

PERMASALAHAN MEMBACA DAN MENULIS DI KB DAN TK

Oleh:
Tadkiroatun Musfiroh
Staf Pengajar FBS UNY

Abstract

Many parents and teachers do not realize the negative effect of formal teaching of educators fro children. This is a dilemmatic problem which is difficult to solve. This research aims at to describe reading and writing initiation in playgroup and kindergarten.

The subjects of the research are 171 people, 87 people are from DIY and the rest, 84, are from Central Java. Data are taken using observation, interview, questionnaire, and documentation. Further techniques employed are note and record, and orthographic transcription. Data are analyzed descriptively and qualitatively. Validity is kept by employing (1) method of double data gathering, (2) long observation, and (3) discussion among the researchers.

The research result shows that (1) the initiation process of reading and writing can be divided into 4; forming and pronouncing the alphabets, inscribing phonemic awareness, applying directly to form of word, and applying directly to the spelling of the syllabi, word, and phrase. (2) Forms of receptive initiation of written language are through alphabet memorizing, identifying form of alphabets, story reading, spelling practice, instruction of reading books, and displaying media. Forms of productive initiation of written language are through various ways of letter to letter initiation, initiation of syllabi and word, and children's involvement. (3) to motivate the children, teachers analyze and find solution which is mature in nature, methodic, and strategic.

PENDAHULUAN

Pada hakikatnya, pendidikan untuk anak usia dini atau PAUD (0-6 tahun atau 0-8 tahun) merupakan upaya untuk membantu anak usia dini agar tumbuh dan berkembang sesuai dengan tingkat perkembangannya (Dunn & Kontos, 1997). Pendidikan ter-

sebut harus dilakukan secara tepat dan aman. Oleh karena itu, pendidikan untuk anak usia dini harus dilandasi oleh hasil studi multi-disiplin meliputi psikologi, kependidikan, neurologi, gizi dan kesehatan, psikolinguistik, dan studi kebijakan.

Kondisi pendidikan anak usia dini masih jauh dari target pencapaian ideal. Di antara empat permasalahan pokok PAUD, permasalahan kualitas pendidikan merupakan masalah yang paling krusial dan dilematis. Hal ini disebabkan oleh, setidaknya-tidaknya, empat hal. **Pertama**, pendidik di lembaga PAUD masih heterogen dalam kualitas, latar belakang pendidikan, dan motivasi profesi. **Kedua**, tuntutan masyarakat dan orang tua terhadap output PAUD masih berorientasi akademik, bukan developmental. **Ketiga**, kebijakan para pemegang kebijakan belum sepenuhnya memihak pada kepentingan AUD. **Keempat**, belum ada sumber belajar siap pakai yang dapat digunakan oleh pendidik dan orang tua dalam “membelajarkan” AUD.

Pengenalan bahasa tulis bagi AUD masih terus menjadi sorotan utama dalam setiap praktik pendidikan AUD di Indonesia. Pertentangan dua kepentingan, yakni kepentingan untuk melejitkan “prestasi” anak dan kepentingan untuk melindungi anak dari praktik-praktik pengajaran yang merugikan dan melanggar hak azasi anak terus berlanjut. Fakta riil di lapangan menunjukkan bahwa sebagian orang tua dan pendidik masih terus melakukan praktik-praktik pengajaran semacam itu, padahal sebagaimana dinyatakan Vygotsky (via Bodrova & Leong, 1996), cara-cara pemaksaan dalam pembelajaran tidak akan membuat anak memperoleh ilmu, tetapi justru akan kehilangan masa-masa emas proses pemerolehan mental.

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi proses dan bentuk pengenalan bahasa tulis yang telah dilakukan oleh lembaga KB dan TK pada anak-anak serta mengidentifikasi permasalahan pengenalan bahasa tulis yang terjadi di KB dan TK.

Pemerolehan Bahasa Tulis pada Anak

Istilah pemerolehan bahasa tulis (*written language acquisition*) diperkenalkan secara eksplisit oleh Steinberg et al. Dalam bukunya *Psycholinguistics: Language, Mind and World* (2001:79). Istilah ini digunakan secara bergantian dengan belajar bahasa. Meskipun demikian, beberapa psikolinguis membedakan istilah pemerolehan bahasa dan belajar bahasa, dan menandakan bahwa anak-anak secara aktif belajar bahasa melalui proses yang tidak disadari (Kutz, 1997:19). Ini berarti, istilah pemerolehan lebih tepat digunakan karena hal tersebut sesuai dengan sifat dan cara belajar anak.

Pemerolehan bahasa tulis pada anak terkait dengan kegiatannya. Pengetahuan bahasa tulis sebagai suatu sistem dan kecakapan berbahasa tulis sebagai sebuah kecakapan, diperoleh melalui cara-cara yang natural dan informal. Pengetahuan bahasa tulis tidak diperoleh melalui instruksi formal atau hafalan terhadap aturan gramatiknya. Kegiatan berbahasa tulis merupakan aktivitas yang kontinum. Praktik membaca misalnya mungkin berbentuk aktivitas mencermati lingkungan materi tercetak, mencermati gambar dalam buku cerita, menunjuk tulisan secara hati-hati, dan mulai membaca secara independen (Fisher, 1991). Demikian juga dengan menulis, kegiatan dapat dimulai dari aktivitas menggambar, goresan cakar ayam, menulis huruf acak, menulis berdasarkan lafal, atau pun menulis berdasarkan sistem tulisan konvensional. Menggambar pada anak-anak (Vygotsky, 1978), merupakan representasi pengalaman paling awal pada anak dan merangsang minat untuk membuat cerita. Gambar berpotensi untuk mendorong anak menggunakan sistem simbol untuk memaknai literasi dalam kehidupannya.

