

2014

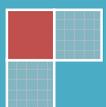
Promoting Emergent Literacy And Social- Emotional Learning Through Dialogic Reading

Mempromosikan Literasi Dini dan Pembelajaran
Sosio-emosional melalau Membaca Dialogis

Oleh
Brooke Graham Doyle and
Wendie Bramwell

Terjemahan
Januarisdi

Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Padang
2014



Promoting Emergent Literacy And Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading

oleh
Brooke Graham Doyle and
Wendie Bramwell

Terjemahan
Januarisdi
Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Padang

Keseimbangan antara emergent literacy dan perkembangan socio-emotional sangat mempengaruhi perkembangan anak-anak dan memberikan pengalaman belajar yang lebih hebat pada kedua ranah tersebut.

Malik (semua nama dalam teks ini adalah samaran) sering menjadi siswa yang pertama duduk dalam lingkaran. Ia mudah berteman dan kelihatan berhasil di taman kanak-kanak. Tiga kali seminggu, Malik dan sekelompok kecil anak-anak berkluster di sekeliling guru, Ms. Bruss, dan mendengar sebuah kisah. Ms. Bruss sedang menggunakan sejenis teknik membaca buku bersama (*shared book reading*) yang disebut dengan *dialogic reading* (membaca dialogis). Dalam setiap bacaan, ia menanyakan pertanyaan-pertanyaan strategis yang membawa anak-anak lebih dalam masuk ke makna cerita. Ia memberikan respons secara cermat sehingga ia mendorong ekspresi dan pemahaman sambil memperbaiki dan memperluas pemahaman anak bila diperlukan. Ms. Bruss memperkenalkan kepada anak-anak kosa kata baru dan menantang mereka untuk memperhatikan motivasi karakter. Seting kelompok-kecil memberi banyak peluang kepada siswa untuk berpartisipasi, dan pada bacaan kedua atau ketiga, anak-anak selalu ambil bagian secara aktif dalam menceritakan kembali kisah tersebut. Waktu yang khusus bersama guru dan teman-temannya ini merupakan bagian hari yang paling disenangi oleh Malik.

Sesei membaca terakhir untuk setiap buku dilakukan dengan aktivitas bergilir, dimana anak-anak memecahkan masalah bersama untuk melahirkan urutan logis empat gambar dari poin kunci dalam cerita tersebut. Aktivitas yang melibatkan anak-anak ini

mencampurkan pengetahuan struktur naratif –*emergent literacy skill*—dengan ketrampilan *socio-emotional* dari kerja sama dan pemecahan masalah, sehingga mendukung terpenuhinya kebutuhan anak-anak dalam kedua ranah, baik ranah sosial maupun akademik.

Walaupun guru di Amerika Serikat, seperti Ms. Buss, berhadapan memberikan tekanan untuk berfokus pada persoalan akademik di taman kanak-kanak, penelitian (Blair, 2002) mengindikasikan bahwa mempromosikan keberhasilan sekolah pada anak-anak kecil mencakup pengintegrasian berbagai ketrampilan dalam berbagai ranah, seperti ranah fisik, kognitif, dan sosial. Lebih jauh, penelitian tentang otak (Shonkoff & Phillips, 2000) mendukung keinginan Ms. Bruss untuk melakukan pendekatan yang lebih luas dalam ruang kelas dan mencakup sebuah fokus terhadap perkembangan *socio-emotional* muridnya. Perkembangan anak-anak kecil secara keseluruhan berlangsung dari konteks individu ke hubungan guru-murid yang nyaman dan saling berketergantungan.

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 kelompok-kecil yang bersifat mendorong dan nyaman menjadi sangat motivatif 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.

Mempromosikan *emergent literacy*

Shared Book Reading (membaca buku bersama)

Shared book reading adalah sebuah cara membaca buku bersuara yang bersifat interaktif dengan anak-anak yang memberi peluang bagi mereka untuk menjadi partisipan aktif dalam sesi membaca, sehingga memberikan pengalaman bermakna yang menstimulus pembelajaran. Berbagai penelitian (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. Pendek kata, interaksi melalui *shared book reading* menciptakan peluang yang kaya bagi pengembangan *emergent literacy*.

Elemen Membaca Dialogis

Ms. Bruss menggunakan *dialogic reading* (membaca dialogis) untuk mendukung *emergent literacy* di kelasnya. Membaca dialogis, mulanya dideskripsikan oleh Whitehurst dkk. (1988), sebagai sejenis *shared reading* yang memasukkan pertanyaan strategis dan memberikan respons terhadap murid sambil membaca buku. Teknik ini mencakup *multiple reading* (membaca berganda) dan percakapan tentang buku dengan anak-anak dalam kelompok kecil. Selama pelajaran membaca, anak-anak didorong untuk menjadi *storytellers* (tukang dongeng). Orang dewasa menolong anak dengan pertanyaan dan respons yang hati-hati yang mendorong mereka untuk banyak bicara. Setelah diteliti secara sistematis selama lebih dari satu dekade dalam berbagai populasi anak-anak dari usia 2 sampai 6 tahun, membaca dialogis memiliki pengaruh positif terhadap perkembangan bahasa lisan, sebuah batu fondasi *emergent literacy* (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). Hubungan antara bahasa lisan dengan ketrampilan terkait-kode, seperti konvensi tulisan tercetak, *emergent writing*, pengetahuan tentang *graphemes*, hubungan antara *grapheme-phoneme* (semua ketrampilan yang penting untuk membaca berikutnya) sangat kuat sepanjang tahun persekolahan. Hubungan tersebut melemah selama masa sekolah kelas satu, dan dua, tapi hal yang penting adalah bahwa ketrampilan bahasa lisan muncul kembali pada kelas tiga dan empat sebagai pengaruh yang kuat dan langsung dalam urutan perkembangan membaca (Storch & Whitehurst, 2002). Dengan demikian, penekanan membaca dialogis dalam perkembangan bahasa lisan didukung oleh penelitian dalam hal praktik *emergent literacy* yang efektif.

