

PENANAMAN PENGALAMAN LITERASI DINI MENURUT PEMIKIRAN TOMPKINS DAN HOSKISSON

Florianus Dus Arifian

Prodi PGSD STKIP St. Paulus, Jl. Jend. Ahmad Yani, No. 10, Ruteng-Flores 86508

email: arifianflori@yahoo.co.id

Abstract: Cultivating the Early Literacy Experience Based on the Concepts of Tompkins and Hoskisson.

Early literacy experience is required for children in order that they can recognise written language. Yet, the cultivation of early literacy experience is a complex idea. Thus, there should be an explanatory study about it. Based on Tompkins and Hoskisson, there are three main points related to the cultivation of early literacy experience such as written language, reading, and writing. In the written language, children build their perception about the functions of written language, texts, words, and alphabets based on the surrounding context. Meanwhile, reading and writing ability to children really require a context, a process, an integrative approach, and a design of promotive literacy learning spaces.

Keywords: emergent literacy, written language, context, process, integrative

Abstrak: Penanaman Pengalaman Literasi Dini menurut Pemikiran Tompkins dan Hoskisson.

pengalaman literasi perlu ditanam sejak dini agar anak dapat menguasai dan mencintai bahasa tulis. Namun, penanaman pengalaman literasi dini merupakan gagasan kompleks. Oleh karena itu, perlu ada kajian eksplanatif atasnya. Dari pemikiran Tompkins dan Hoskisson tampak bahwa ada tiga poin penting terkait penanaman pengalaman literasi dini, yakni konsep tentang bahasa tulis, munculnya anak dalam membaca, dan munculnya anak dalam menulis. Dalam konsep tentang bahasa tulis, anak membangun persepsi tentang fungsi bahasa tulis, teks, kata, dan alfabet dengan didasarkan pada konteks sekitar. Sementara itu, munculnya kemampuan membaca dan menulis pada anak sangat membutuhkan konteks, pendekatan proses dan integratif, dan rancangan ruang belajar literasi yang kondusif.

Kata Kunci: literasi dini, bahasa tulis, konteks, proses, integratif

PENDAHULUAN

Manusia tidak serentak dapat berbahasa, tetapi berpotensi untuk berbahasa saat dilahirkan. Salah satu wujud dari potensi itu adalah adanya pembawaan genetik berupa alat untuk memperoleh bahasa atau *language acquisition devices* (Brown, 2008: 31). Dalam perjalanan selanjutnya potensi tersebut harus dapat didayagunakan menjadi keterampilan berbahasa. Untuk itu, dibutuhkan upaya sadar dan intervensi dari lingkungan. Hal ini senada dengan pendapat Schunk (2012:4) bahwa faktor genetik memang penting bagi pemerolehan bahasa; namun pengajaran dan interaksi sosial dari lingkungan berpengaruh kuat terhadap penguasaan keterampilan berbahasa pada anak.

Peran lingkungan bagi pembentukan keterampilan berbahasa memang tidak diragukan lagi. Bahkan, kaum behavioris dengan tegas menandakan bahwa lingkungan memiliki daya stimulatif dan mampu memberikan kesempatan bagi terbentuknya perilaku bahasa pada anak. Dalam hal ini lingkungan perlu memberikan ruang pengalaman berbahasa sebagai arena latihan pembentukan keterampilan berbahasa kepada anak. Dengan dukungan seperti ini anak dapat berbahasa.

Dalam dan melalui interaksi dengan lingkungan tersebut, anak belajar bahasa pertama-tama dan terutama dalam bentuk bahasa lisan melalui kegiatan mendengarkan dan berbicara. Lingkungan tidak mulai mengajarnya dengan bahasa tulis, tidak mulai

membesarkannya dengan pengalaman membaca dan menulis. Hal ini disebabkan selain bahasa tulis itu masih sulit untuk anak, juga manifestasi pertama dari bahasa berbentuk aural-oral/dengar-ucap (Abidin, 2012:21). Hakikat bahasa pertama-tama adalah ujaran dan bukan tulisan. Bahasa tulis hanyalah abstraksi dari bahasa lisan.

Kebiasaan dari lingkungan dan hakikat bahasa yang demikian pada gilirannya menyulut permasalahan. Dominasi bahasa lisan pada masa kecil dapat membuat anak teralienasi ketika kemudian tanpa persiapan bersentuhan dengan bahasa tulis. Dominasi itu menyulitkan anak mempelajari bahasa tulis yang berujung pada meningkatnya angka niraksara. Patut diingat bahwa data dari *Human Development Report* tahun 2007 menunjukkan satu dari delapan penduduk Indonesia sesungguhnya niraksara (Rahardi, 2009:36), senada dengan data dari *International Association for Evaluation Education Achievement* yang menunjukkan daya baca siswa Indonesia berada pada urutan ke-26 dari 27 negara (Anshori & Sumiyadi, 2009:145). Hal yang sama terungkap dari laporan UNESCO dalam *Global Monitoring Report* tahun 2011 bahwa 80% murid kelas IV SD di Indonesia berkemampuan membaca di bawah standar internasional (*Kompas*, 2 Mei 2012). Kondisi miris ini kembali terungkap dari data *Early Grade Reading Assessment* tahun 2014 yang menunjukkan hanya 47% murid kelas I dan II SD di Indonesia yang fasih dan memahami apa yang dibaca (*Kompas*, 5 Maret 2015).

Uraian di atas menegaskan pentingnya penanaman pengalaman berbahasa secara awal kepada anak agar potensinya menjadi keterampilan berbahasa. Sejalan dengan hal ini, sangat penting digalakkan penanaman pengalaman literasi dini agar anak dapat memahami dan mencintai bahasa tulis seperti halnya dengan bahasa lisan. Namun, penanaman pengalaman literasi dini merupakan gagasan yang kompleks. Oleh karena itu, perlu dibuat kajian eksplanatif atasnya. Dalam konteks inilah tulisan ini dibuat. Jadi, tulisan ini bertujuan mencari penjelasan konseptual dari gagasan abstrak penanaman pengalaman literasi dini. Asumsinya adalah semakin mudah dipahami suatu gagasan semakin mudah penerapannya.

Untuk mencapai tujuan di atas penulis berpijak pada pemikiran Tompkins dan Hoskisson sambil tetap mempertimbangkan pandangan dari sumber-sumber lain yang relevan. Terlepas dari tujuan tersebut, untuk memudahkan pembahasan dalam tulisan

ini terlebih dahulu diuraikan pengertian konsep literasi, dilanjutkan dengan uraian konsep literasi dini Tompkins dan Hoskisson. Dari uraian tersebut ditarik beberapa poin implikasi.

PENGERTIAN KONSEP LITERASI

Konsep literasi secara sederhana berkaitan dengan bahasa tulis, berhubungan dengan simbolisasi dari bahasa lisan. Oleh karena itu, sering dikatakan bahwa kemampuan literasi merupakan kemampuan di bidang membaca dan menulis atau kemampuan yang berhubungan dengan penggunaan bahasa tulis. Hal ini senada dengan pendapat Barton yang dikutip Nurgiyantoro (2010:120) bahwa kemampuan literasi berarti *being able to read and write*. Namun, pandangan seperti ini menurut penulis kurang lengkap sebab sesuatu yang berwujud tulisan bukan hanya huruf melainkan juga angka. Jika alasan ini diterima, literasi berarti sesuatu yang berhubungan dengan huruf dan angka. Dengan demikian kemampuan literasi berarti kemampuan membaca, menulis, dan berhitung.

