

KELAS UNGGULAN BERLITERASI

Buku ini ditulis untuk memenuhi kebutuhan referensi mata kuliah Literasi Dini di PG PAUD dan Pembelajaran Membaca Permulaan di PGSD. Didalam buku ini diberikan alasan pada pendahuluan mengapa dibutuhkan pemahaman yang benar dari konsep dua mata kuliah sasaran. Kemudian disampaikan variabel yang terkait dengan hakekat pembelajaran literasi dini, model-model pembelajaran yang biasa digunakan di kelas-kelas tersebut serta model pembelajaran literasi dini yang berbasis lingkungan bermain anak. Di bagian akhir dari tulisan disampaikan tentang penelitian yang terkait dengan literasi dini sesuai dengan komponen-komponen pembahasan literasi dini



Penerbit UNIPMA Press
Universitas PGRI Madiun
Jl. Setia Budi No.85 Madiun, Jawa Timur 63118
E-mail: upress@unipma.ac.id
Website: kwu.unipma.ac.id



KELAS UNGGULAN BERLITERASI PROGRAM LITERASI SEKOLAH DI TK DAN SD

Dr. Fida Chasanatur, M.Pd. & Sofia Nur Afifah, M.Pd.

KELAS UNGGULAN BERLITERASI

PROGRAM LITERASI SEKOLAH DI TK DAN SD

Dr. Fida Chasanatur, M.Pd.

Sofia Nur Afifah, M.Pd.



**KELAS UNGGULAN BERLITERASI:
PROGRAM GERAKAN LITERASI
SEKOLAH DI TK DAN SD**

**KELAS UNGGULAN BERLITERASI:
PROGRAM GERAKAN LITERASI
SEKOLAH DI TK DAN SD**

**Dr. Fida Chasanatun, M.Pd.
Sofia Nur Afifah, M.Pd.**



UNIPMAPress
WE GOT IT

KELAS UNGGULAN BERLITERASI: PROGRAM GERAKAN LITERASI SEKOLAH DI TK DAN SD

Penulis:

Dr. Fida Chasanatun, M.Pd.

Sofia Nur Afifah, M.Pd.

Editor:

Dr. Dwi Setiyadi, M.M.

Perancang Sampul:

Sofia Nur Afifah, M.Pd.

Penata Letak:

UNIPMA Perss

Cetakan Pertama, Juni 2022

Diterbitkan Oleh:

UNIPMA Press Universitas PGRI Madiun

Jl. Setiabudi No. 85 Madiun Jawa Timur 63118

E-Mail: upress@unipma.ac.id

Website: kwu.unipma.ac.id

Anggota IKAPI: No. 207/Anggota Luar Biasa/JTI/2018

ISBN: 978-623-8095-16-2

Hak Cipta dilindungi oleh Undang-Undang

All right reserved

PRAKATA

Puji dan syukur penulis panjatkan kepada Tuhan yang maha kasih. karena atas karunia-Nya yang besar, telah memungkinkan penulis dapat menyelesaikan buku ajar yang berjudul "*Kelas Unggulan Berliterasi: Program Gerakan Literasi Sekolah Di TK Dan SD*" ini dengan baik.

Kehadiran buku ajar ini dapat digunakan sebagai buku pegangan kuliah mahasiswa pada mata kuliah Literasi Dini di PG PAUD atau mata kuliah lain sejenisnya. Buku ini masih jauh dari sempurna, Karena itu penulis akan terus melakukan pengkajian, revisi, dan pengembangan, agar kelak buku ini makin layak dipersembahkan kepada sidang pembaca.

Banyak pihak, baik bersifat sumber pustaka maupun sumber informasi, telah berperan dalam mewujudkan karya tulis ini, oleh karena itu penghargaan serta terima kasih penulis sampaikan kepada:

1. Rektor Universitas PGRI Madiun, segenap jajaran pimpinan dan civitas akademika (tempat penulis mengabdikan), yang telah memberikan dorongan dan kesempatan, sehingga penulis dapat mewujudkan tulisan ini.
2. Para pengarang yang penulis temukan di sumber internet yang sebelum buku ini disempurnakan dalam waktu-waktu mendatang, telah menjadi rujukan dalam penulisan buku ini. Untuk ini, penulis menyampaikan ucapan terima kasih, dan penulis berjanji akan merevisi dikemudian hari.

Masih banyak pihak yang telah membantu penulis hingga terwujudnya buku ini. Semoga bantuan, amal baik, dan pengorbanan dari semua pihak memperoleh imbalan karunia Tuhan yang melimpah. Amin.

Penulis,
Dr. Fida Chasanatun, M.Pd.
Sofia Nur Afifah, M.Pd.

DAFTAR ISI

| | |
|---|----|
| KATA PENGANTAR | iv |
| DAFTAR ISI | v |
| A. PENDAHULUAN | 1 |
| B. SELUK BELUK LITERASI DINI | 15 |
| 1. Pembelajaran Literasi AUD | 15 |
| a. Anak Usia Dini | 15 |
| b. Perkembangan Bahasa AUD | 17 |
| c. Literasi dini | 25 |
| d. Pembelajaran Literasi Dini | 31 |
| 2. Model-model Pembelajaran Literasi Dini | 35 |
| a. Model Pembelajaran Berbasis Pbonology | 35 |
| b. Model Pembelajaran Berbasis Kata | 37 |
| c. Model Pembelajaran Berbasis Visual | 38 |
| d. Model Pembelajaran Berbasis Pengalaman | 40 |
| e. Model Pembelajaran Berbasis Cerita | 41 |
| 3. Pembelajaran Literasi Dini Berbasis SIBELP | 47 |
| a. Berdasarkan Pemikiran Vygotsky | 47 |
| b. Berdasarkan Pemikiran Piaget | 50 |
| c. Berdasarkan Pemikiran Chomsky | 53 |
| d. Model Pembelajaran SBELP | 56 |
| C. PENELITIAN-PENELITIAN TENTANG LITERASI DINI | 79 |
| 1. Penerapan Literasi Dini | 79 |
| 2. Komponen Bahasa pada Pengajaran Literasi Dini | 87 |
| a. Kepekaan Bunyi Bahasa/Phonological Awareness (PA) | 87 |

| | |
|--|-----|
| b. Kosakata | 91 |
| c. Membaca Bermakna dan Bahasa Tulisan | 94 |
| 3. Peran Orangtua pada kemampuan Literasi Dini | 97 |
| 4. Keutuhan Program Literasi Dini dengan Bermain | 100 |

A. PENDAHULUAN

Membaca adalah kemampuan yang menjadi kunci saat berpartisipasi dalam berbagai komunitas sosial yang didasari oleh ilmu pengetahuan. Penelitian mengemukakan bahwa kegagalan awal seorang anak dalam menguasai kemampuan membaca di sekolah dasar diawali oleh kegagalannya beraktivitas dengan komponen-komponen bahasa di taman kanak-kanak jika dibandingkan anak-anak sebaya yang lainnya (Good, et al, 1998). Pentingnya fenomena ini terutama diperlihatkan oleh beberapa penelitian mengenai stabilitas kemampuan membaca siswa sekolah dasar (Good et al., 1998; Juel, 1988; Lonigan, 2002; Wagner, et al, 1997). Dukungan lingkungan yang menajamkan kemampuan dan kepekaan berbahasa sebagai penunjang perkembangan bahasa dan kemampuan membaca sejak dini merupakan pondasi dalam pengayaan pengalaman perkembangan masa-masa sebelum bersekolah (Mashburn, 2008).

Kemampuan membaca pada usia dini membutuhkan perkembangan yang baik pada segi kebahasaan seorang anak yang mencakup beberapa hal, antara lain; kebiasaan penggunaan bahasa lisan, kepekaan fonologi, keahaman terhadap lambang alfabet, serta kepekaan terhadap simbol bahasa cetak (National Reading Panel, 2000). Perkembangan bahasa lisan mengandung pemahaman bahwa seorang anak juga memiliki penguasaan kosakata baik dalam bentuk reseptif maupun ekspresif. Seorang anak yang memiliki kemampuan kepekaan fonologi akan memiliki kemampuan untuk mengenali perbedaan bunyi-bunyi bahasa yang

diwakili oleh simbol-simbol bunyi tersebut secara lisan (Lonigan, 2002). Sedangkan, pemahaman terhadap simbol bahasa cetak berarti kepekaan anak tentang bagaimana bahasa cetak bisa dibaca serta memiliki makna. Semua hal tersebut tidak terlepas dari empat kemampuan bahasa secara umum (membaca, mendengar, berbicara, menulis) baik melalui cara sendiri-sendiri setiap kemampuannya maupun secara terintegrasi (Christie, 2009; Justice & Kaderavek, 2004). Misalnya, kepekaan fonologi dan kepekaan simbol alfabet bersanding secara tidak langsung yang semua bentuk pengajarannya sangat tergantung pada perangkat pembelajaran yang disiapkan guru di sekolah (Cabell, et al, 2013).

Komponen pembelajaran literasi dini yang tersebut di atas, merupakan kesatuan yang dikenalkan kepada anak sedini mungkin (Roskos. Et.al, 2009). Masa dimana usia tersebut seseorang memiliki kepekaan berbahasa yang tumbuh dengan pesat (Montessori, 1949). Jika tidak disarani oleh sistem pembelajaran yang padu, maka masa tersebut akan terlewatkan dengan hal-hal lain yang kurang membantu perkembangan kebahasaannya kelak di jenjang belajar selanjutnya. Dalam hal inilah, sekolah anak usia dini mengang peranannya yang penting.

Peraturan pemerintah yang mengatur penyelenggaraan pendidikan anak usia dini di Indonesia adalah peraturan menteri Pendidikan tentang stansar nasional PAUD nomer 137 tahun 2014 dan peraturan tentang kurikulum PAUD 2013 nomer 146 tahun 2014. Pembahasan pada standar penyelenggaraan PAUD mengacu pada delapan standar pelaksanaan pendidikan yang secara garis besar memiliki ketentuan umum dengan target

Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak Usia Dini (STPPA) pada enam kriteria kemampuan anak; (1) Agama dan Moral; (2) fisik-motorik; (3) Kognitif; (4) Bahasa; (5) Sosial-Emosional; dan (6) seni. Ketentuan umum tersebut mewajibkan pelaksanaan pendidikan agar mencakup bantuan tumbuh kembang anak sesuai dengan perkembangannya, bersifat holistik-integratif, dan memberikan bantuan kesiapan pembentukan sikap, pengetahuan dan keterampilan. Penjabaran standar isi dari pembelajaran di PAUD haruslah mengacu pada tema atau sub-tema yang mengakomodasi budaya lokal dalam bentuk kegiatan bermain dan pembiasaan. Pencerminan pembelajaran yang sesuai dengan kriteria tersebut sebelumnya, termuat pada program semester, rencana pembelajaran mingguan dan harian yang di dalamnya juga terkandung unsur penilaian yang menyeluruh, berkesinambungan dalam bentuk anekdotal menyeluruh beracuan rubrik penilaian.

Peraturan menteri kedua membahas mengenai teknis pelaksanaan peraturan sebelumnya. Sebagai contoh dari pelaksanaannya di lapangan adalah pengaturan lamanya siswa berada di lingkungan pendidikan anak usia dini dalam pengasuhan tenaga pendidik yang dilakukan paling sedikit 360 menit seminggu bagi anak usia dua hingga empat tahun. Dalam kegiatan di sekolah tersebut, aktivitas anak dikendalikan oleh tenaga pendidik sebagai pelopor pengasuhan bagi orangtua dengan mencakup empat program pengembangan; (1) pemberian rangsangan pendidikan; (2) respons peserta didik; (3) intervensi peserta didik; dan (4) penguatan peserta didik. Seluruh kegiatan tersebut

dikemas dalam bentuk kegiatan bermain. Spesifikasi kurikulum 2013 diterapkan melalui ciri khas pengoptimalan kompetensi sikap, pengetahuan dan psikomotor; pembelajaran tematik; penilaian autentik; serta pemberdayaan orangtua. Kedua peraturan tersebut di atas memiliki kesamaan penerapan pada kompetensi capaian pembelajaran. Pada perkembangan bahasa, seorang anak mampu mengenali benda-benda, warna dan sebagainya serta mampu bertanya dan menyampaikan informasi kepada orang di sekitarnya.

Akan tetapi, penyelenggaraan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) khususnya di eks-karesidenan Madiun dalam pelaksanaan pembelajaran literasi dini belum optimal. Salah satu pembahasan mengenai hal tersebut dinyatakan bahwa Indonesia menjadi salah satu dari empat negara yang oleh AIR dan USAID perkembangan pembelajaran literasinya diamati dan diberi sumbangan program, karena dianggap kurang terfasilitasi (Roskos. Et.al, 2009). Hal ini disebabkan oleh beberapa hal, baik yang terkait dengan penyelenggaranya, orangtua siswa, maupun sarana dan prasarananya.

Pertama, munculnya persoalan dari kesiapan tenaga pendidik bahwa pendidikan usia dini dapat dilakukan secara formal, nonformal dan/atau informal PAUD pada jalur pendidikan formal berbentuk Taman Kanak-kanak (TK), Raudatul Athfal (RA), atau bentuk lain yang sederajat. PAUD pada jalur pendidikan nonformal berbentuk Kelompok Bermain (KB), Taman Penitipan Anak (TPA), atau bentuk lain yang sederajat. PAUD pada jalur pendidikan informal berbentuk pendidikan keluarga atau

pendidikan yang diselenggarakan oleh lingkungan. Tumbuh suburnya Lembaga PAUD di seluruh wilayah dari tingkat Rukun Warga (RW), hingga kecamatan, belum diimbangi dengan kesiapan tenaga kependidikannya, terutama dari sisi latar belakang pendidikan.

Di satu sisi, perkembangan Pendidikan Anak Usia Dini di Indonesia sejauh ini menunjukkan gejala yang menggembirakan. Data (2007) menunjukkan jumlah lembaga PAUD di seluruh Indonesia cukup tinggi, yaitu berjumlah 18.886 lembaga, dengan kapasitas daya tampung sebanyak 808.828 anak. Menurut telaah strategis penyusunan Renstra 2010-2014, dalam empat tahun tersebut, perkembangan PAUD menunjukkan angka yang cukup tinggi yaitu setiap tahun mengalami pertumbuhan sebanyak 7,10 %. Angka ini menunjukkan tingginya partisipasi masyarakat dalam mengembangkan PAUD di Indonesia (materi workshop Balitbang Depag RI, 2012). Di sisi lain, tingginya partisipasi masyarakat serta cepatnya perkembangan lembaga PAUD, ternyata belum diikuti dengan kualitas pembelajaran (mutu) yang sesuai standard. Dalam persoalan mutu, ditengarai ada dua titik lemah penyelenggaraan PAUD, yaitu pertama pada jumlah dan kualifikasi guru PAUD. Dari sisi jumlah dan kualifikasi, perbandingan antara jumlah peserta didik dengan jumlah guru yang berkualitas sangat tidak sebanding. Kedua, belum adanya instrumen standar baku, baik yang menyangkut standar materi, sarana prasarana, model pembelajaran, evaluasi, maupun instrumen lainnya, menyebabkan tidak sedikit PAUD yang membuat kurikulum sesuai dengan kehendak dan kecenderungan

masing-masing lembaganya, sehingga mutu antara satu dengan lainnya bervariasi. Di satu sekolah, misalnya, dari empat guru, hanya satu orang yang memiliki latar belakang pendidikan S1 PG PAUD, guru yang lainnya memiliki latar belakang Sekolah Menengah Atas dan mengikuti pelatihan pada IGTKI setempat.

Kedua, Peraturan yang menyampaikan bahwa pembelajaran literasi dini diberikan melalui kegiatan bermain pada penerapannya di lapangan mengalami berbagai permasalahan. Pembelajaran membaca, menulis dan berhitung (calistung), selayaknya dilakukan melalui pendekatan yang sesuai dengan tahap perkembangan anak. Oleh karena itu, di TK anak tidak diperkenankan diajarkan materi calistung secara langsung. Konteks pembelajaran calistung di TK hendaknya dilakukan dalam kerangka pengembangan seluruh aspek tumbuh kembang anak, dilakukan melalui pendekatan bermain dan disesuaikan dengan tugas perkembangan anak. Menciptakan lingkungan yang kaya dengan "keaksaraan" akan lebih memacu kesiapan anak untuk memulai kegiatan calistung. Pendekatan bermain sebagai salah satu prinsip pembelajaran anak usia dini itulah yang juga diterapkan dalam pengajaran calistung di TK. Melalui pendekatan bermain, anak-anak dapat mengembangkan aspek psikis dan fisik yang meliputi moral dan nilai-nilai agama, sosial emosional, kognitif, bahasa, fisik/motorik, kemandirian dan seni. Prinsip pembelajaran lainnya adalah berorientasi pada perkembangan dan kebutuhan anak; berpusat pada anak; lingkungan yang kondusif; menggunakan pembelajaran terpadu; mengembangkan berbagai kecakapan hidup; menggunakan berbagai media edukatif

dan sumber belajar; dilaksanakan secara bertahap dan berulang-ulang; aktif, kreatif, inovatif, efektif, dan menyenangkan; serta mengoptimalkan pemanfaatan teknologi informasi (Depdiknas, 2007: 2-4).

Kondisi pembelajaran literasi dini pada lembaga PAUD keberhasilannya dipengaruhi oleh pemahaman guru terhadap materi literasi dini itu sendiri. Penelitian korelatif antara hasil belajar siswa dan pemahaman literasi dini guru dengan sampel sebanyak 36 siswa dan guru di kota Madiun pada semester genap tahun 2016 memperlihatkan distribusi normal, serta data bersifat homogen (lampiran 1B). Dengan rerata skor hasil belajar siswa = 46,226 dan skor jawaban guru = 42,6 dapat dihitung nilai r adalah 0,777. Sehingga disimpulkan bahwa hubungan pemahaman materi yang dikuasai guru terhadap keberhasilan capaian pembelajaran pada siswa saling berpengaruh. Apabila materi pembelajaran literasi dini dikuasai dan dipahami guru, maka hasil belajar siswa memiliki keberhasilan yang baik.

Ketiga, permasalahan lebih jauh lagi terlihat melalui hasil angket dan wawancara yang dilakukan pada forum silturahmi kepala sekolah se-kecamatan Taman kota Madiun pada tanggal 18 Oktober 2016. Gugus Himpaudi kecamatan ini dipilih dengan alasan lembaga PAUD se-kota Madiun yang berjumlah 93 sekolah, terbanyak berada di kecamatan tersebut (43 sekolah). Selain itu, lembaga-lembaga di sini masih memiliki nilai akreditasi B dan C, serta hanya lima di antaranya yang memiliki sarana dan prasarana cukup untuk kegiatan literasi dini di sekolah. Jawaban atas angket yang diberikan kepada 43 kepala sekolah tersebut

memperlihatkan model pengajaran yang digunakan oleh guru di sekolah merupakan model konvensional. Dari observasi di 39 sekolah di sekitar Madiun, lebih dari lima belas sekolah menyatakan menggunakan metode baca langsung (SAS), empat belas sekolah menyatakan menggunakan metode eja dan pengenalan huruf, serta sepuluh sekolah menggunakan metode Glenn Doman atau Global, sedangkan sisanya menggunakan model ABACA (membaca suku kata). Pengajaran membaca konvensional tersebut, memaksa anak membaca tanpa mengindahkan sisi bermain. Penelitian setempat tentang metode yang dilakukan.

Model-model pembelajaran literasi dini yang diterapkan di atas memiliki keterbatasan-keterbatasan. Hasil dari penelitian yang dilakukan memperlihatkan data sebagai berikut: (1) pada penerapan model SAS pembelajaran yang diawali dengan kalimat tersebut menghasilkan pengujian keberhasilan berdasarkan penguasaan kosakata yang diajarkan secara klasikal, sehingga pengamatan perkembangan secara individu kurang terpantau (4%) (Baso, dkk, 2014). Pada pembelajaran ini pembiasaan dilakukan selama dua bulan, sementara hasil yang dicapai 10-20 kosakata. Penguasaan ini terbilang lamban mengingat siswa yang diajar berusia 6 hingga 7 tahun menuju ke tingkat pendidikan yang lebih tinggi (Atmaja, dkk, 2013), ketidak mampuan mengingat kata yang dibacanya membuat siswa mengarang atau menambahkan kata yang tidak ada dalam kalimat.. Selain itu, keterlibatan orangtua pada program ini serta pemahaman terhadap kesatuan bahasa dalam bentuk cerita tidak ditemukan, sehingga proses

otomatisasi kelancaran membaca menjadi lamban.; (2) penerapan model Eja pada pembelajaran literasi dini memiliki beberapa kelemahan dari ketidak terkaitan antara kata yang diajarkan dengan makna kata. Perhatian utama siswa terpusat pada huruf sehingga mempersulit proses kelancaran. Upaya dengan menggunakan gambar (Mulyono, 2016) masih belum menunjukkan hasil yang baik karena siswa mudah lupa dan konsentrasi mudah teralihkan (Pratiwi dan Ariawan, 2013). Kekurangan lain muncul dari ketidak antusiasan siswa ketika menemukan kata yang lebih panjang atau bahkan dengan konsonan yang belum dihafalnya. Sehingga, guru harus memberikan rangsangan berupa penyebutan huruf sulit tersebut ; (3) Kekurangan pada pembelajaran literasi dini dengan menggunakan metode ABACAGA atau dengan membaca langsung suku kata adalah kata yang diajarkan lepas dari maknanya, bahkan terdapat rangkaian suku kata yang digabungkan paksa dan tidak memiliki makna, seperti “CaCa”. Pemberian warna pada setiap suku kata berbeda (Susanti, dkk, 2013) membuat siswa tidak cepat beradaptasi pada buku yang akan dibacanya, mengingat buku-buku tersebut tidak memiliki warna sebagaimana ketika diajarkan; (4) pembelajaran literasi dini dengan metode Global memberikan siswa kepehaman terhadap tulisan sekaligus makna dari kata yang diajarkan. Akan tetapi, pemberian perlakuan secara individu membutuhkan waktu dan perhatian guru yang cukup, sehingga kesiapan guru diperlukan ekstra.

Keempat, persoalan lain dari guru adalah adanya kekhawatiran terhadap pengawasan Diknas terkait dengan

pembelajaran literasi. Pada bulan November 2014, dilakukan satu pengamatan dan wawancara sederhana kepada 12 sekolah PAUD di kota Madiun. Penelitian lanjutan baru ini, dikhususkan dalam menelusuri kesulitan yang dihadapi para guru serta kondisi sosial ekonomi siswa.. Dari data sekolah, sebagian besar siswa berada dalam kondisi ekonomi sosial menengah, sementara beberapa sekolah seluruh siswanya berasal dari kalangan menengah ke atas. Kesulitan terbanyak adalah kurangnya waktu pengulangan materi disebabkan kekhawatiran guru terhadap munculnya anggapan pemaksaan pada anak dari orang tua maupun dari pihak pengawas sekolah. Guru mengambil waktu setelah jam pelajaran atau pagi sebelum pelajaran dimulai sebagai antisipasi dari persoalan tersebut.

