsirkan pesan audiovisual, mengevaluasi informasi media, merefleksikan isi tayangan, hingga menghasilkan respons terhadap teks multimodal. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak-memirsa membutuhkan bentuk penilaian yang mampu menangkap kemampuan peserta didik secara lebih autentik dan kontekstual. Salah satu pendekatan yang relevan adalah penggunaan instrumen penilaian performa dan portofolio digital.

Penilaian performa (*performance assessment*) merupakan bentuk asesmen yang menilai kemampuan peserta didik melalui tindakan nyata atau demonstrasi kompetensi tertentu (Wiggins, 1998). Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, penilaian performa memungkinkan guru menilai bagaimana peserta didik menggunakan keterampilan reseptif mereka dalam situasi yang lebih realistis dan bermakna. Penilaian tidak hanya berfokus pada jawaban benar atau salah, tetapi pada proses berpikir, interpretasi, komunikasi, dan refleksi peserta didik terhadap teks audiovisual.

Selama ini, pembelajaran menyimak di sekolah sering diakhiri dengan tes tertulis atau pilihan ganda yang hanya mengukur kemampuan memahami informasi eksplisit. Pendekatan seperti ini belum mampu menggambarkan kemampuan peserta didik dalam

memahami kompleksitas komunikasi multimodal modern. Dalam kehidupan sehari-hari, peserta didik menghadapi berbagai bentuk media audiovisual yang menuntut kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Oleh sebab itu, instrumen penilaian dalam pembelajaran reseptif perlu dirancang agar mampu mengukur kemampuan tersebut secara lebih menyeluruh.

Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, penilaian performa dapat diwujudkan melalui berbagai aktivitas autentik, seperti presentasi hasil simakan, diskusi kritis, analisis film pendek, refleksi terhadap podcast, debat mengenai isi tayangan, pembuatan tanggapan audiovisual, atau interpretasi pesan media digital. Melalui aktivitas tersebut, guru dapat mengamati bagaimana peserta didik memahami, menafsirkan, dan mengomunikasikan hasil pemaknaan mereka terhadap teks multimodal.

Sebagai contoh, setelah peserta didik memirsa film pendek tentang isu lingkungan, guru dapat meminta mereka mempresentasikan analisis mengenai pesan sosial, penggunaan simbol visual, dan strategi emosional dalam tayangan tersebut. Dalam situasi seperti ini, guru tidak hanya menilai kemampuan memahami isi film, tetapi juga kemampuan berpikir kritis, argumentasi, komunikasi lisan, dan refleksi peserta didik terhadap isu yang dibahas.

Perancangan instrumen penilaian performa dalam pembelajaran menyimak-memirsa harus memperhatikan kesesuaian antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, dan indikator penilaian. Jika tujuan pembelajaran menekankan kemampuan mengevaluasi pesan media, maka instrumen penilaian perlu mengukur kemampuan peserta didik dalam mengidentifikasi bias,

menganalisis strategi komunikasi audiovisual, dan memberikan argumentasi kritis terhadap tayangan.

Instrumen penilaian performa juga perlu dilengkapi dengan rubrik penilaian yang jelas dan terstruktur. Rubrik membantu guru menilai performa peserta didik secara objektif berdasarkan kriteria tertentu, seperti pemahaman isi, ketepatan interpretasi, kemampuan argumentasi, kreativitas respons, dan kualitas komunikasi. Rubrik juga membantu peserta didik memahami standar pencapaian yang diharapkan dalam pembelajaran.

Dalam perspektif *deep learning*, penilaian performa sangat penting karena memungkinkan peserta didik menunjukkan pemahaman mendalam melalui tindakan nyata dan refleksi kritis (Fullan et al., 2018). Pembelajaran tidak berhenti pada mengingat informasi, tetapi berkembang menjadi kemampuan menggunakan pengetahuan secara kontekstual dan bermakna.

Selain penilaian performa, pembelajaran menyimak–memirsa abad ke-21 juga sangat relevan menggunakan portofolio digital. Portofolio digital merupakan kumpulan hasil kerja peserta didik dalam format elektronik yang menunjukkan perkembangan belajar mereka dari waktu ke waktu. Dalam pembelajaran reseptif, portofolio digital dapat berisi jurnal refleksi hasil simakan, analisis tayangan audiovisual, rekaman presentasi, proyek multimedia, tanggapan terhadap podcast, atau dokumentasi diskusi kelompok.

Portofolio digital memiliki nilai penting karena pembelajaran menyimak dan memirsa sebenarnya merupakan proses perkembangan kemampuan yang berlangsung secara bertahap. Tidak semua kompetensi

peserta didik dapat diukur melalui satu kali tes atau tugas. Melalui portofolio digital, guru dapat melihat perkembangan kemampuan berpikir kritis, refleksi, interpretasi, dan literasi media peserta didik secara lebih komprehensif.

Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, portofolio digital juga membantu peserta didik membangun kesadaran metakognitif terhadap proses belajar mereka. Ketika peserta didik mengumpulkan hasil refleksi, analisis, atau proyek multimedia dalam satu portofolio, mereka dapat melihat bagaimana pemahaman dan kemampuan mereka berkembang dari waktu ke waktu. Proses ini membantu peserta didik menjadi pembelajar yang lebih reflektif dan mandiri.

Sebagai contoh implementasi konkret, guru dapat meminta peserta didik membuat portofolio digital bertema “Literasi Media dan Kehidupan Remaja”. Portofolio tersebut dapat berisi refleksi terhadap video media sosial, analisis iklan digital, tanggapan terhadap podcast, serta proyek kreatif berupa kampanye digital edukatif. Dengan cara ini, asesmen tidak hanya mengukur hasil belajar sesaat, tetapi juga perkembangan kompetensi peserta didik secara berkelanjutan.

Perkembangan teknologi digital memberikan banyak peluang dalam pengembangan portofolio pembelajaran. Guru dapat menggunakan platform seperti Google Sites, Padlet, Canva, blog digital, atau *Learning Management System* (LMS) untuk membantu peserta didik menyusun portofolio mereka. Dalam perspektif TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat penyimpanan dokumen, tetapi sebagai sarana

mendukung refleksi, kreativitas, dan komunikasi pembelajaran peserta didik (Mishra & Koehler, 2006).

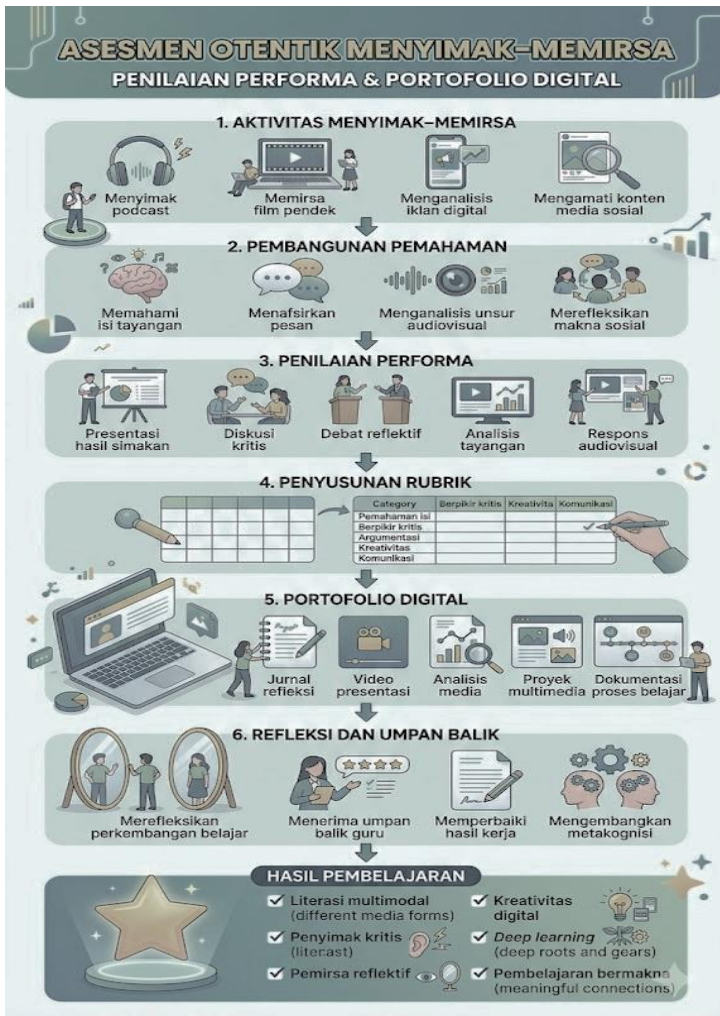
Portofolio digital juga sangat relevan dengan perkembangan literasi multimodal. Dalam era digital, peserta didik tidak hanya belajar melalui teks tertulis, tetapi juga melalui audio, video, simbol visual, dan berbagai bentuk media interaktif lainnya. Oleh karena itu, asesmen pembelajaran menyimak-memirsa perlu memberi ruang bagi peserta didik untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui berbagai bentuk representasi multimodal.

Namun demikian, perancangan instrumen penilaian performa dan portofolio digital memerlukan kesiapan guru dalam menentukan indikator, kriteria penilaian, serta strategi pengelolaan asesmen. Guru perlu memastikan bahwa tugas performa dan portofolio benar-benar mencerminkan tujuan pembelajaran menyimak-memirsa, bukan sekadar menghasilkan produk yang menarik secara visual.

Guru juga perlu memberikan umpan balik yang konstruktif selama proses penyusunan portofolio dan performa peserta didik. Dalam asesmen autentik, proses belajar sama pentingnya dengan hasil akhir. Oleh sebab itu, guru tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga mendampingi perkembangan kemampuan peserta didik melalui refleksi dan revisi pembelajaran.

Pada akhirnya, perancangan instrumen penilaian performa dan portofolio digital merupakan langkah penting dalam mengembangkan asesmen autentik pembelajaran menyimak-memirsa. Pendekatan ini membantu guru menilai kemampuan peserta didik secara lebih komprehensif, kontekstual, dan bermakna. Melalui penilaian performa dan portofolio digital,

peserta didik tidak hanya menjadi penyimak dan pemirsa yang mampu memahami informasi, tetapi juga individu yang reflektif, kritis, kreatif, dan mampu menggunakan literasi reseptif dalam kehidupan digital modern.



B. Asesmen Formatif: Umpan Balik Konstruktif dan Refleksi Diri

Dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, proses belajar tidak dapat dipahami hanya sebagai kegiatan menerima informasi dan menghasilkan nilai akhir. Keterampilan reseptif berkembang melalui proses yang bertahap, reflektif, dan berkelanjutan. Peserta didik memerlukan kesempatan untuk memahami kekuatan dan kelemahan mereka dalam menyimak serta memirsa teks multimodal. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak-memirsa membutuhkan asesmen yang tidak hanya berfungsi mengukur hasil belajar, tetapi juga membantu peserta didik berkembang selama proses pembelajaran berlangsung. Salah satu bentuk asesmen yang sangat penting dalam konteks ini adalah asesmen formatif.

Asesmen formatif merupakan penilaian yang dilakukan selama proses pembelajaran untuk memperoleh informasi tentang perkembangan belajar peserta didik dan memberikan umpan balik yang membantu perbaikan proses belajar (Black & Wiliam, 1998). Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, asesmen formatif membantu guru memahami bagaimana peserta didik menangkap informasi audiovisual, membangun interpretasi, merefleksikan pesan media, serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis terhadap teks multimodal.

Selama ini, penilaian dalam pembelajaran menyimak sering lebih menekankan hasil akhir berupa skor atau nilai. Peserta didik menjawab pertanyaan setelah menyimak tayangan tertentu, lalu memperoleh nilai tanpa mendapatkan penjelasan yang memadai tentang proses berpikir mereka. Pendekatan seperti ini

membuat peserta didik sulit memahami bagian mana yang perlu diperbaiki dan bagaimana cara meningkatkan kemampuan menyimak mereka.

Padaahal, dalam pembelajaran reseptif, proses memahami informasi jauh lebih penting daripada sekadar jawaban benar atau salah. Ketika peserta didik menyimak podcast, memirsas film pendek, atau menganalisis konten media digital, mereka melakukan proses kognitif yang kompleks, seperti menghubungkan informasi, memahami konteks, menafsirkan simbol visual, mengenali emosi, dan mengevaluasi pesan media. Oleh sebab itu, peserta didik membutuhkan umpan balik yang membantu mereka memahami kualitas proses berpikir tersebut.

