MENGASAH KETRAMPILAN MEMBACA PADA ANAK MELALUI BELAJAR ATAU BERMAIN

UNIVERSITAS GADJAH MADA

Pidato Pengukuhan Jabatan Guru Besar
dalam Psikologi Pendidikan dan Psikometri
pada Fakultas Psikologi
Universitas Gadjah Mada

Oleh:
Prof. Dr. Amitya Kumara, M.S., Psikolog

MENGASAH KETRAMPILAN MEMBACA PADA ANAK MELALUI BELAJAR ATAU BERMAIN

UNIVERSITAS GADJAH MADA

Pidato Pengukuhan Jabatan Guru Besar
dalam Psikologi Pendidikan dan Psikometri
pada Fakultas Psikologi
Universitas Gadjah Mada

Diucapkan di depan Rapat Terbuka Majelis Guru Besar
Universitas Gadjah Mada
pada tanggal 27 Mei 2010
di Yogyakarta

Oleh:
Prof. Dr. Amitya Kumara, M.S., Psikolog

Mengasah Ketrampilan Membaca pada Anak melalui Belajar atau Bermain.

Orasi yang bertema sentral *reading comprehension* atau ketrampilan membaca ini saya mulai dengan memaparkan pengalaman saya dalam membimbing praktek kerja profesi dan mengajar mata kuliah kesukaran belajar, serta fakta-fakta yang saya peroleh di ruang praktek**.** Selanjutnya paparan saya lanjutkan dengan pembahasan mengenai **tahap perkembangan membaca, peran faktor kognitif dalam proses membaca, metode penegakan diagnosa ketidaklancaran membaca, teori belajar ketrampilan yang mendasari pembuatan rancangan intervensi,** dan diakhiri dengan uraian tentang **peran dan kedudukan orangtua serta guru dalam pendampingan pengajaran ketrampilan membaca.**

Pengalaman membimbing praktek kerja profesi dan mengajar mata kuliah kesukaran belajar, fakta-fakta di ruang praktek.

Pidato ini diilhami oleh berbagai pengalaman saya ketika mendampingi mahasiswa melakukan praktek kerja profesi di tingkat sekolah dasar dan pengamatan saya atas berbagai fakta di lapangan mengenai pengajaran bahasa, khususnya ketrampilan membaca. Umumnya mahasiswa dihadapkan pada kasus-kasus kesukaran belajar, khususnya ketidaklancaran membaca, pada anak-anak yang telah duduk di kelas 2, bahkan kelas 4 SD. Bentuk-bentuk ketidaklancaran membaca tersebut antara lain: membaca secara lambat, menghilangkan kata dari teks, menambahkan kata pada teks, dan tidak memahami isi teks (Kumara, dkk., 2010).

Kelancaran membaca adalah dasar kesuksesan akademik anak. Anak-anak yang trampil membaca sejak usia dini dan selalu dipaparkan dengan bahan cetakan akan memiliki rasa ingin tahu lebih besar dan selalu ingin memperluas pengetahuannya (Cunningham & Stanovich, 1997). Sebaliknya, anak-anak yang lambat dalam penguasaan keterampilan membaca mereka lebih jarang mendapat latihan membaca dibandingkan teman sebayanya (Allington, 1984), akan kehilangan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan membaca dengan lancar. Tidak jarang ditemukan bahwa

ketidaklancaran membaca disebabkan karena anak selalu dipaparkan pada materi bacaan yang terlalu canggih dan tidak sebanding dengan kemampuan mereka (Allington, 1984). Akibatnya, pada diri anak-anak seperti itu tumbuh sikap dan motivasi negatif terhadap tugas membaca itu sendiri. Proses ini disebut *Matthew effect* (Stanovich, dkk., 1986); artinya, ketidaklancaran membaca akan berdampak pada kegagalan anak dalam menguasai area akademik lainnya (Chall, 1990) dan kegagalan tersebut akan semakin parah seiring dengan naiknya jenjang kelas anak yang bersangkutan.

Ketidaklancaran membaca yang muncul di tahun pertama dan kedua SD sering tidak terdeteksi oleh guru. Guru cenderung menganggap ketidaklancaran membaca di tahun pertama bersekolah sebagai hal yang wajar. Padahal, justru inilah titik awal kekompleksan masalah. Ketidaklancaran membaca baru dianggap sebagai masalah ketika anak sudah duduk di kelas 3 atau 4 SD, yakni ketika anak dituntut untuk mempelajari dan menguasai materi ajar. Pada jenjang ini, anak sudah tidak dilatih untuk bisa membaca, anak harus sudah bisa membaca dengan lancar dan memahami apa yang dibacanya. Padahal, anak yang mengalami ketidaklancaran membaca di kelas awal umumnya akan mengalami kesulitan yang sama di kelas selanjutnya (Menzies, dkk., 2008). Pada tingkat kelas ini, anak dianggap bermasalah jika tidak dapat memahami pelajaran, tidak dapat menjawab pertanyaan, dan sering gagal dalam mengerjakan soal ulangan. Mereka bukannya tidak berusaha; faktanya, kemampuan mereka untuk menerima dan memahami pelajaran yang diberikan guru tidaklah sebaik anak-anak lain. Mereka memerlukan lebih banyak waktu dan kesempatan berlatih untuk dapat menyamakan langkah dengan anak-anak pada umumnya (Delphie, 2006). Selain itu, sering guru menganggap mereka bermasalah karena perilaku mereka mengganggu proses pembelajaran, misalnya: tidak bisa duduk tenang, tidak mau berpartisipasi dalam kegiatan belajar, tidak mencatat, tidak mengerjakan PR, dan tidak tuntas mengerjakan tugas sekolah (Kumara, dkk., 2010). Di lain pihak, sesungguhnya perilaku negatif tersebut muncul karena adanya perasaan tidak mampu dan tidak percaya diri. Dengan kata lain, perilaku negatif merupakan kompensasi dari perasaan-perasaan negatif yang terkait dengan rendahnya motivasi anak untuk meningkatkan kemampuan dirinya.