Kelompok Kecil

Penelitian mengindikasikan bahwa melakukan sesi membaca dialogis dengan kelompok kecil anak-anak adalah suatu yang ideal (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst, Arnold, et al., 1994). Morrow dan Smith (1990) menemukan bahwa anak-anak yang dibacakan buku dalam kelompok kecil memperlihatkan pemahaman yang lebih baik terhadap cerita dari pada anak-anak yang dibacakan dalam kelas besar secara keseluruhan. Seorang guru taman kanak-kanak yang menggunakan teknik membaca dialogis tercengang dengan hasil yang ia temukan ketika membaca dalam kelompok kecil:

“Saya menyaksikan anak-anak terlibat, menjadi pendengar yang lebih baik. Mereka lebih mampu mengartikulasikan pikiran mereka. Pelajar Bahasa-Inggris (ELL), khususnya, benar-benar tumbuh berkembang. Peningkatan dalam penggunaan bahasa mereka luas biasa. Saya yakin ini adalah hasil dari kelompok kecil yang dapat memberikan peluang kepada setiap anak untuk berartikulasi” (S. Corsa, personal communication, May 29,2003).

Walaupun membaca dalam kelompok besar masih mempunyai kebaikan, dinamika kelompok kecil sering memiliki kelebihan tersendiri, termasuk peluang yang lebih banyak bagi anak-anak untuk berpartisipasi dan peluang bagi guru untuk mengetahui muridnya lebih baik dan membangun hubungan yang lebih bermakna.

Repeated Reading (Membaca Berulang)

Membaca dialogis tergantung pada membaca berulang terhadap sebuah buku atau cerita. Papas (1991) menemukan bahwa murid lebih banyak bertanya dan terlibat dalam dialog bila mereka mendengar *repeated reading* (membaca berulang) terhadap cerita yang sama. Lebih dari itu, anak-anak yang telah sering dihadapkan ke sebuah cerita lebih banyak mengelaborasi dan terlibat dalam interpretasi teks dari pada anak-anak yang tidak. Philip dan McNaughton (1990) memperkuat hasil penelitian Pappa ketika mereka menemukan bahwa komentar anak-anak selama membaca awal (*initial reading*) berfokus pada klarifikasi teks tapi kontribusi tersebut pada tahap membaca berikutnya berfokus pada penafsiran dan prediksi. Lebih jauh lagi, pada tahap membaca berikutnya mereka mulai mengomentari dan berpartisipasi lebih.

Anak-anak dalam kelas Ms. Bruss suka mendengar cerita yang sama berulang kali. Mengapa? Sama dengan orang dewasa yang mendengar sepotong musik untuk pertama kali; beberapa bagian dan mungkin menyenangkan, beberapa yang lain mungkin membingungkan, dan bagian yang lain mungkin kedengaran akrab. Sulit menyatukan semuanya bersama, kalau tidak mengetahui dimana musik tersebut *leading*. Namun demikian, dengan mendengar bagian tersebut ketiga dan keempat kalinya, orang dewasa mulai mengantisipasi apa yang akan muncul berikutnya; *hum along* (bernyanyi dengan suara mulut terus tertutu) bagian yang disenangi; dan mengingat bahwa setelah beberapa lama, bagian yang serius muncul, dan melodi berakhir. Hal ini sama dengan anak-anak yang mendengar cerita berulang kali dan bagi guru seperti Ms. Bruss yang menyadari manfaat membaca buku yang sama berulang kali.

Seorang guru lain yang menggunakan membaca dialogis berkomentar,

“Multiple reading-lah yang sebenarnya membuka pikiran anak dan membantu mereka mengembangkan kosa kata dengan cara yang bermakna. Kemampuan mengetahui apa yang muncul berikutnya dalam cerita selama berlangsungnya repeated reading memperkuat mereka dan, tentunya, membantu mereka menceritakan kembali cerita tersebut” (K. Robinson, komunikasi personal, 29 May, 2003)

Keakraban dengan sebuah cerita yang dikenal memberikan sebuah tempat yang nyaman bagi anak-anak untuk mempraktikkan ketrampilan baru, seperti menceritakan kembali sebuah kisah atau mencoba kosa kata baru.

Kosa Kata

Percakapan yang berlangsung selama *repeated reading* membuat mereka belajar kosa kata baru. Perkembangan kosa kata berlangsung melalui pengajaran langsung makna kata (Stahl, 1997) dan melalui pembelajaran insidental dan konteks verbal (Elley, 1989; Weizman & Snow, 2001). Penno, Wilkinson, dan Moore (2002) menguji strategi intervensi untuk meningkatkan kosa kata anak-anak dan menemukan bahwa hasil terbesar diperoleh dari kombinasi pengajaran langsung yang relevan secara kontekstual dan pembelajaran insidental. Lebih jauh, mereka menemukan bahwa pengaruh ini berhubungan erat dengan frekuensi membaca, dengan anak-anak yang mendengar *repeated reading* terhadap cerita yang membuat pemerolehan kosa kata yang signifikan. Dengan demikian, karakter membaca dialogis ini memandu percakapan yang berlangsung dalam *repeated reading* dalam kelompok kecil memberikan konteks yang sangat membantu untuk keberlangsungan pembelajaran kosa kata yang luar biasa.

Pemahaman

Membaca dialogis adalah sebuah struktur membaca dimana guru bisa memberikan pertanyaan yang bermakna untuk memulai percakapan tentang apa yang sedang terjadi dalam cerita dan membantu anak-anak memahami cerita. Mengajukan pertanyaan yang bermakna lebih sulit dari pada kelihatannya dan lebih mudah dari pada yang dibayangkan. McKeown dan Beck (2003) menemukan bahwa orang dewasa sering tidak mendukung anak-anak memproses dan menghubungkan ide atau mengekspresikan pemahaman mereka terhadap cerita. Interaksi cenderung berfokus pada informasi faktual sederhana. Anak-anak biasanya hanya bertanya untuk mengulangi bahasa dari cerita atau guru. Penelitian McKeown dan Beck mendemonstrasikan bahwa anak-anak akan merespons kompleksitas teks bila mereka dibantu dengan pertanyaan-pertanyaan yang bermakna. Mereka punya potensi untuk menjawab dengan pemikiran dan kata-kata yang kaya dan kompleks bila mereka diberi pertanyaan dan tantangan.

