



Dinamika Kelas 4A dan 4B SDN 1 Sukamajukaler dalam Pembelajaran *Preposition of Time*: Sebuah Penelitian Naratif Model CTL Berpendekatan CLT di Sekolah Dasar

Sinta Amelia¹, Erwin Rahayu Saputra²

^{1,2}Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD), Kampus UPI di Tasikmalaya

Email: erwinsaputra@upi.edu

Article Info

Article history:

Received April 25, 2026

Revised May 18, 2026

Accepted June 16, 2026

Keywords:

Contextual Teaching and Learning, Total Physical Response, Preposition of Time, Narrative Inquiry, Differentiated Instruction.

ABSTRACT

English language learning at the elementary school level often faces obstacles such as low student active participation and difficulties in relating abstract grammatical materials to their daily lives. Therefore, this study aims to describe the effectiveness of implementing the Contextual Teaching and Learning (CTL) model combined with the Communicative Language Teaching (CLT) approach and the Total Physical Response (TPR) method in teaching the preposition of time (before/after) and introducing basic past tense. The learning process was focused on the Listening-Speaking elements through the topic of morning routines for fourth-grade students in classes 4A and 4B at SDN 1 Sukamajukaler in the 2026 academic year. A qualitative method was used, choosing narrative inquiry as the primary paradigm based on a reflective analysis of teaching simulation practices conducted with a time allocation of 2 periods (2×35 minutes). The simulation results showed contrasting dynamics between the two classes. In class 4A, it was found that students possessed better alertness, individual initiative, and initial cognitive abilities in mastering English vocabulary, although constraints in time management were still faced in executing the Learning Community activities. Conversely, in class 4B, challenges were faced in the form of students' limited initial vocabulary and low self-regulation when doing tasks, although an advantage was noted in the aspect of their collective response and classical cohesion. Based on these results, it is concluded that the CTL model and TPR method successfully increased students' enthusiasm and physical involvement in learning, but the effectiveness of its absolute achievement heavily depends on the psychological characteristics of each study group. As a recommendation, it is suggested that subsequent teachers implement differentiated classroom management strategies, where active classes like 4A require strict time efficiency, while classes with high anxiety levels like 4B need much more operational, visual work instructions, and massive scaffolding from the beginning of learning.

This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



Article Info

Article history:

Received April 25, 2026

Revised May 18, 2026

Accepted June 16, 2026

ABSTRACT

Pembelajaran bahasa Inggris di tingkat sekolah dasar sering kali menghadapi *hambatan* seperti rendahnya partisipasi aktif siswa dan kesulitan dalam mengaitkan materi tata bahasa yang abstrak dengan kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan efektivitas penerapan model *Contextual Teaching and Learning* (CTL) yang dikombinasikan dengan pendekatan

**Keywords:**

Contextual Teaching and Learning, Total Physical Response, Preposition of Time, Penelitian Naratif, Pembelajaran Berdiferensiasi.

Communicative Language Teaching (CLT) dan metode *Total Physical Response (TPR)* dalam mengerjakan *preposition of time (before/after)* serta mengenalkan *basic past tense*. Proses pembelajaran difokuskan pada elemen *Listening-Speaking* melalui topik rutinitas pagi untuk siswa kelas 4 di kelas 4A dan 4B SDN 1 Sukamajukaler pada tahun ajaran 2026. Metode penelitian yang digunakan adalah kualitatif dengan memilih *narrative inquiry* sebagai paradigma utama berdasarkan analisis reflektif terhadap praktik simulasi mengajar yang dilakukan dengan alokasi waktu 2 JP (2 × 35 menit). Hasil simulasi menunjukkan dinamika yang kontras antara kedua kelas. Di kelas 4A, ditemukan bahwa siswa memiliki kewaspadaan, inisiatif individu, dan kemampuan kognitif awal yang jauh lebih baik dalam menguasai kosakata bahasa Inggris, meskipun kendala manajemen waktu masih dihadapi dalam melaksanakan kegiatan *Learning Community*. Sebaliknya, di kelas 4B, tantangan dihadapi berupa keterbatasan kosakata awal siswa dan rendahnya regulasi diri saat mengerjakan tugas, meskipun dicatat adanya keunggulan dalam aspek kohesi klasikal dan respons kolektif siswa. Berdasarkan hasil tersebut, disimpulkan bahwa model CTL dan metode TPR berhasil meningkatkan antusiasme dan keterlibatan fisik siswa dalam pembelajaran, namun efektivitas pencapaian mutlakanya sangat bergantung pada karakteristik psikologis setiap kelompok belajar. Sebagai rekomendasi, disarankan agar guru selanjutnya menerapkan strategi manajemen kelas yang berdiferensiasi, di mana kelas aktif seperti 4A memerlukan efisiensi waktu yang ketat, sementara kelas dengan tingkat kecemasan tinggi seperti 4B membutuhkan instruksi kerja yang jauh lebih operasional, visual, dan *scaffolding* yang masif sejak awal pembelajaran.