Menurut Kern (Hayat & Yusuf, 2010:25), pengertian di atas bersifat tradisional sebab konteksnya adalah zaman lampau di mana manusia melihat kemampuan membaca dan menulis melalui pengenalan huruf sebagai kompetensi utama yang dibutuhkan pada masa itu. Kompetensi ini kemudian dikenal dengan 2R (*Reading* dan *wRiting*). Sejalan dengan paradigma ini, di bidang matematika pada zaman lampau lebih diutamakan kemampuan mengoperasikan bilangan sehingga dikenal satu kompetensi lagi, yakni berhitung (*aRithmetic*). Dengan demikian, pada masa itu kemampuan literasi berpautan dengan 3R (*Reading*, *wRiting*, dan *aRithmetic*). Dalam bahasa Indonesia 3R ini dikenal dengan akronim *calistung*: membaca, menulis, dan berhitung. Konsep 3R ini sejalan dengan tiga kemampuan dasar literasi menurut *the National Literacy Act* (Hayat & Yusuf, 2010:26). Pertama, *prose literacy*, yakni kemampuan membaca teks, misalnya membaca perbedaan pendapat dalam sebuah editorial. Kedua, *document literacy*, yakni kemampuan membaca dan menulis dokumen, misalnya mengisi formulir pendaftaran. Ketiga, *quantitative literacy*, yakni kemampuan berhitung dengan menggunakan simbol angka, misalnya menghitung uang kembalian.

Pada zaman globalisasi ini muncul kompetensi baru yang juga dipandang penting, yakni kemampuan bernalar (*Reasoning*). Perubahan ini meluaskan pengertian literasi menjadi kemampuan yang terkait

dengan 4R: *Reading, wRiting, aRithmetic*, dan *Reasoning*. Dengan dasar seperti ini, literasi dalam konteks kekinian diartikan secara luas sebagai pengetahuan dan keterampilan untuk tidak hanya dapat ber-*calistung*, tetapi juga untuk mengembangkan diri secara sosial, ekonomi, dan budaya dalam peradaban modern (Hayat & Yusuf, 2010:28). Berdasarkan pengertian ini dapat dimaklumi bahwa saat ini literasi ditafsir dalam aneka bidang dan kemampuan. Untuk mengacu kepekaan terhadap budaya, misalnya, dikenal istilah *literasi budaya* (Ghazali, 2010:228). Untuk mengacu kemampuan mengkritisi informasi yang beredar di internet, misal yang lainnya, digunakan istilah *literasi internet* (Kompas, 27 Agustus 2015).

Sejalan dengan uraian di atas, dewasa ini unsur *reasoning* sebagai dimensi baru dari konsep literasi menyusup ke setiap segmen pengetahuan. Di bidang IPA, misalnya, literasi mencakup selain kemampuan pengetahuan, juga melakukan penyelidikan dan mengaplikasikan pengetahuan IPA dalam berbagai konteks secara luas. Di bidang bahasa, literasi mencakup selain kemampuan menghubungkan teks dan konteks, juga melakukan refleksi secara kritis terhadap hubungan itu. Jadi, literasi bahasa tidak lagi berarti sekadar mengenal simbol bahasa tulis. Bahkan, Kern (Hayat & Yusuf, 2010: 31) melihat literasi bahasa sebagai kemampuan untuk menginterpretasi, berkolaborasi, menggunakan konvensi, melibatkan pengetahuan budaya, memecahkan masalah, melakukan refleksi, dan menggunakan bahasa lisan dan tulis untuk menciptakan wacana. Sementara itu, dalam bidang matematika literasi mencakup selain kemampuan berhitung, juga mematematikakan permasalahan umum ke gagasan matematika dan memecahkan permasalahan itu dengan matematika pula.

Terbersit dari uraian di atas bahwa pengertian konsep literasi berevolusi mengikuti evolusi peradaban manusia. Dari perubahan itu, konsep literasi yang dimaksudkan dalam tulisan ini mengacu pada pengertian tradisional, yakni kemampuan membaca dan menulis. Adapun kemampuan berhitung tidak dikaji dalam tulisan ini. Dengan berfokus pada pengertian tradisional kiranya tulisan ini tidak ditafsir ketinggalan zaman, tetapi mesti dilihat sebagai upaya untuk konsisten dengan judul di depan. Literasi dalam judul tulisan ini adalah literasi dini, yakni literasi untuk anak usia pra-SD dan/atau kelas rendah SD. Hemat penulis, literasi untuk kategori usia seperti ini berfokus pada ihwal membaca dan menulis

permulaan dengan penekanan pada pengenalan aksara atau simbol bahasa tulis, dan belum menjangkau penalaran.

KONSEP LITERASI DINI DARI TOMPKINS DAN HOSKISSON

Istilah Literasi Dini dan *Emergent Literacy*

Untuk mengacu literasi dini, Tompkins dan Hoskisson (1995:241-274) menggunakan istilah *emergent literacy*. Kata *emergent* tidak ditemukan dalam kamus bahasa Inggris tulisan Echols dan Shadily. Namun, dalam kamus itu ada kata *emerge* (verba intransitif) yang berarti muncul atau timbul. Dalam bentuk nomina, kata itu menjadi *emergence* yang berarti timbulnya, munculnya, atau kemunculan. Ada pula nomina lain dalam kamus itu, yakni *emergency* yang berarti keadaan darurat. Adapun kata *emergent* seturut terjemahan *sederet.com* (perangkat terjemahan elektronik) berarti muncul, timbul, tiba-tiba, atau darurat. Sementara itu, kata *literacy* berarti melek huruf.

Berdasarkan pengertian leksikal di atas, *emergent literacy* dipahami sebagai konsep tentang munculnya melek huruf atau timbulnya pengenalan terhadap bahasa tulis. Oleh karena berfokus pada momentum munculnya atau timbulnya pengenalan, *emergent literacy* sesungguhnya adalah konsep tentang pengalaman perjumpaan pertama antara manusia dan bahasa tulis yang umumnya terjadi pada masa anak atau usia dini. Dengan demikian, dalam konsep *emergent literacy* dijelaskan bagaimana anak pertama kali memasuki atau berkenalan dengan bahasa tulis atau bagaimana bahasa tulis pertama kali hadir di hadapan anak. Perjumpaan pertama ini menjadi faktor determinan bagi pertumbuhan kemampuan berbahasa tulis pada tahap selanjutnya (Nurgiyantoro, 2010:122). Hal ini dapat dianalogikan dengan keadaan darurat (*emergency*) yang dialami pasien yang sangat menentukan nasib selanjutnya.

Dari uraian di atas kiranya tidak diragukan lagi bahwa istilah *emergent literacy* dapat disepadankan dengan literasi dini. Berkaitan dengan hal ini minimal dapat dicatat tiga poin berikut. *Pertama*, ditilik dari sisi anak, *emergent literacy*/literasi dini merupakan konsep tentang bagaimana anak muncul di hadapan bahasa tulis dan mengenal bahasa tulis itu. *Kedua*, ditilik dari sisi bahasa tulis, *emergent literacy*/literasi dini merupakan konsep tentang bagaimana bahasa tulis muncul di hadapan anak dan dikenal anak itu. *Ketiga*, ditilik dari segi dampak, *emergent literacy*/

literasi dini merupakan konsep tentang bagaimana pengalaman perjumpaan pertama tersebut dapat mempengaruhi kemampuan berbahasa tulis anak pada usia selanjutnya.

