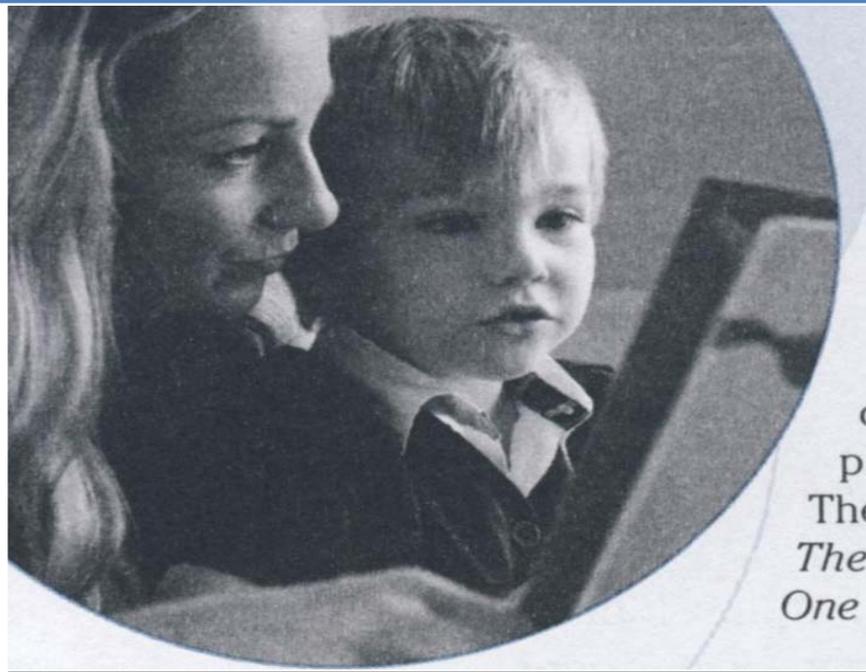


MEMBANGUN LITERASI DINI: Sebuah Solusi Rendahnya Tingkat Kegemaran Membaca



Januarisdi

FAKULTAS BAHASA DAN SENI

UNIVERSITAS NEGERI PADANG

2014

PENDAHULUAN

Kekeliruan memahami konsep literasi telah menyebabkan persoalan membaca menjadi penyakit kronis bagi bangsa Indonesia. Literasi yang selama ini difahami dangkal, sebagai kemampuan membaca dan menulis, khususnya membaca dan menulis tulisan Latin telah berdampak pada rendahnya tingkat kegemaran membaca bangsa Indonesia. Seorang yang telah mengenal huruf Latin (a, b, c, d dst.) dan mampu mengejanya dalam bentuk kata, frasa, klausa, dan kalimat (seperti i-n-i dibaca “ini”; b-u-d-i dibaca ”budi”, kemudian dibaca “ini budi”) dianggap telah bebas dari keadaan *illiteracy*. Penggunaan terminologi *melek huruf* telah menjerumus pemahaman kita ke arah yang semakin sempit tentang literasi; kita menganggap bahwa mereka yang telah mengenal huruf dan pandai mengeja huruf adalah *melek huruf*. Kita tidak pernah peduli apakah mereka mampu memahami, menghayati, dan mengevaluasi apa yang mereka baca secara kritis dan konstruktif. Bahkan, kita tidak pernah peduli apakah membaca telah dijadikan kebiasaan, kebudayaan dan kebutuhan dalam mengembangkan potensi bangsa. Akibatnya, sampai saat ini kita masih bergelimang dengan persoalan rendahnya kualitas bangsa ditengah pergaulan bangsa-bangsa di dunia.

Tuntutan literasi pada abad ke-21 menghendaki bahwa seorang pembaca yang handal harus mampu melakukan lebih dari sekadar membaca baris-baris tulisan, atau menerjemahkan kode (*decode*) kata-kata dan mengetahui maknanya. Pembaca abad ke-21 harus mampu membaca di antara baris, (*read between lines*), membuat rujukan yang relevan untuk melakukan penafsiran, menganalisa dan mensintesa informasi dalam teks; dan membaca lintas baris (*reading accross the lines*), menerapkan proses membaca kritis pada teks berganda (*multiple texts*) dengan tujuan pengentasan masalah (*problem-raising*) dan pemecahan masalah (*problem-solving*) (Westby 2004).

Walaupun pemerintah telah menyatakan bahwa Indonesia telah terlepas dari persoalan literasi, kenyataannya adalah bahwa Indonesia masih berada pada peringkat bawah dalam hal tingkat literasi bangsa-bangsa di dunia. Pada tahun 2013 OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) melaporkan bahwa pendidikan Indonesia berada pada urutan ke-57 dari 65 negara anggota; skala skor membaca Indonesia adalah 402 (dibawah rata-rata OECD 493), dibawah Thailand (421), dan Singapura (526) (*The OECD's comprehensive world education ranking report 2013*). *King Sejong Literacy Prize*, sebuah penghargaan UNESCO atas prestasi sebuah negara dalam hal pendidikan literasi, yang diterima Indonesia pada tahun 2012 tidak dapat dijadikan indikator bahwa Indonesia telah bebas dari persoalan literasi karena secara empiris kita belum menemukan pertumbuhan budaya baca yang berarti di Indonesia. Ringkasnya, kualitas bangsa Indonesia, khususnya dalam bidang pendidikan dan literasi masih jauh tertinggal, walaupun telah memperlihatkan tanda-tanda perkembangan

Terlepas dari indikator diatas, kita perlu mengidentifikasi secara kritis apa yang sesungguhnya faktor yang memberikan kontribusi dominan terhadap rendahnya tingkat kegemaran membaca bangsa Indonesia. Keberhasilan kita mengungkapkan akar permasalahan ini jelas merupakan langkah besar dalam pemecahan masalah rendahnya tingkat kegemaran membaca yang muaranya adalah kualitas kehidupan bangsa. Dari sinilah semua pemangku kepentingan dalam hal literasi, seperti guru, peneliti, pustakawan, LSM, organisasi profesi pustakawan dan guru, dan tentunya pemerintah dapat menentukan arah kebijakan perjuangan pemecahan masalah rendahnya tingkat literasi bangsa. Pendek kata, keberhasilan kita mengidentifikasi masalah yang sesungguhnya dapat berdampak sangat berarti terhadap program pengentasan *illiteracy* bangsa.