Pemerolehan bahasa adalah suatu proses bawah sadar dan terjadi tanpa pengajaran formal. Proses ini terjadi begitu anak terpajani bahasa dan mengaktivasi potensi genetiknya dan pengetahuan mereka tentang dunia (Kutz, 1997:31). Pemerolehan bahasa berlangsung, terus menerus tanpa akhir. Pemerolehan terjadi pada

setiap aspek bahasa melalui interaksi dan pengalaman (Cooper, 1997: 9).

Sejumlah linguist percaya bahwa setiap manusia memiliki bakat genetik untuk memperoleh bahasa. Ide tersebut dicetuskan oleh Noam Chomsky dari Institut Teknologi Massachusetts dan kemudian dikembangkan oleh Eric H. Lenneberg dari Universitas Cornell dan David McNeill dari Universitas Michigan (Beadle, 1972: 160).

Karakteristik Pemerolehan dan Perkembangan Bahasa Tulis

Penguasaan bahasa tulis pada anak dapat dikategorikan ke dalam pemerolehan bahasa. Hal ini dibuktikan oleh karakteristik pencapaiannya. Di dalam proses menguasai kegiatan bahasa tulis, anak mengkonstruksi sendiri pengetahuannya tentang bentuk, makna, dan fungsi lambang-lambang tertulis. Hal itu muncul ketika anak dapat menemukan sendiri fungsi tulisan. Anak mengamati, merefleksi, dan berpikir tentang apa itu bahasa tulis, bagaimana bentuknya, bagaimana bahasa tulis itu bekerja dan bagaimana menggunakannya. Menurut Hall (1987: vii) perbedaan kualitas pengalaman anak dengan tulisan akan menghasilkan keberhasilan dalam tingkat pengetahuan dan performansi bahasa tulis yang berbeda pula.

Anak memperoleh bahasa tidak dalam situasi vakum sosial. Pengalaman mempengaruhi pemerolehan bahasa (Santrock, 2005: 235). Anak akan memperoleh bahasa: (1) apabila anak memiliki kebutuhan dan bahasa tersebut bermakna dan terbentang nyata di hadapan anak; (2) apabila anak memiliki kesempatan berinteraksi dengan sebaya dan orang dewasa; (3) apabila anak berkesempatan membuat perkiraan (hipotesis) terhadap bahasa nyata; (4) terjadi dalam berbagai variasi dan berbagai tahap, bahkan berlangsung pada tahap perkembangan yang mirip (Cooper, 1997:10).

Menurut Dyson (1991:101), tidak dapat diasumsikan bahwa perkembangan bahasa tulis itu universal. Dia meyakini bahwa perkembangan sistem bahasa tulis dilingkupi oleh kultur karena

perbedaan konteks di mana anak mengenal dan menggunakan sistem bahasa tulis sangat mungkin menghasilkan perbedaan tingkah laku spesifik yang mereka tampilkan.

Karakteristik perkembangan bahasa tulis mengacu pada lima hal berikut; (1) Pembuatan Kesamaan (*establishment equivalencess*). Agar dapat mengembangkan sistem simbol, anak-anak membuat padan kata dan membuat kaitan antar ciri yang menonjol. Begitu anak berkembang secara kognitif, mereka akan belajar tentang referen. Dari peran aktif dalam proses linguistik ini, anak akan memperoleh persepsi kata. Anak menggambarkan bagaimana mereka mempelajari kualitas objek secara visual juga tentang sifat-sifat garis, warna, dan ukuran huruf cetak. Mereka akan belajar bahwa simbol dapat digunakan untuk menangkap dan merepresentasikan berbagai aspek pengalaman, yang simbol tersebut dapat ditiru, dimanipulasi, dan didiskusikan dengan yang lain. Selanjutnya, anak-anak dapat melihat kekuatan simbol untuk mentransformasikan dunia melalui sesuatu yang diimajinasikan. Begitu sistem bahasa tulis tumbuh, anak-anak akan menemukan lebih banyak lagi macam-macam simbol. Hal ini memberi kesempatan mereka untuk memikirkan kemungkinan baru tentang huruf-huruf yang ada, mengaitkannya dan membuat kata-kata untuk mereka sendiri maupun orang lain (Dyson, 1991: 103). (2) Eksplorasi dan Orkestrasi (Pengaturan) Sistem. Anak-anak akan mengeksplorasi sistem simbol, mungkin dengan suatu eksperimen atau pengujian hipotesis. Dalam hal ini, perilaku literasi mereka tidak selalu merefleksikan maksud komunikatif seperti yang diproduksi oleh orang dewasa. Sebagai contoh, anak-anak mungkin mencoba model-model bahasa tulis yang ada di sekeliling mereka, tanpa berusaha memahami maknanya, misalnya, ketika anak-anak menggunakan *scribble* (tulisan cakar ayam) untuk memahami cerita atau huruf-huruf (Dyson, 1991:100). (3) Kepercayaan pada Pergeseran Hubungan Bentuk dan Fungsi. Media simbolik tidak berkembang dalam wujud linier. Anak-anak mungkin belajar untuk merepresentasikan ide atau perasaan mereka melalui bentuk sementara, seperti *gesture* dalam

ekspresi praverbal, yang menandai penggunaan bahasa tulis. Observasi Dyson (1983:104) menunjukkan bahwa anak yang memiliki kesempatan untuk menulis, maknanya justru ada di dalam tuturan dan perilaku mereka pada saat mereka terlibat aktif dalam peristiwa literasi. Ketika membuat sesuatu seperti huruf, anak-anak berasumsi bahwa tulisan mereka dapat dibaca oleh orang lain. Pada waktunya, anak-anak itu akan belajar bahwa membuat huruf-huruf saja tidak cukup untuk membuat ide dapat terbaca. Pada tahap ini, kesadaran tentang konvensi menulis jelas bagi mereka. Konsentrasi mereka saat itu adalah bagaimana menunjukkan kata-kata mereka kepada dunia (Musthafa, 2004:3).