Seluk-beluk Literasi Dini Menurut Tompkins dan Hoskisson

Tompkins dan Hoskisson (1995:241-274) menguraikan seluk-beluk literasi dini minimal dalam tiga poin: konsep tentang bahasa tulis, munculnya anak dalam membaca, dan munculnya anak dalam menulis. Berikut ini diuraikan tiga poin tersebut.

Konsep tentang Bahasa Tulis

Ada empat konsep tentang bahasa tulis yang dapat diperoleh anak melalui pengalaman literasi dini. Keempat konsep tersebut adalah konsep tentang fungsi bahasa tulis, konsep tentang teks, konsep tentang kata, dan konsep tentang alfabet.

Konsep tentang Fungsi Bahasa Tulis. Anak mempelajari fungsi bahasa tulis ketika melihat orang dewasa menggunakan bahasa tulis dalam berbagai tujuan dan keperluan. Kesadaran anak tentang fungsi bahasa tulis terbangun dengan mengamati bagaimana orang dewasa melakukan kegiatan membaca dan menulis. Selain itu, anak memahami fungsi bahasa tulis lewat aktivitas membaca simbol tercetak/tertulis di lingkungan sekitarnya, seperti membaca daftar menu untuk mengetahui jenis makanan di restoran, menulis dan menerima surat dengan teman, dan membaca cerita kesenangan. Selanjutnya, ketika mulai sekolah, anak memahami fungsi bahasa tulis dengan cepat dan meluas lewat partisipasi dalam kegiatan membaca dan menulis yang bermakna, fungsional, dan realistik.

Berdasarkan uraian di atas, prototipe pemahaman anak tentang fungsi bahasa tulis memproyeksikan bagaimana bahasa tulis digunakan di lingkungannya. Bagaimana perilaku orang dewasa terhadap bahasa tulis, untuk apa orang dewasa menggunakan bahasa tulis, dan apa saja wujud bahasa tulis yang lazim di lingkungannya sangat mempengaruhi persepsi anak tentang fungsi bahasa tulis. Walaupun tidak disadari, pemahaman awal yang terbentuk dari lingkungan ini menjadi bekal dasar atau semacam embrio bagi perkembangan kemampuan berbahasa tulis anak pada tahap selanjutnya (Arifian dalam *Pos Kupang*, 23 April 2015, p. 4).

Konsep tentang Teks. Lewat pengalaman awal dalam kegiatan membaca dan menulis dari

lingkungan, anak memahami bahwa pembicaraan lisan ternyata dapat ditulis dan dibaca atau dapat ditekskan. Dengan perkataan lain, anak menjadi insaf bahwa bahasa tulis pada teks hanyalah abstraksi dari bahasa lisan. Hal ini sejalan dengan tahap menulis secara ekspresif sebagai tahap pertama perkembangan kemampuan menulis pada anak (Ghazali, 2010:103). Dalam tahap ini kemampuan menulis anak sangat dipengaruhi oleh kemampuan dan corak bahasa lisan.

Selain memahami adanya hubungan antara bahasa lisan dan teks seperti diuraikan di atas, dengan pengalaman awal itu anak memahami bagaimana proses teks disusun dalam buku, surat, dan teks bacaan lainnya sejauh proses penyusunan tersebut diperlihatkan oleh lingkungannya. Anak yang menyaksikan ibunya menulis pada catatan daftar barang yang akan dibelanja di pasar, misalnya, akan merekam bagaimana catatan itu dibuat dan untuk apa penggunaannya.

Dalam kaitan dengan uraian di atas ada tiga tipe konsep seputar teks yang didapatkan anak. *Pertama*, konsep orientasi buku (*book orientation concepts*). Melalui pengalaman literasi dini, anak belajar bagaimana cara memegang dan membuka halaman buku atau teks. Lebih dari itu, anak mulai insaf bahwa buku atau teks itu ternyata mengandung pesan yang berguna, dan bukan sekadar coretan tak bermakna. *Kedua*, konsep langsung (*direction concepts*). Lewat pengalaman literasi dini anak memahami bahwa teks ditulis dan dibaca dari kiri ke kanan dan dari atas ke bawah pada satu halaman. Anak juga mulai mencocokkan fonem (bunyi bahasa) dan grafem (lambang bunyi bahasa), menunjuk kata demi kata pada teks ketika membaca bersuara, dan mempelajari nama dan pemakaian punctuation. *Ketiga*, konsep huruf dan kata (*letter and word concepts*). Melalui pengalaman literasi dini anak belajar mengidentifikasi nama huruf dan mencocokkan huruf besar dan kecil. Anak juga memahami bahwa kata disusun dari huruf-huruf, kalimat disusun dari kata-kata, huruf kapital ditulis pada awal kata pada awal kalimat, dan tanda spasi membatasi kata yang satu dengan yang lainnya.

Dari uraian di atas, anak memperoleh pemahaman konseptual dan keterampilan aplikatif sederhana tentang teks melalui pengalaman literasi dini dari lingkungan sekitarnya. Pemahaman dan keterampilan sederhana tersebut di antaranya adalah memahami hubungan antara bahasa lisan dan bahasa tulis, cara membuat teks sederhana, cara

memegang dan membuka buku, arah gerak saat membaca dan menulis, mencocokkan bentuk dan bunyi huruf, dan memahami susunan huruf dalam membentuk kata. Pengetahuan dan keterampilan semacam ini tertanam dalam benak anak ketika berhadapan dengan teks, melihat demonstrasi tulisan, dan terlibat baik langsung maupun tidak langsung dalam proses penyusunan teks sederhana.

Konsep tentang Kata. Pada mulanya anak hanya memiliki pembayangan yang samar-samar tentang istilah teknis kebahasaan seperti istilah kata. Anak prasekolah bahkan menyamakan kata dengan objek yang diwakili kata itu. Namun, ketika diperkenalkan pengalaman membaca dan menulis oleh lingkungannya, anak mulai membedakan objek dan kata. Dari kemampuan ini anak kemudian insaf bahwa kata itu mengandung arti.

Sejalan dengan gagasan di atas, anak berubah melalui empat level kesadaran/pemahaman tentang kata sebagai istilah teknis kebahasaan. Pada level *pertama* anak tidak mampu membedakan kata dan objek yang diwakili kata itu. Pada level *kedua* anak memahami kata ketika objek dari kata itu diberi label. Pada level *ketiga* anak memahami bahwa perkataan (kumpulan kata) membawa arti dan cerita dibangun dari kata. Pada level *keempat* anak mendeskripsikan kata sebagai elemen otonom yang memiliki makna dalam dirinya.