Kelima, persoalan literasi dini muncul dari pihak orangtua. Berdasarkan hasil observasi awal yang dilakukan selama 1 bulan pada bulan Oktober tahun 2015, melalui penyebaran angket dan wawancara, penulis mendapatkan data yang bertentangan dengan uraian di atas. Dari 40 sekolah PAUD di lingkungan eks-karesidenan Madiun (Kota Madiun: 15; Kab. Madiun: 12; Kab. Magetan: 7; Kab. Ngawi: 6) yang memiliki siswa dengan rentang usia 1-4 tahun, hanya empat sekolah yang mengatakan orang tua tidak menuntut putra-putri mereka diajari membaca, menulis dan berhitung. Sedangkan 36 sekolah lainnya menuntut yang demikian. Lebih ekstrim lagi, dari 36 sekolah tersebut 23 diantaranya memiliki orangtua wali siswa yang menuntut agar sekolah memberikan pelajaran tambahan dengan tujuan penguasaan calistung tadi, tujuh sekolah memiliki orang tua yang

memilih untuk mencari les privat di luar sekolah, bahkan tiga sekolah menyatakan jika ada orang tua siswa yang memindahkan putranya ke sekolah lain hanya karena tidak diberi pelajaran calistung bagi putra mereka.

Persoalan keempat dan kelima merupakan dikotomi. Di satu sisi, orangtua menuntut sekolah agar mengajarkan anak membaca dan menulis sebagai persiapan ke jenjang pendidikan selanjutnya. Di sisi lain, sekolah mengalami kekhawatiran akan pelanggaran aturan pemerintah dalam pelaksanaan program literasi dini tersebut. Padahal, keterpaduan komponen dari rumah maupun sekolah diperlukan bagi keberhasilan program di PAUD (Cooper dan An, 1997; 505).

Keenam, tuntutan orangtua untuk memiliki anak yang bisa membaca sebelum memasuki usia sekolah dasar, tidak dibarengi dengan usaha dari rumah. Sekolah dituntut untuk menuntaskan keinginan orangtua dari anaknya. Observasi yang sama dengan masalah keempat menemukan bahwa hanya satu atau dua orangtua yang membacakan cerita pada anak mereka di rumah. Hal ini dilakukan dengan alasan adanya rasa tidak percaya diri akan kemampuan membaca mereka serta kesibukan dalam mengurus rumah tangga. Er (2013: 1269) meneliti kepaduan kegiatan rumah dan sekolah, menemukan bahwa persepsi orangtua terhadap kemampuan membaca mereka tidak mempengaruhi hasil belajar membaca anaknya. Serupa dengan Er, Chou dan tim penelitiannya (Chou, 2014: 277) menyampaikan bahwa keterlibatan orangtua dalam bercerita dengan buku yang direkomendasikan oleh sekolah, memiliki pengaruh baik pada

perkembangan hasil belajar anak, terlepas dari tingkat kemampuan membaca mereka (dramatisasi, gaya bahasa, dan sebagainya). Berbeda dengan kedua tim peneliti di atas, Roy-Charland (2007) mengatakan bahwa fasilitas yang diberikan di rumah memberi dukungan pada upaya sekolah mengoptimalkan hasil kegiatan, meskipun belum padu dengan program-programnya.

Pembahasan mengenai kondisi pelaksanaan pembelajaran literasi dini di PAUD yang berlangsung tersebut pada paragraf sebelumnya memperlihatkan beberapa kelemahan. Kelemahan-kelemahan tersebut antara lain ; (1) Kelemahan pada kesiapan tenaga pendidik dalam melaksanakan pembelajaran yang diperlihatkan dengan nilai kephahaman yang rendah melalui jawaban angket yang diebrikan; (2) Rendahnya hasil belajar siswa pada pembelajaran literasi dini yang merupakan akibat dari kondisi poin sebelumnya yang dibuktikan dengan keterkaitan antar kesiapan materi tenaga pendidik dengan hasil belajar siswa; (3) Unsur bermain, menyeluruh, dan kesinambungan yang merupakan tuntutan pemerintah belum dapat diwujudkan; (4) Ketidakhahaman tenaga pendidik terhadap materi literasi dini yang rendah diperlihatkan dari data jawaban angket; (5) Keterlibatan orangtua pada kegiatan pembelajaran baik di rumah maupun di sekolah yang belum optimal; (6) Penerapan penggunaan kearifan lokal belum diwujudkan melalui cerita yang dibaca dalam kegiatan melalui pemahaman dan kesiapan orangtua sebagai pelaksana pembelajaran di sekitar anak. Dengan alasan inilah, maka dikembangkan model pembelajaran yang bisa menjadi solusi.

Pemilihan pengembangan model memiliki hasil dalam bentuk panduan disebabkan dengan beberapa alasan. Pada survey yang sama dengan paragraf sebelumnya, diketahui kurangnya buku panduan bagi guru dalam pelaksanaan pembelajaran pengenalan membaca untuk siswa PAUD. Dari semua sekolah yang disurvei, hanya satu sekolah yang menyampaikan kalau di lembaganya memiliki panduan untuk melakukan hal tersebut, akan tetapi, penggunaannya masih belum optimal. Di lain pihak, latar belakang pendidikan guru-guru di PAUD juga beragam. Pada lembaga tingkat taman kanak-kanak, pendidikan guru 90% berlatar belakang pendidikan S1 Bimbingan Konseling, PGSD konsentrasi PAUD, atau PAUD. Sementara pada tingkat yang lebih rendah seperti taman bermain atau Nursery, guru-guru berlatar belakang sekolah menengah atas atau D1 PGTK. Hal ini tidak memungkinkan untuk melakukan penerapan model tanpa panduan yang jelas dan menjembatani pemahaman mereka dengan kondisi yang diinginkan kurikulum.

Dari kajian di atas, terdapat tiga sasaran khas dalam pembelajaran literasi dini yang harus diperbaiki. Pertama, perangkat pembelajaran yang telah ada belum memenuhi kelengkapan pembelajaran literasi. Komponen yang telah diajarkan antara lain kosakata, bahasa tulisan, bunyi bahasa dan pemahaman, akan tetapi bagian kecil dari komponen-komponen tersebut sebagian besar belum terpenuhi seperti penambahan sisipan huruf atau fonem pada kata-kata tertentu, penghilangan kata agar meningkatkan kepekaan siswa terhadap fonem, serta pemaknaan kata dan kalimat melalui goresan tangan. Pengenalan

makna melalui tulisan dilakukan melalui dikte yang kurang menghubungkan makna dan target kata yang harus dicapai.

Terdapat beberapa sub komponen yang belum terpenuhi dari masing-masing komponen bahasa. Pada pengenalan tulisan, penggunaan tulisan dikenalkan dengan cara konvensional melalui tulisan di papan tulis. Pengembangan model memberikan tulisan tersajikan dalam kartu kata berseri, permainan komputer, kata-kata visual, cerita beranimasi, serta permainan-permainan. Pada pengenalan kepekaan terhadap bunyi bahasa, model pengembangan diupayakan memenuhi sedikitnya delapan unsur bunyi bahasa serta pemenggalannya. Penyajian materi tersebut diberikan bersamaan dengan pengajaran makna dalam bentuk cerita bergambar, serta permainan bermedia komputer. Pada pemenuhan kosakata, pengembangan model mengawali dengan memberikan referensi bacaan yang akan menjadi acuan kata. Referensi yang digunakan memenuhi kebutuhan keilmuan, budaya, dan karakter yang sesuai dengan kurikulum sekolah bagi anak usia dini. Bagian terakhir dari komponen bahasa yang belum terasah melalui pembelajaran sebelumnya adalah pemahaman melalui goresan bermakna. Pengajaran pengenalan literasi dini biasanya disajikan dalam bentuk dikte. Sementara, jika anak menggoreskan makna dari bahasa yang didengarnya dalam bentuk gambar atau goresan, belum diartikan dengan pengenalan literasi. Pemisahan ini disatukan dalam model ini. Siswa diberikan latihan bertahap untuk menuliskan dan menggambarkan makna yang dipahaminya, sementara orang dewasa di sekelilingnya

membantu melalui pengucapan kata atau kalimat yang sedang diajarkan.

Kedua, perangkat pelaporan dan kendali mutu pada penelitian ini menuntut distribusi kelengkapan pembelajaran bagi pelaksanaan model yang didukung sepenuhnya oleh staff sekolah. Pengaturan jadwal konsultasi berkala dan agenda pertemuan, penggandaan, pengumpulan laporan dan kendali observasi merupakan bagian pekerjaan yang memberatkan guru, sehingga diperlukan tenaga khusus bagi penanganannya.

B. SELUK BELUK LITERASI DINI

1. Pembelajaran Literasi Untuk Anak Usia Dini

a. Anak Usia Dini

Anak usia dini adalah anak yang berada pada usia 0-6 tahun (Undang-Undang Sisdiknas, 2003). Anak usia dini memiliki karakteristik yang khas, baik secara fisik, sosial, moral dan sebagainya dan sebagai bagian dari makhluk sosial anak usia dini berinteraksi, suka berfantasi dan berimajinasi (Johnston, 2005). Anak tiga kali lebih banyak menerima dari memproduksi, oleh karena itu anak harus diajarkan untuk menyadari apa yang dia miliki dan apa yang akan dia produksi. Anak mulai bicara pada awal usia dua tahun, paham 50 kata, mulai menata dalam bentukan frasa sederhana. Di usia ini, ia belajar menangkap naik turunnya nada bicara serta pola bahasa tubuh langsung dari orang dewasa di sekitarnya. Di sini pemahaman yang dimilikinya mengatakan bahwa satu kata berhubungan

dengan satu benda. Maka semakin mapan pendidikan orangtua dalam kepahaman pentingnya pendidikan dan bercakap-cakap dengan anak, semakin tinggi kemampuan yang bisa dipersiapkan. Ketika anak menguasai 200 kata, maka kemampuan mengolah bahasa naik secara drastis baik dalam hal variasi penggabungan kata dan pemahamannya. Penggunaan kata sambung dan kata depan mulai muncul. Maka di usia 4-6 tahun anak akan memulai pemahamannya terhadap struktur kalimat sederhana, mulai bisa menguasai untuk berkomunikasi dalam percakapan panjang, serta mulai bisa bercerita. Uji coba penggunaan bahasa yang kadang salah tempat muncul. Hal lain, mungkin berbeda pada anak tertentu yang memiliki kekurangan kemampuan bahasa secara khusus.

Pada usia perkembangan anak, mulai dari perkembangan berbicara hingga penambahan kosa kata baru pada anak, pendidik di sekolah maupun orang tua di rumah sering mengalami krisis ide dalam memberikan metode serta menyiapkan media sebagai dukungan untuk perkembangan membaca literasi pada anak. Hal ini menjadi pendukung yang mendorong peneliti untuk menciptakan model pembelajaran baru yang mendukung pengembangan membaca literasi pada anak usia dini. Seperangkat model yang diciptakan oleh peneliti didukung dengan adanya produk buku panduan untuk orang tua dan pendidik.

Buku panduan untuk orang tua dan pendidik di desain sesuai dengan perkembangan anak, dan mudah dipahami oleh orang tua. Petunjuk dalam buku dapat diterapkan melalui pembiasaan sehari-hari, kegiatan diaplikasikan ke dalam pembiasaan anak dalam bermain. Dalam buku tersebut juga menjelaskan hal-hal yang harus dilakukan yang tepat dalam pemberian stimulusnya.

b. Perkembangan Bahasa Anak Usia Dini

Terdapat beberapa teori yang mendasari pemikiran mengenai perkembangan bahasa anak. Pavlov (1927) mengidentifikasi empat proses dalam pembelajaran hubungannya dengan tingkah laku manusia: *acquisition* (akuisisi /fase dengan pengkondisian), *extinction* (eliminasi /fase tanpa pengkondisian), *generalization* (generalisasi), dan *discrimination* (diskriminasi). Fase akuisisi merupakan fase belajar permulaan dari respon kondisi sebagai contoh, anjing 'belajar' mengeluarkan air liur, pengkondisian suara lonceng. Beberapa faktor dapat mempengaruhi kecepatan *conditioning* selama fase akuisisi. Faktor yang paling penting adalah urutan dan waktu stimuli. *Conditioning* terjadi paling cepat ketika stimulus kondisi (suara lonceng) mendahului stimulus utama (makanan) dengan selang waktu setengah detik. *Conditioning* memerlukan waktu lebih lama dan respons yang terjadi lebih lemah bila dilakukan penundaan yang lama antara pemberian stimulus kondisi dengan stimulus

utama. Jika stimulus kondisi mengikuti stimulus utama sebagai contoh, jika anjing menerima makanan sebelum lonceng berbunyi maka conditioning jarang terjadi.

Penerapan teori ini pada perkembangan bahasa adalah adanya pendapat bahwa dalam mempelajari bahasa anak diberi rangsangan atau stimulus dan dilakukan berulang. Dengan demikian, perkembangan bahasa akan tumbuh sebagai reaksi atas rangsangan yang diberikan (Cooper and An, 1997).

Kusleika (2014) menekankan pendapat Vygotsky (1986) pada peran kebudayaan dan masyarakat di dalam perkembangan kognitif lebih banyak mengutamakan peranan orang dewasa dan anak-anak lain dalam memudahkan perkembangan si anak. Menurut Vygotsky, anak-anak lahir dengan fungsi mental yang relatif dasar seperti kemampuan untuk memahami dunia luar dan memusatkan perhatian. Namun, anak-anak tak banyak memiliki fungsi mental yang lebih tinggi seperti ingatan, berfikir dan menyelesaikan masalah. Pada intinya dapat disimpulkan bahwa dalam teori Vygotsky mengandung banyak unsur psikologi pendidikan, khususnya pokok bahasan pendidikan dan budaya. Seperti Piaget, Vygotsky menekankan bahwa anak-anak secara aktif menyusun pengetahuan mereka. Akan tetapi menurut Vygotsky, fungsi-fungsi mental memiliki koneksi-koneksi sosial. Vygotsky berpendapat bahwa anak-anak mengembangkan konsep-konsep lebih sistematis, logis,

dan rasional sebagai akibat dari percakapan dengan seorang penolong yang ahli.

Kusleila (2014) menyampaikan bahwa perolehan pengetahuan dan perkembangan kognitif seorang seturut dengan teori *sociogenesis*. Dimensi kesadaran sosial bersifat primer, sedangkan dimensi individualnya bersifat *derivative* atau merupakan turunan dan bersifat sekunder. Artinya, pengetahuan dan pengembangan kognitif individu berasal dari sumber-sumber sosial di luar dirinya. Hal ini tidak berarti bahwa individu bersikap pasif dalam perkembangan kognitifnya, tetapi Vygotsky juga menekankan pentingnya peran aktif seseorang dalam mengkonstruksi pengetahuannya, maka teori Vygotsky disebut juga dengan pendekatan konstruktivisme. Dalam hal ini, perkembangan kognitif seseorang disamping ditentukan oleh individu sendiri secara aktif, juga oleh lingkungan sosial yang aktif pula.

Teori tersebut lebih menekankan pada hakikat pembelajaran sosiokultural (Vygotsky, 1986). Dalam analisisnya, perkembangan kognitif seseorang disamping ditentukan oleh individu sendiri secara aktif, juga ditentukan oleh lingkungan sosial secara aktif yang tidak terpisahkan dari kegiatan-kegiatan sosial dan budaya. Vygotsky menekankan bagaimana proses-proses perkembangan mental seperti ingatan, perhatian, dan penalaran melibatkan pembelajaran menggunakan temuan-temuan masyarakat seperti bahasa, sistem

matematika, dan alat-alat ingatan. Ia juga menekankan bagaimana anak-anak dibantu berkembang dengan bimbingan dari orang-orang yang sudah terampil di dalam bidang-bidang tersebut. Vygotsky lebih banyak menekankan peranan orang dewasa dan anak-anak lain dalam memudahkan perkembangan si anak. Meskipun anak-anak lahir dengan fungsi mental yang relatif dasar seperti kemampuan untuk memahami dunia luar dan memusatkan perhatian, namun anak-anak tak banyak memiliki fungsi mental yang lebih tinggi seperti ingatan, berfikir dan menyelesaikan masalah. Fungsi-fungsi mental yang lebih tinggi ini dianggap sebagai "alat kebudayaan" tempat individu hidup dan alat-alat itu berasal dari budaya. Alat-alat itu diwariskan pada anak-anak oleh anggota-anggota kebudayaan yang lebih tua selama mendapatkan pengalaman dalam pembelajaran. Pengalaman dengan orang lain secara berangsur menjadi semakin mendalam dan membentuk gambaran batin anak tentang dunia. Karena itulah cara berpikir setiap anak sama dengan anggota lain dalam kebudayaannya.

Lebih jauh lagi, keterampilan-keterampilan dalam keberfungsian mental berkembang melalui interaksi sosial langsung. Informasi tentang alat-alat, keterampilan-keterampilan dan hubungan-hubungan interpersonal kognitif dipancarkan melalui interaksi langsung dengan manusia. Melalui pengorganisasian pengalaman-pengalaman interaksi sosial yang berada di dalam suatu

latar belakang kebudayaan ini, perkembangan mental anak-anak menjadi matang. Meskipun pada akhirnya anak-anak akan mempelajari sendiri beberapa konsep melalui pengalaman sehari-hari, anak akan jauh lebih berkembang jika berinteraksi dengan orang lain.

Zona Perkembangan Proksimal adalah istilah Vygotsky untuk rangkaian tugas yang sulit dikuasai anak seorang diri tetapi dapat dipelajari dengan bantuan dan bimbingan orang dewasa atau anak-anak yang terlatih. Zona Perkembangan Proksimal merupakan celah antara *actual development* dan *potential development*, dimana antara apakah seorang anak dapat melakukan sesuatu tanpa bantuan orang dewasa dan apakah seorang anak dapat melakukan sesuatu dengan arahan orang dewasa atau kerjasama dengan teman sebaya. Batas bawah dari ZPD adalah tingkat keahlian yang dimiliki anak yang bekerja secara mandiri. Batas atas adalah tingkat tanggung jawab tambahan yang dapat diterima oleh anak dengan bantuan seorang instruktur. Maksud dari ZPD adalah menitikberatkan ZPD pada interaksi sosial akan dapat memudahkan perkembangan anak. *Scaffolding* ialah perubahan tingkat dukungan. *Scaffolding* adalah istilah terkait perkembangan kognitif yang digunakan Vygotsky untuk mendeskripsikan perubahan dukungan selama sesi pembelajaran, dimana orang yang lebih terampil mengubah bimbingan sesuai tingkat kemampuan anak. Dialog adalah alat yang penting dalam ZPD.

Vygotsky memandang anak-anak kaya konsep tetapi tidak sistematis, acak, dan spontan. Dalam dialog, konsep-konsep tersebut dapat dipertemukan dengan bimbingan yang sistematis, logis dan rasional.

Menurut Smargorinsky (2011), dilihat dari teori Vygotsky yang mendasari penelitian literasinya, anak menggunakan pembicaraan bukan saja untuk komunikasi sosial, tetapi juga untuk membantu mereka menyelesaikan tugas. Lebih jauh Vygotsky yakin bahwa anak pada usia dini menggunakan bahasa untuk merencanakan, membimbing, dan memonitor perilaku mereka. Vygotsky mengatakan bahwa bahasa dan pikiran pada awalnya berkembang terpisah dan kemudian menyatu. Anak harus menggunakan bahasa untuk berkomunikasi dengan orang lain sebelum mereka dapat memfokuskan ke dalam pikiran-pikiran mereka sendiri. Anak juga harus berkomunikasi secara eksternal dan menggunakan bahasa untuk jangka waktu yang lama sebelum mereka membuat transisi dari kemampuan bicara eksternal menjadi internal. Teori-teori Vygotsky didasarkan pada tiga ide utama: (1) bahwa intelektual berkembang pada saat individu menghadapi ide-ide baru dan sulit mengaitkan ide-ide tersebut dengan apa yang mereka telah ketahui; (2) bahwa interaksi dengan orang lain memperkaya perkembangan intelektual; (3) peran utama guru adalah bertindak sebagai seorang pembantu dan mediator pembelajaran siswa.

Pada pendapat Chomsky (1957), perkembangan bahasa pada anak lebih menekankan pada penalaran struktur bahasa. Meskipun beraneka ragam seperti subjek kata kerja dalam struktur kalimat yang sudah menguniversal. Noam Chomsky bapak dari teori Psikolinguistik perkembangan mengemukakan hipotesa bahwa anak-anak memiliki pembawaan kemampuan untuk mempelajari sebuah bahasa baru. Menurut Chomsky (2006), LAD (*Language Acquisition Device*) adalah sebuah skill dalam diri anak-anak yang memungkinkan untuk memahami aturan-aturan berbicara dan memanfaatkannya. Pandangan biologis-kognitif Chomsky adalah sebagai berikut: (1) Setiap anak dilahirkan dengan potensi biologis untuk bahasa yang diperuntukkan hanya bagi manusia. (2) Pemerolehan dan perkembangan bahasa terjadi, karena adanya potensi biologis tersebut dan juga adanya lingkungan bahasa yang mendorong, serta lingkungannya pada umumnya. Pemerolehan dan perkembangan bahasa banyak ditentukan oleh tingkat-tingkat kematangan biologis.

Menurut Wortham (2006) dan Jalongo (2007), Chomsky menyatakan bahwa pikiran anak memiliki kemampuan untuk menerima masukan berupa ujaran-ujaran dari orang-orang dalam lingkungan terutama ibu-bapak serta anggota keluarga lainnya dirumah. Lalu hal tersebut diolahnya untuk menemukan kaidah-kaidah bahasa yang terkandung secara khusus (fonologi,

morfologi, sintaksis, dan semantik) dan yang bersifat umum. Kaidah-kaidah yang ditemukan dipergunakan untuk memahami ujaran-ujaran yang kemudian didengar di lingkungan. Kemudian setelah tingkat kematangan biologis sudah memungkinkan, anak berbicara (memproduksi bahasa), kaidah-kaidah itu dipergunakan pula untuk memproduksi ujaran-ujaran sesuai dengan tingkat kematangan biologis. Pada jenjang permulaan, misalnya, anak baru dapat mengatakan "ma-ma", ketika melihat ibunya. Ujaran sederhana ini sesungguhnya sudah didasari oleh kaidah-kaidah yang ada dalam pikiran anak itu, dan karena itu dapat mempunyai makna seperti ujaran orang dewasa. Ujaran itu misalnya, mungkin berarti "ibu datang" atau "itu ibu". Walaupun pemahaman pada dasarnya juga termasuk pemerolehan bahasa yang terutama selalu diteliti adalah pemroduksian bahasa, karena melalui kegiatan ini data-data objektif bahasa diperoleh, dan data-data ini berguna untuk berbagai tujuan pengembangan dan penelitian.

