

Mengevaluasi Konten Kontekstual dan *Language Integrated Learning (CLIL)* pada Kelas Bahasa Inggris di Fakultas Teknik Universitas Pancasakti Tegal

Nur Aflahatun, Januarius Mujiyanto*, Sri Wuli Fitriati, Hendi Pratama

Universitas Negeri Semarang, Indonesia

*Corresponding Author: yanmujiyanto@mail.unnes.ac.id

Abstrak. Penelitian ini bertujuan untuk mengungkap penerapan pendekatan CLIL dalam meningkatkan penggunaan dan pembelajaran bahasa Inggris siswa di Fakultas Teknik UPS Tegal. Ini bertujuan untuk memberdayakan peserta didik dengan mobilitas tinggi dan kemampuan kerja di pasar kerja global. Namun, implementasi CLIL yang berhasil di negara-negara ini sulit karena berbagai alasan, termasuk kurangnya materi kurikuler berbasis CLIL yang sesuai. Studi ini melaporkan bagaimana seorang guru Bahasa Inggris untuk Tujuan Khusus (ESP), yang juga seorang praktisi CLIL, bekerja sama dengan seorang pelajar bahasa Inggris yang memiliki pengalaman magang industri profesional, untuk menghasilkan bahan pembelajaran CLIL yang kontekstual untuk pendidikan tinggi. Penelitian ini menggunakan metode descriptive dengan uji t dan uji Anova. Hasil analisis mengungkapkan bahwa pembelajar CLIL memiliki ekspektasi yang cukup tinggi terhadap materi kurikulum di fakultas teknik UPS. Selain itu, jenis kelamin peserta didik, kemahiran bahasa, dan jurusan sekolah menengah sebelumnya merupakan faktor yang memengaruhi cara mereka memahami kriteria kualitas dan materi CLIL kami sendiri. Hal ini menunjukkan kerumitan dalam merancang materi kurikuler berbasis CLIL untuk mengatasi perbedaan individu peserta didik (terutama dalam hal kebutuhan dan harapan) di fakultas teknik dengan implikasi pedagogik.

Kata kunci: CLIL; ESP; fakultas teknik UPS; pedagogic; kurikulum

Abstract. This study aims to reveal the application of the CLIL approach in improving students' use and learning of English at the UPS Tegal Faculty of Engineering. It aims to empower learners with high mobility and employability in the global job market. However, successful implementation of CLIL in these countries is difficult for many reasons, including a lack of appropriate CLIL-based curricular materials. This study reports how an English for Special Purposes (ESP) teacher, who is also a CLIL practitioner, collaborated with an English learner with professional industry internship experience, to produce contextual CLIL learning materials for higher education. This study used a descriptive method with the t test and the Anova test. The results of the analysis reveal that CLIL students have quite high expectations of curriculum materials at the UPS engineering faculty. In addition, learners' gender, language proficiency, and previous high school majors are all factors that influence how they perceive our own CLIL quality criteria and material. This shows the complexity of designing CLIL-based curricular materials to address individual student differences (especially in terms of needs and expectations) in engineering faculties with pedagogical implications.

Keywords: CLIL; ESP; pedagogic; curriculum.

How to Cite: Aflahatun, N., Mujiyanto, J., Fitriati, S. W., & Pratama, H. (2023). Mengevaluasi Konten Kontekstual dan Language Integrated Learning (CLIL) pada Kelas Bahasa Inggris di Fakultas Teknik Universitas Pancasakti Tegal. *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana*, 2023, 576-582.

PENDAHULUAN

Pendekatan Content and Language Integrated Learning (CLIL) telah muncul dengan cepat di konteks Eropa, Amerika Selatan, dan Asia, di mana bahasa Inggris digunakan sebagai bahasa kedua, dan di mana terdapat dorongan nasional untuk mengejar pembangunan ekonomi dan modernitas sosial (Marsh, 2013). Fokus gandanya dalam mengakomodasi konten dan pencapaian bahasa telah menarik perhatian sektor pemerintah dan para sarjana, karena diharapkan tidak hanya untuk membekali peserta didik dengan keterampilan bahasa yang mahir dan pengetahuan berbasis konten, tetapi juga untuk memberdayakan mereka dengan kemampuan