Dari empat level di atas, dalam membaca anak bergerak dari simbol yang menyertai kata ke kata yang diberi konteks dalam buku/teks. Pada awalnya, anak dapat membacakan kata dengan mengenali simbol yang lazimnya menyertai kata tersebut. Akan tetapi, ketika ditunjukkan kata tertulis pada sehelai kertas tanpa simbol yang melatarinya, kata itu tidak dapat dibaca oleh anak. Kata yang ditulis pada teks adalah 'susu dancow', misalnya, akan dapat dibaca oleh anak jika gambar sapi yang mengeluarkan air putih dari puting susu sebagai simbol dari kata tersebut ada di dalam teks. Hal ini mengungkapkan bahwa munculnya kemampuan membaca pada anak pertama kali dipengaruhi konteks bacaan dengan menggunakan kata yang sudah dikenal oleh anak tersebut. Dari relasi seperti ini, bentuk jaringan pemahaman anak tentang bahasa tulis berkembang-meluas ke hal abstrak, dan perkembangan ini diperkuat dengan pengalaman membaca dan menulis pada tahap selanjutnya.

Sementara itu, dalam menulis anak pada mulanya menggunakan tulisan cakar ayam atau huruf tunggal untuk mengeja kata. Hal ini dapat

dianalogikan dengan *ujaran telegrafis* yang dipakai anak untuk menyampaikan maksud yang panjang (Brown, 2008:27). Sejalan dengan hal ini, ketika mempelajari nama huruf dan menyusaikan fonem dan grafem, anak menggunakan satu atau dua atau tiga huruf untuk membangun kata. Kadang-kadang ditambahkan tanda titik atau garis di sekitar kata. Kadang-kadang pula di sekeliling kata diberi gambar lingkaran atau objek yang lazimnya menyertai kata itu.

Berdasarkan uraian di atas, kesadaran anak tentang kata tumbuh melalui proses yang berjalan secara pelan-pelan. Dalam hal ini, anak sulit atau gagal mencapai pemahaman jika secara tiba-tiba dihadapkan pada kata tertulis yang berdiri secara otonom atau dihadirkan dalam keadaan terlepas dari konteksnya. Sebaliknya, menurut Goodman yang dikutip Suyanto (2008:143), anak akan memahami kata dengan cepat dan mudah jika pada mulanya disertai dengan konteks dari kata tersebut.

Konsep tentang Alfabet. Anak memahami prinsip alfabet lewat korespondensi atau hubungan satu per satu antara fonem/bunyi dan grafem/huruf. Hal ini tidak terlepas dari prinsip bahwa setiap huruf umumnya mewakili satu bunyi atau huruf tertentu mewakili bunyi tertentu. Prinsip korespondensi seperti ini mudah dipahami anak dalam mempelajari alfabet.

Informasi paling dasar yang dipelajari anak tentang alfabet adalah bagaimana mengidentifikasi dan membentuk huruf dalam tulisan tangan. Untuk dapat mengidentifikasi dan membentuk huruf, anak sangat membutuhkan konteks. Anak menghubungkan huruf dengan konteks yang bermakna seperti nama dirinya atau hewan peliharaan yang ada di lingkungannya. Sejalan dengan hal ini, anak diarahkan untuk tidak mempelajari nama huruf alfabet dalam order/susunan tertentu atau dalam keadaan terisolasi dari bahasa tulis yang bermakna. Hal ini selaras dengan uraian sebelumnya bahwa kesadaran anak tentang kata terlahir melalui pembacaan simbol selaku konteksnya. Oleh karena itu, tindakan mengajari anak untuk menamai huruf tanpa disertai pengalaman membaca dan menulis yang bermakna sesungguhnya tidak efektif dalam membentuk kemampuan literasi. Akan tetapi, anak masih dapat menulis beberapa huruf tanpa konteks asalkan huruf-huruf tersebut sudah dikenalnya.

Banyak nama huruf menginformasikan fonem pada anak. Nama huruf berguna untuk mengidentifikasi bunyi konsonan dan vokal. Anak menyimpulkan

fonem untuk banyak huruf melalui demonstrasi kesesuaian fonem dan grafem dalam pengajaran mini/pengajaran dalam kelompok kecil. Selain itu, anak mampu menyimpulkan hubungan fonem dan huruf melalui demonstrasi fonem dan grafem dalam kegiatan membaca dan menulis. Akan tetapi, tanpa kegiatan membaca dan menulis yang bermakna anak tidak termotivasi untuk mempelajari prinsip alfabet. Pemahaman anak bahwa kata disusun dari rangkaian bunyi (*phonemic awareness*) berkembang sebagai konsekuensi dari belajar membaca dan menulis, sebaliknya kemampuan fonemik ini akan berkontribusi bagi keberhasilan membaca dan menulis anak (Suyanto, 2008:143).

Dari uraian di atas tampak bahwa dalam kaitan dengan pemahaman terhadap konsep alfabet ada dua fokus perhatian anak, yakni aspek bentuk dan bunyi huruf. Kedua fokus ini mesti diperkenalkan melalui integrasi yang kuat antara bentuk dan bunyi atau melalui prinsip korespondensi antara grafem dan fonem dalam kegiatan membaca dan menulis. Selain itu, alfabet mesti diperkenalkan kepada anak dengan menyertakan konteks.

Munculnya Anak dalam Membaca

Ketika membaca, anak bergerak melalui tahap muncul (*emergent phase*), tahap awal (*early phase*), dan tahap lancar (*fluent phase*). Tahap *emergent* merupakan tahap di mana anak memiliki mimpi/harapan untuk belajar membaca agar kelak dapat membaca seperti orang dewasa. Pada tahap *early* anak membaca secara lisan namun secara pelan dan sengaja mencocokkan setiap kata yang diungkapkannya dengan kata pada halaman teks. Pada tahap *fluent* anak sudah mempelajari bagaimana membaca. Anak biasanya membaca secara hening dan bersifat otomatis kecuali jika bertemu dengan kata-kata sulit dalam teks bacaan.

Sejalan dengan tiga tahap di atas, munculnya anak dalam membaca memerlukan strategi/pendekatan tertentu. Beberapa strategi/pendekatan yang dapat dipakai adalah *assisted reading*, *shared reading*, dan *language experience approach*. Uraian berikut ini adalah penjelasan untuk setiap strategi/pendekatan yang telah disebut.

Assisted reading adalah satu pendekatan untuk membantu anak ketika pertama kali membaca. Dalam pendekatan ini anak dan guru duduk bersama untuk membaca buku. Ketika guru membacakan dengan nyaring, anak mendengarkan dan melihat ilustrasi pada buku. Dari kegiatan ini lambat

laun anak mulai memahami dan mulai lahir kemauannya untuk membaca sendiri. Ketika hal yang terakhir ini terjadi, tugas guru adalah mengisi atau memberitahukan arti dari kata-kata sulit pada teks bacaan.

Ada tiga tahap dalam *assisted reading*. *Pertama*, membaca untuk anak (*reading to children*). Di sini, guru membaca untuk anak dan mengharuskan anak untuk mengulangi frase atau kalimat yang dibacakan oleh guru. Untuk mengarahkan perhatian pada baris teks, guru menunjuk kata pada baris yang dibaca, dan biarkan anak melihat baris teks bacaan dari kiri ke kanan. *Kedua*, membaca yang dibagi (*shared reading*). Pada tahap ini guru membaca dan anak mengulangi kata yang dibacakan guru, namun guru tidak membaca kata yang sudah diketahui anak. Guru menghilangkan kata-kata itu, dan anak mengisinya. Dengan lancar atau pelan kegiatan membaca tidak boleh disisipi dengan aktivitas lain. Jika kelancaran tidak dipelihara pada tahap ini, anak tidak dapat memahami makna yang melintas, karena sintaksis dan semantik yang datang mengalir lancar dalam bahasa tidak menjadi jelas bagi anak. *Ketiga*, menjadi pembaca mandiri (*becoming independent readers*). Tahap ini mungkin dimulai dari anak atau dibuka oleh guru. Ketika anak cukup mengetahui kata-kata untuk mengawali kegiatan membaca, anak membaca secara mandiri dan guru perlu dengan ikhlas hati memberitahukan arti kata yang sulit bagi anak. Pada tahap ini anak mengerjakan porsi utama dalam membaca, namun anak bisa saja lebih mudah lelah karena berjuang untuk menggunakan semua informasi yang telah diperolehnya dalam bahasa tulis. Oleh karena itu, dorongan dari luar penting agar anak tidak frustrasi.