Umpan balik konstruktif merupakan inti penting dalam asesmen formatif. Umpan balik konstruktif bukan sekadar komentar umum seperti “bagus” atau “kurang tepat”, tetapi informasi spesifik yang membantu peserta didik memahami apa yang sudah baik dan apa yang perlu diperbaiki dalam proses belajar mereka. Dalam pembelajaran menyimak–memirsas, umpan balik perlu diarahkan pada kemampuan memahami isi, kualitas interpretasi, ketepatan analisis, kemampuan refleksi, dan argumentasi peserta didik terhadap teks audiovisual.

Sebagai contoh, setelah peserta didik mempresentasikan hasil analisis film pendek, guru tidak hanya memberikan nilai, tetapi juga memberikan umpan balik seperti:

“Analisis kamu terhadap konflik tokoh sudah baik karena didukung bukti dari dialog film. Namun, interpretasi tentang simbol warna masih perlu diperjelas dengan contoh visual dari adegan tertentu.”

Umpan balik seperti ini membantu peserta didik memahami bagian yang sudah kuat sekaligus aspek yang perlu dikembangkan.

Dalam perspektif *deep learning*, umpan balik konstruktif sangat penting karena pembelajaran mendalam terjadi ketika peserta didik merefleksikan proses berpikir dan memahami bagaimana mereka belajar (Fullan et al., 2018). Umpan balik membantu peserta didik membangun kesadaran metakognitif, yaitu kemampuan memahami cara mereka menerima, mengolah, dan menggunakan informasi.

Asesmen formatif dalam pembelajaran menyimak–memirsa juga sangat berkaitan dengan refleksi diri. Refleksi diri merupakan proses ketika peserta didik mengevaluasi pengalaman belajar mereka sendiri secara sadar dan kritis. Dalam pembelajaran reseptif, refleksi membantu peserta didik memahami bagaimana mereka menyimak, bagian mana yang sulit dipahami, strategi apa yang membantu mereka memahami tayangan, serta bagaimana media memengaruhi pemikiran dan emosi mereka.

Selama ini, pembelajaran menyimak sering kurang memberi ruang bagi refleksi peserta didik. Setelah menyimak tayangan, pembelajaran langsung berpindah ke soal atau penugasan berikutnya. Akibatnya, peserta didik kurang memiliki kesempatan untuk memikirkan proses belajar mereka sendiri. Padahal, refleksi sangat penting untuk membangun pembelajaran yang lebih mandiri dan bermakna.

Dalam praktik pembelajaran, refleksi diri dapat dilakukan melalui jurnal refleksi, pertanyaan metakognitif, rekaman audio reflektif, atau diskusi

evaluatif setelah kegiatan menyimak–memirsa. Guru dapat mengajukan pertanyaan seperti:

“Bagian mana dari tayangan yang paling sulit dipahami?”

“Apa yang membantu kamu memahami isi podcast?”

“Bagaimana tayangan tersebut memengaruhi cara berpikirmu?”

“Apa yang akan kamu lakukan agar kemampuan menyimakmu berkembang?”

Pertanyaan semacam ini membantu peserta didik menyadari proses belajar mereka dan mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif.

Dalam konteks literasi digital, asesmen formatif juga membantu peserta didik menjadi pemirsa yang lebih kritis dan reflektif. Ketika peserta didik merefleksikan bagaimana media membentuk opini atau emosi mereka, mereka belajar memahami bahwa teks audiovisual tidak bersifat netral. Kesadaran ini sangat penting dalam menghadapi arus informasi digital yang kompleks dan sering manipulatif.

Teknologi digital memberikan banyak peluang untuk mengembangkan asesmen formatif dalam pembelajaran menyimak–memirsa. Guru dapat menggunakan Google Form reflektif, Padlet, video refleksi, *voice note*, atau platform pembelajaran digital untuk memberikan umpan balik dan memfasilitasi refleksi peserta didik. Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi digunakan bukan sekadar alat dokumentasi, tetapi sarana mendukung proses refleksi dan perkembangan belajar peserta didik (Mishra & Koehler, 2006).

Sebagai contoh implementasi konkret, setelah peserta didik memirsa iklan layanan masyarakat tentang hoaks digital, guru meminta mereka menulis refleksi

singkat mengenai bagaimana iklan tersebut memengaruhi cara mereka memahami informasi di media sosial. Guru kemudian memberikan umpan balik terhadap refleksi tersebut dengan menyoroti kualitas analisis, kedalaman refleksi, dan kemampuan peserta didik menghubungkan tayangan dengan pengalaman pribadi mereka.

Asesmen formatif juga membantu guru menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik. Melalui umpan balik dan refleksi diri, guru dapat mengetahui bagian pembelajaran yang masih sulit dipahami dan menentukan strategi pembelajaran lanjutan yang lebih tepat. Dengan demikian, asesmen tidak lagi dipahami sebagai kegiatan menghakimi kemampuan peserta didik, tetapi sebagai proses pendampingan belajar yang suportif dan berkelanjutan.

Namun demikian, penerapan asesmen formatif memerlukan perubahan paradigma guru terhadap penilaian. Guru perlu memandang asesmen sebagai bagian dari proses pembelajaran, bukan sekadar kegiatan administratif untuk menghasilkan angka. Umpan balik harus diberikan secara konsisten, spesifik, dan mendorong perkembangan peserta didik, bukan hanya menunjukkan kesalahan mereka.

Pada akhirnya, asesmen formatif melalui umpan balik konstruktif dan refleksi diri merupakan bagian penting dalam pembelajaran menyimak-memirsa abad ke-21. Pendekatan ini membantu peserta didik memahami proses belajar mereka secara lebih sadar, mengembangkan kemampuan berpikir kritis, serta membangun literasi reseptif yang reflektif dan bermakna. Melalui asesmen formatif, pembelajaran menyimak tidak lagi sekadar aktivitas memahami

informasi, tetapi menjadi proses pengembangan diri yang terus berkembang dalam kehidupan digital modern.

Contoh Asesmen Formatif dalam Pembelajaran Menyimak-Memirsa

1. Contoh Situasi Pembelajaran

a. Materi

Menyimak dan memirsa film pendek tentang perundungan siber (*cyberbullying*).

b. Tujuan Pembelajaran

Peserta didik mampu:

- 1) Memahami pesan sosial dalam film pendek.
- 2) Menganalisis dampak perundungan siber.
- 3) Merefleksikan sikap kritis terhadap penggunaan media sosial.

c. Contoh Aktivitas Asesmen Formatif

- 1) Jurnal Refleksi Peserta Didik

Setelah memirsa film, peserta didik menulis

refleksi singkat:

"Bagian film yang paling memengaruhi saya adalah ketika tokoh utama mulai kehilangan rasa percaya diri akibat komentar negatif di media sosial. Saya menyadari bahwa komentar digital bisa berdampak besar terhadap kondisi mental seseorang. Saya juga merasa perlu lebih berhati-hati saat menggunakan media sosial."

2. Contoh Umpan Balik Konstruktif Guru

"Refleksi kamu sudah menunjukkan empati terhadap korban perundungan siber. Akan lebih kuat lagi jika kamu menjelaskan bagaimana unsur visual atau dialog film membantu membangun emosi penonton."

3. Contoh Pertanyaan Refleksi Diri

Peserta didik menjawab pertanyaan berikut:

Pertanyaan Refleksi	Jawaban Peserta Didik
Bagian tayangan apa yang paling mudah dipahami?	Adegan konflik antarteman di media sosial
Bagian apa yang masih membingungkan?	Makna simbol visual pada akhir film
Apa strategi yang membantu memahami film?	Melihat ekspresi tokoh dan musik latar
Apa pelajaran yang diperoleh?	Pentingnya etika berkomunikasi digital

ASESMEN FORMATIF MENYIMAK-MEMIRSA: UMPAN BALIK KONSTRUKTIF & REFLEKSI DIRI

1. MENYIMAK / MEMIRSA TAYANGAN



2. MEMBANGUN PEMAHAMAN



3. REFLEKSI DIRI



4. UMPAN BALIK KONSTRUKTIF



5. PERBAIKAN PEMBELAJARAN



**HASIL
PEMBELAJARAN**

- Metakognisi
- Penyimak reflektif
- Literasi media
- Berpikir kritis
- Deep learning
- Pembelajaran bermakna

C. Pengembangan Rubrik Penilaian Berpikir Kritis dalam Memirsa

Perkembangan media digital pada abad ke-21 menyebabkan peserta didik setiap hari berhadapan dengan berbagai bentuk informasi audiovisual yang sangat kompleks. Mereka memirsa video media sosial, film pendek, iklan digital, podcast visual, berita daring, hingga berbagai bentuk konten multimodal yang tidak selalu netral dan objektif. Dalam situasi seperti ini, keterampilan memirsa tidak lagi cukup dipahami sebagai aktivitas melihat atau memahami isi tayangan semata. Peserta didik perlu memiliki kemampuan berpikir kritis agar mampu mengevaluasi pesan media, mengenali bias informasi, memahami strategi persuasi visual, dan merefleksikan dampak sosial dari teks audiovisual yang mereka konsumsi. Oleh karena itu, pembelajaran memirsa membutuhkan sistem asesmen yang mampu mengukur kemampuan berpikir kritis peserta didik secara autentik dan terstruktur.

Salah satu instrumen penting dalam asesmen berpikir kritis adalah rubrik penilaian. Rubrik merupakan panduan penilaian yang memuat kriteria dan tingkat pencapaian tertentu untuk menilai performa peserta didik (Brookhart, 2013). Dalam pembelajaran memirsa, rubrik membantu guru menilai proses berpikir peserta didik secara lebih objektif, transparan, dan konsisten. Rubrik tidak hanya berfungsi menentukan nilai, tetapi juga menjadi alat pedagogis yang membantu peserta didik memahami kualitas berpikir yang diharapkan dalam pembelajaran.

Selama ini, penilaian memirsa sering hanya menekankan kemampuan memahami isi tayangan. Guru biasanya bertanya tentang siapa tokoh dalam film, apa

pesan utama video, atau bagaimana alur cerita berlangsung. Pendekatan seperti ini memang penting untuk mengukur pemahaman dasar, tetapi belum cukup untuk menilai kemampuan berpikir kritis peserta didik terhadap teks audiovisual. Dalam era digital, peserta didik perlu mampu mempertanyakan kredibilitas informasi, mengidentifikasi manipulasi visual, memahami tujuan media, serta mengevaluasi dampak pesan terhadap masyarakat.

Dalam perspektif literasi kritis, memirsa merupakan aktivitas aktif yang melibatkan interpretasi, analisis, evaluasi, dan refleksi terhadap media (Luke, 2012). Ketika peserta didik menonton iklan digital, misalnya, mereka perlu memahami bahwa setiap unsur visual, musik, warna, sudut kamera, dan narasi dirancang untuk memengaruhi emosi serta cara berpikir audiens. Oleh sebab itu, asesmen memirsa harus mampu mengukur sejauh mana peserta didik dapat membaca strategi media tersebut secara kritis.

Pengembangan rubrik penilaian berpikir kritis dalam memirsa perlu dimulai dari pemahaman tentang indikator berpikir kritis yang relevan dengan pembelajaran reseptif. Dalam konteks memirsa, kemampuan berpikir kritis dapat meliputi kemampuan mengidentifikasi pesan eksplisit dan implisit, menganalisis unsur visual dan audio, mengevaluasi keakuratan informasi, mengenali bias media, menghubungkan tayangan dengan konteks sosial, serta menyampaikan refleksi dan argumentasi secara logis.

Sebagai contoh, ketika peserta didik memirsa video media sosial tentang gaya hidup konsumtif, guru tidak hanya menilai apakah peserta didik memahami isi video, tetapi juga apakah mereka mampu menjelaskan

strategi persuasi yang digunakan, mengidentifikasi pengaruh visual terhadap emosi penonton, serta merefleksikan dampak budaya konsumtif terhadap kehidupan remaja.

Dalam pengembangan rubrik, guru perlu menentukan dimensi penilaian yang jelas dan terukur. Rubrik yang baik biasanya memuat beberapa aspek utama, seperti pemahaman isi tayangan, kualitas analisis, kedalaman refleksi, kemampuan argumentasi, dan kemampuan menghubungkan tayangan dengan realitas sosial. Setiap aspek kemudian dijabarkan ke dalam tingkat pencapaian tertentu, misalnya sangat baik, baik, cukup, dan perlu bimbingan.

Sebagai ilustrasi, pada aspek analisis media, peserta didik dengan kategori sangat baik mampu menjelaskan hubungan antara unsur visual, audio, dan pesan sosial secara mendalam serta didukung contoh konkret dari tayangan. Sementara itu, peserta didik pada kategori cukup mungkin hanya mampu menjelaskan isi tayangan secara umum tanpa analisis yang mendalam terhadap strategi media yang digunakan.