(4) Pembedaan dan Integrasi Fungsi-fungsi Simbolik. Sejak awal-awal tahun sekolah, anak umumnya dapat menyimbolkan kata-kata ke dalam cerita, gambar, dan permainan. Begitu melihat lingkungan yang lebih jauh anak-anak memperluas penggunaan simbol ke bahasa tulis, untuk berbagai fungsi dan tujuan komunikatif (Dyson, 1991:107). Dengan demikian, anak-anak mendapatkan pengetahuan fungsi dunia teks di dalam dunia sosial dan dunia yang dialami di sekitarnya. Oleh karena itu, anak-anak harus belajar bagaimana memenuhi pengetahuan tentang fungsi-fungsi sosial tersebut melalui bermain, gambar, berbicara, serta melalui interaksi sosial tempat terjadinya pembedaan sistem dan fungsi simbolik.

(5) Partisipasi di dalam dialog sosial. Karena sistem simbol berisi cara manusia mengorganisasi dan merespon pengalaman, kemunculan kontrol anak terhadap beberapa sistem simbol dapat diartikan bahwa anak telah berpartisipasi aktif di dalam dialog kultural. Proses ini sangat penting karena akan membawa mereka pada “sejarah sosial imajinasi”, yang memungkinkan mereka merealisasikan potensi fungsional dari variasi sistem simbol yang bernilai di masyarakat. Hal itu membawa perhatian mereka pada hasrat sosial, ekspektasi atau harapan-harapan, dan bahkan penulis dan pembaca. Interaksi sosial menyediakan tempat dialog antara anak dengan yang lain, antara bentuk tulisan dan fungsi sosial. Interaksi sosial penting untuk perkembangan me-

nulis karena sangat memungkinkan perkembangan perolehan anak tentang bentuk-bentuk wacana terjadi (Musthafa, 2003: 3).

Prinsip Pemerolehan Bahasa Tulis

Pengembangan Bahasa tulis melalui bermain (Cox, 1999: 132) harus didasarkan pada hal-hal berikut ini. (1) Imersi: Anak-anak benar-benar tenggelam dalam lingkungan bahasa yang mereka pelajari. Oleh karena itu, sediakan lingkungan yang kaya akan bahan cetakan, alat peraga, buku-buku, tanda-tanda, tabel-tabel, dan label-label. Anak-anak akan membaca keras-keras apa yang ada di sekelilingnya. (2) Demonstrasi. Agar suntuk atau tenggelam dalam proses belajar bahasa, anak-anak membutuhkan demonstrasi dari kegiatan orang di sekitarnya. Oleh karena itu, orang tua dan guru, sebaiknya, menjadi model menulis, membaca, dan berbicara bagi anak. (3) Keterlibatan. Proses belajar terjadi ketika anak terlibat secara aktif terhadap apa yang mereka lakukan. Hal ini merefleksikan suatu perspektif konstruktif dari belajar dan mengajar. Anak-anak memilih sendiri apa yang mereka ingin baca dan kemudian mendramatisasikannya. (4) Ekspektasi. Guru mengharapkan bahwa ia dapat mengajar dan anak dapat belajar. Anak-anak harus memperoleh cukup kesempatan setiap hari untuk membaca dan menulis. Guru harus selalu mendorong mereka untuk menjadi pembaca dan penulis. (5) Tanggung Jawab. Pemerolehan bahasa tulis akan terjadi apabila anak-anak diberi tanggung jawab memilih topik untuk kegiatan berbahasa tulis melalui membaca dan menulis. Guru menyediakan waktu dan materi serta model yang berbeda dengan menggunakan bahasa tulis. Anak belajar memutuskan ada yang ingin mereka lakukan, bentuk apa yang diinginkan, dan berperan dalam proyek mereka sendiri, tergantung pada tingkat perkembangan mereka masing-masing. (6) Aproksimasi. Anak-anak mengira-ira bentuk dan penggunaan bahasa. Orang tua dan guru mendorong anak untuk melakukan. Tipe dukungan ini mampu menciptakan atmosfer yang bebas untuk menggunakan bahasa, yang dalam kesempatan tersebut, memahami makna lebih penting daripada kesalahan

yang dibuat. Anak-anak akan membuat prakiraan yang semakin rumit tentang penggunaan bahasa, tergantung pada tingkat perkembangan mereka. (7) Penggunaan. Apabila anak-anak belajar bahasa lisan dengan menyimak dan berbicara, mereka akan belajar bahasa tulis dengan belajar membaca dan menulis, serta menerapkan perkembangan pemahaman dan keterampilan mereka tentang bagaimana bahasa cetak berperan di kelas. Anak memiliki pengalaman dengan huruf-huruf. Membaca dan menulis diintegrasikan ke dalam kegiatan sehari-hari dan dihubungkan dengan pengalaman anak. Anak belajar bagaimana menggunakan bahasa dalam situasi yang otentik dan bermakna. (8) Respon. Sebagaimana input dan pajakan dalam bahasa lisan, respon dalam bahasa tulis pun berperan bagi anak. Setiap pertanyaan yang diajukan anak merupakan materi yang bermakna dan dimanfaatkan oleh anak dalam proses hipotesis dan pengujiannya. Pertanyaan yang berkaitan dengan nama huruf, lafal, cara baca merupakan pertanyaan yang memerlukan respon segera.