Ms. Bruss menggunakan *dialogic reading* dengan Frederick (Lionni, 1967), sebuah cerita yang kelihatannya sederhana tentang tikus yang siap menghadapi musim dingin. Dia membangun pemahaman pada tingkat yang lebih dalam dengan memandu anak untuk mengungkapkan dinamika sosial yang kompleks. Sementara tikus lain melakukan berbagai tugas tradisional, seperti mengumpulkan kacang dan jagung, cerita Frederick sedikit kurang umum—ia mengumpulkan sinar matahari, warna, dan bunyi-bunyian untuk persiapan musim dingin yang panjang dan kelabu. Sikap anak-anak terhadap Frederick beragam. Lionni menulis, “Apakah Anda sedang bermimpi, Frederick?” mereka bertanya secara kritis. Perdebatan akan muncul secara alamiah jika anak-anak tidak memahami kata-kata canggih secara kritis. Pada saat Ms. Bruss mengambil kesempatan untuk mendefinisikan kata tersebut, membahas bagaimana kata tersebut digunakan dalam cerita, dan memberikan contoh dari kelas mereka, anak-anak mulai melakukan percakapan yang bermakna tentang dinamika sosial yang penting ini. Ia menggunakan kosakata untuk membantu pemahaman. Kemudian dalam cerita, tikus tersebut datang memberikan apresiasi atas kontribusi Frederick. Ms. Bruss mulai berdialog tentang ini dengan menanyakan pertanyaan yang lebih detil seperti “Bagaimana perasaan tikus sekarang tentang Frederick yang tidak ikut bekerja sama dengan tikus-tikus lain?”, diikuti dengan pertanyaan penghubung seperti “Apa yang penting dan berbeda dari pekerjaan yang harus kita lakukan didalam kelas kita?” Diskusi kemudian masuk ke isu keadilan yang lebih kompleks, kontribusi yang sama dalam usaha kelompok dan menerima perbedaan. Ketimbang sekadar meringkas cerita sederhana tentang persiapan panen, *dialogic reading* telah membuka pintu untuk masuk ke pemahaman yang lebih dalam.

Mempromosikan Pembelajaran Sosio-emosional

Leo dan Malik sering bermain bersama di kelas Ms. Bruss, tapi mereka memiliki gaya bermain berbeda. Malik merasa tertantang untuk mengendalikan perasaannya bila Leo mengambil alih giliran, mengambil mainan kesenangannya dari tangannya, dan mendorong kedepannya. Ms. Bruss memperhatikan bahwa perlawanan ini mempengaruhi konsentrasi Malik selama kelas berlangsung dan mengganggu hubungan Leo dengan yang lainnya. Ms.

Bruss bekerja secara individu dengan Leo dalam ketrampilan bermain, mengarahkan kelompok kecil dalam aktivitas kerja sama, dan memutuskan bahwa semua kelas akan memperoleh keuntungan dari strategi regulasi-emosi tersebut. Ia mulai dengan *Matthew and Tilly* (Jones, 1991), sebuah kisah tentang konflik diantara dua orang teman baik. Setelah tiga *dialog reading* cerita tersebut dilakukan, Ms. Bruss menggunakan ilustrasi karakter dalam hal panasnya konflik untuk memperkenalkan perlunya menahan diri. Ia mengajarkan kelas membangun sebuah strategi sederhana untuk mengotrol perasaan—ambil nafas dalam-dalam. Ia membuat model tehnik, membimbing anak-anak dalam mempraktekkan, dan kemudian memandu mereka menggunakan tehnik tersebut selama situasi sepanjang hari. Ms, Bruss terus mengingatkan tentang mengambil nafas dalam-dalam dan bahkan menyuruh mereka membuat *Cal-down Poster* dipasang di kelas. Malik mulai merasa percaya diri dalam situasi sosial tersebut karena ia tahu bahwa ia telah mampu mengendalikan emosinya. Konsentrasi yang lebih baik kemudia tumbuh secara alamiah, dan baik Malik maupun Leo memperoleh keuntungan dari kompetensi sosial yang berkembang. Guru sedang menyaksikan apa yang dikatakan oleh penelitian: Belajar menghadapi emosi yang kuat penting bagi keberhasilan akademik dan sosial (Denham, 1998; Elias, 2003; Zins, 2001) dan perkembangan ketrampilan sosial dapat diajarkan (Elliot & Gresham, 1993; Ladd & Mize, 1983).

Karakteristik Sosisio-emosional Anak-anak Kecil

Denham (1998) menemukan bahwa anak-anak kecil memperlihatkan kompetensi sosisio-emosional yang sedang tumbuh dalam berbagai bentuk. Anak-anak berusia 5-tahun yang kompeten secara sosial dapat bekerja sama dan berbagi, yang membangun ketrampilan untuk menyusiakan diri dengan orang lain. Ketrampilan ini kelihatan tumbuh secara alamiah. Mereka mengerti soal keadilan dan kadang-kadang bertidak sebagai penafsir untuk situasi-situasi sosial tertentu. Umpamanya, ketika anak yang lain sedang bertengkar soal mainan, anak-anak yang memiliki ketrampilan sosial kuat mungkin berkata, “Kamu harus mengembalikan mainan itu bila kamu telah selesai menggunakannya.” Anak-anak seperti ini mengikuti arahan dan memperhatikan bagaimana perasaan orang lain terlebih dahulu. Mereka sedang belajar memahami perbedaan emosi: Sedih tidak sama dengan

marah. Mereka juga mengerti bahwa mereka bisa menampilkan sebuah emosi keluar dan mengendalikan emosi yang didalam. Mereka mulai belajar menampilkan emosi yang kompleks seperti perasaan bersalah, bangga, dan malu, dan mereka mulai belajar tentang aturan menampilkannya: Ada waktu bila kamu memperlihatkan emosi dan ada waktu bila kamu tidak perlu memperlihatkannya. Mereka bisa berbicara tentang pengalaman emosi masa lalu seperti kematian binatang peliharaan atau nyasar di sebuah toko. Seperti Malik, mereka mulai memoderatkan perasaan mereka dan memiliki kontrol emosi; mereka memahami bila dan bagaimana mengekspresikan emosi secara tepat dan bila mengelolanya.