Dalam pendekatan *deep learning*, rubrik penilaian berpikir kritis sangat penting karena membantu pembelajaran berfokus pada kualitas proses berpikir, bukan sekadar hasil akhir (Fullan et al., 2018). Peserta didik belajar bahwa pembelajaran memirsa tidak hanya tentang memahami tayangan, tetapi juga tentang membangun kesadaran kritis terhadap media yang mereka konsumsi setiap hari.

Rubrik juga membantu meningkatkan transparansi pembelajaran. Ketika peserta didik mengetahui kriteria berpikir kritis yang dinilai, mereka lebih memahami ekspektasi pembelajaran dan dapat

mengembangkan strategi belajar yang lebih tepat. Dengan demikian, rubrik tidak hanya menjadi alat evaluasi guru, tetapi juga alat refleksi peserta didik terhadap kualitas pemikiran mereka sendiri.

Dalam pembelajaran menyimak–memirsa berbasis Kurikulum Merdeka, pengembangan rubrik penilaian berpikir kritis sangat relevan karena pembelajaran diarahkan pada pengembangan kompetensi dan karakter peserta didik secara holistik. Penilaian tidak hanya mengukur aspek kognitif, tetapi juga kemampuan refleksi, komunikasi, empati sosial, dan literasi digital peserta didik.

Perkembangan teknologi digital juga membuka peluang pengembangan asesmen kritis berbasis multimedia. Guru dapat menggunakan platform digital seperti Google Classroom, Padlet, Canva, atau video reflektif untuk mendokumentasikan hasil analisis peserta didik terhadap teks audiovisual. Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), teknologi mendukung proses asesmen yang lebih interaktif, multimodal, dan kontekstual (Mishra & Koehler, 2006).

Sebagai contoh implementasi konkret, guru meminta peserta didik memirsa iklan layanan masyarakat tentang hoaks digital. Setelah itu, peserta didik diminta membuat analisis kritis mengenai strategi visual yang digunakan iklan untuk membangun kesadaran masyarakat terhadap bahaya hoaks. Guru kemudian menilai hasil analisis tersebut menggunakan rubrik berpikir kritis yang mencakup kemampuan memahami pesan, menganalisis strategi media, mengevaluasi dampak sosial, dan memberikan refleksi pribadi terhadap tayangan.

Namun demikian, pengembangan rubrik penilaian berpikir kritis memerlukan ketelitian guru dalam menentukan indikator yang relevan dan operasional. Rubrik harus cukup spesifik agar penilaian dapat dilakukan secara objektif, tetapi juga cukup fleksibel untuk mengakomodasi keragaman interpretasi peserta didik terhadap teks audiovisual.

Guru juga perlu memahami bahwa berpikir kritis dalam memirsa bukan berarti mencari kesalahan dalam media semata, tetapi kemampuan memahami bagaimana media membangun makna dan memengaruhi cara berpikir audiens. Oleh karena itu, pembelajaran memirsa harus membantu peserta didik menjadi pemirsa yang reflektif, sadar media, dan bertanggung jawab dalam kehidupan digital.

Pada akhirnya, pengembangan rubrik penilaian berpikir kritis dalam memirsa merupakan bagian penting dari asesmen autentik pembelajaran reseptif. Rubrik membantu guru menilai kemampuan peserta didik secara lebih mendalam dan sistematis, sekaligus membantu peserta didik memahami kualitas berpikir yang diharapkan dalam menghadapi berbagai teks audiovisual modern. Melalui pendekatan ini, pembelajaran memirsa tidak hanya menghasilkan peserta didik yang mampu memahami tayangan, tetapi juga individu yang kritis, reflektif, dan literat dalam menghadapi kompleksitas media digital abad ke-21.

**Contoh Rubrik Penilaian Berpikir Kritis dalam
Memirsa
Tugas**

Menganalisis iklan layanan masyarakat tentang hoaks digital.

Aspek Penilaian	Sangat Baik (4)	Baik (3)	Cukup (2)	Perlu Bimbingan (1)
Memahaman Isi	Memahami pesan utama dan implisit secara mendalam	Memahami pesan utama dengan baik	Memahami sebagian isi tayangan	Kesulitan memahami isi tayangan
Analisis Visual dan Audio	Mampu menjelaskan hubungan unsur visual, audio, dan pesan secara kritis	Mampu menjelaskan sebagian unsur media	Analisis masih umum dan deskriptif	Tidak mampu menganalisis unsur media

Evaluasi Pesan Media	Mampu mengevaluasi tujuan dan dampak media secara logis	Mampu menjelaskan tujuan media	Evaluasi masih terbatas	Tidak mampu mengevaluasi pesan media
Refleksi Kritis	Menghubungkan tayangan dengan realitas sosial dan pengalaman pribadi secara mendalam	Memberikan refleksi yang relevan	Refleksi masih dangkal	Tidak menunjukkan refleksi kritis
Argumenasi	Pendapat logis, jelas, dan didukung bukti tayangan	Pendapat cukup jelas	Pendapat kurang didukung bukti	Pendapat tidak jelas

BAB XIV

MASA DEPAN

PEMBELAJARAN BAHASA: AI DAN REALITAS VIRTUAL

Perkembangan teknologi digital telah mengubah hampir seluruh aspek kehidupan manusia, termasuk cara individu belajar, berkomunikasi, dan membangun pengetahuan. Dunia pendidikan, khususnya pembelajaran bahasa, sedang memasuki fase transformasi besar yang ditandai oleh hadirnya kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*), realitas virtual (*Virtual Reality/VR*), realitas tertambah (*Augmented Reality/AR*), serta berbagai teknologi imersif lainnya. Perubahan ini tidak hanya memengaruhi media pembelajaran, tetapi juga mengubah cara peserta didik memahami bahasa, berinteraksi dengan informasi, dan mengembangkan keterampilan literasi reseptif pada era digital.

Dalam konteks pembelajaran menyimak dan memirsa, perkembangan teknologi modern menghadirkan peluang yang sangat besar sekaligus tantangan yang kompleks. Selama ini, pembelajaran menyimak sering berlangsung dalam situasi yang terbatas, misalnya melalui audio rekaman, video pembelajaran, atau tayangan audiovisual sederhana di kelas. Namun, teknologi masa depan memungkinkan pengalaman belajar yang jauh lebih imersif, interaktif, dan kontekstual. Peserta didik tidak hanya mendengarkan informasi, tetapi dapat “masuk” ke

dalam lingkungan komunikasi virtual yang menyerupai pengalaman nyata.

Kehadiran AI dan teknologi realitas virtual secara mendasar mengubah paradigma pembelajaran bahasa. Bahasa tidak lagi dipelajari hanya melalui teks tertulis atau latihan mekanis, melainkan melalui pengalaman komunikasi yang bersifat multimodal, adaptif, dan personal. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, peserta didik dapat berinteraksi dengan lingkungan virtual, memahami konteks komunikasi secara lebih autentik, serta memperoleh umpan balik secara langsung melalui sistem berbasis AI.

Dalam perspektif pembelajaran abad ke-21, perubahan ini sangat penting karena keterampilan bahasa modern semakin berkaitan dengan kemampuan memahami komunikasi digital multimodal. Peserta didik hidup dalam dunia yang dipenuhi suara digital, visual interaktif, simulasi virtual, media sosial, dan algoritma informasi. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa perlu beradaptasi agar tetap relevan dengan kehidupan nyata peserta didik.

Pendekatan *deep learning* memperkuat pentingnya transformasi pembelajaran bahasa berbasis teknologi. *Deep learning* menekankan bahwa pembelajaran harus mendorong keterlibatan aktif, pengalaman autentik, refleksi mendalam, dan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam konteks nyata (Fullan et al., 2018). Teknologi AI dan VR memungkinkan pembelajaran menyimak-memirsa berlangsung secara lebih kontekstual dan bermakna karena peserta didik belajar melalui pengalaman langsung yang menyerupai situasi komunikasi sebenarnya.

Sebagai contoh, teknologi VR memungkinkan peserta didik memasuki simulasi percakapan di bandara internasional, ruang konferensi virtual, atau lingkungan budaya tertentu. Dalam situasi seperti ini, menyimak tidak lagi sekadar mendengarkan audio, tetapi menjadi pengalaman memahami bahasa melalui konteks sosial, ekspresi visual, intonasi, dan interaksi lingkungan secara simultan. Pembelajaran seperti ini membantu peserta didik membangun pemahaman bahasa yang lebih mendalam dan autentik.

Sementara itu, perkembangan AI membawa perubahan besar dalam personalisasi pembelajaran bahasa. Sistem berbasis AI mampu menyesuaikan materi pembelajaran dengan kebutuhan, kemampuan, dan gaya belajar peserta didik secara individual. Dalam pembelajaran menyimak-memirsa, AI dapat membantu memberikan rekomendasi materi, menganalisis kemampuan pemahaman peserta didik, bahkan memberikan umpan balik otomatis terhadap respons mereka terhadap teks audiovisual.

Namun demikian, perkembangan teknologi juga menghadirkan tantangan etis dan pedagogis yang tidak sederhana. Penggunaan AI dalam pendidikan memunculkan pertanyaan penting tentang otentisitas pembelajaran, privasi data, ketergantungan teknologi, bias algoritma, hingga kemungkinan berkurangnya interaksi manusia dalam proses belajar. Dalam pembelajaran bahasa, aspek emosional, sosial, dan budaya tetap menjadi bagian penting yang tidak sepenuhnya dapat digantikan oleh mesin.

Selain itu, perkembangan teknologi imersif juga mengubah peran guru dan dosen dalam pembelajaran bahasa. Pada masa lalu, guru dipandang sebagai sumber

utama pengetahuan dan informasi. Namun, dalam era AI dan realitas virtual, informasi dapat diakses secara instan melalui berbagai platform digital. Akibatnya, peran pendidik bergeser dari penyampai materi menjadi fasilitator, pembimbing, dan pengarah literasi peserta didik.

Perubahan ini sangat penting dalam pembelajaran menyimak–memirsa karena peserta didik tidak hanya membutuhkan kemampuan memahami bahasa, tetapi juga kemampuan memilah informasi, berpikir kritis, memahami etika digital, dan merefleksikan dampak media terhadap kehidupan sosial mereka. Dalam konteks ini, dosen dan guru memiliki peran strategis dalam membantu peserta didik membangun literasi masa depan yang humanis, kritis, dan bertanggung jawab.

Dalam perspektif TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), integrasi AI dan VR dalam pembelajaran bahasa memerlukan keseimbangan antara penguasaan teknologi, strategi pedagogis, dan pemahaman materi pembelajaran (Mishra & Koehler, 2006). Teknologi tidak boleh digunakan hanya karena dianggap modern, tetapi harus benar-benar mendukung tujuan pembelajaran menyimak–memirsa yang bermakna dan reflektif.

Bab ini akan membahas berbagai kemungkinan masa depan pembelajaran bahasa dalam era kecerdasan buatan dan realitas virtual. Pembahasan dimulai dari peluang penggunaan *Virtual Reality* dalam simulasi menyimak imersif, tantangan dan etika penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa, hingga transformasi peran dosen sebagai fasilitator literasi masa depan. Melalui pembahasan ini, diharapkan pendidik mampu

memahami arah perkembangan pembelajaran bahasa modern sekaligus mempersiapkan strategi pedagogis yang relevan dengan kebutuhan generasi digital masa depan.

A. Peluang VR (*Virtual Reality*) dalam Simulasi Menyimak Imersif

Perkembangan teknologi digital telah membawa perubahan besar dalam cara manusia belajar dan berinteraksi dengan informasi. Dalam pembelajaran bahasa, khususnya keterampilan menyimak dan memirsa, teknologi tidak lagi hanya berfungsi sebagai alat bantu penyampaian materi, tetapi mulai menjadi lingkungan belajar yang mampu menciptakan pengalaman komunikasi secara langsung dan kontekstual. Salah satu teknologi yang memiliki potensi besar dalam transformasi pembelajaran menyimak adalah *Virtual Reality* (VR).

Virtual Reality merupakan teknologi yang memungkinkan pengguna memasuki lingkungan virtual tiga dimensi yang dapat disimulasikan menyerupai situasi nyata melalui perangkat digital tertentu. Dengan menggunakan headset VR atau media simulasi virtual lainnya, pengguna dapat merasakan pengalaman seolah-olah berada langsung di dalam lingkungan tertentu dan berinteraksi dengan objek, suara, maupun situasi komunikasi secara imersif. Dalam konteks pembelajaran menyimak, VR membuka peluang baru untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih autentik, kontekstual, dan mendalam.