Anak-anak yang mengalami kesulitan membaca juga mempunyai masalah dalam memotivasi diri sendiri (Shaw, 2008).

Ketidaklancaran membaca pada anak pasti membuat para orangtua khawatir. Cukup banyak orangtua yang "mengharuskan" anaknya mengikuti kursus membaca; terlebih jika anak tersebut diarahkan untuk masuk ke sekolah dasar "favorit", karena di sekolah-sekolah dasar favorit biasanya siswa "dituntut sudah terampil membaca" waktu memasuki jenjang kelas 1 SD.

Kenyataan tersebut dipandang sebagai "celah/peluang" oleh para penyelenggara kursus untuk memberikan "pelajaran" membaca. Berbagai metode mengajar membaca dipraktekkan, dengan satu harapan agar anak siap duduk di bangku kelas 1 SD favorit. Sayangnya, dalam kenyataan tidak semua anak siap atau berhasil meningkatkan keterampilan membaca dengan cara pembelajaran seperti itu. Di sisi lain, ketidaklancaran membaca mungkin juga disebabkan oleh faktor fisiologis, yakni ketidakmampuan mengucapkan/mengartikulasikan fonem-fonem tertentu dengan benar, yang kemudian berimbas pada ketidakmampuan membaca teks dengan benar dan cepat (Davidson, 2003; Kumara, dkk.,2010).

Berikut ini saya kutipkan dua contoh iklan kursus membaca yang dapat diakses:

> Orangtua sering khawatir kalau anaknya yang baru masuk Sekolah Dasar (SD) tak segera menguasai keterampilan membaca dan menulis. Alhasil, sebagian memilih ***menggenjot*** kemampuan ini dengan memasukkan anak ke lembaga kursus. (**Mengeja Laba Usaha Kursus Baca-Tulis,**Senin,2Maret2009,12:37WIB, (http://bisniskeuangan.kompas.com/read/2009/03/02/12372164/mengeja.laba.usaha.kursus.baca.tulis).

Selanjutnya, di bawah ini kami kutipkan iklan kursus membaca dalam bentuk tanya-jawab dengan orangtua calon peserta kursus:

T : Metode apa yang diterapkan oleh **Kursus Membaca X**?

J : Kami melakukan analisa terhadap ratusan buku cerita anak-anak berbahasa Indonesia. Analisa ini menghasilkan kata dan suku kata yang paling sering dipakai dalam bahasa Indonesia. **Kata dan suku kata inilah yang kami ajarkan terlebih dahulu kepada murid-murid kami. Dengan menguasai kata-kata yang sering dijumpai, anak-anak akan lebih cepat mendapatkan rasa percaya diri untuk membaca..**

Q : Apa latar belakang pendidikan guru-guru X?

A : Guru X berasal dari **tingkat dan latar pendidikan yang beragam, mulai dari SMU hingga Perguruan Tinggi**. Guru X harus terus belajar untuk menambah pengetahuan tentang anak dan cara mengajar, antara lain dengan melakukan pertemuan rutin dengan sesama guru X, mengikuti seminar dan diskusi dengan para ahli yang berkaitan (psikolog, terapis, dokter anak, peneliti, guru bahasa Indonesia, pengarang, motivator, dsb).

Q : Berapa lama anak saya harus belajar sampai bisa membaca dan menulis?

A : Banyak **faktor yang mempengaruhi kecepatan anak belajar**, antara lain: **kerajinan anak menghadiri, kursus, kerajinan anak belajar di rumah (membuat PR), fasilitas belajar yang dimiliki anak di rumah.**

Untuk memperkirakan **jangka waktu belajar** yang diperlukan, kami dapat memperlihatkan beberapa contoh anak yang **kira-kira kondisinya mirip dengan anak Ibu/Bapak**.

Untuk itu **silakan anak Anda dibawa ke sini untuk mencoba sekali kursus (gratis).** (Frequently Asked Questions: www.x.com).

Dalam dua contoh iklan kursus membaca tersebut di atas, ada sejumlah pernyataan yang bisa membuat konsumen "terjerumus" dan "terpukau" oleh cara penanganan masalah yang praktis dan instan. Lembaga kursus yang pertama memberikan jaminan bahwa "anak pasti segera lancar membaca" jika mengikuti kursus di situ. Namun, ada hal mendasar yang perlu dipertanyakan: Metode apakah yang digunakan untuk meningkatkan kemampuan membaca? Apakah dengan cara ***menggenjot*?** Benarkah kemampuan membaca dapat ***digenjot*** dengan cara mengikuti kursus membaca? Kursus Membaca X menyatakan telah **melakukan analisa terhadap ratusan buku cerita anak-anak berbahasa Indonesia. Kata dan suku kata yang paling sering digunakan dalam buku-buku tersebut kemudian diajarkan sebagai materi yang pertama-tama harus dikuasai para peserta kursus. Pertanyaannya,** sudah tepatkah metode tersebut untuk mengajarkan keterampilan membaca?

Guru-guru X berasal dari **tingkat dan latar pendidikan yang beragam, mulai dari SMU hingga Perguruan Tinggi.** Sejauh mana kompetensi "guru" dalam mengajarkan kemampuan membaca? Benar, mereka mempunyai latar belakang pendidikan yang "tampaknya"

cukup memadai dan ada upaya peningkatan kualitas dengan cara **mengikuti seminar dan diskusi dengan para ahli yang berkaitan (psikolog, terapis, dokter anak, peneliti, guru bahasa Indonesia, pengarang, motivator, dsb).** Tetapi**,** sejauh mana peningkatan kompetensi "guru" setelah mengikuti berbagai seminar? Hal lain: ukuran kelancaran membaca dan lamanya mengikuti kursus ditentukan oleh **kerajinan anak menghadiri kursus, kerajinan anak belajar di rumah (membuat PR), dan fasilitas belajar yang dimiliki anak di rumah.** Jelas sekali bahwa pernyataan tersebut menyederhanakan proses penanganan anak yang tidak lancar membaca. Jangka waktu kursus ditentukan dengan memperkirakan kondisi klien yang ada dengan calon klien, seperti terbaca dalam pernyataan: **kira-kira kondisinya mirip dengan anak Ibu/Bapak.** Jelas penentuan tersebut belum didasarkan pada pertimbangan logis dan ilmiah.