kerja yang berdaya saing tinggi, dan mobilitas dalam ekonomi global (Yang, 2015). Bukti ekstensif tentang implementasi CLIL yang berhasil dan efek positifnya pada pengembangan kinerja linguistik, pencapaian konten atau motivasi belajar dan sikap “dapat melakukan” telah didokumentasikan di berbagai tingkat pendidikan di seluruh Eropa (Navarro-Pablo dan Jiménez, 2018) dan dalam beberapa konteks Asia dan Amerika Selatan seperti Jepang, Taiwan, atau Argentina (Riddlebarger, 2013; Yang, 2015) selain fakta bahwa mempelajari pengetahuan konten melalui bahasa asing juga dapat menambah beban kognitif dan psikologis peserta didik (Roussel et al.2017).

Pendekatan CLIL yang muncul dengan

cepat, direncanakan sebagai objek terpusat di tingkat kelembagaan atau regional (Renau et al. 2019), telah diterapkan dengan harapan belajar bahasa Inggris dan pengetahuan mata pelajaran secara bersamaan. Namun, ESP dan EMI mendukung dua ekstrem kursus berbasis bahasa dan berorientasi konten dalam rangkaian kesatuan pembelajaran bahasa dan konten (Yang, 2015), dan buku kursus yang digunakan di bawah masing-masingnya mungkin tidak cocok untuk pendidikan CLIL. Dengan demikian, ada kebutuhan mendesak untuk menyiapkan materi pembelajaran CLIL yang dibuat khusus untuk peserta didiknya, meskipun mempersiapkannya dapat meningkatkan beban kerja dosen dan memerlukan keahlian yang seimbang antara konten dan bahasa (Gutiérrez Almarza et al. 2012). Yang terpenting, membahas standar kualitas dalam mendesain bahan untuk memenuhi standar kualitas CLIL juga sangat penting dalam penelitian ini, karena evaluasi bahan tersebut langka dalam literatur. Untuk itu desain penelitian ini dapat menjadi kumpulan materi CLIL kontekstual pertama yang ditujukan untuk mata pelajaran non-bahasa yang direkomendasikan untuk menyampaikan konten menggunakan CLIL di jurusan teknik UPS Tegal. Evaluasi materi ini dapat menjelaskan penyerapan perencanaan kurikulum CLIL dan pengembangan materi.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) mendefinisikan sebagai pendekatan pembelajaran yang menggabungkan pendekatan bahasa dan konten, di mana bahasa kedua atau bahasa asing tidak hanya digunakan sebagai bahasa dalam instruksi instruksional tetapi juga sebagai alat yang sangat penting untuk membangun pengetahuan; seperti pengajaran English For Specific Purpose (ESP) yang berfokus pada bidang tertentu, baik konten, maupun Bahasa (Cenoz, 2015). Dengan adanya kurikulum khusus ESP, kita tahu bahwa penerapan CLIL yang menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar dalam pembelajaran tidak sama antara satu tempat dengan tempat lain (Arnó-Macià dan Mancho-Barés, 2015). Di negara-negara yang menjadikan bahasa Inggris sebagai salah satu bahasa asing untuk diajarkan dan dipelajari, seperti di Indonesia, maka tingkat penerapan CLIL akan berbeda dengan negara lain yang menjadikan bahasa Inggris sebagai bahasa utama atau sebagai bahasa kedua.

Bahasa Inggris untuk Keperluan Khusus (ESP) cukup berbeda dengan Bahasa Inggris Umum (GE). Kursus ESP dikembangkan