This is an open access article under the [CC BY-SA](#) license.

**Corresponding Author:**

Erwin Rahayu Saputra
Kampus UPI di Tasikmalaya
Email: erwinsaputra@upi.edu

PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa Inggris di tingkat sekolah dasar (SD) saat ini menuntut pergeseran fokus dari sekadar penguasaan tata bahasa (*grammar*) pasif menuju kemampuan interaksi komunikatif yang kontekstual. Berdasarkan target capaian kurikulum nasional, peserta didik kelas empat diharapkan mampu menggunakan bahasa Inggris untuk berinteraksi dalam lingkup situasi sosial dan kelas yang berpola rutin serta dapat diprediksi (Kurniati & Raharjo, 2024). Salah satu materi esensial dalam mendukung kemampuan interaksi tersebut adalah penguasaan kata depan penunjuk waktu (*preposition of time*), khususnya kata *before* dan *after*, yang diintegrasikan dengan pengenalan struktur kalimat lampau (*past tense*) sederhana melalui tema penuturan aktivitas sehari-hari. Namun, realita di lapangan menunjukkan adanya kesenjangan (*research gap*) yang nyata. Di satu sisi, konsep *preposition of time* dan *past tense* sering kali dianggap abstrak oleh pembelajar usia dini karena sifat maknanya yang multitafsir jika dipisahkan dari konteks situasional (Chauhan & Ghosh, 2024). Di sisi lain, sebagian besar literatur ilmiah terdahulu mengenai pengajaran komponen ini hanya mengevaluasi efektivitas



satu metode secara kuantitatif atau general, tanpa menyentuh bagaimana dinamika psikologis, atmosfer kelas, dan resistensi emosional peserta didik dapat memengaruhi keberhasilan implementasi sebuah modul ajar yang sama di dua kelas yang berbeda.

Untuk mengisi kekosongan tersebut, penelitian ini mengambil langkah *narrative turn* (peralihan naratif) dalam bidang pedagogi bahasa. Alih-alih menyajikan data statistik yang kaku, penelitian ini menempatkan pengalaman hidup di dalam kelas sebagai ruang rekonstruksi pengetahuan melalui cerita terperinci. Posisi peneliti dalam konteks ini bertindak sebagai praktisi reflektif (*reflective practitioner*) sekaligus instrumen utama yang mengalami, mengamati, dan memaknai secara langsung setiap ketegangan instruksional selama proses pengajaran berlangsung.

Tujuan utama dari penelitian ini adalah untuk mendeskripsikan secara mendalam efektivitas penerapan model *Contextual Teaching and Learning* (CTL), pendekatan *Communicative Language Teaching* (CLT), serta metode *Total Physical Response* (TPR) dalam pengajaran *preposition of time* melalui kacamata pengalaman langsung. Signifikansi penelitian ini terletak pada kontribusi praktisnya dalam memetakan dinamika respons afektif serta hambatan teknis yang dialami di kelas 4A dan 4B SDN 1 Sukamajukaler, sehingga memberikan landasan empiris bagi pengembangan manajemen kelas berdiferensiasi di sekolah dasar.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan memilih *narrative inquiry* (penelitian naratif) sebagai paradigma utamanya. Paradigma ini dipilih karena memandang pengajaran bukan sekadar aktivitas teknis penyampaian materi, melainkan sebuah rangkaian peristiwa manusiawi yang kaya akan makna, ketegangan, dan adaptasi (Clandinin & Connelly, 2000). Melalui paradigma ini, ruang kelas diperlakukan sebagai medan naratif di mana interaksi antara guru, siswa, dan materi direkonstruksi menjadi sebuah cerita yang utuh.

Teknik pengumpulan cerita dilakukan melalui tiga instrumen utama: dokumentasi naratif mandiri berupa catatan refleksi mengajar (*reflective teaching logs*) yang disusun segera setelah tindakan selesai, observasi partisipatif, serta analisis artefak hasil kerja siswa berupa Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD). Catatan refleksi tersebut berfungsi menangkap momen-momen krusial, transisi psikologis siswa, serta kegagalan teknis instruksional yang terjadi selama simulasi mengajar berdurasi 2 JP (2×35 menit) di kelas 4A (Kamis, 7 Mei 2026) dan kelas 4B (Senin, 11 Mei 2026) di SDN 1 Sukamajukaler.