Uraian berikut ini mencoba menganalisa pernyataan tersebut di atas dengan cara menjelaskan secara ilmiah teori perkembangan membaca, peran faktor kognitif dalam proses membaca, metode penegakan diagnosa kesukaran membaca, teori yang mendasari rancangan intervensi-teori belajar, yaitu teori instruksi, dan diakhiri dengan uraian tentang peran dan kedudukan orangtua serta guru dalam pendampingan pengajaran ketrampilan membaca. Harapan saya, semoga uraian ini bisa mendudukkan permasalahan ketidaklancaran membaca secara proporsional dan sekaligus menyajikan solusi konstruktif yang berlandaskan prinsip ilmiah dan etika.

Tahap Perkembangan KemampuanMembaca

Membaca didefinisikan sebagai "proses untuk menerjemahkan kode-kode visual ke dalam bahasa pengucapan yang bermakna" (Mayer, 2008). Tujuan proses membaca adalah menerima atau memahami pesan yang terkandung dalam teks/tulisan. Pembelajaran membaca tingkat permulaan merupakan tingkatan proses pembelajaran membaca untuk menguasai sistem tulisan sebagai representasi visual bahasa (Brata, 2009).

Kemampuan membaca dibangun berdasarkan keterampilan yang telah dikuasai sebelumnya, yaitu *language decoding, languange*

comprehension, linguistic knowledge, lexical knowledge, dan *background knowledge*. Selanjutnya Meyer dan Felton (1999) memberi batasan: kelancaran membaca adalah kemampuan untuk membaca sebuah teks secara cepat, lancar, nyaris tanpa usaha keras, dan berlangsung secara otomatis dengan sedikit atensi dan kesadaran. Chall (1979) mengemukakan enam tahapan dalam perkembangan kemampuan membaca, dimulai dari keterampilan *pre-reading* hingga kemampuan membaca yang sangat tinggi pada orang dewasa.

Tahap 0: *Pre-reading (pattern recognition)* adalah tahapan yang dialami anak pra-sekolah yang ditandai dengan anak berpura-pura membaca. Misalnya, sewaktu diajak ke toko swalayan, anak akan "membaca" label barang yang dibeli ibunya. Padahal, yang terjadi sesungguhnya adalah anak belum benar-benar membaca tetapi mengenali pola-pola huruf yang terangkai.

Tahap 1: *Discovery of Alphabet Principle/decoding stage* adalah tahapan membaca yang sesungguhnya, yaitu ketika anak menemukan bahwa huruf adalah representasi ungkapan yang disuarakan. Walau demikian, kita belum dapat "mengajar membaca" jika anak belum benar-benar siap. Kesiapan ditandai dengan kesiapan *orthographic*, yaitu kesiapan keterlibatan koneski neural antara bagian otak yang merekam huruf cetakan dan bagian otak yang mengaktifkan fungsi bicara. Misalnya, kata B-O-L-A yang tertulis dibaca: bola.

Tahap 2: *Development of Automaticity ("ungluing from print").* Pada tahap ini anak mulai cukup lancar membaca. Anak belajar menggunakan kemampuan *decoding* dalam membaca. Anak menjadi penasaran pada bacaannya dan ingin membaca lebih banyak lagi. Pada tahap ini, anak belajar menghubungkan teks bacaan dengan pengucapan, bahkan dari teks ke ide atau pemikiran baru. Kemampuan *decoding*-nya telah berkembang dan kecepatannya dalam membaca meningkat. Ketepatannya dalam membaca juga ikut meningkat dan menjadi semakin lancar. Pada tahap ini, anak seharusnya sudah mampu memberi atensi pada arti dan teks bacaan. Pada umumnya tahap ini dicapai sewaktu anak berusia 8 tahun.

Tahap 3: *Incoperation of Learning Subroutines* (*Reading for Learning the New)* atau membaca untuk belajar. Pada tahap ini,

motivasi untuk membaca berubah. Perubahan dari "*learning to read*" menuju "*reading to learn*" dimulai dalam Tahap 3, yaitu ketika pada umumnya anak sudah mampu menguasai informasi dari materi tertulis; yang dapat ditelaah lewat kurikulum sekolah. Pada tahap ini, bagi anak membaca teks adalah untuk memperoleh informasi dan dengan demikian perbendaharaan kata mereka berkembang pesat. Tahap perkembangan ini biasanya dicapai ketika anak duduk di kelas 4 atau kira-kira usia 9-10 tahun. Umumnya mereka belajar dari buku-buku yang mereka baca. Tetapi, jika di kelas 4 anak belum menguasai "*how to*"-nya membaca, maka di kelas selanjutnya keterampilan membaca mereka sulit ditingkatkan.

Tahap 4: *Taking Multiple View Points during Reading.* Karakteristik tahap ini adalah kemampuan untuk membandingkan dua atau lebih sudut pandang, berdasarkan perbandingan artikel yang dibaca. Tahapan ini belum muncul sampai anak memasuki usia sekolah menengah atas, dan kemampuan ini akan muncul hanya apabila guru memberikan latihan berpikir *comparative*.

Tahap 5: *Reading for Building & Testing Personal Theory.* Ini adalah tahapan sempurna yang umumnya dicapai pada usia mahasiswa dan dimanifestasikan melalui berbagai tulisan hasil penelitian. Mahasiswa membaca dengan tujuan membuat formula, dan atau untuk menetapkan posisi pendapatnya mengenai suatu fenomena, serta melakukan konsolidasi atas apa yang telah dibacanya. Sambil membaca, individu yang bersangkutan sekaligus melakukan konstruksi teori pribadi.

