

PELATIHAN “TEMAN MEMBACA ANAK” UNTUK MENINGKATKAN KETERAMPILAN STIMULASI LITERASI PADA GURU TK

Aria Saloka Immanuel¹, Wisjnu Martani²

Universitas Gadjah Mada

alamat pos-el: ¹ariaimmanuel@gmail.com ²wisjnu_m@ugm.ac.id

Abstrak. Kemampuan literasi anak di Indonesia perlu memperoleh perhatian dari pemerintah, institusi pendidikan, dan lingkungan keluarga. Berbagai riset menjelaskan bahwa kemampuan literasi berkembang seiring interaksi anak dengan lingkungannya. Hasil studi pendahuluan menjelaskan bahwa stimulasi literasi oleh guru di sekolah belum berjalan secara optimal. Oleh karena itu, perlu diciptakan lingkungan yang stimulatif untuk mencegah terjadinya permasalahan literasi anak di kemudian hari. Penelitian ini bertujuan mengembangkan pelatihan Teman Membaca Anak yang digunakan untuk meningkatkan keterampilan stimulasi literasi guru TK dengan teknik membaca dialogis dan *print referencing*. Desain dalam penelitian ini adalah *The Untreated Control Group Design with Dependent Pretest and Posttest Samples*. Analisis data menggunakan Mann Whitney U-Test. Hasil penelitian ini ialah terdapat peningkatan keterampilan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18)=11,50$, $p<0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=5,73$) dibandingkan kelompok kontrol ($M=-0,83$). *Effect size* pelatihan “Teman Membaca Anak” sebesar $-0,58$.

Kata kunci: guru TK, stimulasi literasi, membaca dialogis, *print referencing*, pelatihan

Abstract. Literacy skill among Indonesian children needs to be noticed by the government, educational institutions, and families. Many researchs have shown that literacy skill develops through interaction between children and their environment. Results of the preliminary study showed that literacy stimulation by teachers has not run optimally. Therefore, it is necessary to create a stimulative environment to prevent the occurrence of child literacy problems in the future. This research aims to develop a training program called “Teman Membaca Anak” to improve teachers’ literacy stimulation through dialogic reading and *print referencing* technique. The experimental design employed in this study was *The Untreated Control Group Design with Dependent Pretest and Posttest Samples*. The data were analyzed by using Mann Whitney U-Test. The result of this study was gain score of literacy stimulation skill significantly higher, $U(n=18)=11,50$, $p<0,05$, in the experimental group ($M=5,73$) than in the control group ($M=-0,83$). *Effect size* of “Teman Membaca Anak” training program was $-0,58$.

Keywords: preschool teacher, literacy stimulation, dialogic reading, *print referencing*, training

Pendahuluan

Istilah “literasi” belakangan ini cukup menarik perhatian masyarakat dunia, tidak terkecuali di Indonesia. Pemerintah Indonesia, melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia mulai menggalakan Gerakan Literasi Bangsa (GLB) untuk memicu minat baca anak di Indonesia (badanbahasa.kemendikbud.go.id, diakses pada November 2017). Secara konseptual, literasi dapat dipahami sebagai kemampuan individu untuk mengomunikasikan pemikiran dalam bahasa lisan, memahami informasi secara lisan dan tertulis, mengenali simbol-simbol huruf dan angka (Dunst, Trivette, Masiello, Roper, & Robyak, 2006).

Gambaran kemampuan literasi anak di Indonesia dapat dilihat dalam laporan *Indonesian National Assessment Programme* (INAP) pada tahun 2016 menjelaskan bahwa 46,83% anak di Indonesia memiliki kemampuan literasi membaca pada kategori kurang (<http://puspendik.kemdikbud.go.id/inap-sd/>, diakses pada November 2017). Selain itu, hasil asesmen *Programme for International Student Literacy* (PISA) pada tahun 2015 dan 2012, serta *Progress in International Literacy Studies* (PIRLS) pada tahun 2011 mengemukakan bahwa kemampuan literasi anak di Indonesia berada di bawah rata-rata kemampuan literasi anak di dunia. Dengan demikian, kemampuan literasi anak di Indonesia membutuhkan perhatian dari segenap elemen negara, baik pemerintah, institusi pendidikan, praktisi, dan keluarga.

Kemampuan literasi anak berkembang pada dengan pesat ketika anak berusia 3-7 tahun (Bjorklund, 2012), seiring dengan interaksi anak dengan lingkungan sosial terdekat anak yakni lingkungan keluarga dan sekolah melalui beragam aktivitas stimulasi literasi (Rohde, 2015; Wildova & Kropáčková, 2015). Lingkungan sekolah memainkan peran yang penting dalam mengembangkan kemampuan literasi anak, khususnya saat anak memasuki masa sekolah (Scribner, 2013).

Di dalam lingkungan sekolah, guru memainkan peran yang penting dalam menstimulasi perkembangan literasi anak. Hasil penelitian mengemukakan bahwa hubungan guru-anak yang tercipta dengan baik akan mempengaruhi perkembangan bahasa dan literasi anak (Schmitt, & Pentimonti, & Justice, 2012). Selain itu, guru dapat menyediakan kesempatan bagi anak untuk menggunakan bahasa simbolik dan lisan dalam kehidupan sehari-hari (Wildova & Kropáčková, 2015; Whitehead, 2007). Stimulasi literasi yang diberikan oleh guru, khususnya guru TK, berperan sebagai langkah preventif terhadap permasalahan literasi yang berisiko dialami anak di masa yang akan datang (Ecalte, Labat, Cam, Rocher, & Magnan, 2015).