Dalam pelaksanaannya, pengembangan bahasa tulis melalui bermain memiliki kemungkinan untuk “jatuh” ke dalam program pengajaran. Oleh karena itu, perlu dicermati kriteria bermain, yakni (1) anak mengontrol situasi, (2) tersedia berbagai variasi atau pilihan, (3) anak terlibat demi pengalaman dan kesenangan, (4) anak bebas terlibat dalam berekspresi dan menentukan apa yang dibaca atau ditulis (Isenberg & Jalongo, 1993:33).

Cara Penelitian

Subjek penelitian ini adalah guru atau pendidik di Kelompok Bermain dan Taman Kanak-kanak dan Daerah Istimewa Yogyakarta dan Jawa Tengah. Subjek yang terjaring sebanyak 171 orang dari ± 200 angket yang disebar. Subjek dari DIY berjumlah 84 orang dan dari Jawa Tengah berjumlah 83 orang. Dari keseluruhan subjek tersebut, 28 orang mendidik di KB, 64 orang mendidik di TK Kelompok A, dan 79 orang mendidik di TK Kelompok B.

Teknik pengumpulan data yang digunakan untuk mengumpulkan data adalah observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi dilakukan dengan mengamati perilaku guru pada saat membelajarkan anak membaca dan menulis pada anak KB dan TK. Wawancara dilakukan terhadap guru dengan memberikan pertanyaan yang berkaitan dengan pengenalan bahasa tulis pada anak. Selain itu, dibagikan kuesioner terhadap para guru.

Analisis data dilakukan dengan teknik deskriptif kualitatif, yakni dengan mendeskripsikan tingkat pemerolehan bahasa tulis anak, mendeskripsikan cara pengenalan bahasa tulis guru KB dan TK, kendala yang dialami guru, serta permasalahan yang ditimbulkan oleh praktik di atas.

Validitas data dilakukan dengan (1) metode pengumpulan data ganda, yakni observasi, wawancara, dokumentasi, kuesioner, (2) sumber data ganda, yakni data lisan, tertulis, visual, (3) ketekunan pengamatan, dan (4) diskusi antarpeleliti.

PEMBAHASAN

Pengenalan Membaca

Proses pengenalan membaca di KB dan TK dibagi menjadi empat kelompok. (1) Kegiatan didahului dengan pengenalan bentuk dan atau lafal huruf, dan dilanjutkan dengan pengenalan silabel, dengan memanfaatkan suku kata terbuka berpola a-i-u-e-o. Unsur drill muncul ketika guru mengulang-ulang materi dan mengurutkannya dari ba-bi-bu-be-bo, hingga za-zi-zu-ze-zo. Selanjutnya anak dilatih menggabungkan suku-kata yang telah ada tanpa memperhatikan makna seperti ba-ci, fa-tu, dan ca-pu. Kegiatan dilanjutkan dengan memberikan suku kata berkonsonan rangkap, seperti nya, nga, dan beberapa klaster, seperti kla-kli-klu-kle-klo, tra-tri-tru-tre-tro. Pada tahap lanjut, anak-anak membaca naskah bacaan. (2) Pengenalan membaca di KB dan TK diawali dengan penanaman kesadaran fonemik. Anak dibiasakan membagi kata fokus ke dalam silabel-silabel, karena silabel yang membentuk kata, bukan

hurufnya. Menurut mereka, tahu huruf tidak otomatis bisa membaca. Membaca dan mengeja adalah dua hal yang berbeda. Menurut mereka, banyak anak yang hafal semua huruf, tetapi tetap belum bisa membaca. (3) Pengenalan membaca dilakukan langsung pada bentuk kata. Pengenalan semacam ini dilanjutkan dengan penguraian suku atau huruf pembentuk kata tersebut. Kata-kata yang diberikan pada anak dibuat sendiri oleh guru, atau diperoleh dari buku-buku latihan membaca untuk anak. (4) Pengenalan membaca dilakukan langsung dengan mengeja huruf ke suku kata lalu ke kata dan frase. Pengenalan semacam ini dilakukan oleh subjek-subjek yang tidak berlatar belakang pendidikan ke-PAUD-an. Mereka meyakini bahwa anak-anak sangat cepat menangkap pelajaran, hanya saja mereka terlalu banyak bermain. Sistem drill diyakini efektif untuk membuat anak cepat membaca. Pengulangan dianggap memudahkan anak menghafal simbol.

Cara pengenalan yang digunakan adalah (1) membacakan cerita (2) menghafal nama huruf, (3) mengidentifikasi bentuk huruf, (4) mengeja/mengurai kata, (5) membaca buku, (6) memajang-an media.