Assisted reading dapat diterapkan dalam bentuk *cross-age reading buddies* dan *traveling bags of book*. Dalam *cross-age reading buddies* anak kelas atas dapat dipasangkan dengan anak kelas bawah sebagai teman dalam kegiatan membaca. Sementara itu, dalam *traveling bags of book* guru mengoleksi teks dari tiga, empat, atau lima buku pada topik yang bervariasi untuk dibawa pulang oleh anak guna membaca bersama dengan orang tua di rumah.

Shared reading merupakan kegiatan yang di dalamnya guru membagi cerita dari buku kepada anak dengan membacakan buku secara nyaring sementara anak mengikuti secara individual melalui buku atau teks yang diperbesar. Pendekatan *shared reading* digunakan guru untuk membagi kenikmatan

cerita dari buku-buku yang menarik ketika anak tidak dapat membaca secara mandiri. Lewat *shared reading*, guru juga dapat mendemonstrasikan bagaimana teks dibuat dan memberikan kesempatan kepada anak untuk menggunakan strategi prediksi sehingga dapat menambah rasa percaya diri akan kemampuan membaca yang dimilikinya.

Dalam penerapan *shared reading* dapat digunakan *predictable book* dan *big book*. *Predictable book* adalah buku yang mengandung kata atau kalimat yang diulang. Pola dan susunan yang diulang ini memperbolehkan anak untuk menebak kalimat atau episode berikut dalam cerita. Sementara itu, *big book* adalah buku yang sangat besar dengan gambar diperbesar, yang biasanya ditempatkan pada satu kuda-kuda di mana semua anak dapat melihatnya. *Big book* dapat dibuat oleh anak sendiri dari cerita favorit dengan cara sebagai berikut. Anak memilih cerita yang sudah dikenal dan menulis atau mendikte ulang cerita itu, membagi halaman demi halaman dan menyiapkan ilustrasi. Anak menulis teks pada kertas besar dan menambahkan ilustrasi. Anak membuat judul halaman dan kulit teks, kemudian mengumpulkan halaman. Guru dan anak dapat menggunakan *big book* karya sendiri ini dalam kegiatan membaca.

Language experience approach adalah pendekatan yang bergantung pada pengalaman pemakaian bahasa oleh anak. Dalam pendekatan ini anak mendikte kata dan kalimat tentang pengalamannya, dan guru menulis dikte itu. Teks itu oleh guru dan anak dikembangkan menjadi materi bacaan. Karena bahasa datang dari anak dan isinya bergantung pada pengalaman sendiri, anak umumnya dapat membaca teks dengan lancar. Di sini membaca dan menulis dihubungkan ketika anak aktif terlibat dalam membaca apa yang dituliskannya.

Untuk proses menulis teks dengan pendekatan pengalaman bahasa tersebut, kegiatan anak dapat dimodifikasi agar lebih menyerupai tahapan dalam proses menulis: pramenulis, menulis draf, merevisi, menyunting, dan mempublikasi. Pramenulis merupakan tahap persiapan untuk menulis; misalnya memilih topik, mempertimbangkan tujuan dan bentuk serta pembaca, dan memperoleh plus menyusun ide. Tahap menulis draf merupakan tahap mengekspresikan ide-ide ke dalam tulisan kasar. Tahap merevisi merupakan tahap memperbaiki ide-ide dalam tulisan. Adapun tahap menyunting merupakan tahap memperbaiki aspek mekanika atau kebahasaan dalam tulisan. Sementara itu, tahap mempublikasi

merupakan tahap memajangkan tulisan dalam bentuk yang sesuai atau berbagi dengan pembaca yang telah ditentukan pada tahap pramenulis (Abidin, 2012: 185-187; Porter & Hernacki, 2013: 194-198; Saddhono & Slamet, 2012:106-109).

Berdasarkan uraian di atas munculnya anak dalam kegiatan membaca memerlukan topangan strategi tertentu. Beberapa strategi yang dapat dipakai adalah *assisted reading*, *shared reading*, dan *language experience approach*. Penekanan dalam *assisted reading* adalah pemberian dukungan secara bertahap kepada anak di mana pada awalnya guru membacakan untuk anak lalu guru membaca bersama anak dan berakhir dengan anak membaca secara mandiri. Penekanan dalam *shared reading* adalah pen-*sharing*-an pengalaman membaca buku yang menarik dari guru kepada anak sehingga anak tertarik untuk membaca dan menyadari bahwa buku mengandung pesan. Adapun penekanan dalam *language experience approach* adalah materi pembelajaran membaca dan menulis diambil dari kebiasaan/pengalaman pemakaian bahasa anak setiap hari sehingga kegiatan membaca dan menulis menjadi lebih realistis.

Munculnya Anak dalam Menulis

Anak mengenal kegiatan menulis ketika melihat orang dewasa menulis. Guru memperkenalkan anak pada kegiatan menulis dengan menggunakan *kid writing*, mengajar dalam pengajaran kelompok kecil, dan melibatkan anak dalam kegiatan menulis. Di sini, anak sering memulai dengan menggunakan kombinasi seni dan huruf cakar ayam atau bentuk huruf lainnya untuk mengekspresikan diri. Tulisan anak kemudian bergerak ke bentuk konvensional ketika menerapkan konsep baku tentang bahasa tulis.

Pada prinsipnya, tulisan anak memberikan keleluasaan untuk menemukan ejaan yang merefleksikan pengetahuan bahasa tulisnya. Tulisan anak merupakan konsep penting karena dapat memberikan keleluasaan untuk mencoba-coba bahasa tulis lewat menggambar dan menulis. Di sini anak mengasumsikan bahwa dirinya akan menulis dan mengeja seperti orang dewasa, tetapi anak merasa diri tidak bisa. Di sini perlu dibangun kepercayaan diri pada anak.

Untuk memperkenalkan anak pada kegiatan menulis dapat digunakan beberapa strategi. Strategi itu meliputi *opportunities for writing*, *dramatic play centers*, *writing center*, *mailboxes*, dan *the*

author's chair. Uraian berikut ini adalah penjelasan dari setiap strategi yang telah disebut.

Opportunities for writing merupakan pendekatan menulis di mana guru secara kreatif menciptakan lingkungan dan kesempatan bagi anak untuk membaca dan menulis. Lewat aktivitas sederhana seperti membubuhkan tanda tangan ketika masuk ke ruangan kelas, menulis kartu ucapan ulang tahun, dan menukar *mail* dengan teman kelas, anak sebenarnya menggunakan kegiatan menulis untuk tujuan yang autentik.