Demikianlah, kelancaran membaca berkembang secara bertahap, dari waktu ke waktu, dan melalui latihan membaca secara ekstensif dan terus-menerus (Biemiller, 1977-1978). Selanjutnya, dengan mengetahui tahapan perkembangan kemampuan membaca, maka hendaknya dalam menangani siswa yang mengalami ketidaklancaran membaca guru mempertimbangkan pada tahap perkembangan membaca yang mana siswa tersebut dapat digolongkan dan sejauh mana ketertinggalan kemampuannya membaca dibandingkan dengan kompetensi yang seharusnya sudah dia kuasai.

Peran Faktor Kognitif dalam Proses Membaca

Memahami bahan bacaan adalah tugas kognitif yang kompleks, yang antara lain meliputi: persepsi visual, konsentrasi, atensi, penguasaan kosa kata, kemampuan verbal, kemampuan menyimpulkan dan menyatukan bahan bacaan dengan struktur pengetahuan sebelumnya, (Wren, "The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework", diunduh tanggal 2 Januari 2010, dari http://www.sedl.org/reading).

Whitehurst & Lonigan (1998) mengemukakan bahwa penguasaan *Reading Comprehension* atau keterampilan membaca terdiri dari dua komponen utama, yaitu *Language Comprehension* atau kemampuan untuk mengerti bahasa lisan, dan *Decoding* atau kemampuan mengubah teks menjadi materi lisan. Pada umumnya, anak yang mengalami ketidaklancaran membaca juga mengalami kesulitan dalam *Language Comprehension* dan/atau *Decoding.*

Selanjutnya *Language Comprehension* meliputi aspek-aspek:

a. *Background Knowledge*, yaitu sejauh mana pengetahuan yang dikuasai membantu anak memahami isi bacaan yang tengah dibacanya.

b *Linguistic Knowledge*, yaitu pengetahuan mekanisme berbahasa yang merupakan sintesa dari tiga elemen kognitif dasar yaitu fonologi (*phonology*), semantik (*semantics*), dan sintaksis (*syntax*).

Phonologic Recoding. Alasan bahwa kesadaran fonologis merupakan prediktor untuk kemampuan baca awal adalah karena kemampuan baca awal secara umum melibatkan penyuaraan kata-kata. Selanjutnya, hasil penelitian menunjukkan bahwa *phonological sensitivity* yang merujuk pada kepekaan dan kemampuan memanipulasi struktur suara dalam bahasa *oral* berperan sangat penting dan kritis dalam penguasaan kelancaran membaca (Adams, 1990; Byrne & Fielding-Bamsley, 1991). Anak yang dapat melakukan deteksi dan manipulasi silabel-ritme-fonem secara baik akan lebih cepat dan lancar membaca. Kemampuan tersebut akan bertahan tetap, sekalipun ada faktor pendukung keterampilan membaca lain yang dapat dikendalikan, seperti

kecerdasan, perbendaharaan kata reseptif, keterampilan mengingat, dan kelas sosial (Bryant, dkk. 1990).

***Semantics*.** Secara umum semantik berarti makna kata, makna keseluruhan kalimat, atau makna wacana. Pengertian "makna" di sini bukanlah definisi sederhana. Makna semantik tidak hanya merujuk pada konsep atau objek, tetapi juga relasinya dengan konsep atau objek lain. Misalnya, anak yang belajar membaca kata "kucing" tidak hanya merujuk pada hewan berkaki empat yang disebut "kucing", tetapi sekaligus belajar memaknai bahwa tidak semua binatang berkaki empat adalah "kucing" dan bahwa ada alternatif lain seperti kuda, kerbau, dan harimau.

Syntax adalah pengetahuan tentang struktur kalimat, tatabahasa atau gramatika yang meliputi aturan merangkai kata-kata menjadi kalimat dan aturan mentransformasikan sebuah kalimat menjadi kalimat lain. Misalnya, kalimat *Ibu sedang mengendarai mobil* ditransformasikan menjadi kalimat tanya *Apakah Ibu sedang mengendarai mobil?*.

Sedangkan *Decoding* meliputi aspek-aspek:

a. *Chiper Knowledge*, yaitu pengetahuan tentang relasi antara pengejaan kata dan cara mengucapkan kata yang didasarkan pada *phonemic awareness*.

   Phonemic awareness atau kesadaran akan fonem adalah pengetahuan tentang huruf yang dapat dipisahkan dari suara. Kesadaran ini belum muncul pada anak-anak usia pra-sekolah. Penelitian menunjukkan bahwa sensitivitas anak-anak terhadap ritme berujung pada kesadaran akan fonem, yang mempengaruhi kemampuan membaca dan membuat anak lebih mudah mengenali kata-kata tertulis, khususnya yang secara bunyi mirip (misalnya, dalam bahasa Inggris : *cat* dan *at*). Anak yang sejak kecil memiliki *phonemic awareness* yang baik dapat dipastikan akan memiliki kemampuan membaca yang juga baik.

b. *Lexical Knowledge* adalah pengetahuan tentang pengucapan kata-kata yang didasarkan pada: *alphabetic principle*, yaitu pengertian bahwa huruf yang tertulis adalah representasi dari kata yang diujarkan; *letter knowledge*, yaitu keakraban dengan huruf-huruf

dalam alphabet secara konsisten menjadi prediktor yang kuat mengenai kesuksesan membaca; *concepts about print*, yaitu memahami struktur teks yang berisi pesan yang ditulis dari kiri ke kanan, dari kanan ke kiri, atau dari atas ke bawah, dan jenis serta bentuk huruf yang ditulis.