Selama ini, pembelajaran menyimak di sekolah umumnya dilakukan melalui audio rekaman atau video pembelajaran yang bersifat satu arah. Peserta didik

mendengarkan percakapan, pidato, berita, atau tayangan audiovisual tanpa benar-benar terlibat dalam konteks komunikasi yang nyata. Pendekatan seperti ini memang membantu melatih pemahaman dasar, tetapi sering kali kurang mampu menghadirkan pengalaman komunikasi yang hidup dan bermakna. Peserta didik hanya menjadi penerima informasi pasif tanpa mengalami situasi komunikasi secara langsung.

Padahal, dalam kehidupan nyata, menyimak selalu berlangsung dalam konteks tertentu yang melibatkan lingkungan, ekspresi visual, intonasi, emosi, budaya, dan interaksi sosial. Ketika seseorang mendengarkan percakapan di pasar, bandara, ruang kelas, atau media sosial, pemahaman mereka tidak hanya dibentuk oleh kata-kata, tetapi juga oleh konteks situasi dan pengalaman sensoris yang menyertainya. Oleh sebab itu, pembelajaran menyimak memerlukan pendekatan yang mampu menghadirkan pengalaman komunikasi secara lebih utuh.

Di sinilah teknologi VR memiliki peluang yang sangat besar. Melalui simulasi virtual, peserta didik dapat “dimasukkan” ke dalam situasi komunikasi tertentu sehingga aktivitas menyimak menjadi lebih nyata dan kontekstual. Peserta didik tidak hanya mendengarkan suara, tetapi juga melihat lingkungan visual, memahami ekspresi, mengamati gerak tubuh, serta merasakan suasana komunikasi yang menyerupai kehidupan sebenarnya.

Sebagai contoh, dalam pembelajaran menyimak bahasa Indonesia, peserta didik dapat memasuki simulasi virtual pasar tradisional. Di dalam lingkungan VR tersebut, mereka mendengarkan percakapan antara penjual dan pembeli, mengamati ekspresi komunikasi,

memahami penggunaan bahasa dalam konteks sosial, serta merespons situasi komunikasi secara interaktif. Pembelajaran seperti ini membuat menyimak tidak lagi menjadi aktivitas abstrak, tetapi pengalaman belajar yang hidup dan bermakna.

Dalam perspektif *deep learning*, pembelajaran imersif berbasis VR sangat potensial karena membantu peserta didik membangun pemahaman melalui pengalaman langsung dan keterlibatan aktif (Fullan et al., 2018). Ketika peserta didik terlibat secara emosional dan sensoris dalam situasi belajar, proses memahami informasi menjadi lebih mendalam dibandingkan hanya mendengarkan audio secara pasif. Pengalaman imersif juga membantu meningkatkan konsentrasi dan keterlibatan belajar peserta didik.

VR juga sangat relevan dalam pengembangan literasi multimodal. Dalam era digital, komunikasi tidak hanya berlangsung melalui bahasa verbal, tetapi juga melalui unsur visual, simbol, gerak, suara, ruang, dan interaksi sosial. Pembelajaran menyimak berbasis VR memungkinkan peserta didik memahami hubungan antar mode komunikasi tersebut secara lebih kompleks dan realistis.

Dalam konteks pembelajaran memirsa, VR dapat membantu peserta didik memahami bagaimana lingkungan visual memengaruhi makna komunikasi. Sebagai contoh, ketika peserta didik memasuki simulasi konferensi pers virtual, mereka tidak hanya menyimak isi pidato, tetapi juga memerhatikan bahasa tubuh pembicara, tata ruang visual, ekspresi audiens, serta atmosfer komunikasi secara keseluruhan. Aktivitas seperti ini membantu peserta didik mengembangkan keterampilan literasi audiovisual secara lebih mendalam.

Peluang VR dalam pembelajaran menyimak juga sangat penting dalam pengembangan kompetensi lintas budaya. Melalui simulasi virtual, peserta didik dapat mengalami situasi komunikasi dari berbagai konteks budaya tanpa harus hadir secara fisik di lokasi tertentu. Misalnya, peserta didik dapat memasuki simulasi percakapan masyarakat di daerah tertentu, memahami ragam bahasa, intonasi, kebiasaan komunikasi, serta nilai budaya yang muncul dalam interaksi tersebut. Pembelajaran seperti ini membantu mengembangkan sensitivitas budaya dan kemampuan komunikasi global peserta didik.

Selain itu, VR memungkinkan pembelajaran menyimak berlangsung secara lebih personal dan adaptif. Dalam sistem tertentu, peserta didik dapat mengulang simulasi sesuai kebutuhan, memilih tingkat kesulitan komunikasi, atau memperoleh pengalaman belajar yang disesuaikan dengan kemampuan mereka. Situasi ini membantu pembelajaran menjadi lebih fleksibel dan inklusif.

Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), penggunaan VR dalam pembelajaran menyimak tidak cukup hanya mengandalkan teknologi canggih. Guru perlu mampu mengintegrasikan teknologi dengan strategi pedagogis dan tujuan pembelajaran secara tepat (Mishra & Koehler, 2006). VR harus digunakan untuk mendukung pemahaman mendalam, refleksi kritis, dan pengalaman belajar yang bermakna, bukan sekadar memberikan efek visual yang menarik.

Sebagai contoh implementasi konkret, guru dapat menggunakan simulasi VR bertema “Wawancara Kerja”. Peserta didik memasuki ruang wawancara

virtual dan menyimak percakapan antara pewawancara dan pelamar kerja. Setelah itu, peserta didik diminta menganalisis strategi komunikasi, intonasi, bahasa tubuh, serta kesantunan berbahasa dalam situasi tersebut. Aktivitas ini membantu peserta didik memahami penggunaan bahasa secara kontekstual sekaligus mengembangkan keterampilan menyimak kritis.

Namun demikian, penggunaan VR dalam pembelajaran bahasa juga menghadirkan sejumlah tantangan. Tidak semua sekolah memiliki fasilitas teknologi yang memadai untuk menerapkan pembelajaran berbasis VR. Selain itu, guru perlu memiliki kompetensi digital yang cukup agar mampu merancang pengalaman belajar virtual yang efektif dan relevan dengan tujuan pembelajaran.

Tantangan lain berkaitan dengan kemungkinan pembelajaran menjadi terlalu bergantung pada teknologi. Dalam pembelajaran bahasa, aspek interaksi manusia tetap memiliki peran penting yang tidak sepenuhnya dapat digantikan oleh simulasi virtual. Oleh sebab itu, penggunaan VR perlu diposisikan sebagai sarana pendukung pembelajaran, bukan pengganti interaksi pedagogis antara guru dan peserta didik.

Di sisi lain, penggunaan VR juga memerlukan perhatian terhadap aspek etika dan kesehatan digital, seperti durasi penggunaan perangkat, keamanan data, serta dampak psikologis penggunaan lingkungan virtual yang terlalu intensif. Guru perlu memastikan bahwa teknologi digunakan secara bijak dan tetap mendukung kesejahteraan belajar peserta didik.

Pada akhirnya, *Virtual Reality* memiliki peluang besar dalam transformasi pembelajaran menyimak-

memirsa menuju pembelajaran yang lebih imersif, autentik, dan bermakna. Teknologi ini membantu peserta didik tidak hanya mendengarkan informasi, tetapi mengalami langsung situasi komunikasi secara kontekstual dan multimodal. Jika digunakan secara tepat, VR dapat memperkuat keterampilan menyimak, literasi audiovisual, berpikir kritis, serta kemampuan komunikasi peserta didik dalam menghadapi tantangan dunia digital masa depan.

Contoh Implementasi VR dalam Pembelajaran Menyimak

Situasi Virtual	Aktivitas Menyimak	Kompetensi yang Dikembangkan
Simulasi pasar tradisional	Menyimak percakapan penjual dan pembeli	Memahami komunikasi kontekstual
Ruang konferensi virtual	Menyimak pidato dan diskusi	Analisis bahasa formal dan argumentasi
Bandara internasional virtual	Menyimak pengumuman dan percakapan layanan	Pemahaman informasi publik
Simulasi budaya daerah	Menyimak dialog budaya lokal	Literasi lintas budaya
Wawancara kerja virtual	Menyimak komunikasi profesional	Kesantunan dan strategi komunikasi

B. Tantangan dan Etika Penggunaan AI dalam Pembelajaran Bahasa

Perkembangan kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*) telah membawa perubahan besar dalam dunia pendidikan, termasuk dalam pembelajaran bahasa. Teknologi AI kini mampu menghasilkan teks, menganalisis suara, menerjemahkan bahasa, memberikan umpan balik otomatis, bahkan mensimulasikan percakapan layaknya manusia. Dalam pembelajaran menyimak dan memirsa, AI membuka berbagai kemungkinan baru yang sebelumnya sulit dibayangkan. Peserta didik dapat berlatih menyimak melalui sistem interaktif, memperoleh rekomendasi materi sesuai kemampuan mereka, hingga mendapatkan umpan balik secara instan terhadap aktivitas belajar yang dilakukan.

Namun demikian, di balik berbagai peluang tersebut, penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa juga menghadirkan tantangan dan persoalan etis yang kompleks. Teknologi tidak pernah benar-benar netral karena selalu memengaruhi cara manusia berpikir, belajar, berinteraksi, dan memahami realitas. Oleh sebab itu, penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa perlu dipahami secara kritis agar teknologi benar-benar mendukung perkembangan literasi peserta didik, bukan justru melemahkan proses pembelajaran yang bermakna.

Dalam konteks pembelajaran menyimak-memirsa, AI dapat membantu menciptakan pengalaman belajar yang lebih personal dan adaptif. Sistem berbasis AI mampu menganalisis kemampuan peserta didik, menyesuaikan tingkat kesulitan materi, serta

memberikan umpan balik yang cepat terhadap kesalahan pemahaman atau respons peserta didik. Situasi ini membuat pembelajaran menjadi lebih fleksibel dan efisien.

Sebagai contoh, peserta didik dapat menggunakan aplikasi AI untuk berlatih menyimak percakapan tertentu. Sistem kemudian menganalisis tingkat pemahaman peserta didik, mengenali kesulitan yang dialami, lalu merekomendasikan materi yang lebih sesuai. Dalam pembelajaran memirsas, AI bahkan dapat membantu menganalisis unsur visual dan memberikan penjelasan mengenai struktur audiovisual tertentu.

Dalam perspektif pedagogis, perkembangan ini sangat membantu karena guru tidak selalu mampu memberikan pendampingan individual kepada seluruh peserta didik secara bersamaan. AI dapat membantu menyediakan pengalaman belajar yang lebih personal sehingga peserta didik memperoleh dukungan sesuai kebutuhan mereka masing-masing.

Namun demikian, salah satu tantangan terbesar penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa adalah kemungkinan menurunnya kualitas proses berpikir peserta didik. Ketika AI mampu menjawab pertanyaan, membuat rangkuman, menghasilkan analisis, atau bahkan menulis refleksi secara otomatis, peserta didik berisiko menjadi terlalu bergantung pada teknologi dan kurang mengembangkan kemampuan berpikir mandiri.

Dalam pembelajaran menyimak-memirsas, risiko ini sangat penting diperhatikan. Keterampilan reseptif tidak hanya berkaitan dengan memahami informasi, tetapi juga melibatkan kemampuan menafsirkan, mengevaluasi, merefleksikan, dan membangun makna secara kritis. Jika peserta didik terlalu mengandalkan AI

untuk melakukan interpretasi atau analisis, maka proses pembelajaran dapat kehilangan dimensi reflektif dan mendalam.

Pendekatan *deep learning* menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika peserta didik aktif membangun pemahaman melalui pengalaman, refleksi, dan keterlibatan berpikir yang mendalam (Fullan et al., 2018). Oleh karena itu, AI seharusnya diposisikan sebagai alat pendukung pembelajaran, bukan pengganti proses berpikir manusia.

Tantangan lain berkaitan dengan keakuratan dan bias informasi yang dihasilkan AI. Sistem AI bekerja berdasarkan data yang digunakan dalam proses pelatihannya. Akibatnya, AI dapat menghasilkan informasi yang bias, tidak lengkap, atau bahkan keliru. Dalam pembelajaran bahasa dan literasi media, persoalan ini sangat penting karena peserta didik perlu memahami bahwa teknologi AI tidak selalu menghasilkan jawaban yang objektif dan benar.