Positionality (posisi) peneliti dalam penelitian naratif ini bersifat ganda, yakni sebagai "orang dalam" (*insider*) yang merancang sekaligus mengeksekusi pembelajaran, dan sebagai "pengamat" (*observer*) yang mengevaluasi perilakunya sendiri serta respons peserta didik. Peneliti menyadari adanya subjektivitas dalam penyusunan catatan refleksi ini. Oleh karena itu, guna menjaga validitas narasi, data emosional diselaraskan dengan bukti fisik berupa respons lisan siswa yang direkam dalam ingatan kronologis serta pola jawaban tertulis mereka pada LKPD. Data yang terkumpul dianalisis menggunakan teknik *restoring*, yaitu menata kembali fragmen-fragmen peristiwa acak menjadi sebuah cerita kronologis yang memiliki deskripsi mendalam (*thick description*).

HASIL DAN PEMBAHASAN

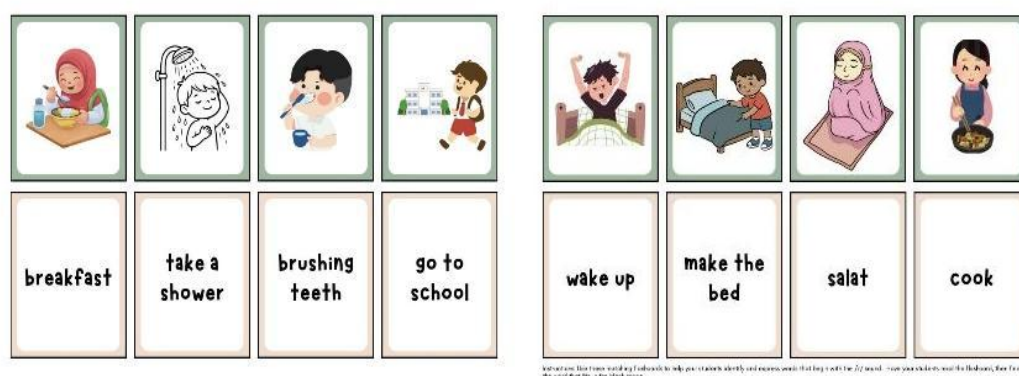
a. Hasil Observasi Kelas 4A: Inisiatif dan Hambatan Efisiensi Waktu

Peneliti memulai simulasi pembelajaran dengan melaksanakan kegiatan awal di kelas 4A pada hari Kamis, 7 Mei 2026. Detik-detik awal pembelajaran langsung diwarnai oleh



ketegangan linguistik yang sunyi. Ketika peneliti melontarkan sapaan penembus suasana, "Good morning students! How are you today?", ruang kelas mendadak diselimuti kebingungan. Tatapan mata para siswa menunjukkan bahwa kalimat tersebut asing bagi mereka; tidak ada satu pun respons lisan yang muncul. Menghadapi situasi ini, peneliti segera melakukan intervensi dengan menjelaskan makna sapaan dan menuntun mereka cara menjawabnya. Setelah bimbingan singkat tersebut peneliti berikan, atmosfer kelas berubah menjadi cair dan siswa mulai membalas sapaan peneliti dengan baik. Langkah selanjutnya adalah pengorganisasian kelas, di mana peneliti menanyakan posisi Ketua Murid (KM) untuk memimpin doa, lalu memeriksa kehadiran secara spontan dengan bertanya, "Siapa yang tidak hadir hari ini?" karena ketiadaan daftar absensi fisik. Pertanyaan spontan ini disambut secara aktif dan kompak oleh siswa yang menyebutkan nama teman mereka yang absen.

Guna mengaktifkan aspek motorik mereka, peneliti menerapkan metode TPR pada fase apersepsi. Seorang siswa peneliti minta maju ke depan untuk mendemonstrasikan gerakan aktivitas pagi sebelum berangkat sekolah berdasarkan instruksi rahasia yang peneliti bisikkan, sementara siswa lainnya bertugas menebak. Aktivitas ini memicu keriuhan yang positif. Setelah selesai, peneliti memberikan *reward* sebagai bentuk penguatan positif kepada seorang partisipan siswa tersebut dan apresiasi kepada seluruh siswa yang telah menebaknya. Peneliti kemudian menyampaikan tujuan pembelajaran hari ini mengenai penggunaan kata *before* dan *after* secara tidak langsung melalui pertanyaan pemantik, seperti, "Karena tadi Ibu sudah menyapa kalian dengan 'Good Morning' seperti tadi, maka kalian pasti tahu, dong, kita akan belajar pelajaran apa?" dan "Tadi teman kalian sudah mendemonstrasikan suatu gerakan di depan kelas, dan kalian pun telah berhasil menebaknya. Kira-kira itu rangkaian kegiatan apa, ya?" Strategi ini secara kognitif berhasil memantik kesiapan belajar siswa dan menyinggung aspek kognitif mereka, ditandai dengan respons mereka yang random menjawab, "Bahasa Inggris, Bu!" maupun menebak "Kegiatan berangkat sekolah?" Kemudian, setelah mendengar respons dari mereka, peneliti memberikan penguatan bahwa spesifiknya kita akan belajar mengenai *preposition of time (before and after)* melalui kegiatan pagi hari sebelum berangkat sekolah. Memasuki kegiatan inti, tahapan pertama yang peneliti laksanakan adalah *Look and Say* (mengamati). Peneliti menunjukkan *flashcard* visual berisi gambar aktivitas pagi hari seperti sarapan, mandi, dll.