berdasarkan penilaian tujuan dan kebutuhan serta kegiatan yang memerlukan bahasa Inggris (Rahman, 2015). Menurut Richards dan Schmidt (2014), ESP didefinisikan sebagai kursus bahasa atau program praktik pedagogis yang terdiri dari bidang konten dan tujuan kursus dengan memperhatikan kebutuhan khusus yang tetap dari kelompok pembelajar tertentu. Panggabean (2015) membagikan pandangannya tentang hubungan antara ESP dan tata bahasa. Panggabean (2015) menyatakan bahwa ESP mencakup berbagai bidang dengan objek yang berbeda. Namun, tidak semua instruksi bahasa Inggris untuk tujuan tertentu harus didekati dengan tata bahasa yang ketat. Artinya, poin kunci bahasa Inggris dalam konteks ESP adalah dengan menggunakan bahasanya, bukan mengajarkan bahasanya. Dengan melakukan ini, para pembelajar diharapkan dapat memperoleh bahasa Inggris di lingkungan yang alami dan dapat meningkatkan kualifikasi mereka terkait dengan bidang yang mereka ambil. Prinsip-prinsip tersebut adalah dasar dalam membuat kurikulum yang sesuai menggunakan CLIL untuk mengajar dalam konteks ESP. CLIL tidak hanya menggunakan bahasa Inggris dalam proses belajar mengajar. Melainkan meningkatkan cara menggunakan bahasa untuk menghadapi lingkungan masa depan mereka.

English for Specific Purposes (ESP) juga sering muncul dalam penelitian terkait pengajaran bahasa melalui konten yang bermakna dan bermanfaat (Basturkmen dan Shackelford, 2015). Akarnya dapat dilacak pada perkembangan pesat yang dibuat dalam teknologi, komunikasi, dan ekonomi setelah berakhirnya Perang Dunia Kedua yang kemudian memberi jalan pada kebutuhan akan penulisan teknis dan ilmiah, di mana ketelitian sangat penting. Dengan demikian, ESP berfungsi untuk mendukung siswa dalam mencapai tujuan komunikasi tertentu yang dibutuhkan oleh profesi atau kejuruan mereka seperti keperawatan, teknik, dan kedokteran, antara lain (Vega dan Moscoso, 2019). Komponen dari program ESP termasuk studi tentang bahasa target dalam konteks profesi tertentu, analisis kebutuhan pembelajar, dan penggunaan konten dan materi di kelas yang mungkin ditemukan di lingkungan kerja kehidupan nyata (Vega dan Moscoso, 2019). Dalam pengertian ini, ESP berbeda dari CBI dan CLIL karena tidak melibatkan pengajaran materi pelajaran tertentu; sebaliknya, fokusnya terletak pada menyelesaikan tugas yang sesuai untuk situasi kerja tertentu.

Sementara CLIL dan ESP berbagi sifat umum menggunakan berbagai jenis materi kelas otentik, masing-masing pendekatan berbeda dalam bagaimana bahasa dan konten mempengaruhi desain silabus dan kelas. Sementara tugas tertentu cenderung mendorong desain silabus program ESP, konten yang dipilih dan tujuan bahasa yang selaras berfungsi sebagai

titik awal untuk kegiatan desain kursus CLIL, seperti yang terlihat pada Tabel 1 (Vega, 2017). Sementara ESP dapat dianggap sebagai kategori Pengajaran Bahasa Inggris (ELT), CLIL dikatakan sangat berbeda dalam materi, persiapan guru, dan tujuan kursus, terutama karena CLIL lebih mementingkan konten daripada ESP (Yang, 2016).

Tabel 1. Perbandingan ESP dan CLIL

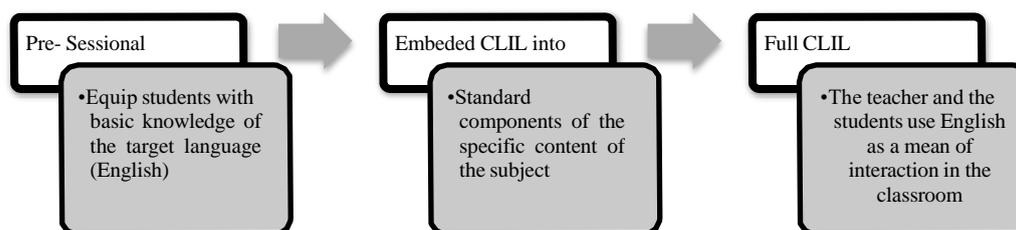
| Fitur | English for Specific Purposes (ESP) | Content and Language Integrated Learning (CLIL) |
|---------------------------------|---|--|
| Titik awal untuk desain silabus | Kebutuhan komunikasi kejuruan atau profesional pembelajar | Konten dan Bahasa |
| Peran bahasa | Digunakan untuk mencapai tujuan tertentu | Digunakan sebagai media pengajaran untuk mempelajari konten dan bahasa |
| Bahan | Autentik | Autentik |
| Fokus kegiatan di dalam kelas | Pembelajaran bahasa dan kosa kata | Pembelajaran konten dan bahasa |

Sumber: Disusun oleh pengarang, diadaptasi dari Vega (2017, hlm. 30).