Anak belajar berkomunikasi, memahami pembicaraan orang lain dan belajar mengungkapkan isi hati dan pikiran, anak belajar mengembangkan emosi dan mengerti maksud orang dewasa berdasarkan rangsangan lingkungan karena emosi lebih banyak ditemui pada lingkungan (Johnston, 2005). Sedangkan pada usia 4-8 tahun, perkembangan bahasa semakin baik dan anak mampu memahami pembicaraan orang lain serta mampu

mengungkapkan pikirannya, perkembangan kognitif (daya pikir) sangat pesat ditunjukkan dengan rasa keingintahuan anak terhadap lingkungan sekitarnya. Anak sering bertanya tentang apa yang dilihatnya secara antusias dan ingin mendapatkan pengetahuannya lewat usahanya sendiri. Pada usia ini, anak juga berbicara dengan lantang dan lugas, mulai berimajinasi dan kreatif, serta mulai mengasah diri dengan pembelajaran alami, bermakna, dan luas (Lefever, 2007). Perkembangan bahasa anak mencakup beberapa unsur dalam bahasa. Unsur tersebut antara lain kosakata, pengenalan ujaran atau bunyi bahasa, bentuk tulisan bahasa, serta makna bahasa (Pasek. Et. al, 2006).

c. Literasi Dini

Pengertian Kemampuan Literasi dini (*Early Literacy Skills*) bukan hanya kemampuan berinteraksi dengan kegiatan menulis dan membaca. Kemampuan ini adalah kemampuan anak berinteraksi dengan segala hal yang menggunakan bahasa, bahkan secara lisan, baik pasif maupun aktif. Sehingga, cakupan kemampuan penguasaan membaca adalah kemampuan membaca, menulis, mendengar, berbicara, memahami dan berpendapat, serta merenungkan dengan menggunakan bahasa. Oleh karena itu, kemampuan ini diasah dengan memberikan kesempatan seluas-luasnya bagi anak untuk

memiliki pengalaman melakukan dan beraktivitas ditengah komunitas yang beraktivitas serupa.

Berbeda dengan keterangan sebelumnya, pembelajaran pengenalan literasi dini (*Early Literacy Program*) memiliki beberapa definisi yang dikemukakan oleh para ahli. Menurut Dhieni, dkk (2015), kegiatan membaca terkait dengan kegiatan menulis. Karena membaca termasuk kegiatan yang kompleks, maka melibatkan berbagai kegiatan keterampilan lainnya. Jadi, kegiatan membaca merupakan suatu kegiatan terpadu yang mencakup beberapa aktivitas, seperti mengenali huruf dan kata-kata, menghubungkannya dengan bunyi, maknanya, serta menarik kesimpulan.

Adapun definisi lain yang spesifik mengenai literasi dini adalah pengenalan simbol bahasa melalui kegiatan membaca yang diajarkan secara terprogram kepada anak prasekolah (Steinberg, 2014). Fokus dari program ini yaitu perkataan-perkataan utuh, bermakna dalam konteks pribadi anak-anak dan bahan-bahan yang diberikan melalui permainan dan kegiatan yang menarik sebagai perantara pembelajaran. Selain merupakan kegiatan yang terprogram, terdapat fleksibilitas ketika guru ataupun orang tua harus mengaitkan kata dalam cerita dengan kehidupan anak. Dikemukakan pula definisi literasi dini yang mengarah pada sifatnya. Putra (2008) menyatakan bahwa literasi dini lebih menekankan kepada pengkondisian siswa masuk dan mengenal bahan bacaan.

Belum sampai pada pemahaman mendalam akan materi bacaan, apalagi dituntut untuk menguasai materi secara menyeluruh, lalu menyampaikan ide yang dibacanya. Hal tersebut dibahas dari sudut pandang anak sebagai subjek pembelajaran. Dengan tetap sejalan dengan definisi di atas, Schaars et al (2017) menjelaskan bahwa literasi dini merupakan tahap membaca yang penekanannya berada pada proses perseptual yang mengacu pada kemampuan anak dalam menghubungkan rangkaian huruf (Taylor, 2011) dengan bunyi-bunyi bahasa yang ada.

Literasi dini dalam pengertian ini adalah literasi dini dalam teori keterampilan, maksudnya menekankan pada proses penyandian membaca secara mekanis. Literasi dini yang menjadi acuan adalah merupakan proses *recoding* dan *decoding* (Anderson, 1985). Membaca merupakan suatu proses yang bersifat fisik dan psikologis. Proses yang bersifat fisik berupa kegiatan mengamati tulisan secara visual. Dengan indera visual, pembaca mengenali dan membedakan gambar-gambar bunyi serta kombinasinya. Melalui proses *recoding*, pembaca mengasosiasikan gambar-gambar bunyi, kombinasinya dengan makna yang dikandungnya. Dengan proses tersebut, rangkaian tulisan yang dibacanya menjelma menjadi rangkaian bunyi bahasa dalam kombinasi kata, kelompok kata, dan kalimat yang bermakna.

Disamping itu, pembaca mengamati tanda-tanda baca atau gambar untuk membantu memahami maksud

baris-baris tulisan. Proses psikologis berupa kegiatan berpikir dalam mengolah informasi yang disebut *decoding*, memungkinkan gambar-gambar bunyi dan kombinasinya diidentifikasi, diuraikan kemudian diberi makna. Proses ini melibatkan *knowledge of the world* dalam skemata yang berupa kategorisasi sejumlah pengetahuan dan pengalaman yang tersimpan dalam gudang ingatan (David & Au, 1997: 96).

Pada persiapan perangkat pembelajaran bagi persiapan pengenalan literasi dini atau literasi dini, perlu diperhatikan beberapa unsur bahasa yang terkait. Antara lain, kepekaan bunyi bahasa, kepekaan bentuk bahasa yang disebut *Print Knowledge* (Hinson et al, 2003) atau *Morphological awareness* (McBride-Chang et al, 2005), kosa kata, makna bahasa (Dickinson et al, 2003; Wortham, 2006). Ditambah lagi unsur lain berupa huruf dalam kata bermakna yang disebut *Own-Name Approach* (Huang, Francis et al, 2014). Selain itu menurut Cooper dan An (1997), agar memudahkan anak merekam bentuk tulisan kata, amak dihubungkan dengan maknanya. Makna yang mudah ditangkap adalah makna kata yang anak berinteraksi dengannya secara alami dan terekam bentuk tulisannya yang disebut juga *sight vocabulary*. Semakin banyak kata yang dikuasai dan sering digunakan maka akan memberikan dorongan secara instan dan otomatis bagi kemampuannya mengalih kode dari bentuk tulisan ke dalam makna kata yang dipelajari.

Sementara itu, Ponitz & Raimm-kaufman (2011) mengatakan bahwa perangkat pembelajaran yang dipersiapkan guru bisa berbasis pada pengetahuan yang guru miliki atau berbasis pada ketertarikan anak terhadap sesuatu. Pada kasus ini pembelajaran dengan guru sebagai penentu pokok bahasan membuat unsur bahasa terfasilitasi dan pengaturan waktu lebih efektif. Guru bisa menentukan apakah unsur bahasa yang perlu disampaikan tergabung dengan unsur bahasa lainnya, ataukah perlu diajarkan secara spesifik. Akan tetapi, keterlibatan yang tinggi diperlihatkan anak jika pokok bahasan merupakan ketertarikan mereka. Pilihan yang diberikan guru perlu diselaraskan pula dengan ketertarikan anak, atau difasilitasi dengan media yang menarik minat anak untuk memusatkan perhatian pada materi.

Pada sebuah perangkat pembelajaran, penentuan langkah dan alat penilaian ditentukan sebagai tolok ukur keberhasilan proses. Terdapat beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam menilai keberhasilan pembelajaran pengenalan membaca bagi anak usia dini, antara lain: pola penilaian yang akan diambil, instrumen pengambilan nilai, serta skor yang diberikan.

Pada program pengenalan empat kemampuan bahasa serta pengaitannya dalam kegiatan untuk menguatkan kemampuan membaca, pilihan jenis-jenis buku mempengaruhi perkembangan bahasa anak. Hal ini diberikan melalui pemilihan kisah atau narasi pada anak

sejak awal usia mereka (Justice, 2005). Karena penggunaan didasari pada kisah, maka kaitannya sangat erat dengan keragaman budaya, bahasa, serta kepehaman membaca (Rhyner, 2009). Cerita tidak bisa dipisahkan dengan budaya, oleh karena itu perlu diberi cara tentang bagaimana memberikan gambaran budaya suatu masyarakat yang ada di dalam cerita pada anak. Lebih jauh lagi agar memudahkan anak berinteraksi dengan bacaan yang dipahaminya, anak diarahkan untuk memahami jalan cerita atau alur dari kejadian yang ada dalam cerita, sehingga dapat menajamkan kemampuan berbahasa yang lainnya (Gordh, 2006). Pada penyampaian cerita, keterkaitan satu bagian cerita bisa diperkuat dengan lagu, sajak (Huang-Francis.L, 2014; Kuhn-Stahl, 2003), dan pembacaan cerita bermimik atau pantomim (Saricoba & Kuc, 2010). Pengajaran dengan pembacaan cerita sebagai fokus pengenalan literasi dini berhasil meningkatkan perkembangan bahasa anak, meskipun dengan konsonan yang sulit untuk diingat (Saricoba & Kuc, 2010). Ketika anak tertentu mengalami kesulitan yang lebih besar dari anak lainnya, maka pengulangan otomatisasi dilakukan dengan lebih sering (Kuhn & Stahl, 2003).

Terdapat tiga kategori penggunaan buku sebagai acuan pengenalan membaca. Cooper dan An (1997, 478) menyampaikan bahwa kategori tersebut adalah aktivitas kelas berpusat pada satu buku, pada beberapa buku, serta

workshop. Ketiganya meletakkan prinsip perbedaannya pada buku yang dibaca oleh siswa dan guru, jika pada kegiatan satu buku, maka buku yang dibaca guru dan yang dilatihkan ke siswa sama. Sementara pada beberapa buku, buku yang digunakan pada pembelajaran di kelas berjumlah empat judul, tiga judul dibaca siswa, satu judul dibaca guru. Terakhir pada workshop, guru menjadi penengah dalam membaca tiga buku berbeda, siswa membaca dua buku yang lainnya. Bagi siswa dengan usia dini, diperlukan satu buku dalam setiap aktivitas pembelajaran untuk dijadikan sebagai acuan.

d. Pembelajaran Literasi Dini

Kesiapan anak usia dini untuk menerima stimulasi kemampuan literasi dini ditandai dengan beberapa kondisi. Kondisi tersebut dapat terlihat beragam pada masing-masing anak. Pedak & Sudrajad (2009) memaparkan bahwa terdapat beberapa bukti ketika anak usia dini telah siap untuk membaca, yang meliputi: (a) Bisa menyelesaikan kalimat pendek yang tidak lengkap dengan kata-kata yang lengkap; (b) mengerti nama benda dan kegunaannya; (c) bisa mengingat nama benda dari gambar yang ditunjukkan; (d) berpura-pura membaca; (e) mengerti nama-nama binatang; (f) mengerti tentang huruf; (g) mengerti bahwa sebuah tulisan memiliki arti yang bisa dibaca; (h) bisa mengucapkan namanya sendiri; (i) mau dibacakan buku setiap harinya; (j) bisa menjawab

pertanyaan tentang cerita pendek yang dibacakan; (k) bisa mengatakan sesuatu tentang dirinya; (l) tertarik untuk melihat buku; (m) bisa mengerti arti kata-kata dari cerita yang dibacakan; (n) bisa mengerti nama temannya; (o) mempunyai buku sendiri; (p) ingin mencoba menulis namanya sendiri; (q) bisa mengatakan arti dari kata-kata sederhana; dan (r) mengerti nama-nama bagian tubuhnya.

Kesadaran literasi maupun bahasa lisan sama pentingnya berdasarkan pemaparan di atas. Selain karakteristik tersebut, secara lebih ringkas dan jelas berikut tanda-tanda bahwa anak telah siap untuk menerima pengenalan aktivitas membaca, yaitu ketika anak: (a) mampu memahami bahasa lisan; (b) dapat mengucapkan kata-kata dengan jelas; (c) mampu mengingat kata-kata; (d) mampu mengucapkan bunyi huruf; (e) telah menunjukkan minat baca; dan (e) mampu membedakan objek (Dhieni, 2015).

Kurikulum pengenalan literasi dini memiliki 4 prinsip; Konsep proses penalaran; Prinsip pada materi/bahan ajar; Prinsip pada pembelajaran; Komponen terpadu kegiatan, dan urutan pembelajaran; dan Komponen pengamatan untuk penilaian. Pada pengenalan literasi dini anak mengawali pengenalan terhadap simbol bahasa melalui pengetahuan yang telah dimilikinya, disebut oleh Cooper (1997) sebagai *prior knowledge*. Pemahaman terhadap arti yang dipelajari merupakan kunci pokok bagi anak untuk meningkatkan sistem *coding* pada kata baru lain.

Pada dasarnya setiap seseorang yang telah mampu membaca, meskipun dengan usia dewasa, 15% dari kata yang didapati di bukunya tidak dipahami maknanya. Maka dengan pembiasaan terhadap munculnya kata-kata baru, anak terbiasa dengan simbol-simbol bahasa. Dalam penguatan makna kata yang diajarkan, kata dikaitkan dengan konteks, *phonics*, dan susunan kalimat.

Bahan ajar literasi dini memiliki kriteria menarik, termotivasi, dan terlibat. Pada pembelajaran penyajian simbol bahasa dilakukan dengan mengupayakan anak tertarik pada apa yang disodorkan dan menimbulkan rasa ingin tahu. Motivasi keingintahuan yang besar serta ketertarikan pada gambar dan bunyi bahasa memudahkan anak mengingat yang dipelajarinya. Kedekatan makna kata dengan apa yang dialaminya, membuat anak merasa nyaman dan dapat merangsang keaktifan serta imajinasinya utk mengembangkan kemampuan berbahasa dalam bentuk lainnya, misalnya, bercerita dan bertanya. Prinsip pada bahan ajar juga mengandung unsur *Natural language*. Penggunaan buku-buku cerita yang memuat bahasa yang indah dan kata-kata baru yang membuat anak menemukan model dan pengalaman untuk pembentukan bahasa mereka sendiri dengan struktur kalimat yang baik, mudah dibaca dan dipahami.

Pada prinsip pembelajarannya, literasi dini memiliki enam komponen kegiatan bahasa yang harus secara simultan ada dalam kegiatan: membaca, menulis,

berbicara, mendengar, menggambarkan dan mendapatkan gambaran yang jelas (*viewing*), dan berfikir. Perkembangan masing-masing anak didukung oleh orang-orang dewasa dengan kemampuan saling melengkapi bagi terbentuknya pengalaman berbahasa yang beragam dan kesempatan mendapatkan pengajaran serta contoh yang terbaik. Keutamaan pengetahuan sebelumnya dan pengalaman yang pernah dihadapi dan dilihat menguatkan kemampuan menyerap pengenalan literasi dini dan membentuk makna bahasa. Pemahaman *comprehensive* menuntut pengetahuan yang telah dimiliki terhubung dengan pengalaman untuk memahami teks.

Prinsip pada pendataan hasil belajar *early literacy programe* disampaikan oleh Jacqueline Jones (2003). Penilaian dilakukan pada: *educational supports*, kemungkinan adanya berkebutuhan khusus, evaluasi program dan kemunculan hal hal baru, berguna bagi kalangan pendidik dan dunia pendidikan dengan ketentuan sebagai berikut: (1) Pendataan bertujuan untuk perbaikan proses selanjutnya; (2) Harus valid dan mampu mengukur berbagai kondisi; (3) Sesuai dengan usia anak (3-8 tahun); (4) *Linguistically appropriate*; (5) Orangtua sebagai sumber informasi.

Terdapat beberapa komponen yang perlu diperhatikan pula dalam membuat instrumen penilaian: (1) *Support children development and literacy learning*; (2) Ada berbagai variasi form isian untuk lebih ketelitian; (3)

Tidak boleh ada kemungkinan imbas dari budaya yang membuat penilaian menjadi tidak objektif; (4) Setiap anak diuji dengan satu pengambilan data yang spesifik; (5) Pendataan digunakan untuk mengoptimalkan kemampuan anak menuju kemampuan yang lebih tinggi tingkatannya.

Prosedur pengambilan data menggunakan: (1) *Anecdotal notes*; (2) Naratif dan menceritakan kembali; (3) Ada berkas-berkas coretan otentik; (4) Ada skrip dialog yang ditujukan untuk memperjelas laporan; (5) Kegiatan membaca bermakna; (6) Ada kegiatan-kegiatan tidak dengan penjadwalan yang kaku; (7) Pendataan yang berlanjut dan terus digunakan.

2. Model-Model Pembelajaran Literasi Dini

a. Model Pembelajaran Berbasis *Phonology*

Terdapat beberapa model pembelajaran dalam literasi dini. Beberapa di antaranya adalah Model Pembelajaran Berbasis Bunyi Bahasa, yang tergolong di dalamnya adalah: (1) Metode Eja: Metode eja di dasarkan pada pendekatan harfiah, artinya belajar membaca dan menulis dimulai dari huruf-huruf yang dirangkai menjadi suku kata. Demikian halnya dengan pengajaran menulis dimulai dari huruf lepas; (2) Metode Kata Lembaga: perbedaannya dengan metode eja adalah pada langkah-langkahnya. Pada metode ini untuk mengenalkan kata dimulai dengan mengenalkan suku kata, kemudian menguraikan suku kata berdasarkan huruf-hurufnya,

sehingga siswa memahami penggabungan huruf menjadi kata.

Model pembelajaran literasi dini lain adalah pembelajaran dengan metode global. Metode global memulai pengajaran membaca dan menulis permulaan dengan membaca kalimat secara utuh yang ada di bawah gambar, menguraikan kalimat dengan kata-kata, menguraikan kata-kata menjadi suku kata (Djauzak, 1996:6). Yang tergolong dalam model pembelajaran adalah metode SAS (sistem analitik sintetik). Pengertian metode SAS adalah suatu pendekatan cerita disertai dengan gambar yang di dalamnya terkandung unsur analitik sintetik. Metode SAS menurut Djauzak (1996:8) adalah suatu pembelajaran menulis permulaan yang didasarkan atas pendekatan cerita yakni cara memulai mengajar menulis dengan menampilkan cerita yang diambil dari dialog siswa dan guru atau siswa dengan siswa. Teknik pelaksanaan pembelajaran metode SAS yakni keterampilan menulis kartu huruf, kartu suku kata, kartu kata dan kartu kalimat, sementara sebagian siswa mencari huruf, suku kata dan kata, guru dan sebagian siswa menempel kata-kata yang tersusun sehingga menjadi kalimat yang berarti. Proses operasional metode SAS mempunyai langkah-langkah dengan urutan sebagai berikut: (a) Struktur yaitu menampilkan keseluruhan. (b) Analitik yaitu melakukan proses penguraian (c) Sintetik yaitu melakukan penggalan pada struktur semula.

b. Model Pembelajaran Berbasis Kata

Terdapat perbandingan dan perdebatan antar berbagai pakar yang menyetujui beberapa rangkaian persiapan pembelajaran membaca dianggap sebagai perdebatan sengit (Thogmartin, 1997). *Bottom-up instruction* mengawali perdebatan dengan mengunggulkan sistem pengajaran dimulai dari unsur terkecil pada sebuah kata lalu berkembang pada unsur yang lebih rumit. Pada penelitian terbaru disampaikan bahwa pengenalan membaca dengan diawali pengenalan huruf tanpa makna (*Nonword Repetition* (McBride-Chang, 2005) tidak memperlihatkan hasil yang menggembirakan, bahkan menimbulkan kebingungan pada anak (Huang, Fancis L, et.al, 2014). Berikutnya, *top-down instructions* memberikan gagasan pengenalan bahasa pada anak melalui unsur terbesar dari susunan kata, kemudian mengarah pada unsur yang lebih kecil. Kemudian, *interactive instructions* menjelaskan penggabungan kedua strategi sebelumnya. Metode terakhir ini memiliki gambaran umum yang mendasari pengajaran dengan teknik membaca dasar yaitu *decoding*, *comprehension*, dan identifikasi kosakata. Dari berbagai perdebatan tersebut *reading recovery* ditentukan sebagai solusi untuk mencegah dan mengatasi kesulitan anak-anak secara individual dalam belajar membaca,

optimalisasi buku sebagai sumber belajar, belajar menulis, dan sebagainya.

Selain itu, anak usia dini sudah mampu membedakan berbagai simbol. Desmita (2012) menyatakan bahwa, “Anak-anak telah mengenal sejumlah nama-nama dan hubungan antara simbol-simbol.” Kriteria-kriteria tersebut dapat diamati dari keseharian anak di kelas. Selain itu, dapat disimpulkan bahwa karakteristik anak ketika mereka siap untuk diperkenalkan dengan aktivitas membaca antara lain: (a) memahami kalimat pendek; (b) memahami nama dan fungsi dari benda-benda tertentu; (c) memahami simbol atau gambar; (d) melakukan kegiatan membaca manipulatif; (d) memahami kelompok huruf dan angka; (e) memiliki ketertarikan terhadap buku; (f) mengerti nama-nama hewan, buah, dan lainnya; serta (g) memahami ciri-ciri sederhana dari suatu objek.

c. Model Pembelajaran Berbasis Visual

Pada pengenalan membaca berbasis visual, keterkaitan antara materi bacaan dengan makna sangatlah memberikan dukungan kuat terhadap pengenalan simbol bahasa. Pola pembelajaran yang melakukan konsep ini salah satunya adalah model membaca Glenn Doman (2003). Peran keluarga dalam menanamkan pembiasaan berinteraksi bahasa bahkan pada anak yang berada pada fase penyembuhan sangat diutamakan. Visual menjadi yang mampu menstimulasi

kemampuan seseorang dalam pembelajaran yang memberikan referensi konkret tentang sebuah ide dimana kata-kata tidak dapat mewakili dan menyuarakan benda. Visual bersifat ikonik (melambangkan arti), hingga setiap kata memiliki kesamaan dengan benda yang divisualkan.

Bruner (Clabaugh: 2010) mengemukakan bahwa terdapat tiga tahapan perkembangan kognitif dan pembelajaran yaitu *enactive*, *iconic*, dan *symbolic*. *Enactive* adalah seseorang melakukan aktivitas dalam upaya untuk memahami sekitarnya. Sementara itu, *Iconic* berarti seseorang memahami objek melalui gambar dan visualisasi sebagai bantuan proses berpikir. Sedangkan, *Simbolik* dapat diartikan kemampuan seseorang untuk memahami ide-ide atau gagasan abstrak berdasarkan kemampuan bahasa dan logika. Di sini, visual memiliki peran cukup penting dalam perkembangan proses berpikir yang berkaitan erat dengan perkembangan kognitif seseorang. Secara umum kognisi mencakup semua bentuk pengenalan, termasuk di dalamnya mengamati, melihat, memperhatikan, memberikan, menyangka, membayangkan, memperkirakan, menduga dan menilai. Aspek kognitif tidak dapat berjalan sendiri tetapi perlu dikendalikan atau diatur. Visual dapat menjadi pilihan sebagai alat untuk menstimulasi proses tersebut.