Gambar 1. *Flashcard*

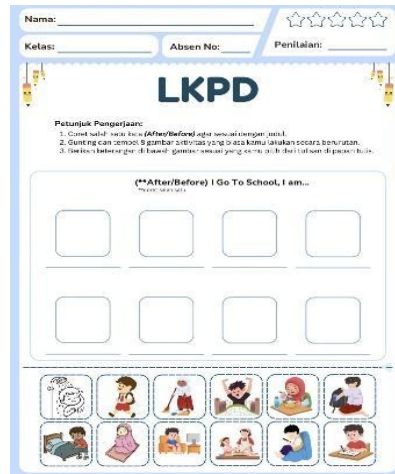
Di luar ekspektasi, siswa kelas 4A menunjukkan kemampuan kognitif awal yang sangat baik; rata-rata dari mereka langsung mampu menebak kosakata bahasa Inggris dari gambar tersebut tanpa perlu peneliti arahkan secara khusus. Bagi beberapa siswa yang masih bingung



dan belum mengetahuinya, peneliti menerapkan teknik *modeling* dengan melafalkan kembali kosakata tersebut secara tepat agar ditiru dan dilafalkan ulang bersama oleh seluruh kelas. Langkah ini peneliti lakukan agar siswa yang belum tahu menjadi tahu dan kualitas pelafalan mereka menjadi lebih baik.

Ketegangan naratif mulai muncul pada tahap kedua, yaitu *Look and Answer* (eksplorasi). Pada tahap ini, peneliti melakukan improvisasi yang menyimpang dari skenario awal di modul ajar; alih-alih memancing interaksi struktural seperti kalimat "*I have breakfast. Then I go to school AFTER having breakfast*", peneliti justru meminta satu sampai dua orang siswa maju ke depan kelas secara sukarela untuk menceritakan rutinitas pagi yang mereka lakukan sebelum berangkat ke sekolah tadi pagi. Alasan peneliti melakukan improvisasi ini adalah karena menimbang kondisi siswa yang mana pada saat itu tidak memungkinkan untuk peneliti pantik dengan pertanyaan bahasa Inggris—mengingat rata-rata mereka masih memahami bahasa Inggris kata kerja dasarnya saja. Tanpa perlu peneliti panggil dua kali, terdapat siswa yang langsung berinisiatif maju ke depan kelas. Dalam improvisasi ini, peneliti juga mendapati kendala di mana suara partisipan siswa menceritakan sepenuhnya menggunakan bahasa Indonesia serta gagal menyisipkan kata hubung *before/after* atau "sebelum/sesudah" meski telah peneliti bimbing dan arahkan. Namun begitu, peneliti tetap merasa bangga dengan keberanian mereka. Sebagai bentuk apresiasi, peneliti bersama seluruh kelas memberikan tepuk tangan dan peneliti membagikan *reward*. Tidak berhenti di situ, untuk memantik antusiasme siswa terhadap media gambar, peneliti meminta satu orang perwakilan dari tiap-tiap barisan bangku maju ke depan melakukan undian hompimpa dan suit guna menentukan urutan barisan yang akan menebak gambar *flashcard* lebih dulu. Peneliti melihat antusiasme yang luar biasa dari seluruh siswa kelas 4A; setiap perwakilan barisan yang peneliti pinta langsung maju ke depan tanpa ragu. Setelah urutan barisan ditentukan, peneliti mendatangi tiap-tiap barisan sesuai gilirannya untuk menebak gambar yang peneliti tunjukkan. Peneliti mencatat bahwa hampir seluruh barisan memiliki beberapa siswa yang mengetahui bahasa Inggris gambar tersebut sehingga mereka mampu menjawab dengan tepat secara kompak.