Bagaimana cara menanamkan CLIL ke dalam Kurikulum ESP?

Tujuan utama CLIL, dengan menempatkan konteks bahasa yang digunakan, dapat membawa peningkatan kualifikasi atau keterampilan yang dimiliki oleh mahasiswa karena mereka diproyeksikan langsung bekerja setelah lulus. Lalu, bagaimana cara menanamkan pendekatan tersebut ke dalam kurikulum ESP untuk sekolah menengah kejuruan? Gambar 1 memberikan gambaran mata kuliah ESP seperti apa yang diusulkan oleh penulis dengan mengadaptasi Paradigma Medium Bahasa Inggris yang dikemukakan oleh Schmidt-Unterberger (2018).

Pengetahuan bahasa Inggris yang memadai harus mendukung keberhasilan implementasi CLIL. Oleh karena itu perlu untuk memberikan siswa bekal yang baik sebelum melaksanakan kelas bahasa Inggris penuh. CLIL pra-sesi dapat diterapkan di semester pertama sekolah menengah kejuruan. Mata pelajaran yang diajarkan di kelas ini adalah pengetahuan dasar bahasa Inggris untuk melakukan bahasa Inggris yang tepat dalam kehidupan sehari-hari, seperti; pengenalan, meminta dan memberi informasi, pendapat, dll. Penguasaan kosa kata juga diperlukan dalam fase ini karena ini adalah dasar untuk level kursus mereka selanjutnya.



Gambar 1. Menyematkan CLIL ke dalam Kurikulum ESP

Embedded CLIL ke dalam kurikulum ESP tahap kedua, yang disebut Embedded CLIL ke dalam ESP, dapat dilaksanakan pada saat mahasiswa memasuki semester kedua. Kursus ini dirancang untuk mengembangkan tuntutan linguistik khusus disiplin dari program tertentu. Misalnya, mahasiswa jurusan Akuntansi mulai dikenalkan dengan istilah-istilah yang digunakan dalam akuntan,

bagaimana mempersiapkan presentasi, mempresentasikan presentasi, menganalisis tren, dll. Di sini, lebih banyak praktik yang dibutuhkan daripada teori. Dengan demikian, guru perlu memainkan perannya sebagai fasilitator daripada pemberi informasi.

Terakhir, tahap terakhir penanaman CLIL ke dalam kurikulum ESP untuk sekolah menengah kejuruan adalah kelas CLIL

peny. Mulai semester ketiga, Dosen dan mahasiswa perlu menggunakan bahasa Inggris selama proses belajar mengajar secara peny. Ciptakan lingkungan di mana guru dan siswa berada dalam situasi nyata menggunakan bahasa pada mata pelajaran yang mereka pelajari. Sebagai contoh, di kelas akuntansi, guru perlu menjelaskan materi dalam (semoga) bahasa Inggris peny, dan selama proyek kelas, siswa juga perlu tampil dalam bahasa Inggris.

METODE

Ini adalah studi cross-sectional yang melibatkan 100 mahasiswa fakultas teknik UPS. Dua kelompok mahasiswa dari empat jurusan yang berbeda mengambil bagian dalam penelitian ini. Di satu sisi, ada mahasiswayang terdaftar dalam program CLIL dan EPS, di sisi lain, ada mahasiswa yang mengikuti pendekatan EPS dan hanya terpapar EPS dengan cara tradisional, selama tiga jam per minggu. Oleh karena itu, mahasiswa di kelas CLIL menerima tambahan paparan bahasa asing: kelas bahasa Inggris ditambah mata kuliah di uniersitas yang diajarkan dalam bahasa Inggris.