Tulisan ini mencoba mengangkat isu *emergent literacy* (literasi yang muncul pada saat anak-anak berusia dini yang untuk sementara, penulis menggunakan istilah “literasi dini”). Topik ini belum mendapatkan perhatian yang sungguh-sungguh dari baik akademisi, praktisi bidang pendidikan dan literasi, maupun pemerintah. Indikasi dari keadaan ini adalah rendahnya jumlah terbitan, seperti artikel hasil penelitian, artikel ilmiah, gagasan, makalah, dan buku yang membahas isu literasi dini; langka sekali seminar, loka karya dan simposium yang bertemakan literasi. Selain itu, pendidikan usia dini belum menjadi prioritas dalam program pendidikan pemerintah; lembaga pendidikan usia dini terkesan berjalan sendiri tanpa arahan dan fasilitasi memadai dari pemerintah.

Sebelum mendiskusikan urgensi literasi dini (*emergent literacy*), tulisan ini akan mendiskusikan konsep literasi, literasi dini, dan perbedaannya dari literasi konvensional yang biasa dikenal dengan *conventional reading*. Tulisan ini juga berupaya meluruskan kesalahpahaman tentang literasi dini yang mengakibatkan kesalahan tindakan terhadap anak-anak usia dini dalam hal literasi. Pada bagian akhir, tulisan ini mendiskusikan beberapa tindakan yang harus dilakukan untuk anak-anak usia dini dalam rangka mengarahkan perkembangan literasi secara optimal.

MEMAHAMI *EMERGENT LITERACY*

Mendefinisikan Literasi

Walaupun literasi (*literacy*) telah menjadi terminologi yang tidak asing lagi bagi kalangan pustakawan dan akademisi, pemahaman tentang istilah ini masih sangat beragam. Ada yang memahaminya sebagai kemampuan membaca dan menulis; ada yang melihatnya sebagai proses kognitif; ada pula yang menganggap literasi sebagai proses sosial. Pemahaman-pemahaman tersebut tidak dapat disalahkan karena masing-masing melihat dari sudut pandang

dan latar belakang keilmuannya masing-masing. Sehingga Robert (1995) mengungkapkan bahwa selama krurun waktu 1940an sampai 1950an, terdapat ratusan defini literasi yang mengakibatkan kita sulit menentukan batasan seseorang dikatakan *literate* (melek huruf) dan *illetterate* (butu huruf).

Untuk meluruskan pemahaman tentang literasi, kita perlu mempermudah cara pandang kita terhadap literasi. Secara sederhana literasi dapat dilihat dari dua perspektif: 1) literasi sebagai kajian psikologi, dan 2) literasi dilihat dari kajian sosial. Dari perpektif kajian psikologi, literasi dipandang sebagai sebuah aktivitas kognitif yang bersifat otonum. Rasool (2002), mengutip Stanovich (1986) dan Bryant (1990) yang mengungkapkan bahwa literasi merupakan “proses kognitif yang melandasi aktivitas membaca dan menulis dan tentang bagaimana membaca dan menulis”. Bagi mereka, mengajar literasi adalah mengajarkan ketrampilan membaca dan menulis yang hasilnya diukur dalam bentuk pemerolehan ketrampilan dan keuntungan sosial dan personal yang didapatkan dari kondisi seseorang yang *literate*. Rasool (2002) mendefinisikan literasi dalam artian tingkat kedalaman makna yang dihasilkan dari hubungan antara orang dengan teks, strategi linguistik, dan pengetahuan budaya yang digunakan sebagai kunci untuk masuk kedalam makna yang melengket pada teks tersebut. Dari perspektif kajian sosial, literasi dipandang sebagai sebuah praktik sosial yang disebut juga dengan “*The New Literacy Studies*”. Para pendukung pandangan ini (seperti Allan Luke, Scribener, Cole, Burton, D, Hamilton, M, Collin, Street, dan Ivanic, R) memandang bahwa literasi adalah suatu yang memiliki dampak kekuasaan ekonomi dan politik yang melahirkan konsep “*literacy as power*”. Literasi dipandang sebagai sebuah proses yang berlangsung dalam kontek sosial dan budaya.

Dari uraian singkat tentang konsep literasi diatas, kita dapat memahami bahwa persoalan membaca (yang sering disebut “minat baca”) bukan sekadar kemampuan

memadankan simbol-sibol huruf (seperti a, b, c, d dst) dengan bunyi yang dihasilkan oleh alat ucap (*vocal cords*) manusia. Kita juga harus sudah memahami bahwa persoalan membaca bukan pula sekadar kemampuan menyatukan simbol tulisan, seperti m-a-m-a, kemudian dibaca “mama”, atau b-a-b-i kemudian dibaca “babi”. Lebih dari itu, kita juga harus meyakini bahwa persoalan membaca bukan sedangkal persoalan “melek huruf” dan “buta huruf”, atau “keaksaraan” dan “kebutaaksaraan”. Persoalan membaca adalah persoalan yang terkait dengan proses befikir atau proses kerja otak manusia pada saat seseorang merespon simbol-simbol tertulis yang berlangsung dalam konteks sosial dan budaya yang melandasi sikap dan prilaku sosial. Dengan demikian kita dapat mendefinisikan literasi (*literacy*) sebagai proses kognisi yang sangat kompleks pada saat sesorang berhubungan dengan teks (membaca dan menulis), yang berlangsung dalam konteks sosial yang membetuk sikap, kepribadian, karakter, dan prilaku individu dan sisoal.

Emergent Literacy (Literasi Dini)

Walaupun masih kedengaran baru, konsep *emergent literacy* sebenarnya telah hangat dibicarakan dikalangan akademisi pada dekade 1980an sampai 1990an. Alington, Oka & Paris, Stanovich, Brown, Palincsar, & Purcell, adalah beberapa dari akademi yang banyak mendiskusikan tentang literasi pada pertengahan dekade 1980an. Cunningham, Dow-Ehrensberger, Echols, Morrison, Smith, Stanovich, West, Zehr, adalah jejeran pakar yang mengangkat isu *emergent literacy* selama dekade 1990an. Bahkan pada tahu 2000an peneliti seperti Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. masih aktif mengkaji persoalan ini. Sebagian besar penelitian tentang *emergent literacy* dikembangkan berdasarkan pada prinsip teoritis Vygotsky (1978) yang menyatakan bahwa anak-anak belajar melalui mediasi orang lain yang kompeten.