Pembelajaran Keterampilan Sosial

Ms. Bruss mengetahui bahwa untuk mempelajari keterampilan ini anak-anak perlu mengetahui apa yang harus dilakukan dan bagaimana melakukannya (Ladd & Mize, 1983). Ketika menggunakan *dialogic reading* dengan buku yang memiliki muatan sisio-emosional, dia bisa memfokuskan percakapan pada pengembangan pemahaman keterampilan *prosocial* tertentu. Umpamanya, dengan *Swimmy* (Lionni, 1963) Ms. Bruss memperkenalkan “kata kerjasama” dalam mendiskusikan bagaimana ikan memecahkan masalah mereka. Anak-anak dapat memahami kata “kerja sama” secara kognitif setelah beberapa percakapan terpandu tentang cerita diberikan. Namun demikian, anak-anak juga perlu mempraktikkan keterampilan bekerja sama untuk mempelajarinya secara utuh. Dengan mengikuti *membaca dialogis*, Ms. Bruss memandu anak-anak dalam kegiatan yang bersifat kooperatif dimana anak-anak harus berkontribusi untuk menyelesaikan sebuah tugas. Umpamanya, sebuah kelompok kecil anak-anak berpartisipasi dalam sebuah aktivitas memasak dimana masing-masing anak memiliki tugas berkontribusi dengan sebuah resep dan kemudian membantu mempersiapkan, seperti mengocok, menuangkan, memeras, dan menggulung. Ms. Bruss membuat model keterampilan, memberikan arahan kepada anak-anak, dan kemudian mengarahkan anak-anak mempraktekannya. Dalam aktivitas memasak, dia juga “menarasikan” apa yang terjadi (“Leo mengocok semetara Malik menuangkan. Mereka bekerja sama.”), dan melibatkan anak-anak dalam dialog tentang kerja sama (“Apa yang akan terjadi jika Malik tidak menambah susu?”), tapi bagian yang penting adalah anak-anak

secara aktual mempraktekkan dan berpartisipasi dalam kerja sama. Hal ini membantu anak-anak membangun sebuah pemahaman tentang kerja sama dan mengidentifikasi sebuah standar kerja sama, berdasarkan penjelasan verbal, model yang dibuat guru, dan praktik mereka sendiri. Ms. Bruss terus mendorong agar pengetahuan murid menggunakan ketrampilan tersebut dalam setting lain sehingga mereka dapat mencapai penguasaan yang benar (Elliot & Gresham, 1993; Ladd & Mize, 1983). Umpamanya, pada hari-hari berikutnya ia menjelaskan bagaimana tiga orang anak bekerja sama membangun sebuah menara yang sangat tinggi dari balok-balok.

Pembelajaran Sosio-emosional dan *Emergent Literacy* Bersama

Peluang untuk pertumbuhan ketrampilan emosi-sosial dan *emergent literasi* terbukti ketika guru memiliki dan membaca buku-buku yang bermuatan sosial (Lihat Gambar 1 untuk saran) dengan menggunakan teknik *dialogic reading*. Buku-buku yang bermuatan emosi-sosial menyajikan model pemecahan masalah dan interkasi orang dewasa dan anak-anak, dan memiliki potensi untuk menghubungkan anak-anak secara emosional dengan pengalaman tokoh dalam cerita. Perhatian, pembelajaran, memori dan kemampuan pengambilan keputusan kita sangat terkait dengan emosi. Memori anak-anak lebih akurat, dan mereka lebih mampu membicarakan tentang peristiwa masa lalu bila emosi mereka melekat dengan peristiwa-peristiwa tersebut (Fivush, 1998). Bila anak-anak menulis dan berbicara tentang cerita atau aktivitas yang bermuatan emosi, narasi mereka lebih detil, akurat, dan runut (Liwag & Stein, 1995; Risemberg & Zimmerman, 1992).

Teori tentang bagaimana anak-anak belajar membaca sangat mendukung prinsip-prinsip *dialogic reading*, namun kurang mendapatkan perhatian peneliti. Bus (2003) menjelaskan tentang pentingnya melibatkan murid sebagai bagian dari pengalaman membaca keras. Dengan hanya membaca teks, menanyakan pertanyaan strategis, dan merespon dengan cara yang mengembangkan bahasa tidak cukup. Penelitian (Bus, Belsky, van Uzendoorn, & Crnik, 1997; Bus & van IJzendoorn, 1988, 1992, 1995, 1997) telah mengungkapkan bukti yang kuat bahwa kualitas hubungan orang dewasa dengan anak-anak menjelaskan mengapa ada anak-anak yang memiliki respon negatif terhadap buku

sementara yang lainnya memiliki respon positif. Bila orang dewasa memiliki hubungan dekat dengan anak (seperti Ms. Bruss dengan Malik) menanyakan pertanyaan yang menghubungkan pengalaman anak-anak dengan pengalaman tokoh dalam sebuah buku, maka peluang anak-anak akan terlibat dalam pemahaman cerita lebih dalam semakin besar (Bus).