Tabel 1 Bentuk Pengenalan Membaca di KB dan TK

URAIAN KEGIATAN	LEMBAGA		
	KB	TK A	TK B
1. Hafalan huruf			
a. menghafal huruf dengan dinyanyikan	√	√	√
b. menghafal huruf secara alfabetis	√	√	√
c. menghafal suku kata	-	√	√
2. Identifikasi bentuk huruf			
a. melihat dan menyebut huruf yang ditunjukkan guru	√	√	√
b. menunjukkan huruf awal yang sama	√	√	√
c. mengidentifikasi huruf awal nama gambar	√	√	√
d. mencari huruf tertentu dalam kotak huruf	-	√	√
e. memasangkan huruf yang sama pada buku	-	√	√
f. memasangkan huruf pada kotak huruf-kata	-	√	√
3. Pembacaan cerita			
a. guru bercerita sambil menunjuk pada tulisan	√	√	√

URAIAN KEGIATAN	LEMBAGA		
	KB	TK A	TK B
b. guru menghadapkan buku pada anak	√	√	√
c. guru menanggapi hasil “bacaan ulang anak”	-	√	√
4. Latihan mengeja			
a. mengeja dari huruf ke kata di buku: b-a-j-u, baju	√	√	√
b. mengeja dari huruf ke suku kata ke kata: b-a, ba, j-u, ju, baju	√	√	√
c. menguraikan kata secara lisan: Namaku aina, a-i-n-a; bola, bo-la, b-o-l-a	√	√	√
d. menggabungkan suku kata –suku kata tanpa melihat makna: ba-ba, ba-bi, ba-bu,.	√	√	√
e. memasang suku dengan suku lain bermakna:ba dengan tu, ra, si.	√	√	√
f. melafalkan dua suku kata dengan cepat sesuai ketukan. Dilakukan secara klasikal	-	√	√
5. Latihan membaca teks			
a. melafalkan kata-kata dalam buku tutorial	√	√	√
b. membaca teks 1-10 kalimat dalam buku	-	√	√
c. membaca buku cerita singkat bergambar	-	√	√
6. Pemajangan media di kelas			
a. daftar huruf alfabetis lepas dalam berbagai warna	-	√	√
b. hiasan gambar dengan nama gambar	-	√	√
c. media kartu huruf bergambar	-	√	√
d. media papan gambar berhuruf lepas	-	√	√

Selain itu, setiap guru seataap tidak selalu memiliki pandangan yang sama. Apa yang dilakukan di KB, belum tentu dilanjutkan di TK A, dan TK B. Sebuah KB-TK di DIY, misalnya, menerapkan pola kesadaran fonemik di KB, tetapi menerapkan pola bentuk-lafal lepas di TK A, dan kembali ke materi *whole to part* di TK B.

Penekanan membaca pada keterampilan melafalkan huruf, dirancang sepenuhnya oleh guru, dan diadaptasikan dari metode linear dan metode membaca tulisan Arab seperti metode iqro’, cantol roudhoh, dan qiroati. Metode linear tersebut memiliki perbedaan pada:

- Iqro’ diberikan secara urut alfabetis dari vokal ke konsonan, vokal-konsonan rangkap. Makna pada contoh tidak diprioritaskan.

- Cantol roudhoh diberikan melalui tiga jenjang, yakni huruf secara alfabetis dikaitkan dengan gambar, suku kata mulai dari ba-bi-bu-be-bo hingga za-zi-zu-ze-zo, lalu penggabungan suku kata secara acak hingga membentuk kata-kata.
- Qiorati diberikan seperti metode iqro', tetapi disertai dengan ketukan panjang pendek seperti pada membaca Alqur'an. Ketukan tidak signifikan terhadap makna, tetapi memberi efek semangat bagi anak saat membaca.
- metode CCBM, merupakan penyempurnaan metode iqro' terhadap contoh-contoh yang bermakna, dan pada lembar-lembar terakhir, diakhiri dengan cerita mini.

Pengenalan membaca terkait dengan perolehan sebaya. Adakalanya anak mengalami kendala mengidentifikasi huruf, suku kata, atau kata. Reaksi anak sebaya adalah membantu dengan cara memberi contoh melafalkan sesuai tulisan, mengejek atau menyalahkan tetapi tidak memberi solusi, dan tidak memperhatikan capaian teman.

Scaffolding sebaya (terutama kakak kelas) terjadi di lembaga yang menyatukan KB dan TK. Antara anak-anak tersebut terdapat kesempatan berinteraksi. Kegiatan membaca cerita yang dilakukan anak yang telah dapat membaca, memperoleh perhatian adik-adik kelas mereka. Aktivitas ini kadang diketahui guru.

Pengenalan Menulis

Pengenalan bahasa tulis produktif di KB dan TK, oleh guru, diasumsikan sebagai pembelajaran menulis, dan dilakukan dengan berbagai cara. Hal ini tentu saja mengakibatkan perbedaan program. Pengenalan atau pembelajaran menulis lebih ditujukan pada keterampilan motorik halus, bukan ekspresi secara visual dan verbal. Menggambar tidak dimanfaatkan secara integratif dengan membaca.

Pengenalan menulis di KB, menurut para guru, relatif kemudian dilakukan. Umumnya, para guru tidak menemukan cara yang tepat untuk memperkenalkan kegiatan ini. Para guru masih

melihat menulis sebagai kegiatan yang berat, dan bagi anak KB belum waktunya dimulai karena syarat membaca belum tercapai dan kemampuan motorik halus belum cukup matang. Sebagian guru menilai bahwa menulis tidak terkait dengan menggambar. Sebagian guru lain, mengetahui kaitan menulis dan menggambar tetapi melihatnya sebagai kegiatan yang terpisah.