Dramatic play centers berarti pusat permainan drama. Dalam pusat permainan drama anak memahami fungsi bahasa tulis melalui permainan. Ketika bermain sebagai dokter, misalnya, anak menulis resep pada sehelai kertas untuk anak lain yang berperan sebagai pasien. Ketika bermain sebagai guru, misal yang lain, anak membaca cerita dengan suara keras untuk teman yang berperan sebagai siswa. Lewat pusat kegiatan drama ini, anak membaca dan menulis dalam variasi fungsi. Selain itu, dalam permainan drama ini anak melewati proses belajar melalui permainan.

Writing center berarti pusat menulis. Pusat menulis dapat disamakan dengan pojok bahasa. Dalam pusat menulis atau pojok bahasa diletakkan meja dan kursi, dan perlengkapan atau alat-alat untuk menulis. Cetakan alfabet dalam huruf besar dan kecil selalu disediakan di pojok menulis ini sebagai rujukan bagi anak saat menulis. Selain itu, dalam pusat menulis anak dapat mengarsipkan pekerjaan tertulisnya. Anak juga dapat membagi tulisannya yang lengkap dengan mengirim kepada teman kelas atau membaginya saat bergabung dalam *the author's chair* (kursi penulis). Secara lebih lengkap, Suyanto (2008:145) mendaftar isi pojok menulis sebagai berikut: huruf kapital dan biasa; kartu huruf dalam berbagai warna dan ukuran; angka dalam berbagai warna dan ukuran; tulisan seperti nama hari, nama bulan, dan nama anak; buku alfabet; alfabet dalam ukuran poster; kertas dalam berbagai ukuran dan warna; spidol besar dalam berbagai warna; pensil; spidol kecil; kartu bergambar; koran; majalah bekas; kartu undangan; kartu ucapan; amplop surat; buku cerita bergambar; mesin ketik; dan komputer. Semua peralatan ini dapat digunakan secara leluasa oleh anak ketika kegiatan menulis.

Mailboxes berarti kotak surat. Kotak surat merupakan strategi menulis di mana anak menggambar dan menulis pesan untuk ditukarkan dengan teman kelas melalui sebuah kotak khusus. Dalam strategi

ini, anak menulis kepada temannya untuk menyampaikan ucapan salam, terima kasih, membagi berita, menawarkan keinginan ulang tahun, dan mengembangkan persahabatan lalu memasukkannya ke dalam kotak. Di sini juga anak berlatih menulis nama sendiri dan teman kelas dan beberapa kata baru. Kotak ini kemudian dibuka dan dibaca pesan-pesan di dalamnya. Di sini anak berlatih membaca pesan yang diterimanya. Guru juga dapat menulis pesan singkat kepada kelas dalam berbagai tujuan lalu dimasukkan dalam kotak ini. Pesan tersebut singkat tetapi menyampaikan rasa peduli dan perhatian guru terhadap anak. Ketika menulis dan menerima pesan seperti ini, anak menemukan tujuan sosial dari bahasa tulis. Hal ini selaras dengan pandangan Brufee yang dikutip Ghazali (2010:297) bahwa kegiatan menulis juga perlu dipandang sebagai tindakan sosial, yaitu sebuah tindakan di mana penulis berusaha menyampaikan sebuah pesan kepada orang lain di sekitarnya.

The author's chair dapat diartikan sebagai kursi penulis. Dalam strategi ini sebuah kursi khusus dirancang sebagai kursi untuk penulis. Kursi ini merupakan kursi goyang dan dilabeli dengan tulisan “kursi penulis”. Anak dan guru dapat duduk pada kursi ini untuk membagi cerita dari buku yang telah dibaca atau yang telah ditulisnya. Hanya pada saat seperti ini kursi penulis dapat ditempati. Ketika guru duduk di kursi itu dan membacakan buku kepada anak, nama guru menjadi penulis dari buku dan memberikan sedikit informasi tentang penulis yang sesungguhnya. Melalui cara ini, anak memperoleh kesadaran tentang penulis yang menulis buku itu. Anak pun dapat duduk di kursi penulis untuk membagi cerita tentang buku yang telah dibaca atau tulisan yang dibuatnya.

Duduk di kursi penulis membantu anak menyadari secara bertahap bahwa dirinya adalah calon penulis. Pertumbuhan kesadaran ini berlangsung dalam beberapa tahap berikut. *Pertama*, penulis menulis buku (*authors write books*). Setelah mendengar banyak buku yang dibaca dan menulis buku sendiri, anak mengembangkan konsep bahwa penulis adalah orang yang menulis buku. *Kedua*, saya adalah penulis (*I am an author*). Kegiatan membagi buku yang telah ditulis sendiri kepada teman kelas melalui kursi penulis dapat membantu anak melihat dirinya sebagai penulis. *Ketiga*, jika saya menulis buku yang telah dipublikasikan seperti yang ada sekarang, saya tidak akan menulisnya dengan cara seperti ini (*if I wrote this published*

book now, I wouldn't write it this way). Anak belajar bahwa dirinya mempunyai pilihan gaya tersendiri ketika menulis dan kesadaran ini berkembang setelah mempelajari beberapa variasi fungsi menulis, bentuk, dan audiensnya.

Berdasarkan uraian di atas pergerakan kemampuan menulis anak berjalan secara perlahan dari bentuk coretan menuju bentuk yang baku. Dalam perjalanan itu prinsipnya adalah jiwa eksplorasi anak perlu dihargai. Artinya, anak perlu dibiarkan untuk mencoba berbagai bentuk huruf tanpa langsung dibebani tuntutan ketepatan bentuk huruf. Dalam perjalanan itu juga anak membutuhkan model dalam berbagai variasi penggunaan kegiatan menulis yang bersifat realistik. Selain itu, anak tetap membutuhkan topangan strategi seperti penyediaan kesempatan menulis, pusat permainan drama, pusat menulis, kotak surat, dan kursi penulis. Dalam kesempatan menulis ditekankan kreativitas untuk menciptakan momen menulis bagi anak, tetapi momen itu dirancang dengan menghindari kesan artifisial. Dalam pusat permainan drama ditekankan permainan peran tentang peristiwa keseharian yang diamati anak dengan teks percakapan ditulisciptakan oleh anak. Dalam pusat menulis disediakan pojok khusus yang berisi peralatan menulis agar anak terfasilitasi dalam menulis. Sementara itu, dalam kotak surat ditekankan proses menulis pesan oleh anak untuk ditukarkan dengan teman-teman. Dalam kursi penulis ditekankan kegiatan membaca sesuatu yang ditulis orang lain atau anak sendiri dari kursi khusus untuk diperdengarkan kepada teman-teman sehingga membangkitkan kesadaran anak tentang menulis.

BEBERAPA IMPLIKASI

Lingkungan sebagai Konteks Penting dalam Mempelajari Literasi Dini

Jika dicermati kembali gagasan literasi dini dari Tompkins dan Hoskisson tampak bahwa kunci penanaman pengalaman literasi dini bertumpu pada penggunaan konteks. Oleh karena itu, penanaman pengalaman literasi dini tidak boleh dilepaspisahkan dari konteks. Dalam hal ini, konteks berkaitan dengan lingkungan di sekitar anak dengan segala tradisi yang berkaitan dengan bahasa tulis di dalamnya.