Sebagai contoh, AI dapat memberikan interpretasi tertentu terhadap teks audiovisual berdasarkan pola data yang dominan dalam sistemnya. Jika peserta didik menerima informasi tersebut tanpa sikap kritis, maka pembelajaran justru berpotensi memperkuat bias dan miskonsepsi. Oleh sebab itu, pembelajaran menyimak-memirsa perlu tetap menekankan pentingnya verifikasi informasi, evaluasi sumber, dan refleksi kritis terhadap hasil yang diberikan AI.

Selain persoalan bias, penggunaan AI juga memunculkan isu etika terkait privasi dan keamanan data peserta didik. Banyak sistem AI bekerja dengan mengumpulkan data pengguna, termasuk suara,

kebiasaan belajar, aktivitas digital, hingga respons peserta didik terhadap materi pembelajaran. Jika pengelolaan data tidak dilakukan secara bertanggung jawab, maka terdapat risiko penyalahgunaan informasi pribadi peserta didik.

Dalam konteks pendidikan, persoalan privasi menjadi sangat penting karena sekolah dan perguruan tinggi memiliki tanggung jawab melindungi keamanan data peserta didik. Guru dan dosen perlu memahami bahwa penggunaan teknologi AI harus memperhatikan prinsip etika digital dan perlindungan hak peserta didik.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan kemungkinan menurunnya interaksi manusia dalam pembelajaran bahasa. Bahasa pada dasarnya merupakan alat komunikasi sosial yang berkembang melalui interaksi antarmanusia. Pembelajaran menyimak dan memirsa tidak hanya melatih kemampuan memahami informasi, tetapi juga mengembangkan empati, sensitivitas sosial, kesadaran budaya, dan kemampuan memahami emosi dalam komunikasi.

Jika pembelajaran terlalu didominasi oleh sistem otomatis berbasis AI, terdapat risiko bahwa dimensi humanis dalam pembelajaran bahasa menjadi berkurang. Peserta didik mungkin memperoleh jawaban cepat dari sistem AI, tetapi kehilangan pengalaman dialog, diskusi, negosiasi makna, dan interaksi emosional yang sebenarnya sangat penting dalam perkembangan literasi reseptif.

Dalam perspektif literasi digital kritis, peserta didik perlu memahami bahwa AI bukan sekadar alat teknis, tetapi bagian dari sistem sosial dan budaya yang memengaruhi cara manusia memahami dunia. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa masa depan harus

membantu peserta didik tidak hanya mahir menggunakan AI, tetapi juga mampu memahami implikasi etis, sosial, dan budaya dari penggunaan teknologi tersebut.

Perubahan ini juga mengubah peran guru dan dosen dalam pembelajaran bahasa. Pada era AI, guru tidak lagi hanya menjadi penyampai informasi karena peserta didik dapat memperoleh informasi dari berbagai sistem digital secara instan. Peran guru bergeser menjadi fasilitator literasi, pembimbing berpikir kritis, serta pendamping refleksi peserta didik dalam menggunakan teknologi secara bijak dan bertanggung jawab.

Dalam pendekatan TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), integrasi AI dalam pembelajaran bahasa memerlukan keseimbangan antara penguasaan teknologi, strategi pedagogis, dan tujuan pembelajaran (Mishra & Koehler, 2006). Guru perlu memastikan bahwa penggunaan AI benar-benar mendukung pengembangan kompetensi menyimak-memirsa, bukan sekadar menghadirkan teknologi yang terlihat modern.

Sebagai contoh implementasi yang etis, guru dapat menggunakan AI untuk membantu peserta didik memperoleh latihan menyimak adaptif atau umpan balik awal terhadap hasil refleksi mereka. Namun, proses analisis kritis, diskusi, dan refleksi mendalam tetap dilakukan melalui interaksi manusia di kelas. Dengan cara ini, AI mendukung pembelajaran tanpa menghilangkan dimensi pedagogis dan humanis.

Pada akhirnya, penggunaan AI dalam pembelajaran bahasa menghadirkan peluang besar sekaligus tantangan serius. Teknologi ini dapat memperkuat pembelajaran menyimak-memirsa menjadi

lebih personal, adaptif, dan interaktif. Namun, penggunaan AI juga memerlukan kesadaran etis agar pembelajaran tetap mendorong berpikir kritis, refleksi mendalam, literasi digital, dan interaksi manusia yang bermakna. Masa depan pembelajaran bahasa tidak hanya ditentukan oleh kecanggihan teknologi, tetapi juga oleh kemampuan pendidik dan peserta didik menggunakan teknologi secara bijak, kritis, dan humanis.

Contoh Tantangan dan Etika Penggunaan AI dalam Pembelajaran Bahasa

Aspek	Peluang AI	Tantangan Etis
Latihan menyimak	Materi adaptif sesuai kemampuan peserta didik	Ketergantungan terhadap sistem otomatis
Analisis teks audiovisual	Umpan balik cepat dan personal	Risiko bias interpretasi AI
Pembelajaran mandiri	Fleksibel dan mudah diakses	Menurunnya interaksi sosial
Evaluasi pembelajaran	Analisis data belajar lebih cepat	Privasi dan keamanan data peserta didik
Literasi digital	Memperluas akses informasi	Risiko menerima informasi tanpa verifikasi

C. Transformasi Peran Dosen sebagai Fasilitator Literasi Masa Depan

Perkembangan teknologi digital, kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*), media multimodal, dan realitas virtual telah mengubah secara mendasar cara manusia memperoleh informasi dan belajar bahasa. Pada masa lalu, dosen dipandang sebagai pusat pengetahuan yang bertugas menyampaikan informasi kepada mahasiswa melalui ceramah dan penjelasan langsung di ruang kelas. Dalam model pembelajaran seperti itu, mahasiswa lebih banyak berperan sebagai penerima informasi, sedangkan dosen menjadi sumber utama materi pembelajaran.

Namun, situasi tersebut mengalami perubahan besar pada era digital saat ini. Informasi tidak lagi hanya berada di tangan dosen atau lembaga pendidikan. Mahasiswa dapat mengakses pengetahuan melalui internet, media sosial, podcast, video pembelajaran, sistem AI, hingga berbagai platform digital yang menyediakan informasi secara instan dan tidak terbatas. Akibatnya, peran dosen dalam pembelajaran bahasa tidak lagi sekadar menyampaikan materi, tetapi mengalami transformasi menjadi fasilitator literasi masa depan.

Transformasi ini sangat penting dalam pembelajaran menyimak dan memirsa karena peserta didik abad ke-21 hidup dalam lingkungan komunikasi yang sangat kompleks. Mereka tidak hanya berhadapan dengan teks tertulis, tetapi juga dengan berbagai bentuk teks multimodal seperti video pendek, podcast, film digital, media sosial, simulasi virtual, dan konten berbasis AI. Dalam situasi seperti ini, mahasiswa tidak cukup hanya memiliki kemampuan memahami

informasi, tetapi juga perlu mampu mengevaluasi, merefleksikan, dan menggunakan informasi secara kritis dan bertanggung jawab.

Oleh sebab itu, dosen masa depan tidak lagi hanya bertugas mengajarkan “isi” pembelajaran, tetapi juga membimbing mahasiswa agar mampu menjadi individu yang literat secara digital, kritis terhadap media, adaptif terhadap perubahan teknologi, dan tetap memiliki kesadaran humanis dalam kehidupan digital modern.

Dalam perspektif pembelajaran menyimak-memirsa, transformasi peran dosen terlihat pada perubahan pendekatan pembelajaran. Jika sebelumnya dosen lebih banyak menjelaskan isi materi atau memberikan latihan pemahaman sederhana, maka pembelajaran masa depan menuntut dosen menciptakan pengalaman belajar yang lebih reflektif, dialogis, dan kontekstual. Dosen perlu membantu mahasiswa memahami bagaimana media membangun makna, bagaimana algoritma memengaruhi informasi yang diterima, serta bagaimana teks audiovisual membentuk cara berpikir masyarakat.

Sebagai contoh, ketika mahasiswa memirsa konten media sosial atau menyimak podcast digital, dosen tidak hanya meminta mereka memahami isi tayangan, tetapi juga membimbing mereka mengevaluasi bias informasi, strategi persuasi media, penggunaan simbol visual, serta dampak sosial dari pesan yang disampaikan. Dalam konteks ini, dosen berperan sebagai fasilitator berpikir kritis dan literasi media.

Pendekatan *deep learning* memperkuat pentingnya transformasi peran dosen tersebut. *Deep*

learning menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika peserta didik aktif membangun pemahaman, melakukan refleksi, dan mampu menghubungkan pengetahuan dengan kehidupan nyata (Fullan et al., 2018). Oleh sebab itu, dosen masa depan perlu menciptakan lingkungan belajar yang mendorong mahasiswa berpikir mendalam, berdiskusi, merefleksikan pengalaman, dan membangun makna secara mandiri.

Dalam pembelajaran menyimak-memirsra, dosen tidak lagi menjadi satu-satunya sumber interpretasi terhadap teks audiovisual. Sebaliknya, dosen membantu mahasiswa mengembangkan kemampuan menafsirkan informasi secara mandiri melalui dialog, refleksi, dan analisis kritis. Situasi ini membuat pembelajaran menjadi lebih partisipatif dan bermakna.

Transformasi peran dosen juga berkaitan erat dengan perkembangan AI dalam pendidikan. Pada era AI, mahasiswa dapat memperoleh penjelasan materi, ringkasan teks, bahkan analisis otomatis dari sistem digital. Kondisi ini menyebabkan fungsi dosen sebagai penyampai informasi menjadi semakin berkurang. Namun, justru pada titik inilah peran manusiawi dosen menjadi semakin penting.

AI dapat membantu menyediakan informasi, tetapi tidak sepenuhnya mampu menggantikan fungsi pedagogis dan emosional seorang dosen. Dalam pembelajaran bahasa, aspek empati, refleksi sosial, sensitivitas budaya, dan dialog manusia tetap memerlukan kehadiran pendidik. Dosen berperan membantu mahasiswa memahami konteks, membangun kesadaran etis, dan mengembangkan kebijaksanaan dalam menggunakan teknologi.

Dalam konteks literasi masa depan, dosen juga perlu membantu mahasiswa mengembangkan kemampuan belajar sepanjang hayat (*lifelong learning*). Perubahan teknologi yang sangat cepat menyebabkan pengetahuan dan keterampilan terus berkembang. Oleh karena itu, pembelajaran bahasa tidak cukup hanya mengajarkan materi tertentu, tetapi juga perlu membentuk kemampuan mahasiswa untuk terus belajar, beradaptasi, dan mengembangkan diri dalam menghadapi perubahan zaman.

Perubahan ini membuat dosen perlu memiliki kompetensi baru yang lebih luas dibandingkan sebelumnya. Dosen tidak hanya perlu menguasai materi bahasa dan pedagogi, tetapi juga memahami teknologi digital, literasi media, etika AI, desain pembelajaran multimodal, serta strategi pembelajaran berbasis pengalaman. Dalam perspektif TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), dosen masa depan perlu mampu mengintegrasikan teknologi, pedagogi, dan konten pembelajaran secara seimbang dan bermakna (Mishra & Koehler, 2006).

Sebagai contoh implementasi konkret, dalam pembelajaran menyimak-memirsa berbasis media digital, dosen dapat meminta mahasiswa menganalisis video kampanye sosial di media daring. Mahasiswa kemudian mendiskusikan strategi visual, narasi audio, dan dampak sosial dari tayangan tersebut. Dosen bertindak sebagai fasilitator yang mengarahkan diskusi kritis, membantu mahasiswa merefleksikan makna tayangan, serta menghubungkannya dengan isu sosial dan budaya yang lebih luas.

Transformasi peran dosen juga berkaitan dengan penciptaan lingkungan belajar yang lebih kolaboratif dan

demokratis. Pada era digital, mahasiswa bukan lagi sekadar penerima informasi, tetapi juga produsen konten dan pengetahuan. Oleh sebab itu, dosen perlu memberi ruang bagi mahasiswa untuk menyampaikan interpretasi, pengalaman, dan refleksi mereka sendiri terhadap teks multimodal.

Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, situasi ini sangat penting karena interpretasi terhadap teks audiovisual sering bersifat kontekstual dan dipengaruhi pengalaman individu. Dosen perlu membangun ruang dialog yang terbuka sehingga mahasiswa merasa aman untuk menyampaikan pandangan kritis mereka terhadap media dan realitas sosial.

Namun demikian, transformasi peran dosen juga menghadirkan tantangan tersendiri. Tidak semua dosen memiliki kesiapan teknologi dan literasi digital yang memadai untuk menghadapi perubahan ini. Selain itu, perubahan paradigma dari pengajar menjadi fasilitator memerlukan perubahan budaya pembelajaran yang tidak selalu mudah dilakukan.