Tabel 3. Pengenalan Menulis pada Anak KB dan TK

KEGIATAN	KB			TK A			TK B		
	K	P	D	K	P	D	K	P	K
Mengenalkan huruf demi huruf									
1. Mewarnai huruf; mewarnai dilakukan di buku.	√	√	√	√	√	√			
2. menebalkan bentuk huruf; dilakukan di buku anak	√	√	√	√	√	√			
3. menghubungkan titik-titik pembentuk huruf di buku	√			√	√	√			√
4. mengisi huruf yang kosong pada kata				√	√	√	√	√	√
5. meniru membuat berbagai garis (lurus, vertikal, diagonal) dan membuat berbagai bentuk sebagai dasar pembentukan huruf di buku anak sendiri	√			√	√	√			
6. meniru bentuk huruf di papan tulis dan buku; dilakukan beberapa kali (20-90 kali) satu huruf				√	√	√	√	√	√
Mengenalkan kata dan silabel									
7. meniru kata dan frase di papan tulis dan buku meniru dilakukan 1-5 kali;			√	√	√	√	√	√	√
8. menulis huruf yang didikte guru dikte dilakukan secara klasikal, kelompok, individual				√	√	√	√	√	√
9. menulis kata-kata yang didiktekan guru							√		
Melibatkan anak dengan tulisan yang diminati/dikenal									
10. anak bebas menulis apa yang disukai	√					√			√
11. anak menggambar lalu menuliskan isi gambar itu	√								√
12. anak menggambar lalu menceritakan isinya	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Pengenalan menulis di TK A sedikit lebih beragam. Kegiatan yang berkaitan dengan motorik halus lebih ditekankan dari-

pada yang berkaitan dengan ekspresi ide. Kegiatan mewarnai, menebalkan, menghubungkan titik huruf, latihan membuat garis dan bentuk sebagai dasar pembentukan guru dilakukan di semua TK, baik di DIY maupun di Jateng.

Pengenalan menulis di TK B lebih ditekankan pada kesempurnaan menulis dan kemampuan dikte huruf dan kata. Kegiatan meniru huruf dan kata yang telah dilakukan di TK A, dilakukan kembali di TK B. Para guru belum memanfaatkan pencapaian anak untuk mengembangkan kemampuan menulis anak.

Proses pengenalan menulis, umumnya dimulai dari kegiatan mengenali fitur-fitur huruf secara visual, yakni garis vertikal, garis horisontal, garis miring kanan-kiri, lengkung kanan, lengkung kiri, lengkung atas, dan lengkung bawah. Menurut guru hal ini memudahkan anak menulis dengan benar. Kegiatan berlangsung selama 1-2 bulan.

Setelah menguasai garis dan lengkung pembentuk huruf, anak diberi contoh cara membuat huruf. Materi dimulai secara alfabetis, dari huruf a, lalu b, dan seterusnya hingga z. Pengurutan ini juga terjadi pada penulisan lambang bilangan. Kegiatan tahap ini, menurut guru dan bukti dokumentasi, berlangsung selama 2-4 bulan.

Latihan menulis (meniru tulisan guru) dilanjutkan ke menulis suku kata membentuk kata, seperti sa-pu, sa-tu. Anak menulis di buku beberapa kali. Kegiatan ini kadang mendapatkan reaksi negatif anak, yakni (1) anak membuat tulisan yang sendiri yang tidak berkaitan dengan apa yang diinstruksikan guru, (2) anak tidak menyelesaikan, mengaku capek, atau mencoret-coret apa yang telah dihasilkannya, (3) anak menunjukkan perilaku mekanistik, tulisan anak seringkali terbalik atau tidak lagi membuat bentuk huruf atau kata seperti contoh guru. Menghadapi hal ini, guru memilih cara-cara berikut.

Tabel 4. Reaksi Negatik Anak Saat Menulis dan Umpan Balik Guru

Reaksi Anak	Umpan Balik Guru
1. menangis dan mogok “kerja”	membujuk anak
2. menangis dan meninggalkan tugas	
3. mengganggu teman sekelas	mengingatkan kembali melaksanakan perintah guru
4. bertanya pada guru	menjawab, memberi contoh, menambah latihan
5. diam saja tidak peduli	mendorong anak agar berlatih lebih baik
6. bertanya pada teman	membiarkan
7. mencontoh tulisan teman	mengingatkan agar bekerja sendiri atau membiarkan

Permasalahan Pengenalan Membaca dan Menulis

Berdasarkan wawancara dan isian kuesioner, permasalahan pengenalan membaca dan menulis pada anak disebabkan oleh ketidakmampuan membentuk tulisan dan ketidakmampuan melafalkan simbol dan kata tertulis. Terhadap kondisi ini, guru membuat analisis sebagai berikut.

Tabel 5. Analisis Guru terhadap Masalah Hambatan Membaca dan Menulis Anak

KASUS MENULIS TERBALIK	KASUS MENOLAK BERLATIH
1. karena kemiripan bentuk huruf	1. anak tidak berminat, belum merasa membutuhkan
2. anak mudah lupa, daya ingat belum kuat	2. anak masih ingin bermain
3. anak kurang dilatih	3. metode belum tepat dan perlakuan ortu tidak menunjang
4. kemampuan anak terbatas dalam mengenali detil	4. anak tidak mau diperintah, belum peka
5. anak tidak sengaja dan suka pada huruf tertentu	5. anak takut salah, merasa tidak bisa
6. anak belum bisa membedakan bentuk huruf	6. anak malas dan tidak punya niat membaca