Lebih jauh lagi, karena *dialogic reading* dilakukan dalam kelompok kecil, anak-anak mempelajari ketrampilan sosial penting melalui pengalaman. Mereka mempraktekkan bagaimana mengambil giliran, mendengar yang lain, dan menggunakan bahasa dengan cara yang berterima secara sosial. Anak-anak mendapatkan manfaat dari pengalaman sosial sementara mereka mempelajari ketrampilan yang penting, *emergent literacy*. Malik jelas berkembang dalam setting sosial kelompok tersebut; dia melakukan interaksi positif dengan Ms. Bruss dan teman sekelasnya dengan membaca dan menikmati buku, dan inilah yang mendorongnya untuk berpartisipasi. Penggunaan bahasa yang responsif oleh Ms. Bruss dan hubungan emosionalnya dengan anak-anak memberikan kontribusi terhadap motivasi, kesenangan, dan keterlibatan.

Selain itu, guru yang mengetahui dan memahami muridnya dapat menggunakan informasi personal untuk membuat pembelajaran lebih bermakna. Leo memiliki sedikit minat dalam mempelajari mekanik, membaca dan menulis, tapi dia sangat tertarik dengan ular. Ms. Bruss menyediakan buku, ensiklopedia, permainan kata, poster dan majalah, serta artikel tentang ular untuk membantu Leo mengembangkan kecintaannya terhadap bacaan. Dengan kata lain, Ms. Bruss memanfaatkan minat Leo sebagai "*entry point*" untuk pembelajaran membaca dan menempatkan buku dan barang tulisan pada pusat ketertarikannya.

Kosa Kata Emosional

Kosa kata emosional adalah wilayah yang tumpang tindih antara pembelajaran sosial-emosional dengan *literacy emergent*. Kosa kata emosional dapat dikembangkan melalui penggunaan *dialogic reading* dengan pemilihan buku secara ekstra hati-hati yang memuat tema-tema sosioal-emosional. Umpamanya, pada bacaan pertama tentang *Matthew dan Tilly* (Jones, 1991), Ms. Bruss menggunakan model pengajaran-langsung (*direct-instruction*)

untuk memperkenalkan kosa kata baru “*grouchiest*” (sebuah sifat buruk), yang baru saja dibaca dalam cerita.

Mathew dan *Tilly* tidak berbicara satu sama lain secara yang bersahabat. Suara dan gerak tubuh mereka memperlihatkan bahwa mereka sedang tidak enak perasaan; mereka *grouchy*. *Grouchy* bermakna merasa marah terhadap orang lain. 'It was an old crayon,' *Matthew* berkata dengan suara _gr."

Dalam contoh ini, Ms. Bruss memparafarasekan bagaimana *grouchiest* digunakan dalam cerita, menawarkan sebuah definisi yang ramah-terhadap-anak untuk menjelaskan makna kata tersebut sebagaimana kata tersebut digunakan dalam buku, dan mendorong anak-anak untuk mengulangi kata tersebut dengan mengisi bagian kalimat yang kosong. Dalam bacaan kedua, dia menggesturkan dan memberikan bantuan fonetik untuk anak-anak ketika dia masuk kedalam bagian cerita kata *grouchiest* digunakan, dan mendorong murid untuk mengeluarkan pendapat mereka tentang kata tersebut. Dalam bacaan ketiga, untuk mendorong anak-anak menghubungkan kata tersebut dengan pengamalan pribadi mereka, Ms. Bruss menanyakan, “Pernahkah Anda merasa *grouchy* seperti *Matthew*?” atau membantu mereka memahami bagaiman bentuk emosi tersebut, “Bagaiman kamu bisa mengatakan kepada *Matthew* merasakan *grouchy*?”. Dalam bacaan terakhir, pada saat anak-anak menjadi penutur cerita, mereka memiliki peluang untuk mempraktekan kata baru dalam konteks cerita.

Perkembangan kosa kata emosional memberi manfaat terhadap pertumbuhan ketrampilan *socio-emotional* (Denham et al., 2003; Saarni, 1999). Sepanjang hari sekolah, Ms. Bruss mendorong muridnya untuk menamai perasaan mereka, mungkin dengan menggunakan kata-kata baru (*frustrated* atau *grouchy*), kemudian mempromosikan ketrampilan kosa kata dan membantu mereka mempelajari ketrampilan *socio-emotional* yang fundamental dari identifikasi emosi. Penelitian menunjukkan bahwa ketrampilan kosa kata emosi pada masa pra-sekolah dapat memprediksi prestasi akademik dan kompetensi sosial sampai pada usia empat tahun kemudian (Lizard dkk., 2001). Guru yang bekerja pada ketrampilan emosi sosial sedang melakukan pekerjaan penting yang mendukung pertumbuhan murid di kemudian hari dalam kaitannya dengan ranah *social-emotional*

serta ranah akademik. Guru tidak harus mengorbankan pengajaran ketrampilan *socio-emotional* untuk berfokus pada pengajaran akademik.

Bagaimana Memulai *Dialogic Reading*

Menggunakan *dialogic reading* dengan buku-buku yang bermuatan emosi-sosial secara efektif menyatukan wilayah *emergent literacy* dengan pembelajaran socio-emotional. Dalam *dialogic reading*, guru menanyakan berbagai pertanyaan (pertanyaan terbuka, menghubungkan, mengisi bagian yang kosong, dan detil) tentang poin-poin strategis dalam cerita dan memberi respons terhadap jawaban anak-anak dengan cara penguatan, pengulangan, perluasan, atau perbaikan.

FIGURE 1

Pilihlah buku-buku yang memiliki muatan *socio-emotional*

Berikut ini adalah buku-buku yang bagus untuk anak-anak yang mengandung pesan-pesan sosial yang positif dan mempromosikan perilaku prososial. Ada juga buku lain, sebagai tambahan, yang mendorong perilaku yang tidak konstruktif secara sosial. Bila memilih buku yang mengandung tema-tema social-emotional, coba perhatikan kekeliruan berikut ini:

- Konflik diselesaikan melalui sanksi
- Resolusi mencakup kekuasaan atau kekerasan
- Anak-anak dibiarkan sendiri memecahkan masalah yang sulit.
- Model orang dewasa merupakan respon yang cocok untuk anak-anak
- Stereotipe mendorong.
- Perasaan anak-anak diremehkan, atau anak-anak dipermalukan oleh orang dewasa.