Tidak seperti dalam mendefinisikan *literacy*, para ilmuwan memperlihatkan keseragaman pemahaman tentang *emergent literacy*. *Emergent literacy* difahami sebagai kemampuan yang muncul dan berkembang pada anak-anak usia dini (prasekolah) sampai pada masa mereka mampu membaca teks yang sesungguhnya pada masa sekolah. Sulzby, (1989), Sulzby & Teale (1991) Teale & Sulzby (1986) mengungkap bahwa *emergent literacy* mencakup ketrampilan, pengetahuan, dan sikap yang dipandang sebagai cikal bakal yang berkembang menuju format membaca dan menulis konvensional. Whitehurst & Lonigan, (1998) menjelaskan bahwa terminologi “*emergent literacy*” digunakan untuk mengungkapkan bahwa gagasan terkait pemerolehan literasi dikontualisasikan sebagai sebuah kontinum perkembangan, yang dimulai pada masa paling dini kehidupan seorang anak, dan bukan fenomena *one-or-none* yang dimulai ketika anak-anak masuk sekolah.

Walaupun muncul dan berkembang secara alamiah seiring perkembangan fisik dan mental anak, *emergent literacy* tidak dapat tumbuh secara optimal tanpa intervensi lingkungan dimana anak tersebut tumbuh. Lonigan (1994) dan Whitehurst dkk., (1988) menegaskan bahwa *emergent literacy* berkembang dengan dukungan lingkungan seperti *shared reading* (membaca bersama). Wells, (1986) dan Vygotsky (1962) seperti dikutip oleh Elster (1994) mengungkapkan bahwa bagi anak-anak, belajar menggunakan bahasa dan perkembangan literasi adalah suatu yang tidak terpisah dari penciptaan makna dan berbagi makna dan kegiatan yang bermakna bersama orang lain. Goodman (1984) dan Purcell-Gates (1986) menjelaskan bahwa ketika anak-anak mulai belajar tentang membaca dan menulis di rumah dan dalam masyarakat, penguasaan mereka tentang kode-kode alfabet tersituasi dalam sebuah pemahaman yang *based-broad* dari penggunaan literasi. Berbeda dari sekolah formal yang memulai membaca dengan fokus pada penguasaan kode-kode tertulis, paradigma

emergent literacy berfokus pada pemahaman anak-anak yang pengertian yang lebih luas tentang penggunaan dan bentuk literasi (Elster 1994).

Dari perspektif lain, *emergent literacy* dilihat sebagai suatu yang mengisyaratkan tidak adanya pemisahan yang jelas antara membaca dan prabaca (Lonigan, 2000). Ini mengandung makna bahwa proses perkembangan kemampuan membaca seseorang berawal dari sebelum mereka mengenal huruf. Ketika seorang anak kecil menjadikan buku sebagai mainan, memperhatikan gambar, berperilaku seperti orang membaca buku, dan bercerita kepada orang lain tentang isi buku walaupun dia tidak pandai membacanya, pada saat itulah *emergent literacy* sedang tumbuh. Kualitas sikap dan perilaku anak-anak terhadap buku berkembang secara signifikan bersama interaksi sosial dengan orang lain yang dekat dengan mereka. Pakar seperti Doake (1985), Holdaway (1979), Otto (1991), dan Sulzby (1991) telah banyak meneliti tentang *emergent reading* dan menyatakan bahwa perilaku berpura-pura membaca adalah sebuah cara anak-anak mengeksplorasi literasi sebagai aktivitas berbahasa yang bersifat holistik. Cochran-Smith (1985), seperti yang dikutip oleh Elster (1994) mengungkapkan bahwa *emergent readers* “*look like readers*” (kelihatan seperti pembaca) pada saat mereka membolak-balik halaman buku dan memperhatikan gambar dan tulisan tercetak, dan “*sound like readers*” (mengucapkan seperti pembaca) ketika mereka menciptakan *literacy-sounding language*. Sulzby (1985) menyatakan bahwa sebelum mereka mulai memperhatikan tulisan tercetak, anak-anak mengintegrasikan pengetahuan tentang simbol alfabet kedalam sistem makna yang telah ada dalam otaknya dari *cues* visual (seperti gambar) dan dari memori mereka terhadap konteks yang pernah mereka dengar melalui bahasa naratif.

Empat Fase Anak-anak Mendekati Buku

Bahasan tentang *emergent literacy* semakin menarik bila kita memperhatikan perkembangan perilaku anak dari hari-ke-hari terhadap buku. Dooley (2010) melaporkan hasil penelitian longitudinalnya (lebih kurang 3 tahun) tentang pendekatan anak-anak berusia antara 2 sampai 5 terhadap buku. Ia mengungkapkan bahwa ada empat tahap perkembangan perilaku anak terhadap buku yang bersifat tumpang tindih antara usia 2 sampai 5 tahun. Perkembangan perilaku tersebut merupakan hasil interaksi sosial anak dengan orang di sekitarnya yang dibangun secara rutin dari hari-ke-hari. Pada tahap awal, pada masa awal usia 2 sampai awal usia 3 tahun, anak-anak memperlakukan buku sebagai mainan (*book as prop*); pada tahap kedua, pada masa-masa akhir usia 2 sampai 3 tahun, anak memperlakukan buku sebagai alat untuk mengajak orang lain berinteraksi sosial (*book as invitation*); pada tahap ketiga, pada masa awal usia 3 sampai usia 4 tahun, anak-anak telah mulai memperlakukan buku sebagai sebuah naskah (*book as script*); dan pada tahap keempat, pada masa akhir usia 3 tahun sampai 5 tahun, anak-anak memperlakukan buku sebagai teks yang bersifat holistik memuat berbagai cerita (*book as text*). Secara ringkas, empat fase dengan karakteristik perilaku dan rentangan usia tersebut terlihat pada Tabel 1.