KASUS MENULIS TERBALIK	KASUS MENOLAK BERLATIH
7. anak bingung dan belum hafal	7. anak tertarik hal lain
8. anak kurang konsentrasi	8. tidak ada dorongan dan perhatian dari rang tua
9. anak belum bisa membedakan kanan dan kiri	9. mungkin anak sedang bermasalah, belum puas bermain
10. anak menderita kelainan	10. anak jenuh, daya tangkap rendah
11. Anak belum bisa membedakan bentuk-bentuk yang mirip	
12. Anak lupa karena banyaknya huruf yang harus dikenali	
13. Karena d lebih mudah daripada b	
14. Daya ingat anak berbeda	

Hasil analisis data kualitatif tentang bentuk pengenalan bahasa tulis yang dilakukan di KB dan TK serta proses yang dilalui anak menunjukkan bahwa para guru menggunakan metode linear, berfokus pada keterampilan motorik (menulis) dan keterampilan pelafalan (membaca), telah memanfaatkan media gambar (literasi visual). Proses berbahasa tulis yang dilalui anak menunjukkan bahwa masih ada kesenjangan antara bentuk pengenalan (metode-teknik-media) dengan capaian pemerolehan anak. Anak sudah mengeja tetapi guru baru mengenal huruf awal, anak sudah didrill membaca dari eja huruf-suku kata-kata, tetapi belum bisa mengidentifikasi unsur kata (huruf maupun suku) di lain waktu.

Pada bentuk pengenalan bahasa tulis produktif diketahui bahwa faktor ekspresi belum dimunculkan. Pengenalan dilakukan secara mekanistik, pada imitasi langsung bermodel. Akibatnya, pemerolehan tidak sejalan dengan bentuk pembelajaran. Pemerolehan mengacu pada komponen bentuk, makna, dan fungsi, sedang pembelajaran yang dilakukan mengacu pada komponen bentuk. Oleh karena tidak bermakna dan berfungsi langsung bagi anak, apa yang dihasilkan belum tentu mencerminkan perolehan anak. Anak sudah dapat menulis “Tuhanku Allah” tetapi belum dapat mengekspresikan ide kata “ular” dalam bentuk tulis secara mandiri.

Hasil analisis data kualitatif menunjukkan bahwa permasalahan pengenalan bahasa tulis sangat kompleks. Permasalahan tersebut menyangkut latar belakang pengetahuan guru, orientasi pembelajaran, kemampuan menangkap dan menganalisis kasus, serta kemampuan memecahkan kasus. Meskipun para guru secara baik dapat menunjukkan data wujud capaian anak, terbukti dengan kecocokan hasil wawancara-kuesioner-observasi, tetapi guru tidak cukup tepat menangani kasus-kasus yang muncul karena mereka belum memiliki pengetahuan tentang perkembangan bahasa tulis dan prinsip pengembangannya. Hal ini diperkuat dengan sikap guru yang cenderung menerapkan strategi coba-galat dan mengepankan intuisi tetapi belum - sempat - mencermati buku-buku tentang pedoman pendidikan anak usia dini.

Pengenalan bahasa tulis yang berorientasi pada **hasil** serta **perspektif defisit** masih mewarnai pendapat sebagian besar guru. Orientasi dan perspektif ini membawa guru pada dua muara pendapat yang saling bertentangan.

- (1) Para guru memandang bahwa anak KB dan TK harus dilatih membaca dan menulis karena mereka sama sekali belum bisa membaca dan menulis, kurang konsentrasi, cenderung malas dan suka bermain, tetapi daya ingat mereka masih bagus, sehingga semakin dilatih sejak dini semakin bagus hasilnya. Pendapat ini terpecah lagi menjadi dua yakni (a) latihan membaca dan menulis yang berfokus pada anak. Pendapat ini menekankan keaktifan, atensi, dan prestasi anak. Ketidakberhasilan membaca dan menulis adalah karena anak belum berminat, masih malas, tertarik hal lain, melihat pada aktivitas teman, sulit berkonsentrasi, IQ rendah, dan memang memiliki kelainan; (b) latihan membaca dan menulis yang berfokus pada metode dan teknik. Pendapat ini menekankan penggunaan metode dipandang efektif dan cepat dikuasai anak. Penyempurnaan metode linear atau variasi metode linear yang ada dilakukan guru karena metode lama kurang memuaskan. Dengan metode yang

dipilih kemudian, guru menyatakan puas karena 90% lebih anak didik telah lancar membaca.

- (2) Para guru yang lain memandang, anak KB dan TK justru jangan tergesa-gesa dilatih membaca dan menulis karena mereka memang belum bisa dilatih. Anak KB dan TK A hanya bermain. Walaupun dilatih hasil yang dihasilkan tidak akan sempurna. Pendapat ini terpecah lagi menjadi dua, yakni: (a) anak bermain dengan tulisan secara bebas, dijawab jika bertanya. Anak masih masanya bermain sehingga percuma saja dilatih karena kemampuan anak belum baik. Latihan justru akan mengganggu perkembangan anak, anak gagal di masa mendatang, membuat anak stress, dan lamban di SD; (b) anak tidak dilatih membaca menulis di KB dan TK A, tetapi dilatih secara intensif di TK B. Sistem privat membaca dan menulis diterapkan karena anak dinilai telah siap mengikuti pendidikan di SD.

Dari analisis diketahui bahwa ada sebagian guru yang melibatkan anak dengan tulisan dan tidak berorientasi pada hasil. Guru berorientasi pada minat anak. Guru mengajak anak bermain dengan tulisan dan melayani kebutuhan mereka. Guru tidak melakukan upaya lebih karena khawatir menekan anak. Walaupun capaian anak tidak sempurna, guru berusaha menarik minat anak dengan berbagai media, bujukan, dan membuat toleransi ketika anak tertarik pada aktivitas lain.