Saat ini visual telah menjadi sumber belajar yang dapat diakses dari berbagai perangkat pembelajaran. Visual memungkinkan informasi yang kompleks disajikan

dalam bentuk gambar, menggali informasi serta pengembangan kemampuan kognitif untuk mengkomunikasikan data dan konsep. Linda (2008) menyatakan bahwa visual secara efektif dapat membantu seseorang salah satunya untuk belajar kosa kata; gambar/ikon dapat membantu dalam memahami sebuah pengertian dan komunikasi lintas budaya; seseorang dari negara manapun dapat mengenali berbagai macam lambang, misalnya rambu lalu lintas, lambang gedung, dan lain sebagainya. Dengan demikian visual dapat membantu menstimulasi proses metakognitif pada proses pengkodean dalam literasi dini seperti mengatur bagaimana mengamati, melihat, memperhatikan, membayangkan, memperkirakan makna kata yang diajarkan.

d. Model Pembelajaran Berbasis Pengalaman

Penelitian yang dilakukan pada anak usia tiga hingga tujuh tahun untuk mengetahui perkembangan kegiatan pengenalan membaca pada anak (Reid. R Ethna, 2010), mengemukakan bahwa usia tiga tahun adalah masa terbaik mengenalkan literasi dini sehingga mempunyai pengaruh signifikan bagi perkembangan bahasanya pada usia enam hingga tujuh tahun nantinya. Pengalaman yang dialami anak pada usia tersebut lebih optimal mencapai target pembelajaran. Anak harus mengalami sendiri materi-materi pembelajaran sehingga menjadi

pengalaman pribadi. Hal ini sejalan dengan pemikiran Chomsky, dimana anak akan tumbuh dengan pemahaman bahasa yang tumbuh dengan sendirinya (Chomsky. 2006).

Pengalaman pribadi anak bisa dioptimalkan dengan memberikan rangsangan yang cukup dari lingkungannya (*Guided Experience*). Satu bagian demi satu bagian akan dirangkai oleh anak dalam pemikirannya sehingga menjadi kesatuan konsep bahasa sesuai apa yang diterima dari lingkungannya. Pengalaman tersebut harus memiliki kriteria, yaitu: (1) kondisi asli bagaimana bahasa digunakan; (2) orangtua memiliki pemahaman terhadap pengalaman belajar anak dengan bahasa; (3) ada permainan peran yang tidak terpisahkan dari kegiatan bermain anak untuk melibatkan bahasa lebih optimal dalam aktivitasnya; (4) pemahaman terhadap bahasa dapat dilihat melalui bagaimana anak merespon bahasa; (5) berkala dan terarah (Reid, 2010).

e. Model Pembelajaran Berbasis Cerita

Cerita adalah budaya. Vygotsky (1986) memberikan konsep bahwa budaya pada pandangan anak, bukanlah suatu kesatuan masyarakat dalam melakukan sesuatu, akan tetapi lebih pada kebiasaan, pengalaman yang didapat, sejarah, serta aktivitas konstan dengan lingkungannya. Maka, kebiasaan masyarakat di mana anak berinteraksi, ketika membentuk kisah-kisah di antara mereka, baik tertuang dalam cerita lisan maupun tulisan

akan memperhalus dan mempermudah anak memasuki hal baru yang dipelajarinya (Burhan Nurgiyantoro, 2005). Anak memiliki rasa ingin tahu yang sangat tinggi yang mendorong mereka untuk selalu bertanya guna menambah informasi kepada orang dewasa. Orang dewasa memiliki tugas untuk memenuhi informasi anak yang bisa dilakukan melalui cerita yang salah satunya dikemas dalam sastra anak. Sastra anak merupakan citraan dan metafora kehidupan yang dikisahkan baik dalam hal isi (emosi, perasaan, pikiran, saraf sensori, dan pengalaman moral) maupun bentuk (kebahasaan dan cara-cara pengekspresian) dapat dijangkau dan dipahami oleh anak sesuai dengan tingkat perkembangan jiwanya. Isi kandungan sastra anak dibatasi oleh pengalaman dan pengetahuan anak, pengalaman dan pengetahuan yang dapat dijangkau dan dipahami oleh anak yang sesuai dengan dunia anak, perkembangan emosi dan kejiwaannya. Cerita anak dapat bercerita tentang apa saja yang menyangkut masalah kehidupan ini sehingga mampu memberikan informasi dan pemahaman yang lebih baik tentang kehidupan itu sendiri.

Model pembelajaran lainnya yang tidak terlepas dari literasi dini adalah model pembelajaran berbasis cerita. Model ini memfokuskan materi literasi dini pada pembacaan cerita anak (Jalongo, 2007: 187). Jika memungkinkan pengajaran bisa melibatkan orangtua di rumah melalui saran buku dan situs yang bisa dikunjungi

untuk mempermudah pencarian materi ajar (Chou, 2014). Penekanan utama kegiatan adalah pada kepekaan anak terhadap bahasa tulisan, makna, isi cerita, serta kemampuan anak mengurutkan kejadian berdasarkan cerita yang didengarnya. Termasuk di dalam kategori model ini adalah Model Pembelajaran Membaca Berbasis Makna. Model ini didasari oleh pemikiran Vigotsky yang mengemukakan tentang penalaran apa yang dipelajari melalui suatu kegiatan yang memberikan dukungan pada perkembangan bahasa (Narey, 2009: 10). Pembelajaran akan mudah dipahami jika dikaitkan dengan makna tulisan yang dibuat anak meskipun belum memiliki bentuk goresan yang mudah dipahami, serta pengetahuan sebelumnya yang telah dimiliki siswa dan menyertakan ingatan siswa tentang bahasa tulisan yang telah dikuasai (Sahrakia, 2011; Zucker, 2009). Selain itu pengajaran semakin terpantau perkembangannya melalui goresan bermakna yang dilakukan pada setiap tahap pengenalan kata baru. Bentuk goresan ini bisa berawal dari benang kusut hingga gambar jelas, serta tulisan tangan terbaca.

Lebih jauh lagi, pembelajaran ini tidak terlepas dari sastra anak baik sastra lisan dan tulisan. Selain cerita tulisan yang berbentuk buku bacaan, sastra anak juga berbentuk sastra lisan yaitu cerita yang dikisahkan secara lisan oleh orang tua, guru atau pencerita yang lain secara turun temurun yang dikenal sebagai *folklore*. Orang yang dapat dikategorikan sebagai anak adalah orang yang

berusia 0 tahun sampai dengan sekitar 12 tahun. Jadi, anak yang dimaksudkan dalam sastra anak itu adalah orang yang berusia 0 tahun sampai sekitar 12-13 tahun, atau anak yang sudah masuk dalam masa remaja awal. Sedangkan seorang penulis buku anak harus memiliki bekal pengetahuan perihal ke-anak-an. Genre sastra anak dibedakan menjadi fiksi, nonfiksi, puisi, sastra tradisional, dan komik.

Sastra anak diyakini memiliki kontribusi yang besar bagi perkembangan kepribadian anak dalam proses menuju kedewasaan sebagai manusia yang mempunyai jati diri yang jelas. Sastra anak memiliki kontribusi terhadap nilai personal anak yang meliputi perkembangan emosional, perkembangan intelektual, perkembangan imajinasi, pertumbuhan rasa sosial, pertumbuhan rasa etis dan religius, dan nilai pendidikan yang meliputi eksplorasi dan penemuan, perkembangan bahasa, perkembangan nilai keindahan, penanaman wawasan multikultural, dan penanaman kebiasaan membaca.

Perkembangan kemandirian siswa salah satunya merupakan bagian dari perkembangan intelektual. Piaget (2001) membedakan perkembangan intelektual anak ke dalam empat tahapan yaitu tahap sensori-motor, praoperasional, operasional konkret, dan operasi formal. Di sini, sikap egosentris pada anak akan membawanya untuk dapat menanggapi cerita dengan mengidentifikasikan dirinya terhadap tokoh utama cerita,

dan karenanya anak mengalami asimilasi dengan melihat diri dan dunianya dengan pandangan yang baru. Dalam cerita juga terdapat pesan moral, maka penilaian anak pada moral bergerak dari keterkaitannya pada orang dewasa ke keterpengaruhannya pada kelompok dan berpikir bebasnya, perkembangan emosional dan personal: implikasi tahapan ini pemilihan bacaan haruslah mempertimbangkan bahwa masalah-masalah yang terkandung di dalamnya mampu memberikan kepuasan kepada anak yang sesuai dengan tahap perkembangannya, perkembangan bahasa: implikasinya adalah bacaan harus didasarkan pada materi yang dapat dipahami anak, yang dituliskan dengan bahasa sederhana sehingga dapat dibaca dan dipahami anak, dengan mempertimbangkan kesederhanaan (atau kompleksitas) kosa kata dan struktur, namun sekaligus juga berfungsi meningkatkan kekayaan bahasa sebagai sarana mengorganisasikan dan menerangkan dunia, dan pertumbuhan konsep cerita.

Beberapa catatan menunjukkan bahwa penulisan cerita rakyat dianjurkan karena dipandang sebagai alat pendidikan yang berguna, baik oleh para pendidik, maupun oleh orangtua. Kegiatan bercerita bersama anak usia dini dapat dilakukan dengan memanfaatkan berbagai media (Murti Buntana, 1998). Salah satu media yang dapat digunakan oleh guru maupun orang tua adalah buku cerita bergambar. Madyawati (2014) memaparkan bahwa, "Buku

cerita bergambar adalah gambar-gambar yang digunakan sebagai alat peraga dalam bentuk buku yang melukiskan jalannya cerita.” Gambar difungsikan untuk memperkaya bahan tulisan serta membuat kesan buku yang lebih menarik.

Gambar dan teks menjadi satu kesatuan yang penting dalam buku cerita anak. Afnida, dkk (2016) mengemukakan bahwa, “Buku cerita bergambar merupakan cerita berbentuk buku dimana terdapat gambar sebagai perwakilan cerita yang saling berkaitan. Juga terdapat tulisan yang dapat mewakili cerita yang ditampilkan oleh gambarnya, media gambar dapat memperkuat ingatan anak serta mempermudah pemahaman anak terhadap isi cerita.” Dalam buku cerita untuk anak usia dini, gambar dipandang bukan hanya sebagai pelengkap, namun menjadi unsur utama yang mengilustrasikan isi cerita.

Buku cerita bergambar yang dihadirkan untuk anak usia dini memiliki kriteria tertentu. Trelease (2001) menyatakan bahwa kriteria buku cerita yang baik sebagai alat peraga pembelajaran anak usia dini adalah: (a) memiliki plot singkat dan sederhana; (b) memiliki karakter yang jelas; (c) memiliki dialog yang mudah dicerna; serta (d) singkat dan bersifat deskriptif. Tulisan yang singkat akan membantu anak untuk fokus terhadap kata-kata yang ada di dalam cerita.

Buku cerita hendaknya mampu membuat anak tertarik. Elrason & Jenkins (2008) memaparkan bahwa anak senang akan cerita, sehingga media buku cerita pun dibuat sedemikian rupa agar anak semakin tertarik, tidak takut dengan tokoh di dalam cerita dan mampu berimajinasi lebih, salah satunya melalui gambar-gambar yang berwarna-warni (Yusriana, 2012) dan berukuran cukup besar (Musfiroh, 2008). Gambar pada cerita dijelaskan Eliason (2008) tidak mewakili hewan berbahaya, sehingga anak yang belum memahami kenyataan tidak berfikir sebaliknya dari kondisi sebenarnya. Dalam satu halaman buku cerita anak, jumlah kalimat diperkirakan sekitar dua hingga empat kalimat pendek. Setiap kalimat umumnya diletakkan pada bagian bawah gambar. Buku cerita untuk anak usia dini selayaknya memiliki kriteria: (a) mengandung unsur gambar yang fokus dan mewakili teks cerita pada halaman yang sama; (b) tulisan atau teks cerita pendek; (c) ukuran *font* cukup besar; serta (d) memiliki unsur warna yang kontras, sehingga menarik bagi anak usia dini.

3. Model Pembelajaran Literasi Dini dengan Pendekatan SBELP

a. Teori sebagai Dasar Pemikiran

1) Berdasarkan Pemikiran Vygotsky

Pandangan bahwa anak belajar dari orang dewasa dan kebiasaan yang diajarkan akan

membentuk pengetahuan baru bagi mereka. Pada perkembangannya anak membutuhkan kenyamanan. Kenyamanan yang disebut sebagai Zone of Proximal Development atau ZPD (Vygotsky, 1978) ini, memungkinkan terhubung dengan optimalnya pengetahuan yang telah dikuasai anak dengan pengetahuan yang lebih tinggi tingkatnya. Bagian ini memungkinkan untuk diwujudkan pada pembelajaran literasi melalui kegiatan membaca bersama (Croswhaite, 2013; Konzulin. etal, 2003). Dalam kegiatan tersebut, anak terlibat untuk mencerna makna bacaan, mendengar temannya menyampaikan pengetahuannya dan terlibat dalam dialog yang membantunya untuk memahami bacaan dan berfikir pada tingkat yang lebih tinggi. Peran guru membuat anak bisa dan menerima serta terlibat aktif dalam pembelajaran serta kedekatan antara guru dengan anak memudahkan rasa percaya anak terhadap pembelajaran yang diberikan bahwa ia mampu menguasainya, serta memunculkan rasa puas manakala hal tersebut dapat dilakukan (*The Joy of Success*). Dukungan dari keluarga di rumah berupa persepsi dan cara pandang keluarga yang berpusat pada kebutuhan anak akan belajar, memudahkan pihak sekolah memberikan acuan bagi keberhasilan kegiatan di sekolah dan di rumah yang lebih sinergis (Tranformative Program).

Kebutuhan kenyamanan ini secara garis besar dapat dipenuhi dengan tiga hal; *Socially*, *Culturally*, dan *Historically* (Smargorisky, 2011), yang disebut dengan istilah *Setting in scaffolding the Situation to the Concepts*. *Socially* adalah segala kenyamanan yang anak dapatkan dari kedekatan dan keakraban dengan orang dewasa dan teman sebaya di sekitarnya. Di saat kebersamaan tersebut anak belajar, baik dengan terang-terangan terlihat maupun diam-diam, melalui sikap dan perkataan orang di sekitarnya. *Culturally* adalah kenyamanan yang muncul karena pembiasaan. Anak tidak mengenal budaya kecuali dari apa yang dilakukannya dengan meniru orang lain yang lebih dulu melakukannya. Pembiasaan yang dirutinkan akan membentuk budaya bagi anak dan membentuk pula tata nilai terhadap pembiasaan tadi. *Historically* adalah kenyamanan yang diperoleh dengan mengawali kegiatan melalui pengetahuan yang telah dikuasainya. Anak bisa saja belum mengetahui potensi yang dimilikinya tersebut, akan tetapi, orang dewasa di sekitarnya yang menyadari potensi tadi, membuat anak merasa nyaman dalam memulai sesuatu yang baru. Pengetahuan yang telah dikuasai tersebut tidak hanya memberikan kenyamanan bagi anak ketika beraktivitas dengan bahasa, begitu pula orangtua anak. Orang dewasa yang diminta bercerita

akan merasa nyaman dengan mengawali kegiatan melalui cerita yang telah dikuasainya.

Pembelajaran literasi dini tidak terpisahkan dengan budaya. Selain kebiasaan yang dilihatnya, termasuk dalam budaya adalah kisah-kisah yang didengar anak dan simbol bahasa yang dilihatnya dari materi yang diberikan (Zucker, 2009). Penelitian Zucker yang melakukan percobaan pada anak berusia 3 hingga 4 tahun, menghasilkan peningkatan imajinatif penggunaan bahasa setelah diberikan bacaan narasi sebanyak dua kali seminggu. Budaya pada pandangan anak, bukanlah suatu kesatuan masyarakat dalam melakukan sesuatu, akan tetapi lebih pada kebiasaan, pengalaman yang didapat, sejarah, serta aktivitas konstan dengan lingkungannya, sehingga kesamaan makna yang didapat dari lingkungan dengan apa yang diproses oleh pikirannya dimudahkan melalui cerita atau narasi yang disampaikan. Uraian pendapat Vygotsky tentang literasi dini tersebut tersusun dalam lampiran II pada tabel 4.5 di halaman 185.

2) Berdasarkan Pemikiran Piaget

Piaget (2001) memiliki tiga proses pada perkembangan kemampuan seorang anak dalam menalar bahasa. Pada tahap pertama, anak mencerna hal baru yang dialaminya dengan bermodalkan

pertumbuhan kemampuan berfikirnya melalui hubungan antara pengalaman dan apa yang dilakukannya. Tahap ini berakhir pada saat usia anak memasuki tahun ke empat. Proses ini terus menerus dilakukan hingga anak mulai mengenal simbol-simbol bahasa. Biasanya tahap kedua ini disebut dengan tahap pre-operasional. Pada saat ini, anak belum bisa membedakan mana yang berada pada alam nyata maupun khayal. Pemikiran Piaget tentang perkembangan bahasa anak khususnya literasi tidak langsung melalui pendapatnya pribadi, akan tetapi merupakan penterjemahan yang dilakukan oleh peneliti lain berdasarkan pemikirannya. Salah satunya, pendapat Burch (2007) mengenai *scaffolding* dalam pemikiran Piaget melalui pembiasaan interaksi anak dengan apa yang dilihat anak sebagai pemahaman yang akan dia kuasai melalui pembelajaran (*combined with concrete activity and practical relevance*). Sedikit demi sedikit, kemudian, kebiasaan tersebut dikurangi mengikuti kemampuan anak jika dinilai telah menguasai materi tersebut.

Selain itu, Pengamatan yang dilakukan anak dalam proses menyerap bahasa dan memikirkannya, akan lebih mudah jika diaktifkan melalui kegiatan kongkrit dan memegang benda kongkrit. Contoh pembelajaran yang bisa dialami anak adalah dengan demonstrasi, menggambar, berbicara, dan menyentuh

benda yang menjadi makna bahasa yang dipelajarinya. Ketertarikan anak pada materi dan aktivitas akan menimbulkan motivasi untuk munculnya kemauan memulai pembelajaran secara mandiri (*develop an independent, self-regulated learner*). Seringnya anak melakukan aktivitas menyenangkan tersebut akan membiasakan anak berinteraksi dengan simbol bahasa tanpa harus dipaksa belajar membaca (Burch, 2007). Kebiasaan berinteraksi dengan bahasa bukanlah memaksa anak membaca, bahkan hingga mereka merasakan kesenangan beraktivitas dengan bahasa baik lisan maupun tulisan (Unesco, 1993)

Pemikiran Piaget (2001) selanjutnya yang diadaptasi dalam pembelajaran literasi dini adalah pendapatnya tentang *Ego-centric Language taken place among children, adults and others*. Aetiap individu tak terkecuali anak-anak, memiliki pengalaman berbahasa dan penyerapan maknanya, yang kemudian menjadi ekspresi pribadi dari bahasa tersebut. Hal ini mungkin berbeda antar satu individu dengan individu lainnya. Sebagai contoh ungkapan panggilan anak kepada ibunya, bisa menjadi ekspresi spesifik yang dimiliki dengan kepentingan yang istimewa sebagai *ego-centric language* terhadap kebutuhannya kepada ibunya, yang mungkin hanya diketahui oleh ibu dan anak tersebut (*satisfactory hallucination*). Pembelajaran literasi memungkinkan

agar kata-kata yang dimaknai istimewa tersebut muncul sebagai ekspresi bahasa yang akan diselaraskan melalui kesamaan makna, sehingga memperkaya kemampuan anak dalam penguasaan bahasa. Hal ini bisa diperlihatkan kesamaan dan perbedaan serapan maknanya melalui kegiatan menggores dan bercerita. Di saat anak menggores ada makna yang disiratkannya, maka guru berperan sebagai pernterjemah melalui dialog yang dibangun pada saat melaksanakannya. Kegiatan ini pada lietrasi dini digolongkan sebagai kegiatan menulis (Ensar, 2014). Uraian tersebut di atas sebagaimana tertuang pada lampiran II pada tabel 4.6 di halaman 187.

3) Berdasarkan Pemikiran Chomsky

Pandangan biologis-kognitif Chomsky adalah sebagai berikut: (1) Setiap anak dilahirkan dengan potensi biologis untuk bahasa yang diperuntukkan hanya bagi manusia. (2) Pemerolehan dan perkembangan bahasa terjadi, karena adanya potensi biologis tersebut dan juga adanya lingkungan bahasa yang mendorong, serta lingkungan umumnya. Pemerolehan dan perkembangan bahasa banyak ditentukan oleh tingkat-tingkat kematangan biologis.

Menurut Chomsky (2006), pikiran anak memiliki kemampuan untuk menerima masukan berupa ujaran-ujaran dari orang-orang dalam lingkungan terutama

ibu-bapak serta anggota keluarga lainnya di rumah. Lalu diolahnya untuk menemukan kaidah-kaidah bahasa yang terkandung (fonologi, morfologi, sintaksis, dan semantik) dan bersifat umum. Kaidah-kaidah yang ditemukan dipergunakan untuk memahami ujaran-ujaran yang kemudian didengar dalam lingkungan. Kemudian setelah tingkat kematangan biologis sudah memungkinkan anak berbicara (memproduksi bahasa), kaidah-kaidah itu dipergunakan pula untuk memproduksi ujaran-ujaran sesuai dengan tingkat kematangan biologis. Pada jenjang permulaan, misalnya, anak baru dapat mengatakan "ma-ma", ketika melihat ibunya. Ujaran sederhana ini sesungguhnya sudah didasari oleh kaidah-kaidah yang ada dalam pikiran anak itu, dan karena itu dapat mempunyai makna seperti ujaran orang dewasa. Ujaran itu misalnya, mungkin berarti "ibu datang" atau "itu ibu". Walaupun pemahaman pada dasarnya juga termasuk pemerolehan bahasa yang terutama selalu diteliti adalah pemroduksian bahasa, karena melalui kegiatan ini data-data objektif bahasa diperoleh, dan data-data ini berguna untuk berbagai tujuan pengembangan dan penelitian.