Lebih jauh Piaget (Purwo, 1989) berpendapat bahwa bahasa sendiri bukanlah suatu ciri alamiah yang terpisah, melainkan salah satu di antara beberapa kemampuan yang berasal dari pematangan kemampuan kognisi. Bahasa distrukturkan atau dikendalikan oleh nalar. Perkembangan bahasa harus berlandaskan perubahan yang lebih mendasar dan lebih umum di dalam kognisi. Dengan demikian, urutan perkembangan kemampuan kognisi menentukan urutan perkembangan bahasa. Piaget menegaskan bahwa struktur bahasa yang kompleks bukanlah sesuatu yang bersifat alamiah dan bukan pula sesuatu yang dipelajari dari lingkungan. Struktur ini timbul sebagai akibat adanya interaksi terus-menerus antara tingkat fungsi kognitif anak dengan lingkungan lingual dan bukan lingual. Jadi, menurut pandangan ini, perkembangan kognitif harus dicapai lebih dahulu dan baru sesudah itu pengetahuan dapat dimanifestasikan dalam bentuk keterampilan berbahasa.

Metode Penegakan Diagnosa Ketidaklancaran Membaca

Metode yang digunakan untuk menegakkan diagnosa ketidaklancaran membaca merupakan langkah-langkah yang komprehensif dan dilaksanakan dengan hati-hati agar diperoleh data seakurat mungkin. Berikut adalah contoh berbagai instrumen, baik yang sudah siap maupun yang tengah diadaptasi untuk menegakkan diagnosa ketidaklancaran membaca:

a. melakukan pengetesan kecerdasan –kecerdasan verbal;

b. mengedarkan kuesioner mengenai *Phonemic Segmentation Fluency*, *Letter Naming Fluency*, *Woodcock Reading Mastery Test Revised*, *Oral Reading Fluency*, dan *Passage Comprehension Subtest WRM-R* (Jitendra,dkk., 2004; Santoro, dkk., 2006);

c. mengajukan pertanyaan secara langsung kepada subjek mengenai

isi bacaan yang baru saja dibaca, mengajukan pertanyaan *inferential*, meminta anak menceritakan kembali dengan bahasanya sendiri dan membuat rangkuman mengenai ide-ide utama bacaan, atau menemukan dan menyampaikan pesan moral yang disimpulkan dari isi bacaan (Wren, ”The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework”, diunduh tanggal 2 Januari 2010, dari http://www.sedl.org/reading).

Kenyataan menunjukkan bahwa ada beragam metode *assessment* yang dapat digunakan untuk menegakkan diagnosa ketidaklancaran membaca secara mendalam, komprehensif dan cermat.

Teori belajar keterampilan yang mendasari pembuatan rancangan intervensi

Farnham-Diggory (1987) mengemukakan tiga prinsip belajar keterampilan yaitu:

a. *Analytic Phase*, yaitu tahap latihan menganalisis tugas yang diberikan;
b. *Practice Phase*, yaitu tahap latihan melakukan pengulangan sampai dicapai penguasaan secara otomatis;
c. *Attention Management Phase*, yaitu tahap latihan pengendalian diri saat berlatih dan memindahkan atensi secara sistematis.

Kenyataannya, dalam merancang intervensi untuk meningkatkan kelancaran membaca, ketiga tahapan tersebut harus terus diulang-ulang. Sebagai gambaran, di lapangan seorang guru secara individu akan melakukan analisis terhadap muridnya yang mengalami ketidaklancaran membaca. Analisis tersebut meliputi bahan bacaan, pola suara, dan bentuk-bentuk ketidaklancaran yang bisa dideteksi, yaitu apakah murid mengeja, menghilangkan huruf, mengabaikan tanda baca, mengerti isi bacaan, menganalisis tata kalimatnya, dll. Tentunya diperlukan analisis lebih dari satu kali dan pengamatan berkali-kali. Selanjutnya, latihan pengelolaan atensi juga tidak kalah pentingnya. Guru harus mengajarkan keterampilan memindahkan atensi dari satu pokok bahasan ke pokok bahasan lainnya. Ketiga

tahap tersebut penting agar guru tahu sejauh mana perbedaan antara kompetensi yang dikuasai murid dan yang "dituntut" dalam kurikulum keterampilan membaca.

Collins (Farnham-Diggory, 1987) mengemukakan prinsip instruksi dalam merancang intervensi keterampilan membaca:

a. *Modeling*, yaitu guru memberi contoh cara membaca yang benar untuk materi yang dianggap sulit bagi murid;
b. *Coaching*, yaitu guru membimbing dan siswa mengikuti proses latihan sesuai anjuran guru;
c. *Scaffolding & Fading*, yaitu guru selalu memberi dukungan sejauh diperlukan, dengan menjelaskan pola intonasi dan fungsi tanda baca;
d. *Articulation*, yaitu guru meminta siswa menjelaskan prosedur yang telah dijalani, agar siswa menjadi sadar dan menemukan aspek-aspek kekurangannya dalam hal membaca;
e. *Reflection*, yaitu siswa melakukan identifikasi prinsip dan strategi atas kemajuan keterampilannya membaca;
f. *Exploration*, yaitu siswa yang telah mampu membaca dengan lancar kemudian ingin mencoba membaca materi baru.

Berikut dua contoh alternatif intervensi untuk membantu mengatasi ketidaklancaran membaca pada siswa sekolah dasar yang telah diteliti dan dikaji oleh mahasiswa profesi minat pendidikan. Dua alternatif intervensi diberikan dalam bentuk:

a. Program tutorial membaca bagi siswa yang mengalami hambatan dan kesulitan dalam membaca. Siswa mendapat koreksi langsung dengan umpan balik yang positif. (Arreaga-Mayer, 1998; Arinanda, 2010).
b. Pelatihan Imitasi Suara untuk Anak yang Mengalami Gangguan Fonologi. Terapis berperan sebagai model untuk latihan peningkatan kemampuan bicara melalui metode imitasi disertai koreksi dan penguatan atas apa yang terdengar. (Tsiouri & Greer, 2007; Wulansari, 2009).