Pada fase *book as prop*, anak-anak melihat buku sebagai bagian dari main, seperti mobil-mobilan, balok-balok, dan rumah-rumahan, boneka, kereta api, pesawat terbang dan sebagainya. Mereka tidak begitu memperhatikan isi buku, apa lagi membacanya, tapi dari gambar yang terdapat dalam buku mereka memperlakukannya sebagaimana gambar tersebut. Buku yang bergambar pesawat terbang mereka perlaku sebagai bagian dari mainan berupa pesawat terbang; buku yang berisi gambar mobil-mobilan mereka perlakukan sebagai mobil (didorong dengan suara mobil) sambil bermain dengan mainan mobil-mobilan. Pada fase ini,

kita biasa melihat pemandangan di mana anak-anak melempar, menduduki, menyeret, bahkan merobek buku

Tabel 1. Fase Interaksi Anak dengan Buku

Fase	Ciri-ciri	Rentang Usia
<i>Book as Prop</i>	<ul style="list-style-type: none"> Buku diperlakukan seperti mainan lain seperti balok-balok plastik, boneka, mobil-mobilan (seperti dilempar, didorong, dibuang, dll) Buku menyatu dengan mainan lain sebagai mainan Sedikit perhatian terhadap isi buku secara topikal (yakni buku=buku) atau isi buku secara topikal dilihat sebagai buku (umpamanya buku=kereta api) 	Awal usia 2 sampai awal usia 3 tahun
<i>Book as Invitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi buku (terkait topik) Perhatian terhadap gambar Mengingat tulisan cetak secara terbatas 	Akhir usia 2 sampai usia 3 tahun
<i>Book as Script</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi buku Perhatian terhadap gambar Suara dan mimik gestur baca keras intonasi, tekanan (seperti guru bermain) Menyadari tulisan cetak, tapi teks terpisah tidak bisa dibaca Gambar digunakan sebagai petunjuk menebak naskah 	Awal usia 3 sampai 4 tahun
<i>Book as Text</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi Perhatian terhadap gambar dan tulisan Konsep tulisan tercetak mulai (seperti beberapa indikasi penyebutan kata-demi-kata atau menunjuk kata-demi-kata) Hampir membaca tulisan (hampir bisa membaca tanpa gambar, tapi beberapa bunyi awal perlu diingatkan untuk memperbaiki kesalahan). 	Akhir usia 3 sampai 5 tahun

Sumber: Dooley (2010)

Pada fase *book as invitation*, buku diperlakukan oleh sebagian besar anak-anak sebagai sarana untuk mengajak orang lain berinteraksi. Melalui gambar yang terdapat pada buku, anak-anak sudah mulai menyadari buku secara topikal sehingga mereka sering menamai sebuah buku dengan gambar yang ada dalam buku, seperti “buku kupu-kupu”, “buku pesawat terbang”, “buku kecoak”, dan sebagainya. Dengan kesadaran tersebut, anak-anak yang berada pada rentang usia ini sering mengajak teman sebayanya, orang dewasa (guru, saudara, dan guru) untuk berinteraksi tentang buku tersebut. Walaupun tidak mengetahui huruf-huruf dan kata-kata yang terdapat dalam buku, mereka sudah tertarik untuk

bercerita atau mendengar cerita tentang buku tersebut. Dooley (2010) menyimpulkan bahwa pada masa usia ini, anak-anak mendekati teks sebagai unit yang bersifat holistik yang mengindikasikan bahwa mereka menyadari buku sebagai alat yang berisi teks tercetak.

Pada tahap *book as script*, pada saat anak-anak semakin lincah secara verbal, mereka mulai memperlakukan buku sebagai naskah. Mereka mulai mengingat dan menyebutkan buku sesuai dengan isi buku dan mulai menentukan buku favoritnya. Namun bila tulisan tersebut terpisah dari buku tersebut, mereka cenderung tidak mengenalnya; seperti halnya gambar dan warna yang terdapat dalam buku merupakan pemandu bagi mereka dalam memahami isi buku. Pada masa ini, sering ditemukan anak-anak berperilaku seolah-olah mereka sedang membaca--membolak-balik halaman buku, komat-kamit dengan suara yang kedengaran, dan meniru bagaimana orang tua atau gurunya membacakan buku tersebut kepada mereka. Dengan demikian, disimpulkan bahwa pada awal usia 3 sampai 4 tahun, anak-anak pada dasarnya sudah menyadari bahwa tulisan adalah bagian dari makna buku, tapi mereka belum tertarik memadankan kata-kata dengan tulisan; mereka lebih tertarik pada bunyi, intonasi, nada, tekanan suara dan sebagainya.

Pada saat memasuki usia 4 tahun anak-anak mulai lebih memperhatikan tulisan dalam buku, walaupun kecenderungannya memperhatikan buku secara topikal, mengingat gambar, dan bunyi masih terus berlangsung. Mereka memperlihatkan perhatian pada tulisan dengan seringnya ditemukan anak-anak menunjuk kata-kata yang ada dalam halaman buku dan berusaha mengingat apa yang dikatakan orang lain dengan bantuan gambar. Pada saat memasuki usia 5 tahun mereka mulai memahami kata dalam bentuk tulisan tercetak sederhana (3 sampai 5 huruf) secara lancar.

Dari empat fase diatas, kita memahami bahwa pada dasarnya, anak-anak telah mulai mengembangkan kemampuan literasi mereka sejak usia 2 tahun dan berkembang sangat pesat

sampai usia 5 tahun. Namun perlu difahami bahwa kemampuan literasi yang dimaksud bukan kemampuan membaca huruf sebagaimana banyak difahami orang. Mereka mulai mengembangkan kemampuan literasi sesungguhnya—kemampuan menggunakan otak secara utuh dalam menanggapi simbol-simbol tulisan tercetak. Lebih dari itu, anak-anak mengembangkan ketrampilan sosial dan ketrampilan akademik pada masa perkembangan *emergent literacy*. Doyle (2006) melalui sebuah penelitian longitudinal menemukan bahwa ketrampilan *socio-emotional* (emosi sosial) anak berkembang dengan sangat baik melalui *shared reading* (membaca bersama), seperti *dialogic reading* (membaca dialogis). Ia juga mengungkapkan bahwa keseimbangan antara *emergent literacy* dan perkembangan *socio-emotional* sangat mempengaruhi perkembangan anak-anak dan memberikan pengalaman belajar yang lebih hebat pada kedua ranah tersebut.

PENTINGNYA *EMERGENT LITERACY* (LITERASI DINI)

Sikap abai kita terhadap *emergent literacy* telah membuahkan masalah kronis, rendahnya tingkat kegemaran membaca bangsa kita, walaupun program terkait peningkatan gemar membaca sudah teralu banyak dilakukan. Sampai saat ini belum ada program dan gerakan khusus dan fokus untuk memecahkan persoalan literasi dini, baik yang dilakukan oleh pemerintah maupun partisipasi masyarakat. Walaupun lembaga pendidikan usia dini telah kelihatan sangat berkembang, namun pengelolaannya terkesan seadanya tanpa penanganan dan perhatian khusus dari kalangan akademisi, pakar, dan pemerintah.