Sebagian dosen masih terbiasa dengan model pembelajaran satu arah dan penilaian berbasis hafalan. Padahal, pembelajaran bahasa masa depan membutuhkan pendekatan yang lebih fleksibel, reflektif, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi berpikir kritis serta literasi digital mahasiswa.

Pada akhirnya, transformasi peran dosen sebagai fasilitator literasi masa depan merupakan konsekuensi logis dari perkembangan teknologi dan perubahan budaya belajar masyarakat digital. Dalam pembelajaran menyimak–memirsa, dosen tidak lagi sekadar mengajarkan bagaimana memahami informasi, tetapi juga membimbing mahasiswa menjadi individu yang

kritis, reflektif, etis, dan mampu menggunakan literasi secara bertanggung jawab dalam kehidupan digital modern. Masa depan pembelajaran bahasa tidak hanya ditentukan oleh kecanggihan teknologi, tetapi juga oleh kemampuan dosen menghadirkan pembelajaran yang humanis, bermakna, dan memberdayakan peserta didik sebagai pembelajar sepanjang hayat.

Muara Pembelajaran: Profil Pelajar Pancasila

 1. Bernalar Kritis <p>Mampu menyaring hoaks visual, mendeteksi manipulasi deepfake, dan mendekonstruksi bias kognitif dalam media digital.</p>	 2. Kreatif <p>Menghasilkan respons karya multimodal yang orisinal, adaptif, dan memiliki dampak sosial (PjBL).</p>
 3. Bergotong Royong <p>Memiliki resiliensi digital, empati saat menyimak pandangan yang berbeda, dan berkolaborasi dalam investigasi masalah (PBL).</p>	 4. Mandiri <p>Memiliki kesadaran metakognitif untuk meregulasi diri, memilih strategi belajar, dan memantau pemahaman sendiri tanpa instruksi kaku.</p>

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, Y. (2022). *Pembelajaran Bahasa Berbasis Literasi*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Adnyana, I. K. S. (2024). Implementasi pendekatan deep learning dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. *Jurnal Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*, 12(1), 75-89. <https://e-journal.uniflor.ac.id/index.php/RJPBSI/article/view/5304>
- Apreasta, L., Darniyanti, Y., & Khairita, M. N. (2023). Pengembangan E-LKPD mata pelajaran Bahasa Indonesia pada elemen membaca dan memirsa dalam Kurikulum Merdeka di kelas IV sekolah dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah*, 11(2), 156-168. <https://journal.stkipsubang.ac.id/index.php/didaktik/article/view/1563>
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Chesney, R., & Citron, D. (2019). *Deepfakes and the New Disinformation War*. *Foreign Affairs*, 98(1), 147-155.
- Darmawan, H. M. N., Anshori, D. S., Mulyati, Y., & Damaianti, V. S. (2025). Menggali profil dan kebutuhan guru dalam pembelajaran memirsa berbasis literasi visual. *Diglosia: Jurnal Kajian Bahasa*,

- Sastra, dan Pengajarannya*, 9(2), 125-142.
<https://diglosia.unla.ac.id>
- Dewi, K. S. Y. (2023). Analisis sinier "Dongeng Anak Masa Kini" sebagai media ajar dalam pembelajaran cerita fantasi di SMP kelas VII. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 12(3), 234-245.
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JJPBS/article/view/68740>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huri, D., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Fauzi, A. (2021). Kajian awal keterampilan memirsra (viewing skills) dan pembelajarannya pada era digital di Indonesia. *Proceedings of the International Seminar on Language, Literature, and Cultural Studies (ISoLEC)*, 110-118.
<http://isolec.um.ac.id/proceeding/index.php/issn/article/view/108>
- Kemendikdasmen. (2025). *Panduan mata pelajaran Bahasa Indonesia: Fase A-F dan Fase F tingkat lanjut*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.
<https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/panduan-mapel>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lisnawati, I., Ruslan, T. S., & Armiyati, L. (2025). Pengembangan model PBL berbasis Pembelajaran Mendalam dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 8(2), 10-25.
<https://jurnal.penerbitwidina.com/index.php/JPI/article/view/2319>

- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mulyadi, Y., & Wikanengsih, W. (2022). Implementasi keterampilan berbahasa memirsa dalam Capaian Pembelajaran Kurikulum Prototipe mata pelajaran Bahasa Indonesia kelas X. *Semantik: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 8(1), 40–51. <https://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/semantik/article/view/2925>
- Nur, S., Nurhadi, N., & Pratiwi, Y. (2023). Revolusi buku ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media: Kurikulum Merdeka. *Ghancaran: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 13(2), 60–75. <http://ejournal.iainmadura.ac.id/index.php/ghancaran/article/view/11769>
- Nur, S., Nurhadi, N., & Pratiwi, Y. (2023). Revolusi buku ajar bermuatan teks multimodal terintegrasi media: Kurikulum Merdeka. *Ghancaran: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 13(2), 60–75. <http://ejournal.iainmadura.ac.id/index.php/ghancaran/article/view/11769>
- Pranoto, N. (2021). *Literasi Visual dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: UNY Press.

- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1–38.
- Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic.
- Setiawan, D. S. A., Febriyani, N., & Rahayu, L. (2025). Implementasi pendekatan Deep Learning pada pembelajaran Bahasa Indonesia SMP Nurul Huda Kabupaten Sukabumi. *Surya: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 3(1), 85-94.
- Slavin, R. E. (2015). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sucining, M. P. (2024). *Pemanfaatan aplikasi Spotify dalam pembelajaran menyimak teks cerita fantasi di kelas VII E SMP Negeri 2 Seririt*. Repositori Universitas Pendidikan Ganessa. <https://repo.undiksha.ac.id/id/eprint/20720>
- Sukmawati, A. D. (2023). Efektivitas penggunaan tayangan YouTube “Lapor Pak Trans7” dalam pembelajaran menulis teks anekdot peserta didik kelas X SMA Negeri 6 Kota [Nama Kota]. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*. [Tautan repositori universitas terkait].
- Sweller, J. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Psychology Press.
- Tarigan, H. G. (2015). *Menyimak sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Angkasa.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. California: The Autodesk Foundation.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

- Ulfiyani, S., Mualafina, R. F., Mukhlis, M., & Pratama, R. (2024). Penguatan generasi cerdas bermedia sosial melalui penguasaan keterampilan memirsas. *Archive: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 4(3), 81–95. <https://journal.appipgri.id/index.php/arc/article/view/117>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardarita, R., Fitriani, Y., & Rukiyah, S. (2022). Kontribusi Profil Pelajar Pancasila terhadap pembelajaran Bahasa Indonesia Fase D Kurikulum Merdeka. *Prosiding Seminar Nasional Program Profesi Guru*, 234–245. <https://conference.upgris.ac.id/index.php/snl/article/view/4931>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

GLOSARIUM

Active Listening	Teknik menyimak yang melibatkan perhatian penuh, parafrase, pertanyaan klarifikasi, dan umpan balik validatif untuk memastikan pemahaman utuh terhadap pesan dan perasaan pembicara.
Afektif	Dimensi pembelajaran yang berkaitan dengan emosi, sikap, nilai, dan motivasi, yang dalam konteks menyimak empatik berperan penting untuk membangun kepekaan interpersonal dan respons yang menghargai.
Agen Peserta Didik (Student Agency)	Kapasitas peserta didik untuk mengambil inisiatif, membuat pilihan belajar yang sadar, dan bertanggung jawab atas proses serta hasil pembelajarannya, yang menjadi fokus dalam filosofi Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Mendalam.
Agensi Kognitif	Kapasitas peserta didik untuk secara sadar menggerakkan, mengatur, dan mengarahkan proses berpikirnya sendiri dalam mengonstruksi makna, bukan sekadar menerima informasi secara pasif.
Agensi Peserta Didik	Kapasitas peserta didik untuk mengambil inisiatif, membuat pilihan belajar yang sadar, dan bertanggung jawab atas proses serta hasil pembelajarannya, yang menjadi fokus dalam filosofi Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Mendalam.

Aktivasi Skemata	Proses kognitif di mana peserta didik secara sadar memanggil kembali pengetahuan, pengalaman, atau kerangka mental yang telah tersimpan sebelum atau selama menyimak, sehingga mempersiapkan otak untuk mengaitkan informasi baru dengan yang sudah diketahui.
Analisis (C4)	Kemampuan kognitif tingkat tinggi untuk memecah informasi menjadi bagian-bagian penyusunnya, mengidentifikasi pola, hubungan kausal, dan struktur argumen dalam teks lisan atau visual.
Analitik Pembelajaran (Learning Analytics)	Pengumpulan, analisis, dan pelaporan data tentang peserta didik dan konteks pembelajaran untuk memahami dan mengoptimalkan proses belajar serta lingkungan pendidikan.
Aplikasi Berbasis Scaffolding	Perangkat lunak pembelajaran yang secara bertahap memberikan dukungan kognitif (seperti petunjuk, contoh, atau kuis interaktif) dan secara sistematis menguranginya seiring meningkatnya kemandirian peserta didik.
Audiobook	Rekaman audio narasi lengkap dari karya sastra atau teks nonfiksi yang dapat disimak secara mandiri, sering dilengkapi dengan efek suara atau musik latar untuk memperkaya pengalaman imajinatif.
Beban Kognitif	Jumlah kapasitas mental yang diperlukan otak untuk memproses, menyimpan, dan

memanipulasi informasi dalam waktu tertentu; beban yang berlebihan dapat menghambat pemahaman ketika strategi pemrosesan tidak efisien.

Beban Memori Kerja	Kapasitas mental sementara yang digunakan untuk menyimpan dan memanipulasi informasi selama proses menyimak; dapat dikelola secara efisien melalui teknik pencatatan yang terstruktur dan selektif.
Berkesadaran	Aktivitas refleksi metakognitif: "Apa strategi yang saya gunakan untuk memahami pesan dalam video ini?"
Bermakna	Pengalaman belajar yang dirasakan relevan dengan kehidupan peserta didik, memungkinkan konstruksi pengetahuan baru berbasis pengalaman lama, dan dapat ditransfer ke konteks nyata.
Bottom-Up Processing	Strategi pemrosesan informasi dalam menyimak yang dimulai dari pengenalan unsur terkecil (fonem, kata, frasa) kemudian naik secara bertahap menuju pemahaman makna utuh, sering kali menuntut beban kognitif tinggi jika tidak diimbangi konteks.
Capaian Pembelajaran (CP)	Kompetensi minimum yang harus dicapai peserta didik pada setiap fase dalam Kurikulum Merdeka, menggantikan rumusan KI-KD pada kurikulum sebelumnya.

Chunking	Strategi kognitif untuk mengelompokkan unit informasi menjadi blok-blok yang lebih besar dan bermakna, sehingga memudahkan penyimpanan dan pengambilan informasi dalam memori kerja selama aktivitas menyimak.
Cognitive Overload	Kondisi di mana kapasitas pemrosesan mental terlampaui oleh volume atau kompleksitas informasi yang diterima, mengakibatkan penurunan pemahaman dan kegagalan dalam mengonstruksi makna utuh.
Deep Learning (Pembelajaran Mendalam)	Pendekatan pedagogis yang menekankan pemahaman konseptual, transfer pengetahuan, refleksi kritis, kolaborasi, dan pemecahan masalah kompleks, bukan hafalan prosedural.
Dekode Informasi	Proses kognitif mengubah rangsangan eksternal (suara, gambar, teks) menjadi unit bahasa atau makna yang dapat dipahami oleh otak, meliputi pengenalan pola, kosakata, dan konteks.
Dekode Visual	Kemampuan menginterpretasi unsur-unsur gambar seperti komposisi, warna, pencahayaan, gerak kamera, dan tata letak menjadi informasi atau pesan yang tersirat maupun tersurat.
Dekonstruksi Teks Visual	Proses analisis kritis untuk membongkar makna tersembunyi, strategi persuasif, bias, atau ideologi yang tertanam dalam

	unsur-unsur gambar, komposisi, warna, gerak, dan simbol.
Dekonstruksi Visual	Proses analisis kritis untuk membongkar makna tersembunyi, strategi persuasif, bias, atau ideologi yang tertanam dalam unsur-unsur gambar, komposisi, warna, dan simbol.
Diferensiasi	Strategi pembelajaran yang menyesuaikan konten, proses, produk, atau lingkungan belajar berdasarkan kebutuhan, minat, dan profil belajar peserta didik.
Diferensiasi Strategi	Pendekatan pedagogis yang menyesuaikan teknik atau alat belajar berdasarkan profil kognitif, minat, dan kesiapan peserta didik, sehingga setiap individu dapat mengoptimalkan proses pemahaman reseptif.
Ekstensi Kognitif	Alat atau media yang berfungsi memperluas kapasitas mental peserta didik dalam menyimpan, mengorganisasi, dan memproses informasi, seperti catatan tertulis, peta konsep, atau aplikasi digital.
Elemen CP	Pengelompokan kompetensi dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia: (1) Menyimak, (2) Membaca dan Memirsa, (3) Berbicara dan Mempresentasikan, (4) Menulis.
Empati Emosional	Kapasitas untuk merasakan dan berbagi pengalaman emosional orang lain, yang memungkinkan penyimak merespons

dengan kehangatan, kepedulian, dan validasi afektif yang autentik.