Kuesioner yang terdiri dari 15 item dikembangkan berdasarkan studi sebelumnya di bidang CLIL; semua item yang termasuk dalam kuesioner dirinci di bagian 'Hasil'. Item disajikan pada skala tipe Likert lima poin mulai dari 1 (sangat tidak setuju) hingga 5 (sangat setuju), dan satu-satunya item negatif dikodekan ulang sebelum analisis data.

Kompetensi bahasa asing diukur melalui tes bahasa Inggris yang sesuai dengan tata bahasa, mendengarkan, berbicara dan menulis. Tata bahasa dan keterampilan mendengarkan diukur menggunakan Tes Penempatan Oxford standar. Sedangkan untuk tes tertulis, mahasiswa diminta untuk menulis makalah dengan tema sesuai dengan keahlian masing-masing. Mereka diberi kebebasan total terkait pendekatan yang digunakan dan dapat memanfaatkan struktur sintaksis dan kosa kata yang menurut mereka paling baik. Tes berbicara didasarkan pada, instrumen yang banyak digunakan di mana mahasiswa diminta untuk menggambarkan menceritakan makalah yang dibuatnya.

Prestasi bahasa Inggris (kompetensi keseluruhan) ditentukan dengan menjumlahkan hasil yang diperoleh dalam empat tes (tata bahasa, mendengarkan, berbicara dan menulis). Karena skala evaluasi yang berbeda digunakan untuk berbagai tes, skor-Z digunakan, karena ini memungkinkan perbandingan antara variabel numerik yang telah diukur menurut skala yang berbeda. Nilai rata-rata untuk skor-Z yang baru dihitung ini (skor rata-rata) adalah 0 (tidak ada), dan nilai positif menunjukkan skor di atas rata-rata sementara nilai negatif menunjukkan skor di bawah rata-rata. Tes yang dilakukan memungkinkan untuk mengukur kompetensi komunikatif serta linguistik. Tes yang berkaitan dengan keterampilan berbahasa merupakan tes yang mengukur aspek komunikasi global, sedangkan tes tata bahasa berkonsentrasi untuk mengukur aspek linguistik yang lebih spesifik (Tabel 2).

Tabel 2. Hasil (skor minimum dan maksimum, skor rata-rata dan standar deviasi) yang diperoleh dalam tes bahasa Inggris oleh seluruh sampel.

| Tes | Jumlah | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|---------------------|--------|---------|---------|-------|-------|
| Speaking | 100 | 25 | 54 | 34.25 | 6.63 |
| Writing | 100 | 44 | 68 | 78.64 | 8.22 |
| Grammar | 100 | 23 | 90 | 52.40 | 11.14 |
| Listening | 100 | 20 | 85 | 64.55 | 10.35 |
| English achievement | 100 | 18 | 59 | 22.55 | 2.68 |

Kuesioner dan semua tes (selain tes berbicara) adalah tes tertulis dan diselesaikan dalam kelompok dalam sesi kelas normal. Tes berbicara dilakukan secara individual di kelas terpisah dengan hanya penguji yang hadir dan direkam untuk evaluasi nanti. Tes mendengarkan dan tata bahasa dinilai mengikuti kriteria objektif, sedangkan tes menulis dan berbicara dinilai mengikuti pendekatan holistik. Dengan demikian penilaian tes terakhir tidak hanya menghitung

jumlah kesalahan atau adanya unsur-unsur tertentu, tetapi juga memperhitungkan efek komunikatif yang dihasilkan teks tulis dan lisan pada pembaca/pendengar.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pertama-tama, analisis faktor dilakukan untuk mengeksplorasi keterkaitan antara item yang termasuk dalam kuesioner, karena jenis

analisis ini meringkas pola korelasi yang mendasari antara variabel yang berbeda dengan mereduksi data menjadi sejumlah kecil cluster (atau faktor) dari item terkait. Karena karakter yang abstrak dan multidimensi, analisis faktor telah banyak digunakan untuk mengeksplorasi

arsitektur program CLIL dalam kurikulum EPS. Item yang termasuk dalam kuesioner dengan demikian mengalami analisis komponen utama dengan maksud untuk mengekstraksi faktor yang mendasarinya.