Makna kata juga terkait dengan tingkat perkembangan mental seseorang secara psikologis. Hal ini merupakan komponen yang tidak terpisahkan dari perkembangan pikiran maupun bahasa manusia

(Costley & Nelson, 2013). Oleh karenanya motivasi dan mengerti adalah keterkaitan yang harus ada dalam pembelajaran literasi dini. Pada bagian proses pengolahan manusia berfikir terutama pada makna kata bagian otak manusia tersebut (LAD) secara psikologis terkait untuk berkembang dengan sendirinya, tidak bisa dipaksa oleh pihak lain. Sehingga, keberhasilan akuisisi bahasa semakin kuat jika secara psikologis bahasa menjadi alat bantu penting, menarik, dan mudah dipahami. Penguatan proses ini dilakukan melalui bahasa verbal yaitu verbalisasi kata yang diserapnya atau disebut *Verbal Behavior's critics* (Putnam, 1995)

Susunan kata yang membentuk kalimat, memiliki pola khusus proses penyerapannya dalam perkembangan bahasa anak (Remhof, 2009). Kata-kata yang sudah dipahami dalam akan membantu penguasaan proses pemahaman struktur kalimat, meskipun waktu penguasaannya masih belum saat itu langsung dilakukan. Pemahaman struktur kalimat maupun makna kata ini, diperlihatkan melalui aktivitas yang berbeda dengan sumber datangnya. Jika anak memahami melalui suara yang didengar atau dilihatnya, maka proses penyerapannya dapat diperlihatkan melalui aktivitas anak dalam percakapan atau dalam melakukan goresan bermakna. Dengan kata lain perlu ada pembuktian konkret pada

perkembangan bahasa anak untuk dapat diamati dengan baik sesuai prinsip *Language empirical test* (Chomsky, 2006). Uraian tersebut terdapat pada lampiran II pada tabel 4.7 di halaman 188

4) Model Pembelajaran SBELP

Terdapat beberapa istilah dalam pembelajaran yang perlu digarisbawahi. Istilah-istilah tersebut memiliki kemiripan makna dan saling berkaitan. Menurut Nurmelly (2016) istilah tersebut antar lain: (1) pendekatan pembelajaran; (2) strategi pembelajaran; (3) metode pembelajaran; (4) teknik pembelajaran; (5) gaya/taktik pembelajaran; dan (6) model pembelajaran. Pendekatan pembelajaran dapat diartikan sebagai sudut pandang terhadap proses pembelajaran, yang merujuk pada pandangan tentang terjadinya suatu proses yang sifatnya masih sangat umum dan luas. Adapun strategi pembelajaran menurut Sanjaya (2010: 27) adalah suatu kegiatan pembelajaran yang harus dikerjakan guru dan siswa agar tujuan pembelajaran dapat dicapai secara efektif dan efisien. Strategi pembelajaran sifatnya masih konseptual, untuk mengimplementasikannya digunakan melalui berbagai metode pembelajaran.

Metode pembelajaran diartikan sebagai cara yang digunakan untuk mengimplementasikan rencana yang sudah disusun dalam bentuk kegiatan nyata untuk

mencapai tujuan pembelajaran. Kemudian metode pembelajaran dijabarkan ke dalam teknik dan gaya pembelajaran, maka teknik pembelajaran adalah cara yang dilakukan seseorang dalam mengimplementasikan suatu metode. Setelah antara pendekatan, strategi, metode, teknik dan taktik pembelajaran sudah terangkai menjadi satu kesatuan akan terbentuk model pembelajaran. Jadi, model pembelajaran pada dasarnya merupakan bentuk pembelajaran yang tergambar dari awal sampai akhir yang disajikan secara khas oleh guru sebagai bingkai seluruh istilah pembelajaran lainnya.

Model pembelajaran mengacu pada pendekatan pembelajaran yang akan diterapkan memiliki ciri khas (Arends, 1997): (1) rasional teoritis yang bersifat logis yang bersumber dari perancangan; (2) dasar pemikiran tentang tugas pembelajaran yang akan dicapai dan bagaimana siswa belajar untuk mencapai tujuan tersebut; (3) aktifitas guru yang diperlukan agar model pembelajaran dapat dilaksanakan; dan (4) lingkungan belajar yang diperlukan untuk mrncapai tujuan pembelajaran. Unsur penting dalam model pembelajaran menurut Joyce, Weil dan Calhoun (2011) adalah: (1) syntax atau langkah-langkah operasional pembelajaran atau urutan kegiatan yang biasa disebut dengan fase; (2) Social System atau suasana dan norma yang berlaku dalam pembelajaran

yang mengarah pada peranan guru dan siswa serta jenis aturan yang diberlakukan; (3) principles of reaction atau memberi gambaran kepada guru tentang bagaimana memandang, memperlakukan atau merespon siswa; (4) support system atau segala sarana, alat, bahan atau lingkungan belajar yang mendukung model pembelajaran tersebut, dan (5) instructional and nurturent effects (dampak instruksional dan dampak pengiring) atau hasil yang akan dicapai siswa setelah mengikuti pembelajaran. Model ini didasari oleh integrasi dari tiga teori yaitu: 1) teori pembelajaran konstruktivis; 2) teori pengenalan membaca bermakna (*emergent literacy*); 3) teori lingkungan kaya literasi (*Literacy Rich Environment*). Teori kostruktivis memberikan pondasi pada pembelajaran anak melalui perilaku dan pengalaman orang dewasa di sekelilingnya. Termasuk di dalamnya juga budaya yang akan dimunculkan melalui cerita anak di lingkungannya. Teori akuisisi bahasa menjadi dasar pada jumlah kata yang diserap anak baik secara sadar maupun tidak serta komponen bahasa yang memudahkan pemahaman melalui pengulangan penyampaian.

Teori lingkungan bermakna memberikan kerangka bagi pelaksanaan program secara terpadu dengan pengendalian dari materi dan perangkat dari sekolah untuk diterapkan baik di sekolah maupun di rumah.

Keterlibatan lingkungan sosial anak dioptimalkan melalui materi yang diberikan sekolah ke lingkungan rumah. Teori pemahaman makna bahasa memberikan dasar pada kegiatan yang memudahkan anak dalam memahami unsur-unsur bahasa melalui hal-hal yang dipahaminya dan dikaitkan dengan kemampuan anak menggambarkan pemahaman makna tersebut dalam bentuk goresan bermakna.

Memberikan pelajaran membaca pada anak harus memperhatikan banyak faktor diantaranya penyesuaian dengan kemampuan anak, minat anak dan faktor-faktor yang mempengaruhi proses belajar membaca. Banyak guru dan orang tua yang kurang dan bahkan belum menyadari pentingnya faktor tersebut, terutama metode yang efektif mengajarkan membaca pada anak usia dini. Guru menjadi bagian tak terpisahkan dalam aktifitas dan perkembangan bahasa tersebut melalui seluruh bagian rancangan pembelajaran di sekolah. Batasan percakapan sehari-hari di mana secara tidak langsung akan membatasi pula kemampuan bercakap-cakap seorang anak ketika ia menggunakannya di lingkungan sekolah dan selain sekolah. Misalnya guru menggunakan istilah yang baik dalam ilmu pengetahuan seperti menduga, melihat pada bukti yang ada, dan sebagainya akan membuat siswa terlibat pada aktifitas kebahasaan yang setara dengan

yang didengarkannya baik secara lisan maupun tertulis suatu saat nanti. Maka guru pula lah yang akan memberikan sarana kemampuan berbahasa dan membaca tereksplorasi dengan baik dalam bentuk *games* dan aktifitas yang siswa peroleh melalui percakapan perorangan secara mandiri maupun dalam kelompok yang lebih besar. Akhirnya, contoh kongkrit penggunaan bahasa dan bentuk tulisan bahasa sepanjang hari saat anak bermain di lingkungan sekolah akan memungkinkan kemajuan peningkatan kemampuan berbahasa anak berkembang optimal.

Akan tetapi atmosfir ini membutuhkan intensitas dan kepaduan di lingkungan bermain anak yang lebih luas. Peran kebahasaan orangtua juga menempati bagian yang cukup signifikan dalam perkembangan kebahasaan anak, terutama dalam kemampuan membaca. Keterlibatan orangtua yang sinkron dengan perangkat pembelajaran guru di sekolah, akan memfasilitasi perkembangan ini dengan lebih baik. Lingkungan yang memperkaya modal belajar anak dalam membaca (*The literacy rich environment*) akan terlihat pada kemampuan empat unsur kemampuan bahasa anak, baik membaca, menulis, mendengar, maupun berbicara. Keterlibatan ini, harus memiliki acuan yang jelas. Hingga dapat mengoptimalkan semua komponen yang akan mempengaruhi

kebahasaan anak, terutama membaca, seperti kepekaan bunyi bahasa, keragaman kosakata, keterserapan ragam simbol bahasa, dan sebagainya.

Dua faktor berperan dalam mengajar anak: Pertama, Sikap dan pendekatan orang tua yang menyenangkan, karena belajar membaca merupakan permainan yang bagus sekali. Kedua, penekanan pada anak belajar adalah: hadiah, bukan hukuman, permainan yang paling menggairahkan, bukan bekerja, kesenangan, bukan bersusah payah, suatu kehormatan, bukan kehinaan. Di sini, pembatasan waktu untuk melakukan permainan ini perlu dilakukan sehingga betul-betul singkat. Menghentikan permainan ini sebelum anak itu sendiri ingin menghentikannya. Karena apabila anak bosan, dia tidak akan tertarik lagi dengan hal tersebut, sehingga mempersulit untuk mengajak anak bermain.

Peran beberapa komponen bahasa yang berpengaruh pada kemampuan membaca anak di usia dini perlu diperhatikan dan difasilitasi oleh seluruh komponen lingkungan anak berinteraksi. Komponen-komponen bahasa tadi yang akan digunakan sebagai kerangka kerja bagi aktivitas-aktivitas SBELP yang akan dilakukan di lingkungan anak bagi keberhasilan mereka dalam menguasai kemampuan membaca.

Ada beberapa syarat pembelajaran pengenalan literasi dini dikatakan efektif yang disampaikan oleh

beberapa ahli. Kontelnik menyampailan bahwa ada beberapa syarat agar pembelajaran membaca efektif antara lain adalah menyenangkan, siswa aktif, suka rela, intrinsik, dan adanya aturan yang jelas. Sedangkan Bergen menyebutkan bahwa syarat pembelajaran efektif adalah bebas, terbimbing, terarah, dan berorientasi pada latihan. Good and Jenkins menjelaskan bahwa pembelajaran literasi dini yang efektif harus memuat isi materi pembelajaran yang jelas dan terukur pada kepekaan fonologi, terukur pada pengenalan dasar alfabet, ketepatan dan kelancaran pengenalan tulisan. Good and Slavin juga memaparkan bahwa ada beberapa pilihan penerapan diantaranya adalah pengaturan pembagian waktu efektif dan efisien. Good menyampaikan pembelajaran literasi dini efektif harus sederhana, mudah, dan memiliki kriteria skor yang jelas, pengulangan sekebutuhan. Slavin memaparkan dalam pembelajaran literasi dini yang efektif harus ada *smoothness* yang terdiri dari tuntas sesuai ketentuan waktu, pengulangan gangguan belajar, dan prosedur kelas. Cooper (1997) berpendapat bahwa pembelajaran efektif memiliki beberapa syarat yaitu ruang yang memungkinkan siswa, instruktur kegiatan dan guru dapat meningkatkan dan mendukung kegiatan literasi, materi yang tersedia di area perpustakaan dan tersusun sesuai urutan untuk

mempermudah pencarian, konferensi yang memungkinkan guru dan siswa membicarakan buku dan hasil tulisan siswa, dan yang terakhir adalah mempunyai instrumen pencatatan kegiatan kelas yang lengkap dan dilakukan secara terus menerus.

Terdapat beberapa sebutan bagi keterlibatan keluarga pada kegiatan literasi dini. Sebutan umum yang digunakan oleh UNESCO adalah *Literacy rich environment*, sementara istilah lain yang terkait dengan lingkungan kaya literasi adalah *cooperative literacy community* (Croshawite, 2013); istilah lainnya adalah *full literacy opportunity* (NcComick & Mason, 1986); serta istilah lainnya lagi adalah *home literacy environment* (Jalongo, 2007). Penjelasan tentang istilah tersebut adalah suatu komunitas di mana anak belajar melalui orang-orang yang bersinergi untuk mencapai target pembelajaran literasi terbaik (Croshawite, 2013).

Perubahan keyakinan tentang aktifitas keluarga berbasis literasi didasarkan pada 3 asumsi dasar penelitian: (a) Proses pembelajaran di usia dini kuat dipengaruhi oleh kesepahaman di lingkungan keluarga dan komunitas; (b) Keluarga harus mengembangkan dan menilai kemampuan aktifitas literasi mereka sendiri untuk mendukung efektifitas pembelajaran literasi anak mereka; (c) Orangtua/keluarga adalah guru pertama bagi anak.

Orangtua dan keluarga tidak hanya membawa pengaruh dari segi keturunan, tetapi juga dari jenis lingkungan berbahasa yang mereka ciptakan di rumah. Substansi yang berkontribusi dalam pengembangan bahasa anak terbentuk dari: sikap orangtua/keluarga terhadap pendidikan, cara penyampaian pendapat kepada anak, pilihan/model bahasa dan bahan-bahan literasi yang disediakan, serta kegiatan-kegiatan yang dianjurkan. Beberapa keluarga cenderung menutup diri dikarenakan permasalahan ekonomi yang umumnya dimiliki. Mereka tidak bisa memberi anak mereka pengalaman dalam mengembangkan bahasa, pengalaman bersosial, dan kepercayaan diri untuk dapat beraksi di lingkungan sosial. Akibat yang ditimbulkan antara lain: (1) Anak-anak mereka di sekolah tidak mampu untuk menunjukkan diri mereka sebagaimana orang lain mampu untuk menunjukkan kemampuan atau potensi mereka; (2) Guru cenderung memberikan ekspektasi yang rendah terhadap mereka; (3) Anak tersebut kehilangan kemampuan mereka, kemampuan menyampaikan aspirasi/pendapat, serta potensi yang ada dalam diri; (4) Pencapaian anak hanya akan berada di level rendah. Level intelijen anak belum terbentuk ketika lahir. Anak kecil yang dididik dengan cara yang salah akan menjadi kurang berkembang atau justru terlampau berkembang.

Pada ujung awal, hal yang harus dilakukan adalah melakukan beberapa pendekatan untuk menentukan titik kritis tujuan pembelajaran pada penerapan suatu model pembelajaran. Pendekatan tersebut antara lain pendekatan SME atau *Subject-Matter Experts*, pendekatan kesalahan materi pembelajaran yang ada, pendekatan berdasarkan mandat para pelaku pendidikan, serta pendekatan teknologi di mana suatu model pembelajaran menyelesaikan persoalan pendidikan berdasarkan kinerja sistem organisasinya. Pada model pembelajaran SBELP ini, analisa ujung awal dilakukan dengan melakukan penilaian kebutuhan dengan melakukan empat pendekatan tersebut.

Berdasarkan prinsip Vigotsky (1986) tentang keterikatan lingkungan dengan kemampuan belajar bayi, buku ini membahas awal bayi berinteraksi serta perancangan aktifitas serta pengukuran keefektifitasannya bagi pembelajaran balita. Disinggung pula di dalamnya seberapa besar peran latar belakang pendidikan orang-orang di lingkungan si balita, keberhasilan belajar melalui orang dewasa dan teman sebaya, serta upaya untuk menilai dan penyediaan fasilitas bagi mereka. Perbedaan budaya merupakan salah satu komponen yang perlu diperhatikan ketika mengawali pembelajaran interaktif sekolah dan orang lingkungan rumah anak. Budaya

yang ditekankan di sini bukan hanya budaya dari segi pola didikan akan tetapi juga budaya dari berbagai sisi. Perlunya perasaan satu atmosfer bagi anak untuk melakukan aktifitas seperti yang dilakukan orang di lingkungannya akan membantu anak termotivasi belajar (Ireson, 2008).

Anak memproses apa yang didengarnya dari lingkungannya dan mulai menalarnya dengan menghubungkan kata yang diucapkan tadi dengan maknanya. Maka perkembangan bahasa sangat berhubungan erat dengan lingkungan sosial di mana anak pertama kali berinteraksi (Dodge, 2004). Meskipun anak adalah komponen utama dalam perkembangan bahasa, lingkungannya bisa memfasilitasi peningkatannya dengan: (1)memberikan contoh beragam yang sesuai dengan tingkat penyerapan anak, lingkungan sosialnya, serta kemampuan berfikirnya; (2) dengan memilih tujuan pembelajaran yang memberikan kesempatan sebesar-besarnya bagi kesinambungan dan keselarasan modal perkembangan bahasa dalam aktifitas`kelas (Johnston, 2005). Untuk memberikan pondasi yang kokoh pada aktivitas pengalaman belajar anak demi perkembangan pendidikan yang baik, serta agar hasil belajar lebih optimal, efisien waktu, dan terukur, pendekatan-pendekatan dan dari berbagai sumber perlu dipertimbangkan

keberadaannya dalam program pembelajaran. orang-orang yang dilibatkan, kepekaan untuk menemukan hal baru, secara bersama-sama menopang kurikulum yang bermakna merefleksikan spesifikasi setiap komunitas, sehingga dengan kata lain, kurikulum akan mengandung pemahaman keilmuan, teori-teori pendidikan, serta keyakinan yang berakar dari komunitas yang ada. Harus bersama-sama dilakukan baik guru dengan orangtua dan anggota lain dalam sebuah komunitas yang dijunjung bersama kemuliaannya.

Intervensi dini terhadap kemampuan membaca bisa mengatasi masalah pada anak beresiko tinggi untuk memiliki kemampuan bahasa yang lemah (ekonomi dan pendidikan orangtua rendah, lingkungan sekolah buruk, dsb). Akan tetapi tidak semua pendekatan menghasilkan peningkatan yang sama. Johnston menyampaikan bahwa penelitiannya memperlihatkan lingkungan yang memberikan perhatian untuk mendukung program sekolah ini lebih berdaya untuk memberikan bekal bagi literasi dini yang disebutnya dengan *Print-Rich Environment*, atau *Literacy-rich Environment* (Payne.etal, 1994). Komunitas yang memperkaya perbekalan bahasa anak akan menguatkan kemampuannya membacanya kelak (Gynne & Bagga-Gupta, 2013)

Pengenalan literasi pada anak memiliki pengaruh pada perkembangan bahasa di masa yang akan datang. Akan tetapi keterlibatan orang tua pada pembelajaran ini masih kurang. Padahal, orangtua yang memiliki perhatian besar meskipun belum merasa mampu bercerita dan membacakan buku bagi anaknya, memiliki pengaruh yang sama besarnya bagi kemampuan berbahasa anak (Er, 2013), jika dibandingkan dengan orangtua yang mampu bercerita dengan baik.

Di sisi lain, pihak sekolah kurang memberikan perhatian bagi kegiatan di rumah yang memfasilitasi keberhasilan anak dalam pengenalan literasi mereka. Pemantauan diberikan setelah anak dinilai mengalami masalah dalam perkembangan bahasanya. Kegiatan dan kesalahan pemilihan buku bagi mereka oleh orangtua yang tidak sinkron dengan yang diterima anak di sekolah, menimbulkan kejenuhan. Sehingga, pada kasus tertentu anak tidak memiliki motivasi untuk terlibat dengan pembelajaran di sekolah (SmithCGA, 2012). Keterbatasan alat dan perangkat pengajaran di rumah maupun di sekolah menjadi penyebab lain tidak bisa selarasnya program ini dilakukan.

Pengajaran literasi berbasis lingkungan melibatkan intensitas orang dewasa di rumah sesuai dan terpadu dengan program sekolah (Jalongo, 2007). Hal ini melibatkan berbagai unsur terutama dalam

berbagai aspek bahasa seperti bahasa lisan dan bunyi bahasa, kosakata yang dikuasai orangtua, percaya diri orangtua dalam bercerita (Er, 2013), dan lain sebagainya.

Sebagaimana disampaikan oleh Cooper dan An (1997, 37) memberikan acuan bahwa kelas harus memiliki beberapa komponen materi pembelajaran, antara lain: interaksi yang terpadu antara seluruh kemampuan bahasa baik membaca, menulis, mendengar, berbicara, menalar bahasa, dan menggambarkan; pengalaman berinteraksi dengan bahasa secara individual; elemen dasar dari pengalaman dan pengetahuan awal; serta membantu teroptimalisasikannya pengalaman dan pengetahuan awal dalam menalar makna bahasa (Gambar setelah halaman ini). Sementara komponen yang disampaikan oleh Wortham (2006, 222) mengharuskan adanya beberapa aktivitas di kelas antara lain: guru aktif berbicara; pembacaan buku cerita; pengasahan kepekaan fonem; pengenalan huruf; pengenalan pemahaman bahasa; pengenalan kepahaman dalam menulis; saling berbagi cerita bacaan; serta aktivitas terintegrasi dari semua yang dilakukan. Komponen-komponen tersebut dikemas dalam keterpaduan semua pihak yang berperan dan berinteraksi dengan anak.

Berdasarkan penjelasan di paragraf sebelumnya maka disusunlah model pembelajaran literasi dini berbasis SBELP ini dalam urutan: (1) Alur kegiatan rumah dan sekolah sebagai *social system*; (2) Sintaks pembelajaran di rumah; (3) Sintaks pembelajaran di sekolah; (4) *Principal of reaction*; (5) *Support System*. Penjelasan tersebut secara rinci adalah sebagai berikut:

- Alur kegiatan rumah dan sekolah sebagai *social system*

Titik utama dalam SBELP adalah lingkungan. *Literacy-Rich Environment* atau lingkungan kaya literasi dibentuk oleh komunitas dalam lingkungan itu sendiri. Rutinitas interaksi dengan bahasa dan bacaan akan membentuk komunitas gemar membaca. Anak belajar dari orang-orang di sekitarnya. Maka, lingkungan harus memiliki konsep yang jelas dalam memberikan gambaran kegiatan yang bisa ditiru oleh anak. Anggota komunitas lingkungan di sekitar anak yang memegang peran penting adalah orangtua, guru, dan lainnya. Interaksi tertinggi anak sehari-hari adalah dengan orangtuanya. Maka, rutinitas yang mudah diserap anak adalah apa yang dilakukan orangtuanya. Sasaran utama dari kegiatan membaca adalah berubahnya kebiasaan terhadap bahasa, baik dalam penggunaan secara lisan

maupun tertulis. Guru menguatkan rutinitas orangtua tersebut, manakala anak berada dalam lingkungan sekolah. Kedua komponen ini harus bersinergi. Alur kegiatan yang diarahkan untuk mengatur rutinitas membaca bagi anak usia dini menentukan optimalisasi pembelajaran literasi dini.

Kegiatan rutin yang terkait dengan keberhasilan program dilakukan oleh tiga unsur. Orangtua di rumah memberikan anak kesempatan untuk mengenal simbol bahasa melalui cerita yang dibacakan serta interaksi dialog di selang kegiatan tersebut. Lamanya setiap kegiatan sangat tergantung dari pendekatan orangtua dalam memotivasi anak serta ketertarikan anak terhadap kegiatan tersebut. Panjangnya waktu kebersamaan orangtua dengan anak di rumah serta pemahaman terhadap kebiasaan anak memungkinkan kegiatan dapat dilakukan bersama aktivitas lainnya, misalnya: dalam perjalanan, menjelang tidur, ketika menyuapi anak makanan, dan lain sebagainya. Laporan perkembangan kegiatan disampaikan ke pihak sekolah melalui guru atau staf sekolah yang akan mencatat dan menjadikan sebagai acuan belajar di sekolah. Kegiatan membaca bersama dengan kawan sebaya akan memberikan penerapan fungsi bahasa sebagai alat komunikasi yang efektif bagi anak. Kegiatan di sekolah maupun

di rumah yang lain adalah membuat goresan bermakna. Kegiatan ini memberikan anak kesempatan mengulang kata yang dipelajari sambil menghubungkan dengan makna yang dipahami.