Cerita disesuaikan dengan budaya lain. Untuk informasi lebih jauh lihat www.teachingforchange.org
Berikut ini hanya beberapa judul untuk membantu Anda mulai menelusur buku-buku yang memuat tema-tema socio-emotional yang bagus.

Jamaica's Find (1986, Houghton Mifflin) by Juanita Havill. (tersedia dalam bahasa Spanish as El hallazgo de Jamaica.) memuat tema-tema social-emotional empati, mengambil perspektif, perasaan, ajakan, persahabatan, dan pemecahan masalah.

The Kissing Hand (1993, Child & Family Press) oleh Audrey Penn. (Tersedia dalam Bahasa Spanish as Un beso en mi mano.) Memuat tema-tema social-emotional perasaan, manajemen emosi, menghadapi perubahan, kepedulian, dan kehilangan seseorang.

Leo the Late Bloomer (1994, HarperTrophy) oleh Robert Kraus. (tersedia dalam Bahasa in Spanish as Leo el retono tardo.) memuat tema-tema social-emotional dalam persamaan dan perbedaan, penantian, perbedaan kecepatan anak-anak, dan perbedaan pembelajaran.

Margaret and Margarita (1996, Rayo) oleh Lynn Reiser. (tersedia dalam bahasa Spanish as Margarita y Margaret.) Memuat tema-tema social-emotional tentang persamaan dan perbedaan, merasakan perubahan, perasaan, komunikasi, keluhan, mengambil perspektif, pembelajaran Bahasa Inggris, dan persahabatan antar budaya.

Stellaluna (1993, Harcourt Children's Books) oleh Janell Cannon. (tersedia dalam Bahasa Spanish as Stelaluna.) memuat tema-tema social-emotional tentang persamaan dan perbedaan, kehilangan seseorang, pemecahan masalah, menerima perbedaan, membuat kompromi, persahabatan, menolong, dan kesasar.

Wemberly Worried (2000, Greenwillow) oleh Kevin Henkes. (tersedia dalam Bahasa Spanish as Prudencia se preocupa.) memuat tema-tema social-emotional terkait mengidentifikasi perasaan, perubahan perasaan, menghadapi rasa takut, bergabung dengan orang lain, persamaan dan perbedaan, dan menghadapi kekhawatiran.

Where the Wild Things Are (1988, HarperCollins) oleh Maurice Sendak. (Tersedia dalam Bahasa Spanish as Donde viven los monstruos.) memuat tema-tema social-emotional dalam hal mengidentifikasi perasaan, perasaan yang kuat, perubahan perasaan, dan menahan diri.

Guru : [membaca dari buku cerita] Danny sudah lelah menunggu giginya yang lepas muncul. Dia mulai merasa frustrasi dengan penantian panjang ini" (Bramwell & Normand, 2004, p. 27).
[Ke murid] Apa yang maksud merasa frustrasi?

Anak 1 : Sedih.

Guru : Ini adalah ide yang menarik. Jika kamu merasa frustrasi, kamu akan merasa sedikit sedih. Danny mungkin merasa sedih harus menunggu lama giginya muncul. Apa lagi makna lain dari merasa frustrasi?

Anak 2 : Cemas.

Guru : Hmm. Jika kamu merasa frustrasi, kamu akan merasa sedikit cemas. Ada pendapat lain?

Anak 3 : Kamu akan merasa gugup.

Guru : Khawatir. Jika kamu merasa frustrasi dengan gigimu, kamu akan merasa khawatir. Jangan-jangan ia tidak akan tumbuh lagi! Bila kamu merasa frustrasi, sesuatu akan membawa kamu pergi, dan kamu akan merasa tidak nyaman. Danny ingin giginya tumbuh lagi, tapi gigi tersebut belum ada. Ini membuat ia merasa frus_____.

Anak : Frustrasi.

(S. Corsa, komunikasi pribadi, 3 March, 2003)

Pada contoh dari kelas praktik *dialogic reading* aktual diatas, guru mulai dengan pertanyaan detil dan mendukung pertanyaan anak dengan mengulangi, memperkuat, dan memperluas dengan cara memvalidasi partisipasi mereka dan membantu mereka mempelajari apa yang dimaksud dengan "frustrasi", sebuah kata penting bagi pertumbuhan *socio-emotional* mereka. Dia memberikan sebuah definisi kata kepada mereka dan sebuah contoh kata tersebut digunakan dalam cerita. Kemudian dia menyuruh mereka praktek mengucapkan kata baru tersebut dalam hubungannya dengan cerita. Dalam bacaan berikutnya, dia akan menyuruh mereka menghubungkan pengalaman mereka sendiri dengan kata baru tersebut.

Kiat-kiat Impelementasi

Guru yang ingin menggunakan *dialogic reading* harus berfokus pada logistik untuk implemetasinya di ruang kelas. Pertama, seorang guru seharusnya mempertimbangkan bagaimana jadwal kelas mengakomodasi kelompok kecil. Berikut ini adalah beberapa gagasan.

- Buat jadwal membaca kelompok yang berkelanjutan dan buatlah rencana bantuan tambahan selama waktu tersebut. Selain itu, karena murid taman kanak-kanak sedang belajar bekerja secara mandiri, guru dapat memilih untuk melakukan membaca kelompok kecil bila sisa dari anak-anak bekerja sendiri. Guru bisa merencanakan untuk mereka bekerja mandiri terkait dengan buku; umpamanya, selama membaca *Swimmy* (Lionni, 1963), sebuah cerita tentang ikan yang memiliki tugas khusus karena keunikannya, anak-anak bisa menggambar sesuatu yang khas dan unik tentang mereka sendiri.
- Buat jadwal membaca kelompok secara simultan dan mintalah orang dewasa lain (seperti asisten guru atau relawan orang tua yang terlatih) untuk membaca ke kelompok lain. Guru harus yakin bahwa mereka merotasi kelompok yang

mereka bacakan, sehingga mereka dapat memonitor perkembangan semua anak-anak. Hal ini memberi jalan kepada orang tua untuk berpartisipasi secara bermakna dalam kelas anak mereka dan membantu guru secara signifikan.