Peran dan Kedudukan Orangtua serta Guru

a. Peran dan Kedudukan Orangtua

Peran dan kedudukan orangtua sangat signifikan dalam perkembangan kemampuan berbahasa anak (Kumara,2002). Vasta, dkk.,(1992) menemukan bahwa kualitas interaksi anak dan orangtua terbukti meningkatkan kemampuan ketepatan gramatika dan merupakan faktor yang signifikan bagi pertumbuhan kemampuan berbahasa. Dikatakan oleh Lightfood (1982) bahwa lingkungan berperan mengaktifkan perkembangan bahasa. Hal itu karena untuk mewujudkan perkembangan bahasa yang baik dibutuhkan ”bahan” yang baik dan lingkungan yang menopang perkembangan tersebut. Dengan kata lain, ada empat bentuk interaksi lingkungan antara orangtua dan anak yaitu: pertama, lingkungan ikut membentuk gaya bahasa anak; kedua, lingkungan aktif menanggapi ungkapan-ungkapan anak; ketiga, lingkungan membantu memberikan makna pada ungkapan anak dan tidak menganggap ungkapan tersebut hanya sekadar bentuk tak bermakna dan tindakan ini sangat membantu meningkatkan kemampuan berbahasa anak; keempat, lingkungan menyediakan beragam rangsangan, baik secara verbal maupun secara nonverbal atau alamiah. Dengan demikian, dalam empat bentuk interaksi antara orangtua dan anak tersebut di atas, anak dipandang sebagai *processor* informasi yang aktif, yang dapat menangkap, mengolah, sekaligus memecahkan masalah (Lindfors, 1980). Selanjutnya Vernon (1973) menambahkan bahwa apabila stimulasi di rumah dilakukan secara konsisten maka kemampuan verbal anak akan meningkat. Kecuali itu, pendidikan dan jenis pekerjaan orangtua mempunyai korelasi tinggi dengan daya nalar dan hasil karya anak. Berdasarkan kajian yang dilakukannya, Vernon (1973) menemukan korelasi sebesar r =0.76 antara kebiasaan membaca orangtua dan kemampuan verbal anak, dan korelasi sebesar r = 0,68 antara minat orangtua terhadap kegiatan anak di sekolah dan kemampuan verbal anak.

Penelitian yang dilakukan oleh Melhuish, dkk., (1991), Coon (1990), serta Stevenson dan Baker (1986). Mereka meneliti hubungan tipe-tipe pengalaman perawatan dan perkembangan kognisi serta

bahasa pada bayi usia 18 bulan. Hasilnya menunjukkan bahwa perkembangan kognitif anak berhubungan erat dengan pendidikan ibu, akan tetapi tidak dengan tipe perawatannya. Di lain pihak, perkembangan kemampuan berbahasa mengindikasikan bahwa anak yang diasuh secara kelompok menunjukkan produksi bahasa yang bagus, yaitu mampu melakukan kombinasi kata, hal ini ada hubungannya dengan lingkungan bahasa anak. Demikian pula, dalam penelitiannya, Brooks (Murray, 1997) serta Stevenson dan Baker (1986) mengungkapkan sebuah pola interaksi yang menarik: anak-anak yang memiliki ibu berprofesi lebih sering bercakap-cakap dengan ibu mereka daripada anak-anak yang ibunya berasal dari kalangan non-profesi. Dengan demikian, interaksi di dalam keluarga menandai pentingnya ranah keluarga sebagai tempat pemerolehan dan pembelajaran bahasa (Purwo, 1998).

Perilaku orangtua berhubungan erat dengan prestasi akademik siswa, khususnya menyangkut *parenting style*, interaksi verbal, buku yang dibaca, bantuan yang diberikan sewaktu anak mengerjakan pekerjaan rumah (PR), dan keterlibatan mereka dalam kegiatan sekolah (Halle, dkk.1997). Hard (dalam Murray, 1997) mengemukakan bahwa anak-anak yang berasal dari keluarga menengah ke atas lebih sering mendengar ungkapan-ungkapan verbal dan para orangtua mereka lebih sering mengajukan pertanyaan-pertanyaan dan mengulanginya, bahkan tidak jarang memperluas makna maupun konteksnya.

Berdasarkan kajian tersebut di atas, dapat disimpulkan bahwa program *home literacy environment* memberi kontribusi yang sangat signifikan bagi perkembangan sensitivitas fonologis. Selanjutnya, salah satu cara untuk meningkatkan program tersebut adalah dengan menggunakan *Family Portofolio System* yang bertujuan memperkaya dan mencatat perkembangan bahasa anak, serta sejauh mana peran *family literacy* dalam meningkatkan kemampuan berbahasa anak (Anderson, 1998; Debrin, 1997; Newfield, 1997; Slabbert, 1997).

b. Peran dan Kedudukan Guru

Fungsi bahasa mengalami peningkatan yang sangat pesat ketika anak sudah bersekolah. Siswa diminta untuk mengekspresikan,

menerangkan, melaporkan, memberikan alasan, membayangkan, membuat hipotesis, membujuk, membuat penjelasan, dan meramalkan dengan bahan bacaan sebagai dasar kegiatan tersebut. Secara bertahap siswa memperoleh pengetahuan abstrak mengenai sesuatu makna yang bebas dari konteks tertentu. Dalam proses pemahaman kata, setiap individu melakukan reorganisasi aspek semantik bahasa. Kemampuan mengorganisasi aspek semantik bahasa ini direfleksikan dalam cara siswa menggunakan kata-kata. Siswa mula-mula menambah informasi dan memberi batasan lengkap pada pengetahuan yang diperolehnya, hingga penguasaannya terus berkembang. Semakin bertambah usianya, siswa semakin mampu melakukan deduksi dan memberi makna kepada kata-kata yang dikaitkan dengan konteks. Caroll (1986) menegaskan bahwa di sekolah, bahasa berfungsi sebagai alat untuk mengekspresikan ide. Pada tahap ini, siswa mulai memasuki masa transisi dari pemahaman bahasa secara kontekstual – pemahaman yang dikaitkan dengan lingkungan yang sudah dikenalnya – ke tahap dekontekstual yaitu ketika makna kata-kata tidak dihubungkan lagi dengan lingkungan tertentu.