Sebuah kegiatan dapat mencapai hasil yang optimal jika semua unsur pada kegiatan tersebut memiliki kesamaan visi, misi serta memahami target-target setiap sub-kegiatan yang dilakukan. Setiap unsur memiliki kepehaman yang baik bahwa satu kegiatan akan menunjang keberhasilan kegiatan lainnya. Oleh karenanya, penyamaan persepsi, pendalaman materi serta pendampingan dalam menjalankan program merupakan kebutuhan utama pada model pembelajaran ini.

Persamaan persepsi, pendalaman materi, serta pendampingan dalam pelaksanaan maupun menyelesaikan permasalahan yang muncul dalam kegiatan dilakukan dalam sesi pelatihan-pelatihan dan pertemuan pakar. Pertemuan-pertemuan ini dilaksanakan tidak hanya sebagai evaluasi, akan tetapi juga menjadi sarana berkomunikasi untuk mensinergikan kegiatan agar lebih optimal. Kegiatan ini dilakukan setiap dua minggu satu kali atau sesuai permintaan orangtua siswa. Kegiatan dilakukan di sekolah dalam bentuk pertemuan rutin serta pembahasan yang dihadiri oleh orangtua, kepala sekolah, serta guru kelas. Pendampingan

pakar menghadiri pertemuan tersebut sesuai dengan kebutuhan dari semua pihak.

- Sintaks pembelajaran di rumah

Bagian awal dan paling berperan dalam program pembelajaran literasi dini berbasis lingkungan bermain adalah kegiatan di rumah. Orangtua adalah unsur penggerak utama anak dalam pembiasaan dengan bahasa dalam masa perkembangannya. Kegiatan dengan orangtua pada umumnya belum didasari oleh langkah dan acuan yang jelas, sementara waktu unggul anak untuk menyerap pengetahuan ketika telah berlalu tidak kembali lagi. Oleh karenanya, disusunlah kegiatan literasi dini di rumah dengan kerangka urutan sebagai berikut: (1) *Choice*; (2) *Challenge*; (3) *Control*; (4) *Collaboration*; (5) *Constructive Comprehension*; dan (6) *Consequences*, (Jalongo, 2007).

- Sintaks pembelajaran di sekolah

Pada langkah awal milik Cooper digabungkan dengan tiga langkah awal milik Jalongo. Penentuan kata yang telah dikuasai pada pembelajaran awal dilakukan dengan mencoba menanyakan pada siswa secara langsung melalui penunjukan benda yang mungkin telah ada di pengetahuan awal siswa. Penelusuran lanjutan dilakukan dengan memberikan pertanyaan lisan kepada orangtua.

Setelah program berjalan, maka pengetahuan yang telah dikuasai siswa telah tertulis pada buku perkembangan anak.

Terdapat dua pendapat tentang langkah-langkah pembelajaran literasi dini yang mendasari SBELP. Pendapat pertama adalah langkah pembelajaran David dan Au (1997) yang memiliki urutan: (1) *Introducing*; (2) *Reading and Responding*; (3) *Extending*. Pada langkah awal guru melakukan penelusuran terhadap kemampuan yang telah dikuasai siswa dan pengetahuan yang sudah ada sebelumnya. Hal ini bisa dikaitkan dengan budaya dan kebiasaan berbahasa di rumah, sehingga kondisi awal dan tujuan pembelajaran dapat lebih terarah. Langkah ke dua, guru melakukan empat kegiatan yaitu membacakan cerita, menggunakan berbagai rangsangan menarik untuk mengaktifkan pemahaman terhadap kata, menyimpulkan cerita, serta memberikan laporan dan mengevaluasi kegiatan yang dilakukan. Langkah akhir dari pembelajaran ini adalah menghubungkan pemahaman yang sudah dimiliki dengan kegiatan dialog serta menggores bermakna.

Sintaks ke dua disampaikan oleh Jalongo (2007). Terdapat tujuh langkah pada proses pembelajarannya, yaitu: (1) *Previewing book*; (2)

Accessing prior knowledge; (3) Meaningful gained learning material and activities; (4) Dialogue and expression; (5) Reading aloud and answering questions; (6) Doing further meaningful activities; (7) Students understanding map report. Pada awalnya seorang guru menentukan titik awal dan akhir dari buku yang digunakan sebagai acuan atau materi pembelajaran. Kemudian di langkah kedua, guru mengkonfirmasi dengan kondisi sesungguhnya pada siswanya, mengenai kesesuaian antara penentuannya dengan pemahaman siswa. Hal ini dilakukan untuk menentukan aktivitas apa saja yang akan disertakan setelah aktivitas membaca. Sebelum membaca, di langkah ketiga seorang guru harus mampu menarik minat anak untuk terlibat dalam aktivitas pembelajaran dengan menggunakan mimik, bahasa tubuh, atau suara yang akan menarik minat anak mengetahui isi buku yang akan dipelajari. Setelah aktivitas membaca, kegiatan dilanjutkan dengan dialog yang disertai dengan pertanyaan dan pemberian jawaban di sela-selanya. Langkah kedua terakhir adalah langkah yang diambil berdasarkan jenis aktivitas yang dipilih setelah membaca. Aktivitas pilihan tersebut, akan memberikan alasan alat dan instrumen yang

digunakan sebagai peraga dan bentuk pelaporan capaian pembelajaran.

- *Principal of reaction*

Pembelajaran di sebuah kelas atau kegiatan tidak terlepas dari suatu aturan bagi semua unsur yang melaksanakannya. Termasuk di dalam unsur aturan tersebut adalah *Principal of Reaction* atau bagaimana memandang, memperlakukan atau merespon pertanyaan dan kondisi siswa hasil dari berlangsungnya proses pembelajaran. Bagi keberhasilan proses tersebut Jalango (2007) memberikan arahan bagi munculnya *sense of community* pada kegiatan goresan bermakna dari literasi dini agar guru bersikap atau merespon dengan acuan: (1) Memperhatikan dalam memberikan respon akan kesesuaian respon tersebut dengan sikap dan nilai yang diyakini siswa yang berasal dari latar belakang bahasa dan budaya yang dimilikinya; (2) Menggunakan bahasa lugas dan tidak mengandung arti yang bias bahkan ambigu; (3) Memperhatikan kemungkinan perbedaan makna yang muncul dari bahasa yang digunakan berbeda; (4) Menggunakan berbagai kemungkinan cara penyampaian kepada siswa; (5) Memberikan kesempatan kegiatan bagi siswa yang mengandung unsur berinisiatif dan berkeinginan sendiri; (6) Memberikan kesempatan sebanyak-

banyaknya bagi adanya lingkungan kaya literasi yang melibatkan siswa pada kegiatan bermakna bahasa terbaik Membantu terbentuknya sinergi kegiatan literasi rumah dan sekolah yang memfasilitasi pemahaman bahasa dan budaya sesuai dengan yang dimiliki di rumah; (8) Memberikan penilaian dengan berbagai metode penilaian. Sementara itu, David dan Au (1997) menyampaikan bahwa penguasaan literasi anak berkembang optimal dengan standar respon guru dan orangtua yang dimunculkan dalam skenario pembelajaran, antara lain mencakup: (1) menghubungkan kemungkinan pemahaman yang lebih mudah dengan pemahaman yang sudah dimiliki siswa; (2) Menyampaikan ungkapan yang memungkinkan siswa memikirkan kemungkinan yang bisa saja terjadi dari suatu makna kata atau kalimat; (3) Memberikan kesempatan siswa untuk menebak dan mengira apa yang mungkin muncul dari bacaan; (3) Melanjutkan tebakan siswa dengan sama-sama membuktikan melalui bacaan; (4) Memberikan arahan tentang bagaimana seorang penulis ingin menyampaikan pesan pada pembaca; (5) Melanjutkan tebakan-tebakan isi bacaan dan membaca bersama mencari isi bacaan yang sebenarnya sampai pada memberikan penguatan

hingga siswa mampu membentuk dan menyimpulkan makna cerita secara utuh.

Prinsip lain yang digunakan sebagai kriteria peran yang dilakukan guru pada model SBELP adalah karakteristik bermain. Karakteristik dari bermain adalah : Aktif, penuh tantangan, menuntut komunikasi, menyenangkan, menginspirasi untuk ikut di dalam kegiatan, bermakna, sosialisasi, bersifat simbolik, memberikan perbaikan emosi, terlibat secara sukarela (Rymanowicz, 2015). Garvey (1990) menyatakan bahwa karakter bermain adalah menyenangkan dan memiliki nilai positif bagi anak, motivasinya lebih bersifat intrinsik, bersifat spontan dan sukarela, tidak ada unsur keterpaksaan dan bebas pilihan, peran aktif keikutsertaan anak, hubungan dengan sesuatu yang bukan bermain misalnya kemampuan kreativitas, kemampuan memecahkan masalah, belajar bahasa, perkembangan sosial, dan lain sebagainya.

1. *Support System*

Bermain memiliki peran besar dalam membantu anak mengembangkan kemampuan kognitifnya terutama yang berkaitan dengan peningkatan kemampuan berbahasa. Bermain yang memiliki imbas besar pada kemampuan berbahasa anak adalah pretend play (ZPD's Vygotsky), Musical

play, symbolic play(Vygotsky, 1986), dan games with rules (untuk anak berusia di atas 6 tahun). Bermain tersebut dimunculkan dalam pilihan aktivitas-aktivitas. Terdapat lima belas aktivitas pilihan yang bisa digunakan di kelas, antara lain: permainan tebak letak, permainan ke atas ke bawah, permainan tebak kata, permainan merangkai gambar dan kata, dan lain sebagainya.

C. PENELITIAN RELEVAN

Penelitian yang sudah ada dari pengajaran literasi dini terbagi menjadi empat bagian pembahasan. Rinciannya adalah sebagai berikut:

1. Literasi Dini

Bay and cetin (2014) melakukan penelitian pada 2 orang guru taman kanak-kanak yang berada di Kirikkale di Turki dan Lansing Timur di Amerika Serikat. Dua Negara ini memiliki budaya dan pendidikan yang berbeda, strategi membaca memiliki peran penting dalam pendidikan untuk meningkatkan kemampuan keaksaraan anak-anak. Guru dari 2 negara ini diberi waktu selama 2 bulan untuk membaca sekitar 30 buku, memiliki waktu sekitar 15 sampai 20 menit per buku. studi ini menggunakan sistem *coding*. Tetapi dalam studi ini rata-rata guru menghabiskan waktu sekitar 10 sampai 15 menit untuk membaca. Ketika membacakan cerita guru dapat menggunakan beberapa strategi untuk menarik perhatian,

dalam penelitian ini dapat terungkap dan dibandingkan, strategi apa saja yang digunakan guru pada kegiatan membaca untuk anak pra sekolah di usia 3 sampai 5 tahun. Sehingga dengan cara ini dapat dipahami mana strategi yang menggunakan lebih banyak waktu dan strategi yang menggunakan sedikit waktu, sehingga guru dapat melihat strategi mana yang mereka gunakan untuk mengembangkan kemampuan membaca pada murid usia pra sekolah.

Oncu dan unluer (2015:1043-1047) mengatakan bahwa penelitian yang dilakukan di daerah kocali di Turki, dengan meneliti 30 guru dari 8 sekolah yang ikut berpartisipasi. Penelitian ini dilakukan dalam dua langkah, pertama, guru prasekolah diminta untuk mengisi *checklist* literasi dini yang meliputi, lingkungan organisasi di ruang kelas, memilih kegiatan literasi, mempromosikan kepekaan fonologi, penggunaan teknologi, dan keterlibatan orangtua. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa peran guru untuk literasi dini pada anak sangat penting. Oleh karena itu guru harus menghadiri pelatihan untuk meningkatkan kemampuan literasi dini pada anak. (1) bagaimana mereka mengatur lingkungan kelas sesuai dengan perkembangan literasi dini (2) dan bagaimana mereka dapat menggunakan alat-alat teknologi untuk literasi dini (3) Selain itu, guru harus didorong untuk membuat pengelompokan usia anak pada pembelajaran literasi dini.

Wildova dan kropsckova (2015:878-883) di Republik Ceko meneliti 648 anak (372 anak perempuan dan 276 anak laki-

laki) usia 5-6 tahun pra sekolah menjadi sampel dalam penelitian tentang literasi pra membaca. Anak-anak dibagi ke dalam grup yang terdiri dari anak perempuan dan laki-laki yang berasal dari kota dan desa. Dalam proses penelitian ini kami menemukan beberapa hal menarik, (1) secara keseluruhan, anak perempuan lebih baik dalam proses belajar membaca (terbaik di bidang pidato, pendengaran, persepsi, dan orientasi kiri kanan), (2) sedangkan anak laki-laki melakukan hal lebih baik di bidang persepsi visual, (3) saat menganalisis temuan kegiatan yang berfokus pada tingkat identifikasi, perhatian, imajinasi, dan ingatan tidak ada perbedaan signifikan yang ditemukan antara laki-laki dan perempuan, (4) dalam kelompok usia anak antara 6-6,5 tahun menunjukkan kemampuan pra *reading* yang paling berkembang, (5) tidak ada perbedaan yang signifikan, yang diidentifikasi dalam kesiapan membaca di sekolah antara anak-anak dari kota dan desa, (6) faktor penting yang muncul pada data adalah faktor saudara, anak-anak yang memiliki saudara kandung lebih tua dari mereka menunjukkan kesiapan yang lebih besar dalam banyak kasus, temuan ini sesuai dengan hasil penelitian tentang literasi dini dalam membaca, temuan ini menunjukkan bahwa saudara yang lebih tua memiliki faktor pengaruh yang signifikan dalam membaca. Dalam periode ini tidak hanya literasi membaca saja yang harus dikembangkan, tetapi kepribadian dan motivasi anak juga harus dikembangkan. Disini peran orangtua dan guru di sekolah sangat penting dalam membangun motivasi dan kepribadian anak untuk

merangsang dan mendasari literasi pra membaca pada anak usia pra sekolah.

Walgermo et al (2018: 90-100) meneliti 1171 anak usia 5 sampai 6 tahun yang terdiri dari 50,7 % perempuan diambil sampel dari 19 sekolah di pinggiran norwegia bagian barat. Adanya korelasi antara ketrampilan membaca dengan konsep pemahaman diri di awal sekolah formal mereka. Ketika konsep pemahaman diri mereka rendah maka keterampilan membaca mereka juga rendah, sedangkan bila konsep pemahaman diri mereka tinggi maka keterampilan membaca mereka juga jauh lebih baik. Anak yang memiliki minat membaca tinggi, mereka akan meningkatkan keterampilan membaca mereka dengan lebih sering membaca daripada rekan-rekan mereka yang kurang tertarik dalam hal itu. Hal ini menunjukkan bahwa keterampilan membaca dan keterampilan dalam memahami diri adalah mutlak sangat penting. Sehingga harus ada fokus dalam meningkatkan motivasi untuk membaca sebagai pengantar awal mereka di sekolah formal.

Pengenalan membaca tidak bisa dilepaskan dari peran orangtua. Akan tetapi, tidak besar pengaruh penilaian diri orang tua terhadap kemampuan membaca mereka dengan kemampuan anak membaca, akan tetapi frekuensi membaca orang tua besar pengaruhnya pada kemampuan membaca anak. Pengaruh bisa diperbesar oleh sebab adanya pilihan buku yg baik, waktu yang lama dan efektif, cara baca yang baik, dan sebagainya. Tidak selalu buku yang disukai anak berpengaruh pada penambahan kosakata dan pengetahuan

mereka, sehingga peluasan pilihan buku penting pula dipertimbangkan. Meskipun orangtua merasa telah melakukan yang terbaik menurut mereka, kenyataannya, sedikit pengaruhnya pada prestasi anak. Hal yang juga mempengaruhi tidak berpengaruhnya penilaian kemampuan diri dalam membaca adalah karena sudah seringnya pembacaan cerita di *preschool class* (Er.et.al, 2013). Hal ini bisa lebih besar jika didukung oleh kemauan orang tua terlibat dalam akting yang diperankan anak mempengaruhi rasa percaya dan keyakinan akan perhatian orangtua terhadap anak mereka. Kehangatan hubungan ini menimbulkan kegembiraan pada situasi drama yang diperankan dari cerita yang dibacakan (Chou & Fen, 2014). Hal ini membuktikan bahwa mengajarkan membaca tidak harus dilakukan dengan membuat rumah menjadi bersuasana sekolah, akan tetapi memberikan semua fasilitas yang memungkinkan bagi tumbuhnya kesempatan mengenal bahasa pada setiap lini keseharian aktifitas di rumah. Penggunaan alat perekam observatif akan memudahkan pelaporan secara lebih alami (Roy, 2009).

Perkembangan anak dalam mempelajari huruf melalui beberapa tahap. Dari penelitian yang dilakukan oleh Hall dan Moats (1999) ditemukan bahwa anak-anak mempelajari huruf melalui tahapan: (1). mereka mempelajari nama huruf tersebut; (2) kemudian, mereka mulai mengenali bentuk huruf tersebut dengan membedakan satu dengan yang lain; (3). akhirnya, mereka menghubungkan satu huruf dengan yang

lain yang menghubungkan bunyi-bunyi huruf tersebut (Johnston, 2005). Anak mulai bicara pada awal usia dua tahun, paham 50 kata, mulai menata dalam bentukan frasa sederhana. Di usia ini, ia belajar menangkap naik turunnya nada bicara serta pola bahasa tubuh langsung dari orang dewasa di sekitarnya. Di sini pemahaman yang dimilikinya mengatakan bahwa satu kata berhubungan dengan satu benda. Maka semakin mapan pendidikan orangtua dalam kepehaman pentingnya pendidikan dan bercakap-cakap dengan anak, semakin tinggi kemampuan yang bisa dipersiapkan. Ketika anak menguasai 200 kata, maka kemampuan mengolah bahasa naik secara drastis baik dalam hal variasi penggabungan kata dan pemahamannya. Penggunaan kata sambung dan kata depan mulai muncul. Maka di usia 4-6 tahun anak akan memulai pemahamannya terhadap struktur kalimat sederhana, mulai bisa menguasai untuk berkomunikasi dalam percakapan panjang serta mulai bisa bercerita. Uji coba penggunaan bahasa yang kadang salah tempat muncul. Hal lain, mungkin berbeda pada anak tertentu yang memiliki kekurangan kemampuan bahasa secara khusus. Anak memproses apa yang didengarnya dari lingkungannya dan mulai menalarnya dengan menghubungkan kata yang diucapkan tadi dengan maknanya. Maka perkembangan bahasa sangat berhubungan erat dengan lingkungan sosial di mana anak pertama kali berinteraksi. Menurut Best & McKnown (2001) gangguan yang muncul dalam membaca adalah pada saat anak bercakap-

cakap tentang apa yang dibacanya berdasarkan latar belakang pengetahuan yang diketahuinya. Orang dewasa lah yang harus mengarahkan agar sesuai dengan harapan dari bacaan dengan memahami melalui apa yang disampaikan mereka lalu mengaitkan dengan isi buku.

Meskipun anak adalah komponen utama dalam perkembangan bahasa, lingkungannya bisa memfasilitasi peningkatannya dengan: (1) memberikan contoh beragam yang sesuai dengan tingkat penyerapan anak, lingkungan sosialnya, serta kemampuan berfikirnya; (2) dengan memilih tujuan pembelajaran yang memberikan kesempatan sebesar-besarnya bagi kesinambungan dan keselarasan modal perkembangan bahasa dalam aktifitas`kelas.

Di lain pihak pengenalan membaca memiliki berbagai keragaman hasil temuan. Smith CGA (2012) mengemukakan bahwa pengaruh pilihan materi bacaan bagi anak yang familiar dengan kehidupan mereka akan membuat membaca menjadi satu sajian pembelajaran yang tidak menakutkan. Sehingga bacaan yang mendekati pemahaman siswa perlu diperhatikan. Bahkan, Setiap siswa baik berdasarkan jenis kelamin maupun kemampuan belajar perlu diberikan tugas yang berbeda dalam membaca. Siswa laki-laki cenderung lebih menyukai materi yang lebih bermakna dan mereka temui. Misalnya daftar menu, buku TV, peta dsb. Perpustakaan menjadi pendukung kuat dalam keberagaman materi bacaan (Merisuo-Storm & Soininen, 2014). Dalam hal pelaksanaan program ini, perlu dikenalkan tentang *Catch-up Literacy* (Holmes.etal, 2012).

Catch-up Literacy adalah *book-based, structured, one-to-one intervention literacy activities* yang diterapkan hanya pada kasus kesulitan membaca yang cukup akut. Dilakukan 15 menit lamanya sebanyak dua sesi dan dilakukan setiap minggu. Langkah-langkahnya: diagnosa, pemilihan buku, pembacaan dan penugasan terkait dengan buku tersebut, *on going monitoring*. Dibutuhkan waktu yang lama untuk kasus tertentu.

Penggunaan program komputer memiliki tantangan tertentu. Menurut Parr (2012), dalam penelitiannya dengan menggunakan *Graphemic/phonemic association through a computer keyboard*: siswa mempelajari bunyi huruf dan simbolnya melalui komputer. Lebih jauh lagi di bagan aktivitas *identifying the individual words of the sentence*: siswa tertentu melihat pada tulisan yang sudah dikenalnya, maka diperdalam dengan *using linguistic clues, meaning clues*, dan *visual memory*. Hal ini bisa diterapkan juga pada pengajaran memainkan piano, *physical and visual attention to print*: melalui buku baru, membalas surat email, mengetik lagu, dan sebagainya membuat anak lebih paham dengan apa yang diajarkan. Parr (2012) menyampaikan bahwa aktifitas membaca dengan melibatkan teknologi membutuhkan tujuan yang jelas untuk membaca, eksplorasi yang jelas tentang isi bacaan, serta pemberian pilihan yang tepat bagi siswa. Terkait dengan *stakeholders* dan orangtua perlu disampaikan gambaran kemampuan membaca, didemonstrasikan cara pengajaran dan dramatisasi pembelajarannya, serta

memberikan pengarahan yang baik pada orangtua yang mengalami kesulitan dalam membimbing anaknya.

2. Komponen Bahasa pada Pengajaran Literasi dini : Kepekaan Bunyi Bahasa/*Phonological Awareness* (PA)

Sari dan Acar (2013) meneliti dengan mengambil sampel di daerah Istanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli dan Çanakkale yang berlokasi di wilayah Marmara di Turki. Ada sekitar 733 anak berusia 5 sampai 6 tahun (ada 27 anak yang tidak mendapat pendidikan pra sekolah). Membentuk keterampilan dasar kepekaan fonologi dalam periode pra sekolah sangat penting, ketika mereka memulai sekolah formal mereka tanpa dasar kepekaan fonologi akan membuat mereka kesulitan pada tahun berikutnya. Kepekaan fonologi anak yang bersekolah di sekolah swasta dan negeri juga memiliki perbedaan. Selain itu pendidikan dan tingkat sosial ekonomi orang tua mereka juga berpengaruh pada keberhasilan anak mereka.