- Acak kelompok baca sehingga satu atau dua dapat jadwal pagi dan satu atau dua dapat giliran siang.
- Lakukan eksperimen dengan perencanaan berbeda untuk menemukan satu diantaranya berjalan dengan baik.

Kemudian, guru harus memikirkan dimana kegiatan membaca kelas kecil dilakukan.

Berikut ini adalah beberapa panduan:

- Gunakan wilayah bacaan yang telah mapan didalam kelas. Anak-anak menyesuaikan ruangan dengan buku, cerita, dan bacaan.
- Atur penggunaan ruang terpisah dari ruang kelas (seperti ruang perpustakaan, ruang observasi, atau di ujung koridor) jika ada orang dewasa lain yang dapat mengawasi anak-anak yang bukan dalam kelompok baca.
- Modifikasi wilayah yang telah ada dalam ruangan kelas sehingga ruang tersebut dapat digunakan untuk kelompok kecil, yang menggunakan tirai jendela, bantal, permadani, dan poster yang berhubungan dengan buku untuk mengembangkan area.

Kemudian, guru harus meluangkan waktu untuk merencanakan bagaimana anak-anak dikelompokkan untuk menjamin bahwa masing-masing anak memiliki peluang untuk berinteraksi, mendengar, dan berbicara. Guru hendaknya mengikuti hal-hal berikut:

- Tentukan berapa kelompok diperlukan untuk mempertahankan kelompok terdiri dari empat sampai enam orang.
- Tentukan bagaimana mengelompokkan anak dalam masing-masing kelompok, pertimbangkan temprenen, kemampuan berbahasa, kepribadian, dan dinamika sosial anak.
- Coba pertahankan kelompok untuk konsisten dengan ketiga bacaan dari sebuah buku, tapi pertimbangkan menggantikannya bila membaca buku berikutnya. Untuk murid yang belajar Bahasa Inggris, pertimbangkan apakah lebih baik (a)

satu kelompok terdiri dari anak-anak yang belajar Bahasa Inggris dan beradaptasi dengan bacaan, pertanyaan, dan bahasan untuk mengakomodasikan kebutuhan atau (b) mencampurkan anak-anak yang sedang belajar Bahasa Inggris kedalam kelompok dimana mereka akan memperoleh manfaat dari mendengar bahasa digunakan oleh anak-anak yang lain.

Terakhir, guru harus mempertimbangkan isu manajemen kelas dalam hal *dialogic reading*.

- Jika pertanyaan kurang atau tidak mendapat respons dari anak-anak, guru hendaknya mempertimbangkan untuk memecahkan pertanyaan menjadi lebih kecil dan menggunakan ilustrasi untuk membantu pemahaman, seperti contoh berikut ini:

Guru : Dimana Tony merasa ketinggalan:
Anak-anak : [tidak ada respons]
Guru : Lihat gambar Nadia dan Denise ini. Apa yang mereka lakukan?
Anak 2 : Mereka sedang memegang tangan dan meninggalkan Tony.
Guru : Dimana Tony?
Anak 4 : Dibelakang.
Guru : Apa yang harus dia lakukan?
Anak 1 : Tony harus mengejar mereka.

- Ketika seorang anak memotong komentar yang tidak berhubungan dengan buku, guru bisa mengembalikan percakapan kembali ke cerita secara halus, dengan mengatakan sesuatu seperti ini, “Kai, kamu benar-benar ingin menceritakan tentang binatang peliharaanmu. Sekarang waktunya mendengarkan pendapat Isable tentang Gloria. Saya harap kamu akan bercerita lebih banyak tentang ajingmu pada saat snack nanti.”
- Guru yang memilih buku dengan muatan emosi-sosial bisa juga memperhatikan anak-anak menyampaikan informasi pribadi yang lebih banyak lagi tentang perasaan mereka. Komentar anak bisa mengarah ke percakapan satu-dengan-satu dengan guru nanti. Guru dapat mengatakan sesuatu seperti “Saya bisa menceritakan kepadamu bahwa pindah ke rumah barumu membuat kamu merasa sangat sedih. Saya mau mendengar banyak tentang hal tersebut pada saat snack.”

Setelah guru memikirkan semua pertimbangan ini, mereka bisa mencoba *dialogic reading* dengan sebuah buku yang sudah akrab untuk melihat bagaimana perencanaan berjalan. Sambil guru mempersiapkan logistik, mereka juga mengembangkan *dialogic reading* mereka sendiri dengan menjawab pertanyaan seperti: “Pertanyaan jenis apa yang paling baik untuk bacaan pertama?” “Bagaimana saya bisa memperbaiki dengan cara yang mendorong partisipasi?” Berapa pertanyaan yang seharusnya saya tanyakan dalam sebuah bacaan?” “Bagaimana saya bisa mempertahankan percakapan tetap mengikuti pertanyaan yang berkaitan terkait dengan buku?” Menemukan sebuah perencanaan implementasi yang berkerja baik dan menghasilkan kepercayaan diri dalam *dialogic reading* akan mendapatkan berbagai penghargaan.