Empati Kognitif	Kemampuan memahami perspektif, pikiran, dan alasan orang lain secara intelektual, tanpa harus merasakan emosi yang sama; menjadi fondasi bagi respons komunikatif yang rasional dan kontekstual.
Evaluasi (C5)	Proses kognitif untuk menilai kredibilitas, validitas, keberpihakan, atau efektivitas suatu pesan berdasarkan kriteria dan standar tertentu, sering kali melibatkan pertimbangan etis dan logis.
Evaluasi Formatif Internal	Proses refleksi mandiri yang dilakukan peserta didik selama atau setelah aktivitas belajar untuk menilai tingkat pemahaman, mengidentifikasi kesenjangan, dan merumuskan strategi perbaikan tanpa bergantung pada penilaian eksternal.
Fase Perkembangan	Pengelompokan capaian pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka berdasarkan tahap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional peserta didik (Fase A-F), yang tidak selalu berimpit dengan jenjang kelas formal.
Formalisme Digital	Kondisi di mana teknologi digunakan dalam pembelajaran hanya sebagai pelengkap permukaan atau tren administratif, tanpa integrasi pedagogis yang mendalam sehingga tidak memberikan dampak signifikan pada

pemahaman atau kompetensi peserta didik.

Framing	Strategi penyajian informasi yang menekankan aspek tertentu dan mengabaikan aspek lain, sehingga membentuk persepsi atau interpretasi audiens terhadap suatu pesan.
Framing Konseptual	Cara penulis mbingkai atau menegaskan posisi suatu konsep dalam buku agar tidak terjadi misinterpretasi, sekaligus menjaga keselarasan antara kebijakan, teori, dan praktik.
Genre-Based Pedagogy	Pendekatan pembelajaran bahasa yang mengajarkan peserta didik memahami dan menghasilkan teks berdasarkan tujuan sosial, struktur generik, dan fitur kebahasaan genre tertentu.
HOTS (Higher Order Thinking Skills)	Keterampilan berpikir tingkat tinggi yang meliputi analisis, evaluasi, dan kreasi, sesuai taksonomi Anderson & Krathwohl (2001).
Inferensi	Kemampuan kognitif untuk menyimpulkan makna yang tidak dinyatakan secara eksplisit dalam teks dengan memanfaatkan petunjuk kontekstual, pengetahuan awal, dan logika.
Interactive Processing	Model pemrosesan informasi yang mengombinasikan strategi bottom-up dan top-down secara simultan,

	memungkinkan peserta didik menggunakan pengetahuan latar belakang dan data teks secara bersamaan.
Intertekstualitas	Hubungan saling merujuk atau saling mempengaruhi antara satu teks dengan teks lainnya, baik dalam bentuk visual, lisan, maupun tulisan, yang memperkaya lapisan makna.
Keterampilan Reseptif Paralel	Dua atau lebih keterampilan berbahasa yang proses kognitif dasarnya serupa (misalnya: menyimak dan memirsma sama-sama memerlukan perhatian selektif, inferensi, dan evaluasi), sehingga strategi pengajarannya dapat saling diadaptasi.
Kode Visual	Sistem tanda, simbol, konvensi komposisi, warna, pencahayaan, dan tata letak yang digunakan pencipta teks untuk menyampaikan makna tersembunyi, pesan persuasif, atau nilai budaya tanpa mengandalkan sepenuhnya pada bahasa verbal.
Konstruksi Makna	Proses aktif di mana peserta didik tidak sekadar menerima informasi, tetapi mengintegrasikan pesan baru dengan pengetahuan lama, pengalaman pribadi, dan konteks sosial untuk membentuk pemahaman yang utuh.
Kreasi (C6)	Kemampuan tertinggi dalam taksonomi kognitif yang menuntut peserta didik untuk menghasilkan produk, gagasan, atau respons orisinal yang koheren

berdasarkan pemahaman dan evaluasi mendalam terhadap teks reseptif.

ktivasi Skemata	Proses kognitif di mana peserta didik secara sadar memanggil kembali pengetahuan, pengalaman, atau kerangka mental yang telah tersimpan sebelum atau selama menyimak, sehingga mempersiapkan otak untuk mengaitkan informasi baru dengan yang sudah diketahui.
Kurasi Konten Digital	Proses seleksi, verifikasi, pengorganisasian, dan penyajian materi media digital yang relevan, kredibel, dan sesuai dengan tujuan pembelajaran, sehingga menghindari informasi yang tidak terfilter atau menyesatkan.
Literasi Multimedia	Kemampuan memahami, mengevaluasi, dan menciptakan makna melalui integrasi berbagai mode komunikasi seperti verbal, visual, audio, gestural, dan spasial yang saling berinteraksi dalam ekosistem digital.
Literasi Reseptif Adaptif	Kemampuan peserta didik untuk menyesuaikan strategi pemahaman secara fleksibel ketika menghadapi variasi teks lisan atau multimodal yang berbeda dalam kecepatan, struktur, tingkat kebisingan, atau konteks budaya.
Manajerial-Asesmen	Pengelompokan kompetensi dalam kurikulum yang bertujuan mempermudah penyusunan indikator

penilaian dan pelaporan capaian, bukan membatasi integrasi pedagogis di kelas.

Memori Kerja	Sistem kognitif dengan kapasitas terbatas yang berfungsi untuk menyimpan dan memanipulasi informasi secara sementara selama proses berpikir, termasuk selama aktivitas menyimak yang memerlukan integrasi informasi auditori secara real-time.
Menyimak Aktif	Proses reseptif yang melibatkan keterlibatan kognitif, afektif, dan sosial secara simultan untuk mengonstruksi makna, bukan sekadar menerima informasi secara pasif.
Menyimak Empatik	Strategi komunikasi interpersonal yang berfokus pada pemahaman perspektif, penangkapan nuansa emosional, dan respons yang menghargai serta mendukung pembicara secara psikologis.
Menyimak Kritis	Kompetensi untuk menganalisis struktur argumen, memvalidasi klaim, membedakan fakta dan opini, serta mendeteksi bias atau manipulasi naratif dalam teks lisan.
Metakognisi	Kemampuan individu untuk memantau, mengatur, dan merefleksikan proses berpikirnya sendiri; dalam menyimak/memirsa, metakognisi membantu peserta didik menilai kedalaman pemahaman mereka.

Metakognisi Afektif	Kesadaran dan regulasi diri terhadap proses emosional selama menyimak, termasuk kemampuan mengenali reaksi emosional pribadi, mengelola bias afektif, dan menyesuaikan respons agar tetap empatik dan konstruktif.
Metode Cornell	Sistem pencatatan terstruktur yang membagi halaman menjadi tiga bagian: catatan utama, kata kunci/pertanyaan pinggir, dan ringkasan bawah, dirancang untuk memfasilitasi pemrosesan, refleksi, dan sintesis informasi secara sistematis.
Monitoring Pemahaman	Kemampuan peserta didik untuk secara sadar mengevaluasi tingkat keberhasilan mereka dalam menangkap dan memaknai pesan lisan, serta mengambil tindakan korektif ketika terjadi kesenjangan pemahaman.
Multimodal Scaffolding	Strategi pembelajaran yang menyediakan dukungan kognitif melalui integrasi berbagai mode komunikasi (audio, visual, teks) secara bertahap, kemudian dikurangi seiring meningkatnya kemandirian peserta didik.
Olah Hati	Diskusi empatik: menanggapi isu sosial melalui teks audiovisual, mengembangkan sikap peduli.
Olah Hati dan Olah Rasa	Dua dimensi dalam Pembelajaran Mendalam yang menekankan pengembangan kepekaan emosional-moral dan apresiasi estetika-empati secara

	terpadu, sehingga peserta didik belajar berkomunikasi dengan integritas dan kehangatan.
Olah Pikir	Latihan analisis kritis: membedakan fakta-opini, mendeteksi bias, mengevaluasi kredibilitas sumber.
Olah Pikir & Olah Rasa	Dua dimensi dalam Pembelajaran Mendalam yang menekankan pengembangan penalaran kritis, analisis logis, kepekaan estetika, serta empati sosial dalam proses konstruksi makna.
Olah Raga	Integrasi kinestetik: gesture dalam presentasi, simulasi wawancara dengan gerak tubuh yang komunikatif.
Olah Rasa	Apresiasi estetika: menganalisis komposisi visual, musik, dan narasi dalam film pendek atau iklan.
ottom-Up Processing	Strategi pemrosesan informasi yang dimulai dari pengenalan unsur terkecil seperti fonem, kata, dan frasa, kemudian naik secara bertahap menuju pemahaman makna utuh dalam teks lisan atau visual.
Parafrase	Strategi komunikatif untuk mengungkapkan kembali pesan pembicara dengan kata-kata sendiri, bertujuan memastikan pemahaman, memvalidasi perasaan, dan memfasilitasi dialog yang lebih mendalam.
Perancah Kognitif (Scaffolding)	Dukungan belajar bertahap yang diberikan pendidik atau sistem digital untuk membantu peserta didik mencapai

	tingkat pemahaman lebih tinggi, kemudian dikurangi secara sistematis seiring meningkatnya kemandirian.
Pergeseran Paradigma	Perubahan mendasar dalam cara pandang, asumsi dasar, atau kerangka teoretis yang digunakan dalam memahami suatu fenomena, dalam hal ini transisi dari pemahaman reseptif pasif menuju konstruksi makna aktif-kritis.
Perspektif-Taking	Kemampuan kognitif dan afektif untuk menempatkan diri dalam posisi orang lain, memahami konteks pengalaman mereka, dan merespons dengan pertimbangan yang relevan dan menghargai.
Podcast	Format audio episodik yang dapat diunduh atau di-streaming melalui platform digital, sering berisi diskusi, narasi, atau wawancara yang relevan dengan minat dan konteks kehidupan pendengar.
Profil Pelajar Pancasila	Rumusan karakter dan kompetensi lulusan yang ingin dikembangkan melalui Kurikulum Merdeka, mencakup enam dimensi utama termasuk beriman, bernalar kritis, kreatif, mandiri, bergotong royong, dan berkebinekaan global.
Psikolinguistik	Bidang interdisipliner yang mempelajari hubungan antara proses psikologis (seperti persepsi, memori, dan berpikir) dengan penggunaan dan pemahaman

bahasa, termasuk mekanisme mental di balik keterampilan menyimak.

Recall	Proses mengingat kembali informasi yang telah didengar secara harfiah atau mekanis tanpa melibatkan analisis, evaluasi, atau pengaitan dengan konteks yang lebih luas.
Receptive Multimodal Literacy	Kemampuan memahami dan memaknai pesan yang disampaikan melalui lebih dari satu mode komunikasi (lisan, visual, audio, teks, gestur) secara simultan dan kritis.
Regulasi Diri	Kapasitas peserta didik untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri, termasuk mengelola motivasi, waktu, dan strategi kognitif untuk mengoptimalkan pemahaman selama menyimak.
Regulasi Emosional	Kapasitas untuk mengenali, memahami, dan mengelola respons emosional diri sendiri selama interaksi komunikatif, sehingga memungkinkan penyimak tetap hadir secara empatik tanpa terbawa reaksi impulsif.
Regulasi Kognitif	Kemampuan peserta didik untuk secara sadar mengelola perhatian, memilih strategi pemrosesan informasi, dan menyesuaikan pendekatan ketika menghadapi tuturan lisan yang kompleks.