Hal penting yang perlu dicatat adalah lingkungan sebagai konteks membidani lahirnya pemahaman anak tentang fungsi bahasa tulis, tentang faedah aksara, tentang kegunaan kegiatan membaca dan menulis. Kegagalan anak memahami fungsi bahasa tulis yang dalam batas tertentu dapat

melemahkan motivasi anak itu untuk mempelajari literasi dapat disebabkan oleh lingkungan sebagai konteks tidak menjadi sumber dan tidak dipakai sebagai media untuk memperlihatkan fungsi bahasa tulis.

Sejalan dengan pemahaman atas fungsi bahasa tulis yang dikonstruksi dari lingkungan sebagai konteks itu, semakin bervariasi penggunaan bahasa tulis sesuai dengan jenis dan tujuan keperluan yang dipertontonkan oleh lingkungan semakin kaya pula pemahaman anak tentang berbagai jenis dan tujuan teks. Hal ini kemudian membantu anak untuk menemukan berbagai gaya dalam menulis. Bahkan, hal itu bisa membantu anak untuk menciptakan gayanya sendiri ketika kelak menulis.

Lingkungan sebagai konteks juga menciptakan kebermaknaan pembelajaran yang pada gilirannya memudahkan pemahaman anak atas bahasa tulis. Jika yang ditulis dalam teks adalah bahan/objek yang akrab dalam keseharian, selain mudah memahaminya anak juga menjadi insaf bahwa materi untuk menulis itu ternyata tidak sulit dicari. Anak juga akan merasa bahwa antara yang lisan dan yang tertulis itu hanya berbeda dari segi bentuk tetapi keduanya memiliki hubungan erat dari segi isi. Anak akan sadar bahwa bahasa tulis itu hanyalah simbolisasi dari bahasa lisan yang telah dikuasainya.

Secara teoritis, lingkungan sebagai konteks penting yang mempengaruhi proses belajar telah menjadi salah satu landasan berpikir dari teori konstruktivisme. Menurut teori ini; orang, perilaku, dan lingkungan berinteraksi secara timbal balik (Schunk, 2012:231). Hal ini diafirmasi lagi dalam teori sosiokultural sebagai cabang dari konstruktivisme. Menurut Vygotsky, pencetus teori sosiokultural, anak merupakan makhluk sosial yang menyusun pemikiran melalui interaksi sosial dengan lingkungan sekitar, dan tidak secara pasif mereproduksi apa yang disajikan kepadanya (Bodrova & Leong, 1996:8). Dalam arti yang sama, Santrock (2011:251) menekankan bahwa perkembangan pikiran anak tergantung pada perangkat yang disediakan oleh lingkungan dan konteks kultural di sekitarnya. Senada pula dengan Jackman (2012:10) yang menandaskan, "*Much of what a child learns comes from the culture around him*". Dalam kaitan secara khusus dengan pembelajaran literasi untuk anak, hasil penelitian dari Cave mengungkapkan peran yang tak terbantahkan dari lingkungan sosiokultural. Cave (2010:1) menemukan bahwa agar keterampilan menulis anak dapat berkembang

diperlukan pembelajaran berdasarkan pada pemahaman tentang proses kognitif yang dipengaruhi lingkungan keaksaraan masyarakat sekitar.

Pendekatan Proses dalam Mempelajari Literasi Dini

Pengalaman literasi dini pada anak dibentuk melalui pengalaman terlibat langsung (*learning by doing*) dalam kegiatan membaca dan menulis yang bersifat alamiah, realistik, fungsional, dan bermakna. Partisipasi langsung berarti anak perlu mengalami proses membaca dan menulis, proses pembentukan huruf, proses penggabungan huruf menjadi kata, proses mengeja huruf, proses abstraksi ke dalam kata tertulis dari sebuah objek, proses terbentuknya sebuah teks, dan semacamnya.

Proses yang harus dialami itu perlu berjalan perlahan-lahan dan bertahap. Dalam memperkenalkan sebuah kata tertulis sebagai abstraksi dari suatu objek, misalnya, anak sebaiknya tidak langsung dihadapkan pada kata tertulis. Akan tetapi, ada sejumlah tahap yang dibutuhkan anak untuk menguasai kata tertulis itu. Mula-mula anak harus dihadapkan pada benda/objek langsung dari kata itu dan menyebutnya secara lisan. Selanjutnya benda/objek itu digambar dan disertai dengan label berupa kata tertulis untuk mengacu benda/objek itu. Pada tahap selanjutnya kata itu ditulis secara otonom tanpa gambar dan bentuk konkret dari benda/objek yang diacu oleh kata itu. Dalam melakukan kegiatan menulis, misal yang lain, anak bergerak dari coretan yang mungkin tak bermakna menuju bentuk huruf yang baku. Masih dalam kaitan dengan kegiatan menulis, dalam menyusun sebuah teks anak mesti melalui tahap pramenulis, menulis draf, menulis revisi, mengedit, dan mempublikasikan teks itu. Begitu pula dalam kegiatan membaca, anak perlu berjalan secara perlahan-lahan mulai dari model membaca yang dilakukan oleh orang dewasa, membaca bersama antara anak dan orang dewasa, lalu sampai pada membaca secara mandiri.

Pendekatan proses yang berimplikasi pada penahapan proses belajar seperti diuraikan di atas telah diafirmasi melalui konsep struktur penyangga (*scaffolding*) sebagai salah satu fondasi penting perkembangan kognitif yang dikemukakan oleh Vygotsky. Struktur penyangga berarti mengubah level dukungan terhadap orang yang sedang belajar. Semula dukungan tersebut maksimal, lalu pelan-pelan dikurangi, dan akhirnya dukungan dicabut total. Hal ini senada dengan pandangan Salvin (2008:61)

bahwa *scaffolding* berarti menyediakan dukungan selama tahap awal kemudian pelan-pelan menghilangkan dukungan itu ketika anak mulai mengalami kemajuan dalam pembelajaran.

Pendekatan Integratif dalam Mempelajari Literasi Dini

Jika ditinjau kembali gagasan literasi dini dari Tompkins dan Hoskisson, proses belajar literasi yang dilakukan anak dimulai dari titik yang sangat sederhana dan cenderung bersifat informal, yakni budaya penggunaan bahasa tulis dalam kegiatan membaca dan menulis pada lingkungan sekitar anak (termasuk budaya membaca dan menulis orang tua) ke bentuk pengalaman literasi formal seperti yang dipraktikkan di sekolah. Pengetahuan awal tentang literasi yang diterima anak dari lingkungan menjadi dasar bagi pembelajaran literasi formal di sekolah. Simbol-simbol tercetak atau tertulis yang sering dipakai di lingkungannya, seperti tulisan-tulisan pada baliho, sarana transportasi, pakaian kesayangan, dan sebagainya mempengaruhi pemahamannya tentang bahasa tulis ketika belajar di sekolah.

Di samping itu, proses belajar literasi yang dialami anak disuguhkan melalui tampilan yang komplementer antara kegiatan membaca dan menulis. Bahkan, untuk menumbuhkan kesadaran bahwa bahasa cerita yang tertulis dalam buku mengandung pesan penting anak perlu mendengarkan cerita dari buku, atau untuk menyadari bahwa kata-kata lisan dapat ditulis dalam bentuk teks anak mesti berbicara lisan lalu menulis apa yang dilisankan itu. Jadi, di sini belajar literasi malah membutuhkan tampilan yang saling mengisi dengan kegiatan mendengarkan dan berbicara.