Tabel 3. Analisis faktor: Matriks faktor rotasi varimax.

| Item | Faktor | | |
|---|--------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 2. Penting untuk belajar bahasa Inggris | 0.784 | | |
| 3. Saya ingin belajar banyak bahasa Inggris | 0.633 | | |
| 4. Saya tertarik untuk belajar bahasa Inggris | 0.522 | | |
| 7. Belajar bahasa Inggris hanya membuang-buang waktu | 0.567 | | |
| 9. Bahasa Inggris akan sangat berguna untuk mendapatkan pekerjaan | 0.823 | | |
| 10. Saya sangat ingin belajar bahasa Inggris dengan baik | 0.776 | | |
| 12. Saya ingin lancar conversation Bahasa Inggris | 0.746 | | |
| 13. Saya ingin dapat membuat jurnal Bahasa Inggris | 0.712 | | |
| 11. Saya ingin berbicara dan menulis bahasa Inggris teknik dengan baik | | 0.758 | |
| 15. Saya ingin menguasai bahasa Inggris dengan baik untuk mendapatkan pekerjaan yang baik sesuai jurusan saya | | 0.836 | |
| 1. Saya suka belajar bahasa Inggris | | 0.788 | |
| 6. Belajar bahasa Inggris itu membosankan | | 0.743 | |
| 5. Saya menikmati pelajaran bahasa Inggris | | | 0.835 |
| 8. Saya melakukan yang terbaik untuk belajar bahasa Inggris | | | 0.840 |
| 14. Dalam pelajaran bahasa Inggris saya mencoba untuk belajar sebanyak yang saya bisa | | | 0.816 |
| | | | 0.844 |
| Varian total yang dijelaskan (%) | 56.548 | 14.459 | 8.957 |

Item yang berkaitan dengan minat belajar bahasa asing dan yang menunjukkan orientasi instrumental berkorelasi dan dimuat ke Faktor I, yang diberi label minat dan orientasi instrumental setelah mempertimbangkan item yang terkandung di dalamnya. Variabel yang dimuat pada Faktor II berkaitan dengan sikap terhadap pembelajaran bahasa Inggris di kelas (atau kenikmatan belajar bahasa), sedangkan Faktor III ditentukan oleh dua variabel dan berkaitan dengan upaya yang dilakukan.

Para mahasiswa CLIL tampak lebih efektif daripada rekan-rekan EPS mereka dalam tiga faktor di mana data direduksi, karena perbedaan antara rata-rata akumulasi item yang terdiri dari masing-masing faktor secara statistik signifikan. Dalam kedua kohort rata-rata tertinggi untuk setiap item yang dimasukkan dalam kuesioner diperoleh dalam tiga item berikut: Penting untuk

belajar bahasa Inggris (4.12 kelompok EPS dan 4.56 kelompok CLIL; $t(184) = 3.57, p < 0.01$), Bahasa Inggris akan sangat berguna untuk mendapatkan pekerjaan (masing-masing 4.27 dan 4.68; $t(186) = 4.67, p < 0.01$), dan Saya ingin berbicara dan menulis bahasa Inggris dengan sangat baik sesuai jurusan saya (masing-masing 4.25 dan 4.59; $t(189) = 3.44, p < 0.01$), yang semuanya termasuk dalam faktor pertama. Oleh karena itu, kedua kelompok menyadari betapa pentingnya menguasai bahasa Inggris dengan baik, menunjukkan orientasi instrumental. Menariknya, rata-rata terendah (setelah skor dibalik) berkaitan dengan item Belajar Bahasa Inggris itu membosankan. Dalam hal ini, seperti yang terjadi pada setiap item, kelompok CLIL secara signifikan lebih efektif dalam mempelajari bahasa, tetapi ini juga merupakan rata-rata terendah mereka.