Kaidah pembelajaran bahasa harus utuh, wajar, dan kontekstual (Goodman, 1986). Hendaknya pengajaran bahasa yang fungsional, yaitu sesuai dengan kebutuhan bahasa anak sebagai sarana komunikasi dalam kehidupan riil anak, menjadi salah satu tuntutan pengajaran bahasa yang menggunakan pendekatan komunikatif (Yalden, 1987).

De Haven (1988) menjelaskan bahwa dalam proses belajar–mengajar guru mempunyai tujuh tugas spesifik, yaitu:

1. Menjadi model tokoh yang berbahasa dengan baik dan benar. Perilaku berbahasa guru mempengaruhi persepsi siswa dalam interaksi mereka dengan gurunya. Keterlibatan guru secara individu dengan siswa berdampak sangat positif pada perkembangan keterampilan berbahasa siswa (Skinner dan Belmont, 1993).
2. Menyediakan stimulasi bahasa. Perkembangan keterampilan berbahasa siswa akan lebih pesat jika siswa lebih banyak bergaul dengan orang dewasa daripada dengan teman-teman sebaya mereka, karena pergaulan dengan orang dewasa memungkinkan diperolehnya fasilitas kebahasaan yang lebih luas (Wentzel, 1998).
3. Mendorong perkembangan kemampuan berbahasa yang sesuai. Hill (1990) berpendapat bahwa bentuk belajar bahasa yang kompleks

diperoleh siswa di sekolah dan apa yang dipelajarinya akan dievaluasi sebagai *specific knowledge* dan ketrampilan; sementara kemampuan yang lain melibatkan perubahan perilaku, seperti sikap, emosi, perilaku sosial, dan beragam reaksi.

4. Mempraktekkan strategi pengajaran bahasa yang efektif. Guru harus mampu memancing siswa agar suka dan mau membaca, berdiskusi, serta memiliki inisiatif. Dengan kata lain, sekolah merancang beragam kegiatan yang dapat meningkatkan pengalaman siswa, baik secara verbal maupun secara nonverbal (Lindfors, 1980).
5. Menyediakan kesempatan yang maksimal bagi siswa untuk menggunakan bahasa. Ceci (1986) berpendapat bahwa guru sebagai agen pengolah informasi dan fasilitator sejumlah keterampilan perseptual berperan menunjang peningkatan kemampuan berbahasa pada anak.
6. Membebaskan anak berkreasi untuk meningkatkan keterampilan berbahasa. Skinner dan Belmont (1993) menyarankan agar guru sedikit memberi kebebasan kepada siswa untuk menentukan perilakunya sendiri dengan jalan memberikan aktivitas belajar yang menghubungkan aktivitas di sekolah dengan minat siswa.
7. Memperkenalkan sifat-sifat alamiah bahasa. Melalui siklus pengajaran, guru melibatkan siswa dan mempromosikan interaksi dengan konsep dan ide. Guru mengemukakan masalah dan memunculkan ide, menciptakan kebutuhan untuk merangkum, mengorganisir tantangan, dan melakukan evaluasi bagi siswa.

Penutup

Berikut adalah beberapa kesimpulan yang dapat saya kemukakan:

1. Merancang intervensi ketrampilan membaca berdasarkan hasil diagnosa.
2. Metode yang diterapkan disesuaikan dengan kondisi ketertinggalan siswa dalam kemampuan membaca,dan usia siswa.
3. Metode belajar sambil bermain dapat dipilih sebagai cara mengasah ketrampilan membaca.

4. Ketrampilan membaca lebih ditentukan oleh tiga hal yaitu: tahap perkembangan kemampuan membaca, teori yang digunakan untuk mendasari rancangan intervensi, dan kualitas instruksi serta interaksi antara orangtua siswa dan guru, terapis, atau tutor.
5. Jangka waktu pembelajaran keterampilan membaca sangat individual; sementara perkiraan waktu harus ditetapkan berdasarkan rujukan ilmiah kasus serupa atau *evidence based*.
6. Masalah dalam membaca tidak dapat hilang begitu saja seiring berlalunya waktu. Semakin cepat anak-anak mendapat bantuan, semakin cepat mereka menjadi pembaca yang baik. Jika diketahui anak mengalami masalah dalam membaca, pastikan bahwa mereka secepatnya mendapatkan bantuan dari guru-guru mereka, dan psikolog.
7. Mengembangkan kemampuan para pendidik untuk mampu mendeteksi dan mengembangkan intervensi dalam bentuk mengajar membaca dengan cara yang menyenangkan, akan memberikan hasil lebih baik daripada melarang pemberian pelajaran membaca pada anak usia dini, tanpa memberikan solusi untuk mengatasi masalah ketidaklancaran baca-tulis di sekolah dasar.

Daftar Pustaka

Adams, M.J., (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Allington, R.L. (1984). Oral Reading in P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research.* New York: Longman.

Anderson, W.B. (1998). An Investigation of The Relationship Between Literacy. Verbal Ability and Metarepresentational Ability in Normal Young Readers. *Dissertation.* Fordham University.

Arinanda Pamungkas. (2010). Studi Awal Program Tutorial Membaca sebagai Alternatif Bentuk Intervensi Untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca Awal Bagi Siswa Kelas 1 Sekolah Dasar Dengan Status Ekonomi Sosial Rendah. *Tesis Magister Profesi.* (proses penerbitan). Yogyakarta: Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada.

Arreaga-Mayer. (1998). Class Wide Peer Tutoring Learning Management System. *The Journal of Remedial and Special Education.* 81, 371- 383.

Baker, L., & Brown, A.L. (1986). Metacognitive Skills in Reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research.* (pp.353-394).

Biemiller, A. (1977-1978). Relationship between Oral Reading Rates for Leters, Words, and Simple Text in the Development of Reading Achievement. *Reading Research Quaterly.* 13. 223-253.

Brata, M. (2009). *Pembelajaran Membaca Permulaan Melalui Permainan Bahasa di KelasAwal Sekolah Dasar.* http://mbahbrata-edu.blogspot.com/2009/08/pembelajaran-membaca-permulaan-melalui.html.