Masa *golden ages* (usia emas) ini adalah masa yang sangat menentukan bagaimana perilaku membaca anak-anak pada masa usia lebih tinggi sampai dewasa. Kegagalan perkembangan literasi pada masa ini akan berdampak pada kegagalan literasi pada usia selanjutnya, dan kegagalan berikutnya menyebabkan kegagalan pada usia dewasa. Dengan demikian, penanganan yang tepat pada terhadap perkembangan literasi sangat diperlukan

untuk membangun sebuah masyarakat literasi, tidak sekadar gemar membaca tapi juga cerdas membaca.

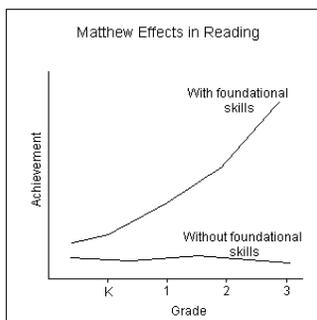
Ketrampilan membaca merupakan bagian yang sangat penting sebagai fondasi keberhasilan akademik anak-anak. Banyak pakar seperti Cunningham & Stanovich (1997), Echols, West, Stanovich, & Zehr (1996), Morrison, Smith, & Dow-Ehrensberger (1995) mengungkapkan bahwa anak-anak yang “membaca” dari dini secara benar akan melakukan kontak lebih banyak dengan bahan bacaan dan mengalami perkembangan yang konsisten dalam berbagai ranah pengetahuan yang semakin banyak tergantung pada kemampuan membaca sepanjang masa persekolahan. Kehilangan kesempatan mengembangkan strategi yang benar pada usia dini akan mengalami ketertinggalan dalam kemampuan membaca (Brown, Palincsar, & Purcell, 1986), dan akan melahirkan sikap negatif terhadap kegiatan membaca (Oka & Paris, 1986). Secara sederhana Allington (1984) menyampaikan bahwa anak-anak yang tertinggal dalam hal membaca adalah mereka yang sebenarnya kurang melakukan praktik membaca yang benar.

Efek Matthew

Kekeliruan fatal yang selama ini terbiarkan adalah bahwa kita meyakini bahwa ketidakmauan, ketidakgemaran, dan ketiadaan budaya baca bangsa kita dikaitkan dengan **minat baca**. Semua kalangan, mulai dari akademisi, praktisi, dan birokrat menuding bahwa faktor yang menyebabkan rendahnya kegemaran membaca dan tidak berkembangnya budaya adalah rendahnya **minat baca**. Semua kita terlena dengan retorika yang menempatkan minat baca pada posisi yang sangat menentukan keadaan yang kita hadapi hari ini, tanpa mengalihkan pandangan pada persoalan yang lebih mendasar dan sesungguhnya

berhubungan dengan rendahnya kegemaran membaca dan ketiadaan budaya baca, yakni “kemampuan membaca”.

Rendahnya **kemampuan membaca** sangat berpengaruh terhadap rendahnya kegemaran membaca yang tentunya mempengaruhi budaya baca (Januarisdi, 2014). Seseorang tidak gemar membaca bukan disebabkan oleh tidak adanya **minat membaca**, tapi karena tidak mampu membaca, dan ketidakmampuan ini menyebabkan rasa frustrasi yang melahirkan sikap negatif dan menolak untuk membaca. Ketidakmampuan membaca pada masa anak-anak akan melahirkan ketidakmampuan yang lebih parah, yang kemudian



melahirkan ketidakmampuan yang semakin parah lagi, "*The rich get richer, and the poor get poorer.*" Proses semacam ini bisa mengarah ke apa yang diistilahkan oleh Stanovich (e.g., 1986) sebagai *Matthew effect* (pengaruh Matthew) yakni ketrampilan membaca yang jelek akan menghambat pembelajaran dalam bidang akademik lain (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990). Grafik

diatas menggambarkan bahwa anak-anak yang memiliki fondasi ketrampilan membaca lebih baik cenderung akan meningkat lebih cepat dan semakin cepat dari pada anak-anak yang tidak memiliki fondasi ketrampilan membaca.

Dalam bukunya *Pogress in Understanding Reading*, Keith Stanovich (seorang pakar psikologi) mejelaskan tentang *Matthew Effect* dalam hal membaca. Ia mengungkapkan bahwa kesuksesan awal dalam perolehan ketrampilan membaca biasanya mendorong keberhasilan berikutnya dalam membaca seiring dengan perkembangan anak-anak; sementara kegagalan belajar membaca sebelum anak berumur 3 atau 4 tahun akan menjadi indikasi masalah sepanjang hayat dalam hal pembelajaran ketrampilan baru. Hal ini disebabkan oleh anak yang tertinggal dalam membaca akan sedikit membaca, memperlebar jurang pemisah antara

mereka dengan teman sejawat mereka. Kemudian, ketika anak-anak perlu membaca untuk belajar kesulitan membaca mereka menciptakan kesulitan dalam mata pelajaran lain. Lebih jauh Stanovich menguraikan bahwa pemerolehan ketrampilan membaca yang lambat mempunyai pengaruh yang bersifat kognitif, behavioral, dan motivasional. Pada saat kemampuan membaca meningkat, proses kognitif lain terkait dengan kemampuan tersebut mengikuti tingkat ketrampilan membaca.

Dari uraian singkat diatas, kita sudah harus memahami bahwa persoalan rendahnya kegemaran membaca bangsa Indonesia bukan terkait dengan **rendahnya minat baca**. Minat baca adalah suatu yang sudah ada dalam diri setiap orang karena secara alamiah setiap orang diberikan **minat** terhadap segala suatu yang baik. Setiap orang normal berminat terhadap segala yang baik, seperti keindahan, kebaikan, kebersihan, kejujuran dan sebagainya. Semua orang mengetahui bahwa membaca adalah suatu perbuatan baik dan bermanfaat yang akan memberikan kebaikan bagi dirinya dan orang lain dan lingkungannya. Bahkan, bagi umat Islam, membaca adalah perintah utama dan pertama. Sehingga sangat tidak dapat difahami mengapa kita beranggapan bahwa bangsa Indonesia memiliki minat baca yang rendah.