Tahap ketiga yang peneliti eksekusi adalah *Practice* (aplikasi), di mana peneliti mengajak siswa melakukan permainan fisik "*Simon Says...*" sebagai implementasi nyata dari metode TPR yang peneliti pilih. Peneliti meminta siswa untuk berdiri dan memberikan instruksi "*Act like you...*" agar mereka bergerak memperagakan kata kerja aktivitas pagi. Pada tahap ini, peneliti merefleksikan adanya hambatan teknis internal berupa rasa canggung (nanggung) saat melafalkan instruksi. Adakalanya peneliti langsung menyebutkan kata kerjanya secara langsung tanpa diawali frasa "*Act like you*", bahkan tak jarang peneliti salah melafalkan instruksi atau justru tidak sengaja mengucapkannya dalam bahasa Indonesia lagi-lagi karena menimbang kondisi siswa. Peneliti menyadari aktivitas ini kurang memberikan tantangan juga, sehingga peneliti perlu merefleksikan dan mendalami kembali teknis permainan ini agar ke depannya terasa lebih *mindful*, *meaningful*, dan *joyful*, meskipun pada saat itu siswa tetap terlihat antusias. Rangkaian tahap aplikasi ini peneliti lanjutkan dengan membagikan LKPD tertulis untuk dikerjakan secara individu, di mana siswa dituntut untuk mencoret salah satu pilihan kata *before* atau *after* yang tidak tepat setelah membandingkan kronologi gambar acak yang tersedia.



Gambar 2. LKPD

Karena alat penunjang seperti lem dan gunting yang peneliti sediakan jumlahnya terbatas, peneliti memodifikasi langkah ini dengan membentuk siswa ke dalam beberapa kelompok agar mereka dapat menggunakan alat-alat tersebut secara bergiliran. Selama memantau jalannya pengerjaan, peneliti melihat siswa memahami instruksi peneliti dengan sangat baik sehingga hanya sedikit siswa yang bertanya. Namun, keterbatasan alokasi waktu membuat peneliti harus mengorbankan kegiatan *Learning Community*—peserta didik berpasangan (sebangku) saling bertanya, misalnya, “*Do you take a bath before or after breakfast?*”—yang telah peneliti rancang sebelumnya di modul ajar demi menyesuaikan situasi kelas dan peserta didiknya pada saat itu yang telah terdistraksi untuk fokus mengerjakan LKPD.

Pada tahap keempat inti, yaitu *Authentic Assessment* (unjuk kerja), perwakilan siswa peneliti minta maju ke depan kelas dengan membawa hasil kerja LKPD mereka untuk dijelaskan secara singkat. Peneliti memberikan *reward* kepada perwakilan tersebut dan mengajak siswa lain untuk memberikan apresiasi, yang langsung direspons dengan sangat tanggap dan positif oleh seluruh kelas. Sebagai kegiatan penutup, peneliti bersama siswa menyimpulkan materi bersama-sama. Meskipun respons kesimpulan siswa terdengar masih abstrak dan terbilang melenceng dari tujuan kebahasaan formal, secara garis besar peneliti melihat mereka telah memahami esensi materi. Sebagai bahan refleksi, peneliti memancing pemahaman mereka dengan melontarkan pertanyaan seperti “*Why did you learn today? What is 'before'? What is 'after'?*” dan peneliti memberikan apresiasi atas keberanian siswa yang merespons pertanyaan peneliti. Kegiatan pembelajaran kemudian kami tutup dengan doa bersama yang kembali dipimpin oleh Ketua Murid.

b. Hasil Observasi Kelas 4B: Hambatan Afektif dan Disorientasi Instruksional

Pada hari Senin, 11 Mei 2026, peneliti mereplikasikan modul ajar dalam durasi waktu 2 JP (2×35 menit) yang sama di kelas 4B. Namun, sepanjang proses berjalan, peneliti merasakan atmosfer dan dinamika kelas yang sangat berbeda secara mencolok. Pada kegiatan awal, instruksi sapaan “*Good morning*” yang peneliti berikan juga memicu kebingungan masal yang sama. Namun, setelah peneliti berikan proses bimbingan dan arahan yang sama seperti di kelas sebelumnya, peneliti mencatat bahwa siswa kelas 4B memberikan respons balasan dengan tingkat keceriaan dan volume suara klasikal yang jauh lebih lantang dan kompak jika dibandingkan dengan kelas 4A.

Perbedaan tajam yang mengubah arah kendali pembelajaran peneliti terjadi saat memasuki tahap kegiatan inti *Look And Say* (mengamati). Ketika peneliti memamerkan gambar



visual pada *flashcard* untuk menguji identifikasi aktivitas, siswa kelas 4B mulanya menebak gambar menggunakan bahasa Indonesia. Berbeda dengan kelas 4A, ketika peneliti menginstruksikan mereka menebak menggunakan bahasa Inggris langsung atau saat peneliti tanyakan padanan katanya, rata-rata di antara mereka tidak bisa menebaknya dan kelas 4B mendadak senyap. Realita ini memaksa peneliti untuk memotong kecepatan instruksional;peneliti harus mengucapkan kosakata bahasa Inggris gambar tersebut secara berulang-ulang dan meminta siswa menirukannya kembali secara intensif agar mereka belajar mengingat dan mengucapkan pelafalannya dengan benar dan tepat.