Tabel 4. Efektifitas pada kelompok EPS dan CLIL.

| | | Mean | SD | t-value |
|----------------------------------|------|-------|------|---------|
| Minat dan orientasi instrumental | EPS | 31.32 | 4.25 | 4.416** |
| | CLIL | 33.57 | 5.56 | |
| Sikap terhadap situasi belajar | EPS | 6.57 | 3.57 | 3.752** |
| | CLIL | 9.63 | 2.08 | |
| Usaha | EPS | 5.39 | 2.94 | 2.606** |
| | CLIL | 7.27 | 2.47 | |

** $p < 0.01$.

Berdasarkan pada hasil analisis diatas menunjukkan bahwa CLIL dapat bermanfaat dalam pengembangan kurikulum yang dapat bermanfaat dalam meningkatkan kemampuan Bahasa Inggris jurusan teknik di UPS. Meskipun kuesioner motivasi hanya terdiri dari 15 item, korelasi ketiga faktor tersebut dengan prestasi bahasa Inggris cukup tinggi dan signifikan secara statistik. Faktanya, mereka semua berkorelasi secara signifikan dengan ukuran pencapaian bahasa Inggris secara keseluruhan, yang menunjukkan bahwa mahasiswa efektif dalam mempelajari Bahasa Inggris dengan metode CLIL. Namun, ada beberapa perbedaan antara keterampilan bahasa yang diteliti dalam penelitian ini. Korelasi antara tes tata bahasa dan menulis sangat tinggi, terutama yang pertama, sedangkan tes berbicara dan mendengarkan tidak demikian. Sementara modul CLIL menampilkan struktur tata bahasa tertentu (sama seperti yang ditampilkan dalam buku teks ESP) yang disematkan dalam studi kasus yang dibaca oleh siswa dan terdaftar sebagai persyaratan dalam tugas tertulis/berbicara (misalnya modals, phrasal verbs, present perfect tenses), instruksi tata bahasa langsung tidak dijadikan fokus inti dari pelajaran kelas dan tidak ada kuis tata bahasa/kosa kata yang dimasukkan dalam kurikulum CLIL. Dengan demikian, berdasarkan Cenoz, (2015) kontinum konten dan pembelajaran terpadu bahasa, pendekatan dalam desain kurikulum CLIL terutama didorong oleh konten.

Seperti yang telah dibahas sebelumnya, mengintegrasikan sumber daya teknis atau elektronik dengan materi sangat dituntut oleh pelajar dan praktisi CLIL (Morton, 2013). Materi yang divisualisasikan tidak hanya memotivasi pembelajar tetapi juga membantu mereka untuk terhubung dengan pengalaman mereka sebelumnya dan untuk menurunkan beban afektif negatif pada konten pembelajaran dalam bahasa asing (Seikkula-Leino, 2007). Rupanya, materi yang baru dirancang tidak mencapai harapan pembelajar karena keterampilan IT dan tekniknya terbatas, dan fakta bahwa materi saat ini diformat sebagai handout untuk penggunaan percobaan alih-alih menjadi salinan cetak formal.

Berbeda dengan pembelajar yang dilakukan mahasiswi jurusan teknik, tampak bahwa pembelajar CLIL mahasiswa akan secara signifikan menekankan pentingnya pembelajaran kooperatif dalam materi CLIL yang berkualitas. Secara umum, pembelajar mahasiswi adalah pembelajar bahasa yang lebih baik dalam hal