Beberapa penelitian yang membahas kepekaan bunyi bahasa (PA) pada pengajaran literasi dini, menemukan beberapa cara mengenalkannya dan mempertajam hasil pembelajaran. Terdapat tiga jenis kemampuan yang berhubungan dengan fonologi, yaitu *phonological memory*, *phonological access*, dan *phonological awareness*. Ketiga kemampuan ini saling berhubungan dan dialami ketika masa akuisisi bahasa semasa kecil. PA sendiri bisa diperlihatkan melalui tes yang berisi penggabungan bunyi huruf-huruf, pemisahan bunyi dari huruf yang sebenarnya, atau satu huruf

yang muncul dalam dua kata (Anthony & Francis, 2005). PA menggunakan metode dikte agar siswa mendengar kata dengan baik serta menghubungkannya dengan tulisan yang benar untuk mempelajari bentuk bahasa yang diberikan. Dilakukan dengan mendikte sedikitnya separuh halaman buku, kata-kata yang dikenali siswa (Gersten & Geva, 2003).

Pentingnya pengajaran PA lebih diperkuat lagi oleh penelitian Shaywitz (2003) yang menemukan bahwa 88% dari anak-anak pengidap disleksia memiliki kemampuan mengenal bunyi huruf. Pengajaran untuk pembiasaan pengenalan simbol (*Print Knowledge*) bisa dilakukan dengan menggunakan sajak. Hal ini untuk memudahkan otomatisasi ketika mengenal suatu kata sekaligus pemahamannya. Pada bunyi bahasa, hal ini juga bisa menjamin ketepatan ujaran jika diberi contoh yang benar. Hal ini tidak memiliki perkembangan yang baik jika dilakukan dengan berpasangan, apalagi jika tidak dilakukan pengulangan yang cukup (*A Nonrepeated Assisted-Reading Approach*). Dalam hal ini lancar tidak berarti otomatis paham. Hal ini didukung oleh Dickinson. Etal (2003) Sebagian besar anak-anak yang memiliki kesulitan membaca memiliki masalah dengan kepekaan pengenalan bunyi bahasa (*Phonological Awareness*). Pembahasan disampaikan bahwa ketidakpekaan terhadap bunyi bahasa (*Phonemic Awareness*) sebagian besar disebabkan kurangnya kesempatan membaca diberikan pada anak. Meskipun ada sebagian anak yang mengalami hal serupa disebabkan oleh ketidakmampuan sistem bahasa di dalam otaknya (*Cognitive-linguistic System*).

Melalui CLA yang diterapkan muncul hasil penelitian yang menjelaskan bahwa kemampuan anak untuk bisa membaca di masa selanjutnya tergantung dari keseringan hal tersebut dilakukan atau diberikan. Anak dengan kemampuan berbahasa normal memperlihatkan perkembangan kepekaan PA yang tinggi, sementara anak yang memiliki gangguan pada kemampuan bahasanya membutuhkan konsentrasi khusus dalam penyampaian unsur bahasa satu persatu, misal kosakata lebih dulu, baru ucapannya, atau sebaliknya. Pengajaran penguasaan kosakata saja tidak cukup membantu anak menjadi seorang pembaca yang baik, akan tetapi PA lebih berperan dan membekas pada anak. Hal ini perlu diperhatikan agar seorang guru ketika memilih perangkat pembelajaran menyadari pentingnya berbagai unsur yang ada pada bahasa. Akan tetapi, penelitian ini masih dirasa kurang, untuk menyikapi pendapat bahwa unsur bahasa yang bisa diteliti hanyalah berkisar pada kosakata reseptif yang berimbas pada PA dan PK. Adapun melalui penerapannya dipengaruhi oleh CLA, bukan hanya karena kosakata yang dikuasai anak.

Semakin dini intervensi dilakukan maka akan semakin baik bekal anak menuju literasi di masa lanjut. Hal ini berhubungan erat dengan kondisi ekonomi keluarga anak, orangtua yang tidak paham pentingnya bekal tersebut, akan memiliki anak yang tinggi kesenjangannya antara bahasa yang dikuasainya dengan kata-kata yang akan dicernanya di usia belajar lebih tinggi.

Lebih dalam lagi, Yopp & Yopp menyampaikan bahwa terminologi yang dimaksud sebagai pembanding dari PA antara lain, *Auditory Discrimination*: kemampuan mendengar yang sering terdengar maupun membedakan fonem dan kata; *Phonetics*: ilmu yang mempelajari bagaimana bunyi huruf dihasilkan dan bagaimana diucapkan; *Phonics*: cara untuk mengajarkan membaca dengan tekanan pada simbol bacaan; *Phoneme*: komponen terkecil dalam ujaran manusia yang membedakan arti; *Phonemic Awareness*: kepekaan terhadap bahasa ujaran yang mengandung bagian-bagian dari fonem. Perangkat pembelajaran PA memiliki peringkat pelaksanaan yaitu: (1) *Rhyme Activities*; (2) *Syllable Units Activities* (tepu tangan *syllable*); (3) *Onset and Rime Activities* /br/ Brown; (4) *Phonemes Activities* (dikte). Bagian dari bahasa yang bisa dioptimalkan kegiatan berbahasa dalam pengajaran PA adalah: *Matching, Isolation, Substitution, Blending, Segmentation, Deletion*.

Pengevaluasian pengajaran PA mendapat perhatian khusus dari penelitian-penelitian berikut. Huang.et.al (2012) menyampaikan bahwa pengujian kata dan bunyi yang dilakukan adalah: *Letter-sound knowledge; Letter-name structure; Letter-sound ambiguity, Letter-name knowledge; own-name advantage; PA*. Pola penghitungan dan analisa menggunakan deskriptif statistik. Sementara itu, Cassady.et.al (2014) berbeda dengan cara evaluasi PA milik Yopp, latihan yang diterapkan memiliki lebih banyak dan mendalam. Terdapat 14 komponen yang diupayakan dapat mengenali

kemampuan PA, yaitu: *Rhyme recognition, Rhyme application, Oddity tasks (beginning sounds, Ending sounds, middle sounds), blending body-codas, blending onset-rimes, Blending phonemes, segmenting onset-rymes, segmenting phonemes, phoneme deletion, phoneme substitution (beginning, ending, and middle sounds)*. Kesemua pengujian disajikan dalam permainan komputer.

3. Komponen Bahasa pada Pengajaran Literasi dini : Kosakata

Dickinson et all (2003 : 465-481) melakukan penelitian dengan mengambil sampel anak-anak di Karolina utara, Amerika Serikat, ada sekitar 533 yang terdiri dari usia 4 tahun 3 bulan (268 anak laki-laki dan 265 anak perempuan). Dari sampel dapat dilihat bahwa mereka kebanyakan berasal dari para orang tua memiliki penghasilan rendah. Selain itu hanya sekitar 68 guru yang berpartisipasi dalam penellitian ini. Penelitian ini ditekankan pada hubungan antara bahasa lisan dan penguasaan literasi terutama pada kepekaan fonologi yang diperlihatkan melalui penguatan kosa kata dan pemahaman bacaan. Dari analisis regresi ditemukan bahwa kemampuan penguasaan kosa kata bersamaan diserap oleh anak dengan kepekaan bunyi bahasa. Hal yang menyebabkan tingginya daya serap kemampuan literasi adalah peran dari keluarga, termasuk di dalam nya pendidikan ibu serta pendapatan keluarga.

Hemphill and Tivnan (2008: 426-451) meneliti sekitar 599 partisipan di kelas pertama dimana sampel ini diambil dari 16 sekolah dasar yang ada di Boston Amerika Serikat. Ditemukan

dari penelitian longitudinal ini, sekitar 2 sampai 3 tahun bahwa kemampuan penguasaan kosa kata akan mempengaruhi aspek bahasa lainya seperti kepekaan morfologi dan kemampuan untuk men-*decoding* makna secara tepat dari bacaan. Walaupun penghasilan dan pendidikan orangtua mereka rendah tetapi tidak mempengaruhi kemampuan anak-anak mereka. Hal ini dikarenakan pengaruh dan peran dari sekolah yang sangat bagus sehingga membuat kemampuan *vocabulary* mereka juga bagus.

Pada temuan yang didapat oleh Duke & Moses (2003), Penelitian memperlihatkan bahwa anak-anak yang memiliki penguasaan kosakata yang luas memiliki prestasi sekolah yang lebih tinggi. Bahkan didukung oleh Moats (2000) dengan mengatakan bahwa ketidakmampuan membaca pada anak usia sekolah berdampak panjang (*longitudinal research*) yaitu antara lain 25% pekerja tidak memiliki kemampuan membaca yang baik, sehingga tidak mampu memenuhi persyaratan kemampuan standar kerja di perusahaan.

Hal tersebut di atas mengingatkan perlunya pengenalan kosakata yang luas pada anak. Trelease (2001) mengatakan sebagian besar percakapan terdiri dari sekitar 5.000 kata yang sering digunakan. Sedangkan sejumlah 5.000 kata lain kurang digunakan akan tetapi tetap dianggap sering digunakan. Di antara semua kata tersebut ada kata-kata yang dianggap asing atau kurang sering ditemui pada percakapan sehari-hari, padahal kata-kata tersebut memegang peran penting ketika membaca. Membacakan buku cerita pada anak-anak adalah

cara yang akan jauh lebih efektif dalam menguatkan kemampuan penguasaan kosakata daripada dengan percakapan atau cerita yang hanya didengar atau ditontonnya dari TV atau video. Umumnya seorang dewasa akan menggunakan 9 kata asing dari 1000 kata yang diucapkannya untuk berbicara dengan anak berusia di bawah 5 tahun. Ditemukan tiga kali lebih sering ditemukan kata-kata asing tersebut pada buku cerita anak (Dodge, 2004). Percakapan keluarga pada umumnya akan cenderung menggunakan kosakata dasar, sedangkan kata-kata asing cenderung akan ditemukan oleh anak pada saat membaca cerita dan buku-buku sekolah. Untuk memberikan pondasi yang kokoh pada aktivitas pengalaman belajar anak demi perkembangan pendidikan yang baik, serta agar hasil belajar lebih optimal, efisien waktu, dan terukur, pendekatan-pendekatan dan dari berbagai sumber perlu dipertimbangkan keberadaannya dalam program pembelajaran. Orang-orang yang dilibatkan, kepekaan untuk menemukan hal baru, secara bersama-sama menopang kurikulum yang bermakna merefleksikan spesifikasi setiap komunitas. Sehingga dengan kata lain, kurikulum akan mengandung pemahaman keilmuan, teori-teori pendidikan, serta keyakinan yang berakar dari komunitas yang ada. Hal tersebut harus bersama-sama dilakukan baik antara guru dengan orangtua maupun dengan anggota lain dalam sebuah komunitas yang dijunjung bersama. Shahraki & Kassaian (2011) memberi dukungan dengan temuan bahwa siswa yang lebih aktif memilih bahan yang disukai menguasai

materi kosakata lebih baik dari siswa yang diajarkan hanya menerima dan memproduksi ulang bahasa yang diajarkan. Hal ini memperlihatkan bahwa kepedulian siswa terhadap bahasa yang akan diajarkan memiliki pengaruh penting, sehingga mereka merasa terlibat dan mau mengenal bahasa baru dan menyerap arti bahasa tersebut. Dengan kata lain mereka mudah untuk menyingkirkan keterbatasan pengetahuan yang mereka miliki untuk memahami lebih jauh.

Akan tetapi penelitian yang melibatkan orangtua dalam pengenalan kosakata, ada yang mengalami hambatan dan perlu dipertimbangkan. Brannon & Dauksas (2012) memiliki penelitian yang dilakukan dengan koresponden yang sangat terbatas dikarenakan pilihan usia dan kemauan objek penelitian mengikutinya. Pengukuran dilakukan dengan menggunakan perekaman video dan pencatatan lembar observasi. Perbedaan hasil disebabkan oleh tingkat keaktifan orangtua siswa dalam menghadiri pembekalan. Penyebab perbedaan hasil juga disebabkan karena pilihan buku yang belum bisa memenuhi standar kurikulum yang diinginkan bagi anak usia dini. Buku yang diharapkan adalah yang memiliki ketersediaan bahan pembahasan sesuai dengan budaya yang dikenal anak, mendalam, dan memiliki gambaran cerita serta ilustrasi gambar yang lebih jelas. Sementara buku yang ada terlalu sederhana dan kalimatnya bersifat pengulangan.

4. Komponen Bahasa pada Pengajaran Literasi dini : Membaca Bermakna dan Bahasa Tulisan

Kemampuan memahami bacaan membuat aktivitas belajar membaca menyenangkan dan mendapat hasil yang optimal. Justice.et.al (2005) menyampaikan bahwa membaca dan pembahasan isi bacaan akan menyukseskan penguasaan membaca. Anak-anak yang melakukan dialog setelah mereka membaca buku maka dapat dipastikan mereka mengalami perkembangan bahasa yang tumbuh dengan baik pada diri mereka. Anak bisa mengalami loncatan keberhasilan penguasaan hanya dalam waktu yang sangat singkat bahkan hanya beberapa minggu saja dengan melakukan percakapan setelah membaca. Penelitian memperlihatkan bahwa anak usia dini mengawali membaca melalui gambar buku yang diamatinya. 95% adanya ketertarikan langsung terhadap gambar muncul karena warna dan bentuk gambar itu sendiri. Maka dengan bantuan orang dewasa di sekitarnya ia akan lebih peka dengan bentuk bahasa tertulis yang dilihatnya. Cara menghubungkan antara percakapan dengan bentuk-bentuk gambar dan tulisan meskipun tulisan tersebut tidak biasa ditemukan dalam percakapan disebut *print referencing*. Sementara itu, Shahrakia & Kassaian (2011) menyampaikan pada kenyataan data yang ada lebih direkomendasikan anak-anak diajari membaca dengan menggunakan bahasa ibu yang dikuasainya dari pada diajari bahasa lain yang menjadi tujuan dari pengajaran, misal bahasa inggris. Anak bisa mulai diajarkan bahasa selain bahasa ibu setelah menguasai membaca dalam bahasanya sendiri. Makna kata adalah kekuatan untuk mengikat anak agar berkonsentrasi dengan

materi yang diajarkan. Kemampuan anak akan meningkat tiga tingkat lebih baik jika anak berinteraksi dengan memproduksi bahasa karena memahami artinya.

Saran bagi penerapan pengajaran secara khusus pada pengenalan bahasa tulisan dan pemahaman adalah dengan menggunakan buku digital. Buku digital lebih meningkatkan ketertarikan siswa terhadap bahan bacaan, memotivasi rasa ingin tahu mereka, serta membuat mereka terlibat dengan pembelajaran. Akan tetapi, gambar dan tulisan yang muncul meskipun sudah dilengkapi dengan animasi gerak dan bunyi pada tahap tertentu juga membosankan. Hal tersebut disebabkan kecepatan daya ingat siswa, sehingga munculnya karakter yang berulang mudah mereka hafal dan tebak (Rambli. Et.al, 2013; Iqbal.et.al, 2010). Pada kasus tertentu, sebagaimana disampaikan McGinty & Justice (2009) perbedaan keterbatasan kemampuan berbicara anak tidak memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kemampuan anak mengenal tulisan. Kondisi yang membedakan hasil penelitian adalah keterlibatan keluarga dalam menangani masalah pengenalan tulisan serta perhatian anak yang mudah teralihkan.

Tidak seluruh bagian buku bisa meningkatkan perhatian anak untuk mengenali bahasa tulisan. Zucker.et.al (2009) mengemukakan bagian-bagian dari buku yang mempengaruhi pengenalan tulisan dan berpengaruh pada pemahaman makna kata adalah: (1) Semua bagian dari buku meskipun gambar kecil memiliki makna; (2) Penggunaan balon

percakapan bisa membantu mengalihkan kebosanan pada bentuk paragraf; (3) Bentuk tulisan, perbedaan ukuran, *font* dan warna mempengaruhi perhatian dan pemahaman; (4) Bentuk tatanan tulisan yang indah; serta (5) Judul yang akrab di telinga anak

5. Peran Orangtua pada kemampuan Literasi Dini

Mudzielwana (2014: 253-264) meneliti Limpopo Afrika Selatan. Terdapat 24 responden orangtua murid yang ikut berpartisipasi. Penelitian ini mendukung kemampuan membaca anak dengan melalui kegiatan, (1) menyediakan waktu berkala untuk anak, (2) menyediakan buku bacaan yang cukup di rumah, (3) membiasakan keluarga untuk datang ke perpustakaan, (4) menyempatkan waktu setiap hari agar seluruh anggota keluarga membaca bersama, menjadi contoh pembaca yang baik bagi anak. Yang menjadi masalah dalam penelitian ini adalah: (1) beberapa orang tua tidak mengetahui bagaimana membaca dan menulis, (2) beberapa orangtua tidak dapat menghadiri pertemuan yang diselenggarakan disekolah, hal ini terjadi karena masalah transportasi, (3) orangtua yang bekerja tidak dapat menemani anak mereka karena mereka tidak punya waktu atau tidak menyempatkan waktu untuk anak mereka, (4) beberapa orangtua tidak memiliki kemampuan untuk membimbing anak mereka dalam aktivitas membaca, (5) beberapa orangtua merasa bahwa adalah tanggung jawab guru untuk membimbing dalam belajar membaca karena mereka telah membayar untuk itu, (6) orangtua yang bekerja jauh dari rumah

tidak dapat membimbing anak mereka karena mereka pulang ke rumah hanya sebulan sekali. Strategi yang digunakan dalam mengajak orangtua untuk meningkatkan kemampuan membaca anak mereka adalah: (1) orangtua disarankan untuk mengajak anak mereka membaca di rumah selama sekitar 10 menit setiap hari sebelum tidur, (2) peneliti perlu memperhatikan kemampuan anak dan memberi mereka buku cerita yang membuat mereka senang, mengagendakan hari membaca bagi kedua orangtua bersama dengan anak mereka, (3) secara rutin mengadakan pagelaran dimana para anak datang bersama orangtua mereka dan setiap anak tampil membaca dan para orangtua mendengarkan dan menyimak, (4) secara rutin mengadakan hari untuk para orangtua, dan memberikan masing-masing waktu kepada setiap orangtua untuk menjelaskan bagaimana mereka membantu anak mereka dalam membaca sehingga peneliti bisa mengetahui bagaimana cara membantu mereka mengembangkan kemampuan membaca anak mereka, (5) anak didik dengan kemampuan membaca terbaik akan mendapat hadiah, ini akan mempengaruhi orangtua mereka.

Rose et al (2014: 72-84) melakukan penelitian di daerah pinggiran kota di Cascadia Amerika Utara, ada sekitar 14 anak pra sekolah yang diambil dari 5 kelas dan mereka berusia 3 sampai 4 tahun. Kemiskinan orang tua memiliki faktor resiko yang dapat mempengaruhi kesuksesan pendidikan anak usia dini. Guru di sekolah bisa menggunakan strategi-strategi yang dapat membantu untuk mengurangi faktor resiko tentang

kemiskinan orangtua sehingga mampu meningkatkan kemampuan literasi anak di sekolah. Hubungan yang baik antara orangtua dan sekolah dapat meningkatkan kemampuan anak dalam pendidikan. Dimana keterlibatan orangtua dapat memberikan kesempatan untuk mendukung anak dalam mengembangkan keterampilan akademis dan sosial mereka. Kunci dalam mendukung literasi anak di sekolah adalah dengan mengabungkan kegiatan di luar sekolah dan kehidupan keluarga ke dalam lingkungan sekolah.

Cozett and condy (2010) melakukan penelitian di daerah Cape Flat di Afrika dengan mengambil sampel 5 orang tua murid sekolah dasar. Para orangtua yang berpartisipasi dalam program HSPP (*Home-School Partnership Program*) mereka ingin membawa perubahan dalam membantu anak-anak mereka untuk menghindari kegagalan yang telah mereka alami sebelumnya. HSSP berusaha untuk mencapai 3 hasil: (1) untuk menumbuhkan budaya belajar di antara keluarga, (2) membantu orangtua yang memiliki anak usia dini dalam kegiatan belajar setelah jam kerja mereka, (3) untuk memelihara hubungan antara sekolah dan keluarga. HSSP dilakukan selama 7 minggu, yang bertujuan untuk membekali peserta dengan literasi yang kritis, ide-ide praktis, dan membangun kepercayaan yang mereka perlukan untuk mendukung pembelajaran anak-anak mereka di rumah. Peserta menunjukkan bagaimana mereka berbicara dengan bayi dan anak-anak mereka, berbagi buku dan bercerita, menyanyikan lagu. Di program HSPP ini para orangtua belajar

tentang beberapa hal yaitu: (1) belajar untuk merencanakan hidup mereka, (2) membaca buku cerita dengan ekspresi, (3) bermain teka-teki, (4) bernyanyi dan menari dengan penuh ekspresi.

6. Keutuhan Program Literasi Dini dengan Bermain

Terdapat beberapa alasan mengapa SBELP mampu memberikan kesempatan perkembangan bahasa anak lebih baik. Alasan utama adalah dari pentingnya peran lingkungan sosial anak, keragaman komponen bahasa yang diberikan sebagai penguatan perkembangannya, pendekatan tanpa keterpaksaan melalui aktivitas bermain, hingga alur yang dilaksanakan untuk memenuhi seluruh komponen bekerja dengan baik. Kesemuanya dibahas pada paragraf di bawah ini.

Perkembangan bahasa anak dipengaruhi oleh lingkungan sosialnya. Meskipun anak adalah komponen utama dalam perkembangan bahasa, lingkungannya bisa memfasilitasi peningkatannya dengan: (1) memberikan contoh beragam yang sesuai dengan tingkat penyerapan anak, lingkungan sosialnya, serta kemampuan berfikirnya; (2) memilih tujuan pembelajaran yang memberikan kesempatan sebesar-besarnya bagi kesinambungan dan keselarasan modal perkembangan bahasa dalam aktifitas`kelas. SBELP mwmiliki sintaks model yang memungkinkan tujuan pembelajaran dapat dicapai melalui keragaman aktivitas baik di rumah maupun di sekolah.

Perkembangan bahasa melalui literasi dini juga memerlukan peran optimal orangtua. Pengenalan membaca tidak bisa dilepaskan dari peran orangtua sebagai lingkungan terdekat bagi anak. Akan tetapi, tidak besar pengaruh penilaian diri orang tua terhadap kemampuan membaca mereka dengan kemampuan anak membaca, melainkan frekuensi membaca orang tua yang besar pengaruhnya pada kemampuan membaca anak. Pengaruh bisa diperbesar oleh sebab adanya pilihan buku yang baik, waktu yang lama dan efektif, cara baca yang baik, dan sebagainya. Tidak selalu buku yang disukai anak berpengaruh pada penambahan kosakata dan pengetahuan mereka, sehingga peluasan pilihan buku penting pula dipertimbangkan. Meskipun orangtua merasa telah melakukan yang terbaik menurut mereka, kenyataannya, sedikit pengaruhnya pada prestasi anak. Hal yang juga mempengaruhi tidak berpengaruhnya penilaian kemampuan diri dalam membaca adalah karena sudah seringnya pembacaan cerita di sekolah (Er.et.al, 2013). Hal ini bisa lebih besar jika didukung oleh kemauan orang tua terlibat dalam akting yang diperankan anak, yang mana juga akan mempengaruhi rasa percaya dan keyakinan akan perhatian orangtua terhadap anak mereka. Kehangatan hubungan ini menimbulkan kegembiraan pada situasi drama yang diperankan dari cerita yang dibacakan (Chou & Fen, 2014). Hal ini membuktikan bahwa mengajarkan membaca tidak harus dilakukan dengan membuat rumah menjadi bersuasana sekolah, akan tetapi memberikan semua fasilitas yang

memungkinkan bagi tumbuhnya kesempatan mengenal bahasa pada setiap lini keseharian aktifitas di rumah (Roy-Charland, 2007). Dalam hal ini, SBELP memberikan buku-buku cerita yang mudah untuk dikuasai orangtua, sehingga dapat menjadi penghubung antara ketidakpercayadirian orangtua dengan ketersediaan cerita yang menarik bagi anak mereka.