Berdasarkan hasil analisis diketahui bahwa penggunaan metode linear oleh para guru lebih disebabkan oleh faktor kebiasaan mengajar yang turun temurun. Adopsi sistem belajar Alqur'an yang dimaknai sebagai kelancaran dan ketepatan melafalkan rangkaian huruf hijaiyah tersebar luas di kalangan pendidik KB dan TK. Unsur makna dan fungsi yang kurang ditekankan serta penggunaan nama seperti Iqro', cantol roudhoh, dan qiro'ati menunjukkan hal itu.

Berbagai kasus membaca dan menulis yang terjadi di lapangan, serta penanganan yang dilakukan guru menyiratkan analisis kasus oleh guru belum berpijak pada perolehan anak. Guru

belum melihat bahwa capaian anak adalah dasar mengembangkan bahasa tulis anak serta mendorong elaborasinya. Guru belum melihat bahasa tulis diperoleh secara bertahap, yang tahap-tahap itu menjadi sebuah keniscayaan alamiah, tetapi jadwal pencapaiannya tidak dapat disamaratakan.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil analisis data dan pembahasan dapat dibuat kesimpulan sebagai berikut.

- (1) Bentuk pengenalan bahasa tulis reseptif di KB dan TK didasarkan pada model linear yang berorientasi pada hasil dan keterampilan melafalkan tulisan. Proses pengenalan meliputi pengenalan bentuk-lafal huruf, penanaman kesadaran fonemik, langsung ke bentuk utuh (kata), dan langsung ke silabel. Metode yang digunakan, diadopsi dari metode membaca bahasa tulis Arab dan dikembangkan dalam beberapa varian, meliputi hafalan huruf, identifikasi bentuk huruf, pembacaan cerita, latihan mengeja, instruksi membaca buku, pemajangan media di kelas, pemanfaatan pajanan, dan permainan membaca. Sebagian kecil guru menerapkan metode *whole to part*.
- (2) Bentuk pengenalan bahasa tulis produktif di KB dan TK didasarkan pada prinsip mengopi atau imitasi mekanik, berorientasi pada keterampilan membentuk huruf. Bentuk pengenalan meliputi pengenalan huruf demi huruf dengan berbagai cara, pengenalan kata dan silabel, serta pelibatan anak. Ekspresi tulis belum ditekankan. Proses pengenalan bahasa tulis anak mengalami masalah identifikasi dan perwujudan simbol bentuk.
- (3) Para guru berupaya mengidentifikasi hambatan membaca dan menulis yang dialami siswa dan berupaya mengatasi permasalahan tersebut. Terlihat pendekatan akademik masih kuat diterapkan, penerapan metode coba-galat, dan orientasi hasil.

DAFTAR PUSTAKA

- Bodrova, Elena & Leong, Deborah. (1996). *Tools of The Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cox, Carole. (1999). *Teaching Language Arts: A Student and Response-Centered Classroom*. Boston: Allyn and Bacon
- Dyson, A.H. (1989). *Multiple Worlds of Child Writers: Friends Learning to Write*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dyson, A.H. (1991). Viewpoints: The Word and The World—Reconceptualizing Written Language Development or Do Rainbows Mean a Lot to Little Girls? Dalam *Research in the Teaching of English*.
- Isenberg, J.P. & Jalongo, M.R. (1993). *Creative Expression and Play in The Early Childhood Curriculum*. New York: Merrill, Macmillan Publishing Company.
- Jalongo, Mary Renck. et.al. (2002). “Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy”. Dalam *Early Childhood Education Journal*. Vol.29. No.3, Spring 2002.
- Kraayenoord, Christina E. Van & Paris, Scott G. 1996. “Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners”. dalam *Early Childhood Education Research Quarterly*, 11, 41-61.
- Kess, J. F. 1993. *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and The Study of Natural Language*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Kress, G. 1994. *Learning to Write*. New York: Routledge. (hal. 1-236).

- Manzo, Antony V. & Manzo, Ula C. 1995. *Teaching Children to be Literate: A Reflective Approach*. New York: Harcourt Brace College Publisher.
- Maryland, B. 2000. *Emergent and Early Literacy Workshop: Current Status and Research Directions*. <http://www.nichd.nih.gov/crmc/cdb/eeldocv8pc.pdf>
- Oksaar, E., 1983. *Language Acquisition in the Early Years: An Introduction to Paedolinguistics*. New York: St. Martin's Press Inc. (hal. 67-198).
- Owens, R.E., 1992. *Language Development: An Introduction*. New York: Merrill, an imprint of Macmillan Publishing Company. (hal. 2-469).
- Rowe, D.W., 1994. *Preschoolers as Authors: Literacy Learning in the Social World of the Classroom*. New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Strickland, D.S. 1990. *Emergent Literacy: How Children Learn to Read and Write*. *Educational Leadership*. (47) (6). (hal. 18-23).
- Sulzby, E. & Teale, W.H. 1991. *Emergent Literacy*. dalam *Handbook of Reading Research*. (R.Barr, M.L. Kamil., P.Mosenthal., & P.D. Pearson. Ed.) (Vol.2). New York: Longman.
- Ukrainetz, Teresa A., et.al, 2000 "An Investigation into Teaching Phonemic Awareness through Shared Reading and Writing". dalam *Early Childhood Research Quarterly*, 15, No. 3 331-355.