Hambatan interaksi semakin tebal peneliti rasakan pada tahap kedua, eksplorasi. Ketika peneliti meminta partisipasi salah satu siswa untuk maju ke depan menceritakan pengalaman aktivitas pagi mereka, suasana kelas mendadak pasif dan peneliti merasa sangat sulit untuk mengajak mereka mengajukan diri secara sukarela. Peneliti harus menghabiskan energi ekstra untuk melakukan pendekatan persuasif, memberikan dukungan emosional, dan memantik mereka dengan apresiasi serta hadiah sebelum akhirnya ada siswa yang bersedia maju ke depan kelas. Di sini peneliti mencatat satu hal unik: siswa kelas 4B yang akhirnya maju tersebut bercerita dalam bahasa Indonesia, namun mereka terbukti cukup fasih menggunakan kata hubung "sebelum" dan "sesudah" secara tepat dalam struktur ceritanya setelah mendapatkan pengarahan awal dari peneliti. Hambatan afektif ini kembali berulang saat peneliti meminta perwakilan dari setiap baris bangku maju untuk menentukan urutan permainan menebak *flashcard*;ruang kelas kembali pasif dan nyaris tidak ada satu pun siswa yang berani maju ke depan, sehingga peneliti harus kembali memicu keberanian mereka dengan motivasi yang masif sampai akhirnya perwakilan barisan bersedia maju.

Masalah krusial memuncak pada tahap ketiga, aplikasi, saat peneliti membagikan lembar LKPD individu. Berbeda total dengan situasi kelas 4A yang mandiri, setelah peneliti menjelaskan petunjuk pengerjaan di depan kelas, peneliti mendapati banyak sekali siswa kelas 4B yang masih kebingungan dan bertanya-tanya mengenai cara pengerjaannya. Disorientasi instruksional ini memaksa peneliti untuk mendatangi meja siswa satu per satu demi menjelaskan ulang instruksi kerja gunting-tempel tersebut secara personal. Hal ini berdampak langsung pada kacaunya manajemen waktu yang telah peneliti susun;proses pengerjaan tugas menjadi sangat molor dari jadwal seharusnya, sehingga peneliti kehilangan kesempatan untuk melaksanakan tahap Unjuk Kerja (*authentic assessment*) secara ideal karena jam pelajaran telah habis.

Tabel 1. Hasil Observasi Simulasi Mengajar

No.	Komponen Kobservasi	Hasil Observasi	
		Kelas 4A	Kelas 4B
1.	Kegiatan Awal: Respon Awal & Apersepsi	Peserta didik sempat bingung dengan sapaan berbahasa Inggris, namun cepat beradaptasi setelah dibimbing. Selain itu, menunjukkan antusiasme tinggi pada TPR.	Sapaan dibalas dengan suara lebih lantang dan kompak dibanding kelas 4A.
2.	Kegiatan Inti: Tahap <i>Look and Say</i> (Mengamati)	Kemampuan kognitif peserta didik sangat baik, rata-rata peserta didik mampu menebak kosakata bahasa Inggris dari <i>flashcard</i> dengan lancar.	Kebanyakan peserta didik pasif dan tidak mampu menebak kosakata dalam bahasa Inggris, sehingga memerlukan pengulangan instruksi secara intensif.
3.	Kegiatan Inti: Tahap <i>Look and Answer</i> (Eksplorasi)	Rata-rata peserta didik berinisiatif maju secara sukarela untuk menceritakan rutinitas sebelum berangkat sekolah.	Rata-rata peserta didik mengalami hambatan afektif (pasif/malu), sehingga membutuhkan pendekatan



			persuasif dan motivasi ekstra agar peserta didik berani tampil.
4.	Kegiatan Inti: Tahap <i>Practice</i> (Aplikasi)	Rata-rata peserta didik mandiri dalam mengerjakan LKPD.	Terjadi disorientasi instruksional yang masif, sehingga perlu ada bimbingan untuk peserta didik satu per satu di meja masing-masing.
5.	Kegiatan Inti: Manajemen Waktu & Penilaian Tahap Unjuk Kerja (<i>Authentic Assesment</i>)	Berhasil melaksanakan seluruh tahapan, termasuk Tahap Unjuk Kerja.	Manajemen waktu kacau akibat kendala teknis di Tahap Aplikasi, sehingga Tahap Unjuk Kerja tidak terlaksana secara ideal karena waktu habis.