Uraian di atas mengisyaratkan pentingnya merancang pembelajaran literasi melalui integrasi yang solid antara pengalaman di lingkungan dan pembelajaran literasi yang sedang digelutinya. Hal ini selaras dengan pemanfaatan lingkungan sebagai konteks pembelajaran literasi seperti telah diuraikan pada bagian sebelumnya. Integrasi antara apa yang aktual di lingkungan dengan pembelajaran literasi yang sedang digeluti anak memang dibenarkan menurut teori pembelajaran terpadu. Menurut Collin dan Hazel seperti dikutip Sujiono dan Sujiono (2010: 67), dalam pembelajaran terpadu dapat diintegrasikan peristiwa autentik yang terjadi di sekitar untuk mendorong rasa ingin tahu dan membantu anak untuk memecahkan masalah atau sesuatu yang sedang dihadapinya.

Selain integrasi seperti di atas, sangat penting pula merancang pembelajaran literasi lewat integrasi yang kokoh antara aspek internal literasi itu sendiri, yakni antara kegiatan membaca dan menulis, serta integrasi antara literasi dan dua aspek yang lain dalam pembelajaran bahasa, yakni mendengarkan dan berbicara. Hal ini memang dibenarkan juga dalam teori pembelajaran terpadu. Menurut Jackman (2012:36), dalam pembelajaran terpadu anak dimungkinkan untuk mentransfer pengetahuan dan keterampilan dari satu bidang ke bidang lain sambil menggunakan semua aspek perkembangannya.

Rancangan Ruang Belajar yang Kondusif

Seperti ditandakan Tompkins dan Hoskisson, belajar literasi dini cenderung berlangsung dalam pengajaran mini atau pengajaran dalam kelompok kecil. Dalam pengajaran mini ini kelompok kecil anak bersama dengan guru atau orang dewasa melakukan rupa-rupa aktivitas literasi. Sesewaktu kelompok kecil itu mendengarkan pembacaan cerita dari guru, menyusun atau menulis teks secara bersama untuk kemudian menjadi materi bacaan bersama pula. Sesewaktu pula kelompok kecil itu melakukan permainan peran dengan terlebih dahulu menulis teks percakapan untuk permainan peran itu. Pada kesempatan lain kelompok kecil itu bergerak ke pojok khusus dalam sebuah ruangan yang telah disediakan dengan perangkat untuk menulis. Di sana kelompok kecil itu berlatih menulis dan mengarsipkan hasil tulisannya. Sesewaktu kelompok itu pula mungkin bergerak ke bagian lain dari ruangan untuk melakukan permainan kursi penulis.

Karakteristik aktivitas literasi seperti di atas tampaknya lebih efektif dilakukan dalam kelompok kecil dan membutuhkan ruangan yang kondusif untuk proses mobilisasi yang tinggi saat pembelajaran literasi. Selain kondusif untuk pergerakan fisik, ruangan juga harus kondusif dari segi sarana yang dibutuhkan untuk aktivitas literasi. Misalnya, meja dan kursi yang cocok untuk dipindahtempatkan, perlengkapan tulis-menulis, pojok untuk menulis, dan semacamnya.

Model pengaturan ruangan dan pergerakan seperti di atas sejalan dengan pandangan yang melihat ruang kelas sebagai tempat bagi pebelajar untuk melakukan eksperimen dan aktivitas baru (Feldman, 2012:217). Ruangan kelas tidak selalu perlu diwarnai suasana formal-kaku di mana anak duduk terpaku pada kursi dan menghadap ke depan dari awal

hingga akhir pembelajaran. Sebaliknya, ruang kelas adalah ruang kerja dan mungkin menyerupai bengkel tempat anak secara leluasa melakukan aktivitas dan mendapatkan sarana yang digunakan dalam belajarnya.

KESIMPULAN

Penanaman pengalaman literasi dini sangat penting dilakukan agar anak dapat memahami dengan mudah dan mencintai dengan kuat bahasa tulis sebagaimana halnya dengan bahasa lisan. Namun, penanaman pengalaman literasi dini merupakan gagasan yang kompleks. Untuk itu diperlukan kajian lebih lanjut atasnya.

Dari gagasan Tompkins dan Hoskisson dapat diketahui bahwa penanaman literasi dini tidak boleh dilepaspisahkan dari lingkungan sebagai konteks. Selain itu, diperlukan penggunaan pendekatan proses dan integratif. Selain itu pula diperlukan ruangan yang kondusif.

DAFTAR RUJUKAN

- Abidin, Y. 2012. *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter*. Bandung: PT Refika Aditama.
- Anshori, D. S., & Sumiyadi (Editor). 2009. *Bahasa dan Sastra dalam Perspektif Pendidikan*. Bandung: Jurdiksastra UPI.
- Arifian, D. F. "Lingkungan Sosial dan Keterbelakangan Literasi di NTT", dalam *Pos Kupang*, 23 April 2015, p. 4.
- Bodrova, E., & Leong, J.D. 1996. *Tools of The Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Brown, H. Douglas. 2008. *Prinsip Pengajaran dan Pengajaran Bahasa* (Terjemahan Noor Cholis dan Yusi Avianto Pareanom). Jakarta: Kedutaan Besar Amerika Serikat.
- Cave, A. 2010. Learning How to Become a Writer in Elementary School: a Review of the Literature from Cognitive, Social Cognitive, Developmental, and Sociocultural Perspectives. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, Vol. 3, No. 4, p.1.
- Feldman, S. R. 2012. *Discovering the Life Span*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Ghazali, S. 2010. *Pembelajaran Keterampilan Berbahasa Dengan Pendekatan Komunikatif-Interaktif*. Bandung: PT Rafika Aditama.
- Hayat, B. & Yusuf, S. 2010. *Benchmark Internasional Mutu Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Jackman, L. H. 2012. *Early Education Curriculum*. Belmont: Wadsworth.

- Nurgiyantoro, B. 2010. *Sastra Anak Pengantar Pemahaman Dunia Anak*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Porter, D.B., & Hernacki, M. 2013. *Quantum Learning*. Bandung: Kaifa.
- Rahardi, R.K. 2009. *Bahasa Prevoir Budaya*. Yogyakarta: Pinus Book Publisher.
- Saddhono, S., & Slamet St. Y. 2012. *Meningkatkan Keterampilan Berbahasa Indonesia*. Bandung: Karya Putra Darwati.
- Santrock, W.J. 2012. *Perkembangan Masa Hidup* (Terjemahan Benedictine Widyasinta). New York: McGraw-Hill (Buku asli diterbitkan pada tahun 2011).
- Schunk, H.D. 2012. *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Person.
- Slavin, E.R. 2008. *Psikologi Pendidikan Teori dan Praktik* (Jilid I, Terjemahan Marianto Samosir). Boston: Pearson Education Inc. (Buku asli diterbitkan pada tahun 2006).
- Sujiono, N.Y., & Sujiono, B. 2010. *Bermain Kreatif Berbasis Kecerdasan Jamak*. Jakarta: PT Indeks.
- Suyanto, S. 2008. *Strategi Pendidikan Anak*. Yogyakarta: Hikayat Publisihing.
- Tompkins, G.E., & Hoskisson, K. 1995. *Language Arts*. New Jersey: Prentice-Hall.