motivasi, kepercayaan diri atau kemahiran dibandingkan mahasiswa (Yu dan Watkins, 2008), dan proposisi ini diterapkan pada peserta saat ini sesuai dengan kinerja bahasa Inggris awal mereka. Dengan kata lain, diasumsikan bahwa mahasiswi mungkin memiliki lebih kesulitan dalam memahami Bahasa Inggris teknik dan memiliki sikap yang lebih positif terhadap penggunaan bahasa target untuk mempelajari pengetahuan konten daripada mahasiswa (Getie, 2020). Oleh karena itu, karena tuntutan ekstra pada konten pembelajaran melalui bahasa asing, pembelajar mahasiswasecara alami membutuhkan ketergantungan pada kerja sama dengan teman sebaya saat mempelajari konten baru yang diajarkan dengan pendekatan CLIL (Surmont et al. 2016). Namun, ketika mereka menilai materi yang dirancang, tidak ada signifikansi antara mahasiswadan mahasiswi yang menunjukkan bahwa materi yang baru diberikan membantu mendorong pembelajaran kooperatif untuk kedua jenis kelamin.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil analisis dan pembahasan menunjukkan bahwa CLIL akan bermanfaat bagi pengembangan sistem pendidikan Bahasa Inggris pada mahasiswa jurusan teknik UPS Tegal. Keberhasilan implementasi CLIL akan mendorong prestasi mahasiswasehingga siap bersaing dengan pencari kerja lainnya, tidak hanya pencari kerja lokal tetapi juga dari negara lain. CLIL dipercaya untuk mempromosikan tidak hanya keterampilan linguistik tetapi juga soft skill mereka karena implementasi CLIL selama proses pembelajaran akan menciptakan lingkungan di mana mereka perlu menggunakan keterampilan seperti keterampilan berpikir tingkat tinggi, berlatih pemecahan masalah, menjaga komunikasi yang baik dan kerja tim, dan juga penggunaan bahasa Inggris selama proses pembelajaran dapat meningkatkan kepercayaan diri mereka untuk menggunakan bahasa tersebut di kemudian hari dalam karir mereka di masa depan.

Melihat banyaknya keuntungan penerapan CLIL bagi SMK untuk menyiapkan lulusan yang siap menghadapi dunia kerja, maka pemerintah perlu membuat kurikulum yang sesuai dengan kondisi tersebut. Pada pembahasan sebelumnya, penulis telah mempromosikan sebuah model bagaimana menanamkan CLIL dalam kurikulum ESP. CLIL dapat diterapkan secara bertahap selama semester karena bahasa Inggris di

Indonesia masih dianggap sebagai bahasa asing, sehingga tidak jarang ditemukan mahasiswa yang belum terbiasa menggunakan bahasa Inggris dengan tepat. Mungkin perlu waktu bagi guru dan siswa untuk beradaptasi dengan lingkungan belajar mengajar semacam ini. Namun, keuntungan yang ditawarkan cukup sepadan.

Selanjutnya, hal lain yang harus dipersiapkan untuk mendukung keberhasilan CLIL dalam kurikulum ESP di mahasiswa jurusan teknik UPS Tegal makapemerintah perlu memastikan kesiapan sumber daya manusia. Sebagai poin kunci dari implementasi CLIL, para dosen harus memiliki keterampilan yang baik dalam mengajar menggunakan bahasa Inggris untuk materi mereka.

REFERENSI

- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.
- Basturkmen, H., & Shackleford, N. (2015). How content lecturers help students with language: An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different?. *Language, culture and curriculum*, 28(1), 8-24.
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1738184.
- Gutiérrez Almarza, G., Durán Martínez, R., & Beltrán Llavador, F. (2012). CLIL in Teacher Training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca Experience. Online Submission.
- Marsh, D. (2013). Content an Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory.
- Morton, T. (2013). Critically evaluating materials for CLIL: Practitioners' practices and perspectives. *Critical perspectives on language teaching materials*, 111-136.
- Navarro Pablo, M., & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment.
- Panggabean, H. (2015). Problematic approach to English learning and teaching: A case in Indonesia. *English Language Teaching*, 8(3), 35-45. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n3p35>
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24-31.
- Renau Renau, M. L., & Mas Martí, S. (2019). A CLIL approach: Evolution and current situation in Europe and in Spain.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2014). *Language and communication*. Routledge.
- Riddlebarger, J. (2013). Doing CLIL in Abu Dhabi. *Asian EFL Journal*, 15(4), 413-421.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69-79.
- Schmidt-Unterberger, B. (2018). The English-medium paradigm: A conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 527-539.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and education*, 21(4), 328-341.
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337.
- Vega, M., & Moscoso, M. D. L. (2019). Challenges in the Implementation of CLIL in Higher Education: From ESP to CLIL in the Tourism Classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(1), 144-176.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: Evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361-382.
- Yu, B., & Watkins, D. A. (2008). Motivational and cultural correlates of second language acquisition: an investigation of international students in the universities of the People's Republic of China. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(2), 17-1.