Pembahasan

Analisis naratif terhadap kedua simulasi mengajar yang telah peneliti lakukan memperlihatkan bagaimana sebuah rancangan instruksional yang seragam dapat menghasilkan *output* yang bertolak belakang akibat pengaruh variabel atmosfer kelas dan karakteristik afektif siswa. Peneliti mengidentifikasi beberapa tema utama yang muncul dari rekonstruksi cerita ini, yang kemudian peneliti koneksikan dengan teori pembelajaran bahasa Inggris anak usia dini.

a. Teori Afektif dan Hambatan Psikologis dalam CLT

Fenomena kebingungan awal di kedua kelas saat menerima sapaan "*Good morning*" menunjukkan kepada peneliti bahwa *classroom language* (bahasa instruksi kelas) belum membudaya di ekosistem sekolah tersebut. Namun, perbedaan respons pasca-bimbingan mengindikasikan adanya perbedaan filter afektif yang nyata. Menurut teori *Affective Filter Hypothesis* dari Krashen (1982), kecemasan yang tinggi, rasa malu, dan kurangnya rasa percaya diri dapat bertindak sebagai penghalang mental yang mencegah *input* kebahasaan diproses oleh otak siswa.

Peneliti melihat kelas 4A memperlihatkan filter afektif yang rendah pada tingkat individu; mereka memiliki inisiatif tinggi, berani mengambil risiko salah (*risk-taking behavior*), dan antusias untuk maju ke depan kelas tanpa paksaan. Hal ini sangat mendukung keberhasilan pendekatan *Communicative Language Teaching* (CLT) yang berpusat pada siswa (*student-centered*). Sebaliknya, di kelas 4B, peneliti menghadapi filter afektif yang sangat tinggi pada tingkat individu yang bermanifestasi sebagai kecemasan berbahasa (*language anxiety*). Ketakutan mereka untuk maju ke depan kelas mencerminkan ketakutan akan evaluasi negatif dari guru atau teman sebaya (Horwitz et al., 1986). Uniknya, peneliti mencatat kelas 4B memiliki modalitas afektif berupa kekompakan klasikal yang tinggi, yang terbukti dari lantangannya suara mereka saat merespons sapaan peneliti secara bersama-sama. Ini berarti, siswa kelas 4B merasa aman ketika berada di dalam kelompok besar, namun merasa terancam ketika identitas individunya ditonjolkan di depan kelas.

b. Kesiapan Kognitif dan Pentingnya *Scaffolding* dalam CTL

Pada tahap Mengamati dan Eksplorasi, perbedaan penguasaan kosakata (*vocabulary mastery*) awal antara kedua kelas menentukan kecepatan berjalannya prinsip *Contextual Teaching and Learning* (CTL). Siswa kelas 4A telah berada pada tahap kognitif di mana mereka mampu melakukan asosiasi langsung antara simbol visual (*flashcard*) dengan label linguistik bahasa kedua (bahasa Inggris). Hal ini membuat tahap konstruktivisme dalam CTL berjalan mulus. Sementara itu, kegagalan siswa kelas 4B pada langkah yang sama menunjukkan kepada peneliti bahwa mereka masih berada pada tahap bahasa pertama (bahasa Indonesia), sehingga



peneliti harus mundur ke tahap penanaman konsep alfabetis dasar melalui teknik *modeling* suara yang intensif.

Meskipun demikian, ada hal menarik yang berhasil peneliti refleksikan: siswa kelas 4B yang maju terbukti lebih fasih menggunakan struktur penunjuk waktu ("sebelum/sesudah") dalam bahasa ibu mereka dibandingkan kelas 4A. Hal ini menandakan bahwa secara skema berpikir (*schema theory*), siswa kelas 4B memahami konsep kronologi aktivitas dengan lebih terstruktur, namun mereka mengalami kebuntuan transfer linguistik ke dalam bahasa Inggris akibat ketiadaan kosakata. Kegagalan siswa di kedua kelas untuk memproduksi kata *before* dan *after* secara spontan dalam cerita lisan mereka membuktikan kepada peneliti bahwa kemampuan produktif (*output*) membutuhkan waktu pematangan yang lebih lama daripada kemampuan reseptif (input), sebuah fenomena yang dikenal sebagai silent period dalam akuisisi bahasa anak (Krashen, 1985).

c. Evaluasi Metode TPR dan Manajemen Instruksional

Kendala operasional yang peneliti hadapi saat memimpin permainan "*Simon Says...*" pada langkah aplikasi—berupa rasa canggung dan pencampuran bahasa (*code-mixing*) akibat hilangnya frasa instruksi "*Act like you...*"—menyoroti pentingnya kelancaran linguistik spontan seorang guru. Metode TPR menuntut kesetupaduan yang presisi antara perintah auditori pengajar dengan respons motorik siswa (Asher, 1977). Ketika perintah peneliti gagap atau tidak konsisten, esensi asosiasi langsung antara gerakan fisik dengan makna kata kerja menjadi kabur, sehingga permainan kehilangan tantangan kognitifnya.