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read. *Developmental Psychology.* 26, 429-438.

Byrne, B., & Fielding-Bamsley, R. (1991). Evaluation of A Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology,* 83, 451-455.

Ceci, S.J. (1986). *On Intelligence A Bioecological Treatise on Intellectual Development,* Massachussets: Harvard University Press.

Chall, J. (1990). Reading and Early Childhood Education: The Critical Issues. *Principal,* 66 (5), 6-9.

Coon, H. (1990). Home Environment and Cognitive Ability of 7-year old Children in Colorado Adoption Project Genetic and Environmental Etiologies. *Developmental Psychology,* 26, 459- 555.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology.* 33.934-945.

Davidson, T. (2003). Phonological Disorder. http//www/minddisoders.com/Ob-Ps/Phonological-disorder.html. (diunduh pada hari Senin.1 Maret 2010).

Debrin, P. A., (1997). The Identification of Effective Practices and The Development of Authentic Assessments for Family Literacy Program. *Dissertation.* Michigan: The University of Michigan.

De Haven, E.P. (1988).*Teaching and Learning. The Language Arts.* Oregon: Harper Collins Publishers.

Delphie, B. (2006). *Anak Berkebutuhan Khusus.*RafikaAditama: Bandung.

Farnham-Diggory, S. (1987). From Theory to Practice in Reading. *Manuscripts. Annual Conference Reading Reform Foundation.* California: San Farnsisco. July, 3-5. Vol.15, No 1.

Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Ontario: Scholastic Press.

Halle, V.C., Bailly, J.& Tillinan, C. (1997). Can Student General Illustrations Be Worth Ten Thousand Words? *Journal of Educational Psychology.* 89, 677-681.

Hill . W.F. (1990). *Learning A Survey of Psychological Interpretations.* New York: Harper and Collins.

Jitendra, A.K. Edwards, L.L., Starosta, K. Sacks, G.,Jacobson,L.A., & Choutka,C.M. (2004). Early Reading Instruction for Children with Reading Difficulties: Meeting The Needs of Diverse Learners.*Journals of Learning Disabilities.* Vol 37. p: 421 – 439.

Kumara, A., (2002).Kualitas Ekspresi Tulis Siswa Sekolah Dasar. *Desertasi.*

Kumara, A., Arinanda, P., Wulansari, A.J., (2010). Peningkatan Kemampuan Berbahasa Siswa SD.*Laporan Penelitian.*Fakultas Psikologi UGM (proses penerbitan)

Lightfood , D. (1982). The Language Lo Hery : Towards a Biology of Grammars. In W . Yule & M. Rutters (Eds). *Language Development and Disorders: Clinics in Developmental Medicine.*No: 101/102, p. 405- 420.

Lindfors, J.W. (1980). *Children's Language and Learning.* London: Prentice-Hall International.

Mayer, R.E. (2008). *Reading Building Blocks.* New York: Pearson Allyn Bacon Prentice Hall.

Menzies, H.M., Mahdevi, J.N., Lewis, J.L. (2008) Early Intervention in Reading: From Research to Practice :*Remedial and Special Education,*Vol: 29, p: 67-77.

Meyers, M.S., & Felton, R.H., (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Direction. *Annals of Dyslexia,* 49, 283-306.

Melhuish, E.C. , Loyd, E., Martin, S. & Mooney, A. (1991). Type of Children at 18 month-II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatri.* 31 . 861 – 870.

Murray, B. (1997). Fluid, Flexible Thinking Boots Our Learning Ability. *APA Monitor.* 11 November.

Newfeld, S.M. (1997). Perceptions of Literacy in a First Grade Classroom: Parent Involvement. *Dissertation.* California: University of Southern California.

Purwo, B.K. (1989). *Perkembangan Bahasa Anak: Dari Lahir sampai Pra Sekolah.* Jakarta: PELLBA-4 Lembaga Bahasa Atmajaya.

Purwo, B.K. (1998). *Ancangan Psikolinguistik dan Pengajaran Bahasa Pertama dalam Linguistik dan Pengajaran Bahasa.* Jakarta: UNIKA Atmajaya. p. 163- 179.

Santoro, L.E., Jitendra, A.K., Starosta, K.& Sacks, G. (2006). Reading Well With Read Well Enhancing the Reading Performance of English Language Learners. *Remedial and Special Education,* Vol. 27, p: 105 – 115.

Shaw,R.S., (2008) An Educational Programming Framework for a Subset of Student with Diverse Learning Needs: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in School and Clinical.* Vol:43, 291 -299.

Silabbert, I. (1997). Family Literacy: First step in Namimbia. *Dissertation.* Ontario: University of Alberta.

Skinner, E. A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the Second Year. *Journal of Educational Psychology.* 85. 571-581.

Stanovich, K.E., (1986). Mathew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quaterly,21 (4),*360-406.

Stanovich, K.E., Cuningham, A.E. & Cramer, B.B., (1988) Assessing Phonological Awareness in Kindergaten Children. Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38,* 175-190.

Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1986). The Family –School Relation and the Child's School Performance. *Child Development,* 58. 1348-1357.

Tsiouri, I. & Greer, R.D., (2007). The Role of Different Social Reinforcement Contigencies in Inducing Echoic Tacts Through Motor Imitation Responding in Children with Severe Language Delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 4,* 629 – 647.

Vasta, R., Haith, M.M., & Miller, S.A. (1992). *Child Psychology: The Modern Science.* New York: John Willey and Sons.

Vernon, P.E. (1973). *Intelligence and Cultural Environment.* London: Metheun, Co. Ltd.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of Reading –Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology,* 30, 73-87.

Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teache, and Peers. *Journal of Educational Psychology.* 90.202-210.

Wulansari, A. J. (2009). Pelatihan Imitasi Suara untuk Anak yang Mengalami Gangguan Fonologi. *Tesis Magister Profesi.* (proses penerbitan). Yogyakarta: Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69.* 848-872.

Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.