Perosaalannya adalah bahwa bangsa Indonesia tidak memiliki **kemampuan untuk membaca** baik secara finansial, maupun secara “mental”. Secara umum, bangsa Indonesia tidak mampu membeli bahan bacaan karena kebutuhan lain dinilai lebih mendesak. Tingkat pendapatan perkapita bangsa Indonesia (US\$4.000) pada tahun 2013 tidak mendukung bangsa Indonesia untuk mampu mengakses bahan bacaan secara mudah. Bangsa Indonesia tidak mampu memahami bacaan dengan baik, tidak mampu membaca cepat, tidak mampu membaca kritis, sehingga membaca terasa sebagai sebuah beban, bukan kenikmatan. Akumulasi dari keadaan tersebut mendorong bangsa Indonesia memilih untuk tidak membaca karena membaca dirasakan sebagai beban—beban finansial dan beban “mental”.

Perlu difahami bahwa pengembangan literasi dini (*emergent literacy*) bukan berarti bahwa anak-anak pada usis 2 sampai 5 tahun diajarkan menghafal simbol alfabet (a, b, c, d dst.). Pengembangan literasi dini juga bukan berarti bahwa anak-anak pada usia 2 sampai 5 tahun diajarkan mengujar kata dengan cara mengeja “a-n-i” dibaca “ani”, “m-a-k-a-n” dibaca “makan”, lalu dibaca “Ani makan”. Pengembangan literasi dini pada dasarnya adalah usaha yang berhubungan dengan penciptaan suasana, lingkungan, atmosfir, dan kondisi yang mendorong anak menumbuhkan pemahaman bahwa teks atau tulisan tercetak didalam buku dan sejenisnya memuat makna yang bersifat holistik dan menyenangkan. Pendidikan literasi dini adalah upaya sadar untuk menumbuhkan pemahaman dalam sistem kognisi anak-anak bahwa buku memuat cerita menarik tentang manusia dan makhluk di sekelilingnya. Dengan demikian, rasa senang, dan antusia terhadap buku dan barang memuat teks lainnya tumbuh dan berkembang secara alamiah pada anak-anak sejak dini.

APA YANG HARUS DILAKUKAN

Petanyaan sentral yang perlu dijawab pada bagian ini adalah “Apa yang harus dilakukan dalam rangka membangun literasi dini (*emergent literacy*)”. Pertanyaan ini bukan hanya menantang tapi juga urgen untuk diangkat, sehingga perlakua (*treatment*) kita terhadap anak-anak usia dini tidak berdampak kontraproduktif terhadap pengembangan literasi. Pakar psikologi anak, pakar psikologi perkembangan, pakar pendidikan usia dini dan pakar psikolinguistik hendaknya mencurahkan perhatian mereka terhadap persoalan ini untuk menyakinkan semua lapisan bangsa tentang pentingnya literasi dini.

Shared Rereading dan Dialogic Reading

Doyle (2006) menjelaskan bahwa *Shared book reading* adalah sebuah tekhnik membaca buku dengan bersuara (*reading aloud*) yang bersifat interaktif dengan anak-anak yang memberi

peluang bagi mereka untuk berpartisipasi aktif dalam sesi-sesi membaca, sehingga memberikan pengalaman bermakna yang merangsang berlangsungnya pembelajaran. Dalam hal ini anak-anak tidak melakukan kegiatan membaca sebagaimana kita kenal dalam pengertian membaca konvensional (*conventional reading*), tapi guru, orang tua atau orang dewasa lain yang memegang buku dan membacanya dengan suara keras. Selama sesi membaca berlangsung, guru, orang tua, atau orang dewasa lain yang melakukan *shared reading* memancing anak-anak untuk ikut aktif dalam proses membaca dengan memberikan pertanyaan atau memberikan kesempatan kepada anak-anak untuk bertanya. Sebelum melanjutkan sesi membaca, guru harus menjawab pertanyaan anak dan memberi kesempatan kepada anak-anak untuk memberikan pendapat mereka terkait pertanyaan guru, orang tua, atau orang dewasa lain.

Seperti diungkapkan oleh Doyle (20016) bahwa berbagai penelitian (seperti, Crain Thoresn & Dale, 1992; De Temple, 2001; Dickinson, 2001a, 2001b; Dickinson & Smith, 1994; Wasik & Bond, 2001) telah memperlihatkan bahwa faktor penting dalam *shared reading* adalah ujaran (*discourse*), atau interaksi verbal, antara orang dewasa dengan anak-anak. Prilaku interaktif terjadi selama *shared reading* berlangsung ketika orang dewasa membantu anak-anak memahami dan menafsirkan teks dengan merujuk pengalaman dan latar belakang anak-anak (seperti, “Kita sedang membaca tentang hari pertama sekolah *Wemberly*. Seperti apa hari pertama sekolah Anda?”). Pertanyaan diajukan dan dijawab selama proses interaksi berlangsung. Anak-anak menerima segera balikan, dan orang dewasa bisa menyesuaikan instruksi untuk mencapai tingkat pemahaman anak-anak saat itu (Palincsar & Brown, 1984). Lebih dari itu, anak-anak mengatur pembelajaran mereka dengan cara bertanya kepada orang dewasa yang sedang berinteraksi dengan mereka pada saat itu; hal ini dapat membantu anak-anak membangun makna dan membuat teks menjadi bermakna.

Pendeknya, interaksi melalui *shared book reading* menciptakan peluang yang kaya bagi pengembangan *emergent literacy*.

Untuk anak usia 3 sampai 5 tahun *shared reading* sangat penting dalam membantu anak memahami isi sebuah bacaan karena mereka masih belum mampu menerjemahkan kode-kode tulisan kedalam makna. Pada masa usia ini, anak-anak sangat tertarik dengan bunyi, nada suara, tekanan suara, intonasi dsb., sehingga suara guru, orang tua, atau orang tua lain yang membantu anak-anak membaca mampu membangkit imajinasi mereka untuk memahami isi bacaan. (Elster, 1994) mengungkapkan bahwa melalui *shared reading* dengan orang dewasa dan membaca *emergent* sendirian, anak-anak mengembangkan pemahaman tentang *outer-working of reading* sebelum mereka menguasai *inner-working reading* dari kode-kode alfabet.

Salah satu bentuk dari *shared reading* adalah *dialogic reading*, Whitehurst dkk. (1988). Dalam proses *dialogic reading*, guru atau orang tua memasukkan pertanyaan strategis dan memberikan respons terhadap murid sambil membaca buku. Teknik membaca *dialogic reading* mencakup *multiple reading* (membaca berganda) dan percakapan tentang buku dengan anak-anak dalam kelompok kecil. Selama sesi membaca berlangsung, anak-anak didorong untuk menjadi *storytellers* (tukang dongeng). Sementara fungsi guru, orang tua dewasa yang membantu anak-anak membaca hanya pemberi stimulus kepada anak dengan pertanyaan dan respons yang penuh keseriusan dalam rangka mendorong mereka untuk lebih aktif bicara.