Gambar 3. Situasi Kelas 4A SDN 1 Sukamajukaler saat Pengerjaan LKPD

Lebih jauh, disorientasi instruksional yang dialami siswa kelas 4B saat pengerjaan LKPD menunjukkan adanya kegagalan fungsi literasi instruksi. Perbedaan karakteristik regulasi diri (*self-regulation*) membuat siswa kelas 4B tidak mampu menguraikan tugas gunting-tempel yang bersifat multi-langkah secara mandiri. Peneliti akhirnya terjebak menjadi fasilitator mekanis individu yang menghabiskan alokasi waktu, sehingga sintaks Unjuk Kerja (*authentic assessment*) terpaksa peneliti korbarkan. Di sisi lain, hilangnya kegiatan *Learning Community* di kelas 4A akibat keterbatasan alat (lem dan gunting) membuktikan kepada peneliti bahwa kendala logistik yang tidak diantisipasi dengan manajemen kelompok yang ketat dapat merusak struktur sintaks pembelajaran yang ideal dalam perencanaan modul ajar yang telah peneliti susun.



KESIMPULAN

Melalui paradigma *narrative inquiry*, rekonstruksi cerita dari dua ruang kelas yang berbeda ini memberikan pemaknaan mendalam mengenai realitas pengajaran bahasa Inggris di sekolah dasar. Pengalaman simulasi ini membuktikan bahwa keberhasilan implementasi model CTL dan metode TPR tidak ditentukan secara mutlak oleh kesempurnaan dokumen modul ajar di atas kertas, melainkan oleh kemampuan adaptasi guru dalam membaca atmosfer psikologis kelas secara instan. Makna mendalam dari pengalaman ini mengajarkan bahwa keaktifan siswa yang tinggi (seperti di kelas 4A) tanpa diiringi manajemen waktu dan fokus struktur yang ketat dapat menjauhkan capaian pembelajaran dari target kebahasaan. Sebaliknya, kekompakan klasikal yang tinggi namun dilingkupi kecemasan individu (seperti di kelas 4B) membutuhkan pendekatan emosional yang persuasif sebelum materi kognitif dapat ditanamkan.

Kontribusi praktis dari penelitian reflektif ini adalah memberikan potret nyata bagi para guru bahasa Inggris sekolah dasar mengenai pentingnya membuang pendekatan seragam (*one-size-fits-all*). Guru harus menyadari bahwa setiap kelompok belajar memiliki "kepribadian kolektif" yang unik. Sebagai implikasi klinis pedagogis, kelas dengan inisiatif tinggi memerlukan pengelolaan efisiensi waktu yang ketat pada aktivitas logistik, sedangkan kelas dengan tingkat kecemasan tinggi memerlukan instruksi kerja yang jauh lebih operasional, visual, serta pemberian bantuan bertahap (*scaffolding*) yang masif sejak detik pertama pembelajaran dimulai. Saran bagi penelitian selanjutnya adalah untuk mengeksplorasi pengembangan desain modul ajar berbasis Pembelajaran Berdiferensiasi (*Differentiated Instruction*) khusus untuk materi tata bahasa dasar pada anak usia dini. Penelitian masa depan juga diharapkan dapat menguji bagaimana pembentukan kelompok belajar berbasis komunitas (*Learning Community*) yang heterogen dapat memitigasi kecemasan berbahasa individu pada siswa sekolah dasar yang pasif.

DAFTAR PUSTAKA

- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Chauhan, S., & Ghosh, S. (2024). Representation of Prepositions in ESL Textbooks of Lower Primary Classes: A Study of NCERT Textbooks in India. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7(10), 75-84.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo Publishing Co.
- Kurniati, L., & Raharjo, D. (2024). Kurikulum Merdeka Dan Pengajaran Bahasa Inggris Di Sekolah Dasar: Need Analysis Study. *Jurnal Muara Pendidikan*, 8(1), 257-265.
- Oktavia, D., Habibah, N., Balti, L., & Kurniawan, R. (2023). Kurikulum merdeka dan pengajaran bahasa inggris di sekolah dasar: Need Ansalisis Study. *Jurnal Muara Pendidikan*, 8(1), 257-265