Regulasi Metakognitif	Proses sadar di mana peserta didik merencanakan, memantau, dan mengevaluasi strategi pemahaman selama menyimak, termasuk melakukan verifikasi silang dan menguji konsistensi argumen secara berkelanjutan.
Relevansi Kontekstual	Kesesuaian antara materi pembelajaran dengan kehidupan nyata, minat, dan pengalaman peserta didik, sehingga memfasilitasi motivasi intrinsik dan transfer pengetahuan ke situasi autentik.
Respons Produktif Kritis	Tanggapan yang dihasilkan peserta didik setelah menyimak/memirsa, yang tidak hanya berupa rangkuman, tetapi menunjukkan sintesis, evaluasi, dan kreasi orisinal yang beretika.
Retorika Visual	Studi tentang bagaimana unsur-unsur visual seperti komposisi, warna, gerak, dan simbol digunakan secara strategis untuk memengaruhi, membujuk, atau membangun makna dalam komunikasi multimodal.
Ruang Aman Komunikatif	Lingkungan belajar yang dirancang untuk memfasilitasi ekspresi autentik, menghargai keragaman perspektif, dan melindungi peserta didik dari penghakiman, sehingga mendukung pengembangan kepercayaan dan empati interpersonal.
Scaffolding	Dukungan belajar bertahap (pemodelan, pertanyaan pemandu, kerangka analisis)

	yang diberikan guru untuk membantu peserta didik mencapai tingkat pemahaman lebih tinggi.
Scaffolding Kognitif	Dukungan belajar bertahap (pemodelan, pertanyaan pemandu, kerangka analisis) yang diberikan guru untuk membantu peserta didik mencapai tingkat pemahaman lebih tinggi, kemudian dikurangi secara bertahap.
Self-Evaluation	Tahap strategi metakognitif pasca-menyimak di mana peserta didik merefleksikan efektivitas strategi yang digunakan, mengidentifikasi keberhasilan atau kegagalan pemahaman, dan merumuskan rencana perbaikan untuk tugas selanjutnya.
Self-Monitoring	Kemampuan peserta didik untuk secara sadar mendeteksi kesenjangan pemahaman selama proses menyimak berlangsung, seperti menyadari ketika perhatian teralihkan atau ketika makna tuturan mulai ambigu.
Self-Questioning	Strategi internal di mana peserta didik mengajukan pertanyaan reflektif kepada diri sendiri sebelum, selama, dan setelah menyimak untuk memandu perhatian, menguji pemahaman, dan mengaktivasi pengetahuan latar belakang.
Semiotika	Ilmu yang mempelajari tanda dan simbol dalam komunikasi, mencakup bagaimana makna diproduksi, direpresentasikan, dan

diinterpretasi melalui sistem tanda verbal maupun visual.

Shadowing	Teknik latihan menyimak di mana peserta didik secara simultan mengulang apa yang didengar dengan jeda sangat singkat, bertujuan melatih kecepatan pemrosesan auditori, intonasi, dan kelancaran fonologis.
Sintesis Informasi	Kemampuan mengintegrasikan data, gagasan, atau perspektif dari berbagai sumber atau moda komunikasi untuk menghasilkan pemahaman baru yang lebih utuh dan koheren.
Skemata	Jaringan pengetahuan, pengalaman, dan kerangka mental yang telah tersimpan dalam memori jangka panjang, berfungsi sebagai fondasi untuk mengaitkan, mengklasifikasikan, dan memaknai informasi baru.
Speech-to-Text (AI Transkripsi)	Teknologi kecerdasan buatan yang mengubah sinyal audio lisan menjadi teks tertulis secara otomatis, dapat digunakan sebagai alat bantu verifikasi pemahaman, latihan dikte interaktif, atau analisis struktur tuturan.
Strategi Metakognitif	Kemampuan peserta didik untuk memantau, mengatur, dan mengevaluasi proses berpikirnya sendiri selama menyimak atau memirsa, termasuk menyadari kapan pemahaman mulai hilang dan strategi apa yang perlu diubah.

Streaming	Metode pengiriman konten audio atau video secara berkelanjutan melalui internet yang memungkinkan pemutaran real-time tanpa perlu mengunduh file secara utuh terlebih dahulu.
Surface Learning (Pembelajaran Permukaan)	Pendekatan belajar yang berorientasi pada penghafalan fakta, pemahaman literal, dan penyelesaian tugas secara mekanis, tanpa upaya mendalam untuk mengaitkan informasi dengan pengetahuan sebelumnya atau konteks kehidupan nyata.
Taksonomi Kognitif	Kerangka klasifikasi tujuan pembelajaran yang mengurutkan proses berpikir dari tingkat dasar (mengingat, memahami) hingga tingkat tinggi (menganalisis, mengevaluasi, mengkreasi).
Taksonomi Kognitif Revisi	Kerangka klasifikasi tujuan pembelajaran yang dikembangkan oleh Anderson dan Krathwohl (2001), mengurutkan proses berpikir dari tingkat dasar hingga tingkat tinggi dengan penekanan pada kata kerja aktif.
Teks Audio Autentik	Materi rekaman lisan yang berasal dari konteks komunikasi nyata (podcast jurnalistik, wawancara pakar, siaran radio, rekaman budaya lisan) dan bukan dibuat khusus untuk latihan kelas, sehingga memberikan paparan linguistik yang realistis.

Teks Autentik Audio	Materi rekaman lisan yang berasal dari konteks komunikasi nyata (podcast jurnalistik, wawancara pakar, siaran radio, rekaman budaya lisan) dan bukan dibuat khusus untuk latihan kelas, sehingga memberikan paparan linguistik yang realistis.
Teks Multimodal	Teks yang menggabungkan lebih dari satu mode komunikasi (misalnya: video yang memadukan narasi lisan, teks tertulis, musik, dan gambar) untuk menyampaikan makna secara utuh.
Tekstual-Visual	Hubungan saling memperkuat antara unsur teks tertulis dan unsur visual (gambar, tata letak, warna) dalam konstruksi makna multimodal.
Template Digital	Format halaman elektronik yang telah dirancang dengan struktur tertentu (seperti proporsi kolom Cornell) untuk memudahkan pencatatan, pengorganisasian, dan kolaborasi dalam lingkungan pembelajaran berbasis teknologi.
Timestamp	Penanda waktu digital yang dicatat bersamaan dengan kutipan atau ide kunci selama menyimak konten audiovisual, memungkinkan penelusuran ulang dan verifikasi konteks secara akurat.
Top-Down Processing	Strategi pemrosesan informasi yang memanfaatkan pengetahuan latar belakang, konteks, dan ekspektasi untuk

	memaknai pesan; penting dalam menyimak tingkat lanjut.
Transfer Pemahaman	Kapasitas peserta didik untuk menerapkan strategi, makna, atau nilai yang dipelajari melalui teks reseptif ke dalam situasi komunikasi baru, keputusan etis, dan tindakan sosial yang bertanggung jawab.
Transformatif	Dalam konteks literasi reseptif, merujuk pada proses belajar yang tidak hanya mengubah cara peserta didik memahami teks, tetapi juga membentuk sikap, nilai, dan tindakan yang lebih kritis, etis, dan relevan dengan kehidupan nyata.
Umpan Balik Formatif Instan	Informasi deskriptif yang diberikan secara langsung oleh sistem atau guru selama proses belajar berlangsung, bertujuan membantu peserta didik mengoreksi kesalahan, memperkuat strategi, dan mengarahkan langkah perbaikan secara real-time.
Umpan Balik Metakognitif	Jenis refleksi atau respons yang membantu peserta didik menyadari strategi pemahaman yang mereka gunakan, mengidentifikasi titik kebingungan, dan menyesuaikan pendekatan ketika menghadapi teks lisan yang kompleks.
Validasi Emosional	Respons komunikatif yang mengakui dan menghormati perasaan pembicara tanpa harus setuju dengan pendapat mereka, berfungsi untuk membangun

kepercayaan, mengurangi defensivitas, dan memfasilitasi dialog konstruktif.

- Validitas Pesan Tingkat kebenaran, keberterimaan, dan keandalan suatu pesan yang dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan bukti, logika, dan kredibilitas sumber.
- Verbatim Pencatatan atau penghafalan informasi secara kata demi kata tanpa penyaringan, sintesis, atau pemahaman konseptual, yang cenderung membebani kognisi dan menurunkan retensi jangka panjang.
- Verifikasi Pemahaman Strategi kognitif untuk membandingkan interpretasi pribadi terhadap pesan audio dengan bukti eksternal (transkrip, konteks, sumber alternatif) guna memastikan akurasi dan kedalaman pemahaman.
- Visual Thinking Strategies (VTS) Metode pembelajaran berbasis diskusi yang menggunakan pertanyaan terbuka untuk mengembangkan kemampuan observasi, penalaran, dan apresiasi terhadap teks visual.

PROFIL PENULIS



Dr. H. Agus Mulyanto, M.Pd. lahir di Bandung pada 14 Agustus 1967. Saat ini beliau berkiprah sebagai dosen pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Islam Nusantara (Uninus). Pendidikan tinggi beliau ditempuh secara

berkelanjutan di IKIP Bandung untuk jenjang sarjana, Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung untuk jenjang magister dan doktoral, seluruhnya dalam bidang Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia. Pengalaman profesional Dr. Agus Mulyanto dimulai sebagai guru Bahasa dan Sastra Indonesia di tingkat SMP dan SMA, kemudian berlanjut sebagai dosen di berbagai perguruan tinggi. Bidang keilmuan dan minat penelitiannya meliputi pendidikan bahasa, neurolinguistik, sociolinguistik, pragmatic, manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, serta pengembangan mutu pembelajaran. Ia pun aktif menulis puluhan buku dan mempublikasikan karya ilmiah di jurnal nasional dan internasional bereputasi serta terlibat sebagai penulis dan editor berbagai buku akademik. Kontribusinya dalam dunia pendidikan juga diwujudkan melalui peran sebagai narasumber pelatihan, pendampingan kurikulum, dan penguatan kapasitas pendidik di berbagai dae

PROFIL PENULIS



Prof. Dr. H. Cecep Wahyu Hoerudin, M.Pd. merupakan Guru Besar dalam bidang Pendidikan Bahasa Indonesia yang mengabdikan pada Program Studi Tadris Bahasa Indonesia, Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Gunung Djati Bandung. Universitas Pendidikan Indonesia, mulai dari jenjang sarjana, magister, hingga doktoral dalam bidang Pendidikan Bahasa Indonesia. Sejak masa studi, ia telah menunjukkan minat yang kuat dalam pengembangan bahasa, literasi, serta pembelajaran berbasis karakter. Dalam bidang penelitian, ia telah melaksanakan berbagai riset yang berfokus pada pengembangan model pembelajaran, interaksi pedagogis, serta penguatan literasi berbasis kearifan lokal. Karya ilmiahnya berupa buku dan artikel telah dipublikasikan secara luas, baik di jurnal nasional maupun internasional, dengan puluhan artikel terindeks serta kontribusi pada publikasi bereputasi global, diantaranya berjudul *Towards a Digital Ecology of Language Learning: An Integrative Interaction Model within the Virtual Education Landscape*.

PEMBELAJARAN MENYIMAK DAN MEMIRSA

(Pendekatan *Deep Learning*
dalam Bingkai Kurikulum Merdeka)



Pembelajaran menyimak dan memirsa merupakan bagian penting dalam keterampilan berbahasa yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan sehari-hari. Kemampuan menyimak yang baik akan membantu peserta didik memahami informasi secara tepat, sedangkan kemampuan memirsa akan melatih kepekaan dalam menangkap pesan visual dan audiovisual secara kritis dan kreatif. Di tengah perkembangan teknologi informasi yang sangat pesat, peserta didik tidak hanya dituntut mampu membaca dan menulis, tetapi juga harus memiliki kemampuan memahami berbagai bentuk informasi yang disampaikan melalui media audio, visual, maupun audiovisual. Oleh karena itu, pembelajaran menyimak dan memirsa menjadi kebutuhan mendasar dalam dunia pendidikan modern. Buku ini disusun sebagai salah satu upaya untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai konsep, strategi, metode, serta implementasi pembelajaran menyimak dan memirsa dalam proses pendidikan. Materi yang disajikan diharapkan dapat membantu mahasiswa, guru, dosen, maupun pemerhati pendidikan dalam memahami pentingnya keterampilan tersebut. Selain membahas teori dasar, buku ini juga memuat berbagai pendekatan pembelajaran yang dapat diterapkan secara praktis di dalam kelas. Dengan demikian, pembaca tidak hanya memperoleh pemahaman konseptual, tetapi juga mampu mengimplementasikan berbagai model pembelajaran yang inovatif dan efektif. Penyusunan buku ini mempertimbangkan kebutuhan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Pembelajaran menyimak dan memirsa menjadi sarana penting untuk membangun kemampuan tersebut melalui pemanfaatan berbagai media pembelajaran yang relevan dan menarik.



Penerbit
PT ARR RAD PRATAMA
Gunung Jati Cirebon Jawa Barat
Indonesia 45151
email : arradpratama@gmail.com

ISBN 978-634-7593-61-0



9 786347 593610