Fungsi peran orangtua dan lingkungan anak lainnya pada literasi dini terlihat pada beberapa aspek. Terdapat hubungan antara bahasa lisan dan penguasaan literasi terutama pada kepekaan fonologi yang diperlihatkan melalui penguatan kosa kata dan pemahaman bacaan (Dickinson et. al, 2003). Dari analisis regresi ditemukan bahwa kemampuan penguasaan kosa kata bersamaan diserap oleh anak dengan kepekaan bunyi bahasa. Hal yang menyebabkan tingginya daya serap kemampuan literasi adalah peran dari keluarga, termasuk di dalamnya pendidikan ibu serta pendapatan keluarga.

Sama dengan kemampuan penguasaan bunyi bahasa yang diserap anak melalui pengenalan kosakata, penguasaan komponen bahasa lainnya juga melalui kosakata. Misalnya, penguasaan makna kata dan makna kalimat. Makna kata diucapkan dengan peragaan atau penunjukan pada artinya setiap kali kata diucapkan, akan memudahkan anak memiliki perbendaharaan kata yang banyak. Hal ini dibutuhkan untuk memiliki kesiapan menguasai bahasa dalam buku di usia lebih

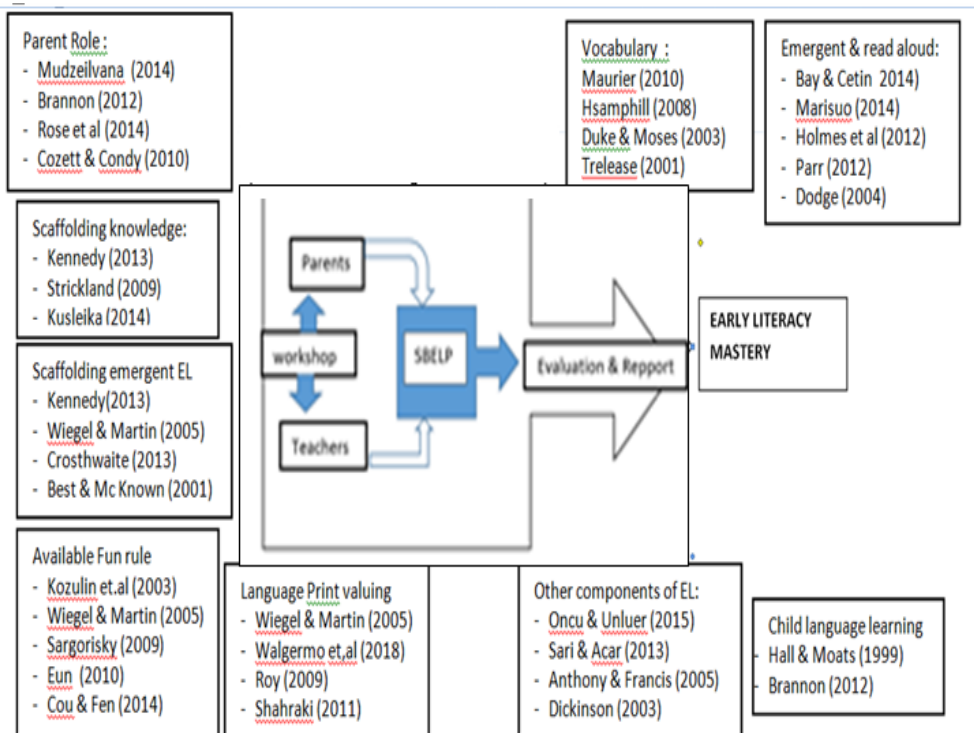
dewasa, bahkan untuk kata yang belum dikuasai di saat disebutkan oleh orangtuanya.

Pemahaman terhadap peran besar orangtua atau orang dewasa di lingkungan anak tersebut, perlu disampaikan dan dipahami. Lingkungan kaya literasi akan memberikan kesempatan bagi anak untuk lebih mampu mengatasi persoalan akademik dengan bahasa yang baik. Bahkan, lingkungan ini memberikan sikap penghargaan terhadap suatu kebiasaan atau budaya yang diserap anak sebagai kebiasaan yang dilakukan. Penghargaan terhadap buku dan kegiatan membaca dibangun sejak anak berada di lingkungannya. SBELP memiliki keragaman komponen bahasa serta contoh aktivitas yang dapat dilakukan, baik pada buku guru maupun orangtua.

Pola kinerja diperlukan bagi sinergi antara orang di lingkungan rumah dan sekolah. Keseragaman materi dan arahan akan membuat kosakata mudah dikuasai dan semakin memperbanyak kapasitasnya. Dengan begitu maka semakin banyak pula penguasaan informasi melalui bahasa yang diserapnya. Kesinergian yang telah dilakukan pada penelitian Jalongo (2007) menghasilkan strategi 5 C (Choice, Challenge, Control, Collaboration, Constructive comprehension, dan Consequences). Pada kegiatan awal anak dan orangtua memilih buku dan menentukan poin utama dan menyenangkan yang akan dilakukan. Di kegiatan ketiga anak memegang kendali utama apa yang menarik dan akan dipelajarinya, orangtua mengarahkan dengan berkolaborasi

membuat alat peraga dan bermain dengan alat tersebut. Kegiatan selanjutnya, membaca dan berdialog antara orangtua dan anak agar memberikan penguatan pada pemahaman dan pengingatan yang kemudian dilanjutkan dengan kesiapan orangtua menerima keadaan tak terduga. Keadaan tak terduga yang dimaksud adalah munculnya tuntutan anak untuk melakukan aktivitas tersebut terus menerus atau mengulangnya pada jeda jeda waktu lain.

Gambar I. 1 Kerangka Teori Pengembangan Model SBELP



Memperhatikan uraian di atas, Society-Based Early Literacy Program (SBELP) memberikan rangkaian pembelajaran literasi dini pada anak dengan memperhatikan beberapa faktor diantaranya penyesuaian dengan

kemampuan anak, minat anak dan faktor-faktor yang mempengaruhi proses belajar. Urutan proses pembelajaran terpadu antara rumah dan sekolah tersebut merupakan bagian utama dari factor keberhasilan pencapaian pembelajaran. Pemilihan metode terutama metode yang efektif mengajarkan membaca pada anak usia dini, adalah factor kedua yang berperan pula. Guru menjadi bagian tak terpisahkan dalam aktifitas tersebut melalui seluruh bagian rancangan pembelajaran di sekolah. Batasan percakapan sehari-hari secara tidak langsung akan membatasi pula kemampuan bercakap-cakap seorang anak ketika ia menggunakannya di lingkungan sekolah maupun luar sekolah. Misalnya guru menggunakan istilah yang baik dalam ilmu pengetahuan seperti menduga, melihat pada bukti yang ada, dan sebagainya akan membuat siswa terlibat pada aktifitas kebahasaan yang setara dengan yang didengarkannya baik secara lisan maupun tertulis suatu saat nanti. Maka guru pula lah yang akan memberikan sarana kemampuan berbahasa dan membaca tereksplorasi dengan baik dalam bentuk *games* dan aktifitas yang siswa peroleh melalui percakapan perorangan secara mandiri maupun dalam kelompok yang lebih besar. Akhirnya, contoh kongkrit penggunaan bahasa dan bentuk tulisan bahasa sepanjang hari saat anak bermain di lingkungan sekolah akan memungkinkan kemajuan peningkatan kemampuan berbahasa anak berkembang optimal.

Akan tetapi, atmosfir ini membutuhkan intensitas dan kepadatan di lingkungan bermain anak yang lebih luas. Faktor peran kebahasaan orangtua juga menempati bagian signifikan dalam pembelajaran, terutama dalam kemampuan membaca. Keterlibatan orangtua yang sinkron dengan perangkat pembelajaran guru di sekolah, akan memfasilitasi perkembangan ini dengan lebih baik. Lingkungan yang memperkaya modal belajar anak dalam membaca (*The literacy rich environment*) akan terlihat pada empat unsur kemampuan bahasa anak, baik membaca, menulis, mendengar, maupun berbicara. Keterlibatan ini harus memiliki acuan yang jelas, sehingga dapat mengoptimalkan semua komponen yang akan mempengaruhi kebahasaan anak terutama membaca, seperti kepekaan bunyi bahasa, keragaman kosakata, keterserapan ragam simbol bahasa, dan sebagainya.

Beberapa faktor berperan dalam mengajar anak: Pertama, Sikap dan pendekatan orang tua yang menyenangkan, karena belajar membaca merupakan permainan yang menyenangkan dan tidak mengandung unsur paksaan. Kedua, pemberian penguatan pada anak ketika belajar berupa media dan sarana yang menarik; permainan yang memotivasi; serta pemberian pujian. Di sini, pembatasan waktu untuk melakukan permainan ini perlu dilakukan sehingga betul-betul singkat. Perlu diperhatikan untuk menghentikan permainan ini sebelum anak itu sendiri ingin menghentikannya. Karena apabila anak bosan,

dia tidak akan tertarik lagi dengan hal tersebut, sehingga sulit untuk mengajak anak bermain kembali.

Peran beberapa komponen bahasa yang berpengaruh pada kemampuan membaca anak di usia dini perlu diperhatikan dan difasilitasi oleh seluruh komponen lingkungan anak berinteraksi. Komponen-komponen bahasa tersebut yang akan digunakan sebagai kerangka kerja bagi aktivitas-aktivitas SBELP yang akan dilakukan di lingkungan anak untuk keberhasilan mereka dalam menguasai kemampuan membaca. Tidak seluruh bagian buku bisa meningkatkan perhatian anak untuk mengenali bahasa tulisan. Zucker.et.al (2009) mengemukakan bagian-bagian dari buku yang mempengaruhi pengenalan tulisan dan berpengaruh pada pemahaman makna kata, yaitu: (1) Semua bagian dari buku meskipun gambar kecil memiliki makna; (2) Penggunaan balon percakapan bisa membantu mengalihkan kebosanan pada bentuk paragraf; (3) Bentuk tulisan, perbedaan ukuran, *font* dan warna mempengaruhi perhatian dan pemahaman; (4) Bentuk tatanan tulisan yang indah; serta (5) Judul yang akrab di telinga anak.

Model ini bertujuan memberikan pengalaman belajar yang cukup bagi kesiapan anak untuk menguasai komponen pengenalan literasi dini sebagai bekal pada jenjang pendidikan berikutnya, dengan melibatkan utamanya lingkungan sekolah sebagai kendali bagi keterlibatan lingkungan rumah di PAUD kota Madiun dan sekitarnya. Model ini memiliki kekhasan pada pengayaan pengenalan unsur bahasa di dalam aktifitas

pembelajarannya yang dikendalikan pada setiap rangkaian melalui satu cerita rakyat, terkait dengan permainan, penugasan, serta seluruh komponen perangkat pembelajaran baik dilakukan di sekolah oleh guru dan staff sekolah, maupun di rumah oleh orangtua.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington DC: National Institute of Education.
- Andriani, S., & Elhefni. (2015). Pembelajaran Membaca Permulaan melalui Metode Eja bagi Siswa Berkesulitan Membaca (Disleksia) (Studi Kasus Mata Pelajaran Bahasa Indonesia di Kelas III MI Quraniah VIII Palembang. *Jurnal Ilmiah PGMI*, 1.
- Anthony, Jason L., dan Francis, David J. 2005. Development of Phonological Awareness. *American Psychological Society*, 2005, vol. 14. No. 5. Pages 255-259
- Afnida, M., Fakhriah., & Fitriani, D. (2016). Penggunaan Buku Cerita Bergambar dalam Pengembangan Bahasa Anak Pada TK A di Banda Aceh. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Anak Usia Dini*, 1.
- Arends, R.I. (1997). *Classroom instructional and management*. New York: Mc.Grow Hill.
- Astuti, T.P. (2012). Gambaran Perkembangan Literasi Emergen Anak TK dengan Alat Ukur Adaptasi *Get Ready To Read*. *eprints.undip.ac.id*.
- Barratt-pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Australia: Allen&Unwin.
- Barton, Georgina. *Arts-based Educational Research in The Early Years*. <https://eric.ed.go>.
- Baso, S.A., Efendi., & Barasandji, S. (2014). Peningkatan Kemampuan Siswa Membaca Permulaan melalui Metode SAS di Kelas II SDN Pinotu. *Jurnal kreatif tadulako online*, 2.
- Bay, D.N., & Cetin, Q.S. (2014). Storybook Reading Strategies of Preschool Teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research*, 2.

- Best, I., & Mckeown, M.G. (2001, September). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Increasing the Expressive Vocabulary of Young Children Learning English as a Second Language Through Parent Involvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1324-1331.
- Burch, J.R. (2007). *A Study Examining The Impact Of Scaffolding Young Children's Acquisition Of Literacy In Primary Grades*. Louisiana State University.
- Cabell, S.B., et. al. (2013). Variation in the Effectiveness of Instructional Interactions Across Preschool Classroom Settings and Learning Activities. [Early Childhood Research Quarterly, 28\(4\)](#), 820-830.
- Christie, J.F., & Roskos, K.A. (2009). *Play's Potential in Early Literacy Development*. Arizona State University, USA.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. Newyork: The Hague Mouton.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N., Mitchell, P.R., & Schoeffel, J. (2002). *Understanding Power*. New York: New Press.
- Chou, M.J., & Fen, C.F. (2014). Parent-Child Play within Information Technology: A Quest for Quality Family Atmosphere. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 273-282.
- Clabaugh, Gary K. (2010). *The Educational Theory of Jerome Bruner: A Multi-Dimensional Analysis*. NewFoundations
- Cooper, J., David., & Kathryn, H. (1997). *Helping Children Construct Meaning*. USA: Houghton Mifflin. Co.
- Cox, Lashica. (2016). *Effectiveness of Early Childhood Programs on the Literacy Achievement of Kindergarten Children*. Walden University Press.
- Cozett, D., & Condy, J. Literacy Lessons Learnt from Parents in a Community Programme. *South African Journal of Childhood Education*.
- Crosthwaite, J. (2013). *Vygotsky and Literacy: Relevance, Application, and Development*. University of Nevada Las Vegas.

- Desmita. (2012). *Psikologi Perkembangan Peserta Didik*. Bandung: Rosda Karya.
- Dickinson, D.K., & McCabe, A. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Doman, Glenn. (2003). *Apa yang Dapat Dilakukan pada Anak Anda yang Cedera Otak?* Indonesia: The Gentle Revolution Press.
- Duke, N., & Moses, A. (2003). *10 Research-Tested Ways to Build Children's Vocabulary*, Scholastic Professional Paper.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2008). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*. Prentice Hall: Pearson Merrill.
- Ensar, Ferhat. (2014). How Children Construct Literacy: Piagetian Perspective. *International Journal of Secondary Education*, 2(2).
- Er, Suhendan., Aral, Neriman., & Bicakci, M.Y. (2013). Identifying the relationship between children's language skills and parents' self-efficacy in story reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1269-1274.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gersten, Russell, dan Geva, Esther. 2003. *Teaching Reading to early Language Learners. Educational Leadership*, April 2003, page 44-49. EBSCO Publishing.
- Good, R.H. III., Simmons, D.C., & Smith, S.B. (1998). Effective Academic Interventions in the United States: Evaluating and Enhancing the Acquisition of Early Reading Skills. *School Psychology Review*, 27(1), 45-56.
- Gordh, B. (2006). *Stories In Action : Interactive Tales And Learning Activities To Promote Early Literacy*. USA: Libraries Unlimited.
- Gynne, A., & Bagga-Gupta, S. (2013). Young People's Language and Social Positioning. *Chaining in "bilingual" educational settings in Sweden* [*Linguistics and Education*](#), 24(4), 479-496.

- Hemphill, Lowry., & Tivnan, Terrence. (2008). The Importance of Early Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426-451.
- Huang F.L., & Invernizzi, M.A. (2014). *Factors Associated with Lowercase Alphabet Naming in Kindergarteners. Volume 35(6)*, 943-968.
- Ireson, J. (2008). *Learners, Learning and Educational Activity*. USA: Routledge.
- Joyce, B, Weil, M., Calhoun, E. (2011). *Models of teaching*. Boston: Pearson Inc.
- Jalongo, M.R. (2007). *Early Childhood Language Arts*. USA: Pearson Press.
- Johnston, R., & Watson, J. (2005). *The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment A Seven Year Longitudinal Study*. Victoria Quay, Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Jones, J. (2003). *Early Literacy Assessment Systems: Essential Elements*. Princeton, NJ: ETS.
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children With Print: Building Early Literacy Skills Through Quality Read-Alouds*. NY: The Guilford Press.
- Justice, L.M., Pences, K.L., Beckman, A.R., Skibble, L.E., & Wiggins, A.K. (2005). Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement. *International Reading Association*.
- Kostelnik, M.J., Soederman, A.K., & Whiren, A.P. (1999). *Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S., & Miller, S.M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. USA: Cambridge University Press.
- Kusleika, Linda. (2014). *Understanding Children's Early Literacy Development: The Nature and Role of Parental Supports*. University of Victoria Press.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., etc. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Year-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.

- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., et. (2002). Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65–92.
- Madyawati, Lilis. 2014. *Strategi Pengembangan Bahasa pada Anak*. Jakarta: Prenada Group.
- Marlina. (2018). Meningkatkan Kemampuan Membaca Permulaan dengan Menggunakan Metode SAS Siswa Kelas 1 SDN Ambunu Kecamatan Bungku Barat Kabupaten Morowali. *jurnal.untad.ac.id/jurnal/index*.
- Mashburn, A.J., et. Al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Moats, L.C. (1999). *Teaching Reading Is Rocket Science*. Washington DC: AFT Teachers.
- Moats, L.C. (2000). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Montesori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Madras, India: Theosophical Publishing House.
- Mudzielwana, N.P. (2014). The Role of Parents in Developing Reading Skills of Their Children in The Foundation Phase. *Journal Social Science*, 41(2), 253-264.
- Narey, M.M. (2009). *Meaning Arts-based Early Childhood Education Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education*. USA: Springer Science+Business Media.
- National Reading Panel (2000), *NICHD research: Longitudinal Studies Following Good and Poor Readers Since 1965*.
- OECD. (2015). *Frascati Manual 2015*. Paris: Author.
- Oncu, E.C., & Unluer, E. *Examination of Preschool Teachers' Approaches to Early Literacy*. <https://www.sciencedirect.com>.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. In G.V. Anrep (Ed.). Humphrey: Oxford U.P.

- Piaget, Jean. (1965). *The Origin of Intelligent in Children*. New York: International University Press Inc.
- Piaget. Jean. (2001). *The Language and the Thought of a Child* (5th ed.). London: Routledge.
- Ponitz, C.C. & Rimm-Kaufman, S.E. (2011). Context of reading instruction: Implications for literacy skills and kindergartners. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 157-168.
- Pratiwi, I.M., & Ariawan, V.A.N. (2013). Analisis Kesulitan Siswa dalam Membaca Permulaan di Kelas 1 SD. *journal2.um.ac.id*.
- Putra, S.M. (2008). *Menumbuhkan Minat Baca Sejak Dini*. Jakarta : Macanan Jaya Cemerlang.
- Ramey, C. (1999). *Right From Birth: Building Your Child's Foundation for Life, Birth to 18 Months*. NY: Goddard Press.
- Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (2000). *Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. Birmingham: Civitan International Research Center, The University of Alabama.
- Rose, L., Vaughn, M., & Taylor, L. *Reshaping Literacy in a High Poverty Early Childhood Classroom: One Teacher's Action Research Project*. <https://eric.ed.gov>
- Roskos, K., Jeremy, B., & Sarah, W. (2009). *Investigating Analytic Tools for e-Book Design in Early Literacy Learning*. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3).
- Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., & Evans, M.A. (2007). Eye Movements in Shared Book Reading with Children from Kindergarten to Grade 4. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 909-931.
- Rymanowicz, Kylie. (2015). *What Does Play Look Like And What Are The Characteristics Of Play?* Michigan State University Press.
- Sari, Burcu., & Acar, E.A. The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) *Development and Psychometric Features*. <https://www.researchgate.net>
- Schaars, M.M.H ., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Predicting The Integrated Development of Word Reading and Spelling in The

- Early Primary Grades. *Learning and Individual Differences*, 59, 127-140.
- Shahraki, S.H., & Kassaian, Z. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2165-2171.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia" a New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, Knopf.
- Smargorinsky, P. (2011). *Vygotsky and Literacy Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Smith, CGA. (2012). Sociolinguistic influences on the learners as readers in the South African primary school classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 147-151.
- Spellings, M. (2005). *Helping Your Child Become A Reader*. USA: Ed. Publication Center.
- Steinberg, S.R. Contextualizing Corporate Kids: Kinderculture as Cultural Pedagogy. *Communication & Social Change*, 2(1), 31-57.
- Susanti, N., Azwandi, Y., & Damri. (2013). Meningkatkan Kemampuan Membaca Permulaan melalui Metode Abacaga bagi Anak Lambat Belajar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Khusus*, 2(3).
- Taylor, J.B., Branscombe, N.A., Burcham, J.G., & Land, L. (2011). *Beyond Early Literacy: A Balanced Approach To Developing The Whole Child*. NY: Taylor & Francis.
- Thogmartin, M.B. (1997). *Teach a Child to Read*. USA: Edinfo Press.
- Trelease, J. (2001). *Read-Aloud Handbook*. NY: Penguin.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. National Assessment of Educational Progress. (2003). *The Nation's Report Card: Reading Highlights*.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. (*Myshlenie i rech. Trans*). London: The Massachussets Institute of Technology.
- Walgermoa, B.R., Frijters, J.C., & Solheimc, O.J. *Literacy Interest and Reader Self-Concept when Formal Reading Instruction Begins*. <http://creativecommons.org>
- Warger, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., et al. (1997). Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as

Children Develop from Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental*

Wildova, R., & Kropackova, J. *Early Childhood Pre-reading Literacy Development*. <https://www.sciencedirect.com>.

Wortham, S.C. (2006). *Early Childhood Curriculum*. USA: Pearson.

Yopp, Hallie Kay, dan Yopp, Ruth Helen. 2000. Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher* Vol.52 No. 2, October 2000. Pages 130-143.

Yusriana, A. (2012). *Kiat-Kiat Menjadi Guru PAUD yang Disukai Anak-anak*. Jogjakarta: Diva Press.

Zucker, T.A., Ward, A.E., & Justice, L.M. (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *International Reading Association, The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.