Doyle (2006) memaparkan hasil penelitiannya terhadap seorang guru usia dini bernama Ms. Bruss (nama samaran) yang menggunakan *dialogic reading* terhadap muridnya yang berusia antara 2 sampai 5 tahun. Ms. Bruss menggunakan *dialogic reading* (membaca dialogis) untuk mendukung *emergent literacy* di kelasnya. Selain itu, dengan menggunakan

pendekatan yang lebih luas, Ms. Bruss memfokus perhatiannya terhadap perkembangan *socio-emotional* muridnya. Doyle memperhatikan bahwa perkembangan anak-anak kecil secara keseluruhan berlangsung dari konteks individu ke hubungan guru-murid yang nyaman dan saling berketergantungan. Ia menyimpulkan bahwa Keseimbangan antara *emergent literacy* dan perkembangan *socio-emotional* sangat mempengaruhi perkembangan anak-anak dan memberikan pengalaman belajar yang lebih hebat pada kedua ranah tersebut.

Doyle (2006) melaporkan bahwa berbicara, mendengar, dan terlibat dalam percakapan yang mencerminkan minat dan kesukaan anak adalah cara yang digunakan oleh Ms. Bruss untuk mempengaruhi sikap dan motivasi muridnya untuk membaca. Umpamanya, sesi membaca-buku bersama (*shared book reading*) yang dilakukan dalam lingkungan yang kelompok-kecil yang bersifat mendorong dan aman menjadi sangat mendorong karena anak-anak mengasosiasikan membaca dengan interaksi sosial dengan anak-anak lain dengan hubungan mereka dengan Ms. Bruss. Anak-anak dalam kelasnya mendapatkan rasa percaya diri dengan ketrampilan mereka dan mulai melihat diri mereka sebagai pembaca. Pengalaman positif akan lengket dalam diri mereka pada saat mereka bergerak maju ke pengajaran membaca formal.

Setelah diteliti secara sistematis selama lebih dari satu dekade dalam berbagai populasi anak-anak dari usia 2 sampai 6 tahun oleh berbagai peneliti (seperti Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Crain-Thoreson & Dale, 1999; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, et al, 1994; Whitehurst, Epstein, et al., 1994; Whitehurst et al, 1988,1999) ternyata *dialogic reading* (membaca dialogis) memiliki pengaruh sangat positif terhadap perkembangan bahasa lisan yang merupakan fondasi dari literasi dini (*emergent literacy*). Diungkapkan oleh Storch & Whitehurst (2002) bahwa

hubungan antara bahasa lisan dengan ketrampilan terkait-kode, seperti konvensi tulisan tercetak, *emergent writing*, pengetahuan tentang *graphemes*, hubungan antara *grapheme-phoneme* (semua ketrampilan yang diperlukan untuk membaca selanjutnya) sangat kuat sepanjang masa persekolahan. Hubungan tersebut melemah selama masa sekolah kelas satu, dan dua, namun ketrampilan bahasa lisan muncul kembali pada saat mereka duduk di kelas tiga dan empat sebagai pengaruh yang kuat dan langsung dalam urutan perkembangan membaca.

Aktivitas bercerita pada anak sebenarnya bukan hal yang asing dalam masyarakat kita. Sejak zaman dulu kala, masyarakat kita telah melakukan aktivitas yang kita kenal dengan “mendongeng”. Aktivitas ini sering dilakukan oleh orang-orang tua kepada anak-anak mereka pada saat sebelum tidur. Namun demikian, aktivitas ini sama sekali tidak menggunakan alat bantu buku atau barang tercetak lainnya, sehingga aspek inti dari pendidikan literasi tidak berlangsung. Anak-anak biasanya hanya mendengar tanpa banyak bertanya; sementara orang tua hanya bercerita tanpa memberi kesempatan kepada anak-anak untuk bertanya. Aktivitas ini berlangsung dan turun temurun dengan cerita yang tidak begitu bervariasi.

Membangun *Literacy-rich Environment*

Salah satu pilar utama dalam pembangunan literasi dini adalah lingkungan yang kaya dengan literasi (*literacy-rich environment*). Yang dimaksud dengan lingkungan “kaya literasi” dalam hal ini tidak sekadar lingkungan yang penuh dengan buku dan bahan bacaan lainnya, tapi juga ramai dengan aktivitas terkait literasi, seperti orang tua dan masyarakat yang membaca, membicarakan tentang bacaan dan sebagainya. Lingkungan semacam ini tidak hanya memberi peluang kepada anak untuk lebih banyak berhadapan dengan aktivitas literasi, tapi

juga memberi peluang kepada masyarakat dan orang tua untuk ikut bertanggung jawab terhadap pembangunan literasi. Guru dan sekolah tidak mungkin mampu menjangkau semua momen berharga dalam hidup anak, seperti menjelang tidur, untuk mengembangkan literasi mereka. Doyle (2010) melaporkan bahwa Ms. Bruss (guru yang dijadikan objek penelitian) membangun kemitraan yang sangat baik dengan orang tua, termasuk kakek murid-muridnya. Orang tua menggambarkan bagaimana mereka menggunakan buku pada waktu menjelang tidur anaknya.

Banyak peneliti, seperti Beals, DeTemple, & Dickinson (1994), Crain-Thoreson & Dale (1992) dan Mason (1980) menemukan adanya korelasi yang signifikan antara *home literacy environment* (lingkungan literasi di rumah) dengan kemampuan berbahasa anak-anak prasekolah. Anderson dan Strokes (1984), Purcell-Gates (1996) dan beberapa peneliti lain melaporkan bahwa lingkungan literasi di rumah berhubungan dengan komponen-komponen lain dari literasi dini (*emergent literacy*). DeLoache & DeMendoza (1987) mengungkapkan bahwa *shared reading*, sebagai sebuah aspek *home literacy* prototipe dan ikonik merupakan sumber informasi dan peluang yang sangat kaya kepada anak-anak untuk belajar bahasa dalam konteks yang sensitif secara perkembangan. Ninio (1980) dan Pellegrini, Brody, & Sigel (1985) menemukan bahwa 5% dari ujaran anak-anak berusia 2 tahun terjadi dalam konteks waktu bercerita (*storytime*).