Keterlibatan Keluarga

Guru tidak bisa memperoleh hasil yang sama dari murid mereka tanpa kemitraan dengan orang tua. Ms.Bruss menemukan mitra yang siap pada orang tua dan kakek Malik, yang siap terjun dalam membaca buku dan memenangkan ketrampilan ketrampilan literasi dininya. Melalui sebuah konferensi dengan orang tua, orang tua Malik menggambarkan kepada Ms. Bruss bagaimana mereka menggunakan buku pada waktu menjelang tidur untuk buku berjudul *Frances* (Hoban, 1964b) bercerita dengan Malik tentang bangun tengah malam dan ketakutanya dengan kegelapan. Mereka menggunakan cerita untuk membantunya memantapkan rutinitas malamnya. Kemudian pada waktu sekolah, ketika Malik menyampaikan bahwa ia akan mempunyai seorang adik perempuan, Ms. Bruss mengirimkan sebuah buku *Baby Sister for Frances* (Hoban, 1964a). Pada kunjungan akhir pekan, Malik dan kakeknya mem-*browse* surat kabar sementara kakeknya menolongnya memahami *headline*. I menunjuk ke kata-kata sambil membaca keras kata-kata tersebut bersama, “Downtown Bus tunnel to Close.” Malik memperhatikan kesengannya atas kemampuan dan atusiamenya membaca.

Malik dan banyak lagi murid lain berada pada langkah yang solid dari permulaan sekolah formalnya karena hubungan keluarga-sekolah yang dekat. Sepertinya pengalaman dan hubungan positif akan mempermudah tahun-tahun Malik di sekolah. Namaun

demikian, guru sering kesulitan menemukan cara dan waktu untuk membangun mempertahankan hubungan positif dengan keluarga seperti ini. Satu cara yang ditemukan oleh Ma. Bruss adalah berkasih sayang terhadap buku murid dan antusiasmenya terhadap *dialogic reading* dengan keluarga.

Ms. Bruss akrab dengan penelitian tentang *dialogic reading* yang memperlihatkan anak-anak yang dibacakan buku di rumah dengan menggunakan tehnik *dialogic reading* memperoleh prestasi berbahasa dua kali lipat dibandingkan dengan anak-anak yang hanya dibacakan di sekolah (Lonigan & Whitehurst, 1998). Ia menyusun rencana event keluarga di perpustakaan umum, dimana dia berbicara tentang *dialogic reading* dan menjelaskan bagaimana orang tua menggunakannya di rumah pada saat menjelang tidur. Ia menekankan bagaimana perbendaan membaca di rumah karena keluarga bisa menarik pengetahuan pribadi yang lebih dekat dan pengalaman anak untuk menanyakan pertanyaan-pertanyaan dan terlibat dalam percakapan. Dia mengerti bahwa anak-anak memperoleh keuntungan bila membaca di sekolah didorong di rumah.

Wilayah Komplementari Campuran

Guru dan administrator menghadapi berbagai permintaan ketika mereka menemukan kebutuhan anak-anak kecil: memperspakan anak untuk berhasil sekolah, mencapai peningkatan persyaratan akademik untuk anak-anak kecil, mempromosikan kompetensi sosial, menciptakan iklim sekolah yang positif yang memberikan penghargaan kepada anak-anak, dan mengajak keluarga menjadi mitra dalam pendidikan anak-anak. Tujuan ini tidak harus konflik. Penekanan wilayah yang tumpang tindih antara *emergent literacy* dan pembelajaran *socio-emotional* sangat penting bagi perkembangan anak dan menciptakan pengalaman belajar yang luar biasa pada kedua ranah tersebut (Izard et al, 2001; Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001). Guru bisa merasa percaya diri bahwa dengan mencampurkan wilayah yang saling melengkapi ini, mereka pada dasarnya sedang mempersiapkan anak-anak untuk keberhasilan masa depan.

References

- 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.
- Lair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.
- Bramwell, W., & Normand, B. (2004). *The long wait*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Bus, A.G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., & Crnik, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 81-98. 562
- Bus, A.G., & van Uzendoorn, M.H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross sectional study. *Child Development, 59*, 1262-1273.
- Bus, A.G., & van Uzendoorn, M.H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading dyads. *Journal of Genetic Psychology, 153*, 395-403.
- Bus, A.G., & van Uzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, 30*, 998-1015.
- Bus, A.G., & van Uzendoorn, M.H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology, 35*, 47-60.
- 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.
- 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.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256.
- DeTemple, J.M. (2001). Parents and children reading books together. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D.K. (2001a). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 175-203). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Dickinson, D.K. (2001b). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 257-287). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29,104-122.
- Elias, M.J. (2003). Academic and social-emotional learning. *Educational Practices*, 7/, 1-31.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24,174-187.
- Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17,287-313.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Hanish, L.D., & Spinrad, T.L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likeability. *Early Education and Development*, 12,11-27.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. In C.P. Thompson, D.J. Herrmann, D. Bruce, J.D. Read, D.G. Payne, & M.P. Togli (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoban, R. (1964a). *Baby sister for Frances*. New York: HarperCollins.
- Hoban, R. (1964b). *Bedtime for Frances*. New York: HarperCollins.
- Izard, C, Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12,18-23.
- Jones, R.C. (1991). *Matthew and Tilly*. New York: Penguin Putnam.
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. New York: Knopf.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. New York: Knopf.
- Liwig, M.D., & Stein, N.L. (1995). Children's memory for emotional events: The importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60,2-31.
- 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.
- McKeown, M.G., & Beck, I.L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 159-176). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Morrow, L.M., & Smith, J.K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25,213-231.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pappas, C.C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68,449-462.

- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of story book reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196-212.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. (1992). Using mime to improve children's writing of autobiographical narratives. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 232-239.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S.A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S.A. Stahl & D.A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- 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.
- Wasik, B.A., & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- 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., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- 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.
- Zins, J.E. (2001). Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention*, 21, 441-446.

Catatan:

Tulisan Asli: Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning through Dialogic Reading
Pengarang: Brooke Graham Doyle and Wendie Bramwell
Source: *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

Doyle was formerly a program developer with the Committee for Children in Seattle. She may be contacted at 7909 Linden Avenue N, Seattle, WA 98103, USA. E-mail brookedoyte@yahoo.com. Bramwell is a program developer with the same organization.