Repeated Reading

Seperti orang dewasa, anak-anak akan lebih menghayati dan menyenangkan sesuatu yang baru ia temukan setelah beberapa kali. Hal ini tidak sulit difahami bila kita menyadari bahwa bila sebuah bacaan yang telah berulang kali dibaca, anak-anak akan mengetahui detail cerita, pada bagian mana cerita mulai menarik, pada bagian mana terjadi konflik, dan cerita mencapai

klimak. Dengan demikian anak-anak akan siap secara mental untuk mengantisipasi bagian-bagian alur cerita. Doyle (2010) melaporkan bahwa anak-anak di kelas Ms. Bruss senang mendenar cerita yang sama berulang kali.

SIMPULAN

Dari uraian dan bahasan diatas dapat, kita dapat menyimpulkan bahwa membangun literasi hendaknya dimulai sejak anak-anak berusia dini. Usia emas (*golden ages*), 0 sampai 5 tahun, adalah masa yang sangat menentukan apakah seorang anak akan menjadi seorang yang gemar membaca atau tidak pada masa usia-usia sekolah, dan dewasa nanti. Apa bila pada usia ini anak-anak sudah menumbuhkan kesan membaca sebagai beban yang tidak menyenangkan, maka pada usia sekolah mereka akan menolak untuk melakukan aktivitas membaca. Sebaliknya, apa bila pada usia ini anak-anak telah menumbuhkan perasaan dan kesan menyenangkan terhadap buku dan bahan bacaan, maka pada usia sekolah dan dewasa mereka tidak akan pernah bisa lepas dari buku dan bahan bacaan. Buku dijadikan teman hidup sepanjang hari, dan membaca menjadi kegemaran dan budaya.

Namun perlu diingat bahwa membangun literasi dini bukan berarti mengajarkan anak untuk menghafal dan mengeja huruf pada usia dini. Membangun literasi dini adalah upaya yang berhubungan dengan penciptaan suasana, lingkungan, atmosfer, dan kondisi yang mendorong anak menumbuhkan pemahaman bahwa teks atau tulisan tercetak didalam buku dan sejenisnya memuat makna yang bersifat holistik dan menyenangkan. Pendidikan literasi dini adalah upaya sadar untuk menumbuhkan pemahaman dalam sistem kognisi anak-anak bahwa buku memuat cerita menarik tentang manusia dan makhluk di sekelilingnya. Dengan demikian, rasa senang, dan antusias terhadap buku dan barang memuat teks lainnya tumbuh dan berkembang secara alamiah pada anak-anak sejak dini.

Untuk mencapai hasil yang optimal, peranan orang tua dan orang-orang terdekat dengan anak-anak sangat dibutuhkan. Guru PAUD, orang tua, dan orang dewasa lainnya bisa melakukan berbagai usaha seperti menyediakan buku, khususnya buku-buku bergambar dan berwarna-warni bersamaan dengan mainan. *Shared reading* (membaca bareng), *dialogic reading* (membaca dialogis) dan *repeated reading* (membaca berulang-ulang) tidak hanya dapat dilakukan oleh guru di sekolah tapi juga oleh orang tua dan/ atau orang dewasa lain yang dekat dengan anak-anak. Membangun lingkungan yang kaya literasi (*literacy rich enviromnet*) hendaknya menjadi agenda kita semua, baik keluarga, masyarakat, dan pemerintah.

REFERENSI

- Allington, R. L. (1984). Content, coverage, and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85—96.
- Anderson, A. B., & Stokes, S. J. (1984). *Social and institutional influences on the development and practice of literacy*. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J., & Epstein, J.N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a video tape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Beals, D. E., DeTemple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children: New perspectives* (pp. 105-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Crain-Thoreson, C, & Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19,28-39.
- 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.
- Dale, P.S., Crain-Thoreson, C, Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 213-235.
- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and one-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111- 123.
- Doake, D. (1985). Reading-like behavior: Its role in learning to read. In A. Jaggard & M. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner*. Newark, DE & Urbana, IL: International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- Dooley, Caitlin McMunn (2010). Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension. *The Reading Teacher*, Vol. 64, No. 2 (OCTOBER 2010), pp. 120-130 URL: <http://www.jstor.org/stable/20780291>. diakses: 25/04/2014 00:2
- Doyle, Brooke Graham and Wendie Bramwell (2006). Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, Vol. 59, No. 6 (Mar., 2006), pp. 554-564 URL: <http://www.jstor.org/stable/20204388>. diakses pada: 06/05/2014 23:57
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 296-304.
- Elster, Charles (1994). Patterns within Preschoolers' Emergent Readings. *Reading Research Quarterly*, Vol. 29, No. 4 (Oct. - Nov. - Dec., 1994), pp. 402-418 URL: <http://www.jstor.org/stable/747787>. diakses: 25/04/2014 00:00.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 102-109). Exeter, NH: Heinemann.

- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.
- Januarisdi (2014). *Membangun budaya literasi*. Makalah disajikan pada: Kegiatan Bimbingan Teknis Perpustakaan bagi Pengelola Perpustakaan Nagari, Kelurahan dan Taman Bacaan Masyarakat se-Sumatera Barat tgl 3 sampai 6 Juni 2014 di Padang. Diselenggarakan oleh Badan Perpustakaan dan Arsip Daerah Sumatera barat
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Lonigan, Christopher J., et.al. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, Vol. 36, No. 5, 596-613
- Morrison, F. J., Smith, L., & Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology*, 31, 789-799.
- Mason, J. M. (1980). When children do begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- The OECD's comprehensive world education ranking report, World education rankings: which country does best at reading, maths and science?* <http://www.theguardian.com/>
- Oka, E., & Paris, S. (1986). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Otto, B. (1991). *Informal assessment of emergent reading behaviors through observation of assisted and independent story- book interactions*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Las Vegas, NV.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parent's book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- Purcell-Gates, V. (1986). Three levels of understanding about written language acquired by young children prior to formal instruction. In J. Niles & R. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers and researchers* (35th Yearbook of the National Reading Conference). Rochester NY: National Reading Conference.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Purcell-Gates, V., & Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
- Roberts, Peter (1995). Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring?. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 4 (Dec., 1995), pp. 412-432 URL: <http://www.jstor.org/stable/3121809> .

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 50-87). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1988). A study of children's early reading development. In A. D. Pelligrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 39-75). Chichester, England: Wiley.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-758). New York: Longman.
- Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Valdez-Menchaca, M.C., & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of psychological processes*. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westby, Carol (2004). 21st Century Literacy for a Diverse World. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*; Jul/Aug 2004; 56, 4
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A., & Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G.J., Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting, O.N., & Fischel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.