Keterampilan stimulasi literasi dapat dipahami sebagai sebuah strategi yang didesain untuk meningkatkan interaksi verbal dan non verbal antara guru dan anak dalam rangka membantu anak menguasai kemampuan bahasa tertentu (Turnbull, Anthony, Justice, & Bowles, 2009; Justice, Mashburn, Pence, & Wiggins, 2008). Guru dapat memberikan stimulasi dengan cara: 1) mengajukan bantuan seputar tulisan; 2) memberikan deskripsi tentang sebuah cerita atau aktivitas; 3) memberikan pertanyaan terbuka; 4) mengevaluasi respon bahasa anak; 5) menginisiasi anak untuk berinteraksi; dan 6) memberikan perbandingan kontras seputar bunyi huruf, kata, atau tulisan yang mirip (Rice & Wilcox, dalam Turnbull, *et al.*, 2009; Pence, Justice, & Wiggins, 2008).

Stimulasi literasi yang diberikan sangat erat hubungannya pendekatan sosial konstruktivis dalam pembelajaran (Chambers, Cheung, & Slavin, 2016), karena proses terbentuknya bahasa pada anak berjalan secara dinamis melalui pengalaman anak berinteraksi dengan bahasa dalam kehidupan sehari-hari (Vygotsky, 1986). Konsep stimulasi literasi sangat identik dengan konsep mediasi pembelajaran dalam perkembangan anak (Wilson, Nerren, & Abel, 2015), atau yang lebih dikenal dengan konsep *scaffolding* (Karpov, 2014; Bodrova & Leong, 2007).

Bodrova & Leong (2007) menjelaskan bahwa dalam *scaffolding* kepada anak, orang dewasa perlu memperhatikan *zone of proximal development* (ZPD), yakni jarak antara kemampuan aktual dan kemampuan potensial. Harapannya, *scaffolding* yang diberikan dapat berfungsi dengan optimal, sehingga anak dapat dengan mudah menginternalisasi proses belajar untuk menguasai fungsi psikologis/mental yang lebih tinggi. Beberapa hasil penelitian menjelaskan bahwa anak menunjukkan perkembangan belajar yang lebih baik apabila guru memberikan *scaffolding* dengan tepat, yakni sesuai dengan tahap perkembangan anak (Lee & Kinzie, 2012; Baek & Kim, 2003; Antonacci, 2000).

Stimulasi literasi dapat diwujudkan dengan teknik memberikan bantuan, arahan, pertanyaan, atau contoh sebagai bentuk mediasi perkembangan literasi anak (Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus, & Lerkkanen, 2016; Lee & Kinzie, 2012; van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; McGee & Ukrainetz, 2009; Walsh & Blewitt, 2006). Selain itu, stimulasi literasi yang diberikan guru perlu didukung oleh konteks aktivitas stimulasi literasi yang sesuai dengan tahap perkembangan anak/*developmentally appropriate practices* (Coople & Bredekamp, 2009; Turnbull, *et al.*, 2009).

Studi pendahuluan di empat TK di Kota Yogyakarta menemukan bahwa aktivitas stimulasi literasi berfokus pada latihan membaca dan menulis dengan lembar kerja siswa (LKS) dan buku kotak-kotak besar. Hal tersebut disebabkan karena sebagian besar guru memahami literasi sebagai sebuah kemampuan anak untuk membaca dan menulis. Dampaknya, stimulasi literasi yang diberikan bersifat satu arah dan minim interaksi antara guru dan anak dalam proses

pembelajaran. Hasil penelitian Cunningham, Etter, Platas, Wheeler, & Campbell (2015) menjelaskan bahwa pengetahuan guru terhadap konten perkembangan literasi anak berpengaruh terhadap keterampilan stimulasi literasi yang diberikan.

Aktivitas stimulasi literasi alternatif yang populer digunakan guru seperti membacakan buku cerita (*storybook reading*). Aktivitas membaca buku cerita merupakan aktivitas yang populer digunakan di kalangan guru (Wallace & Lesaux, 2017; Goodrich, Lonigan, & Farver, 2017; Lane & Wright, 2007). Selain itu, aktivitas membaca buku cerita secara ilmiah terbukti dapat menstimulasi perkembangan literasi anak seperti kesadaran fonologis (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker, Clancy-Menchetti, 2013; Lefebvre, Tredeau, & Sutton, 2011), pengetahuan tentang konsep alphabet (Gettinger & Stoiber, 2014), pengetahuan tentang konsep tulisan (Gettinger & Stoiber, 2014; Al Otaiba, Lake, Greulich, Folsom, & Guidry, 2012), kesadaran terhadap tulisan (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009), dan pemahaman kosakata (Blewitt & Langan, 2016; Lefebvre, *et al.*, 2011).

Aktivitas membaca buku cerita akan memberikan dampak yang optimal terhadap perkembangan kemampuan stimulasi literasi anak apabila dilakukan secara komunikatif (Mascareño, Snow, Deunk, & Bosker, 2016). Browne (2001) menjelaskan bahwa aktivitas membaca buku cerita merupakan aktivitas yang komunikatif antara orang dewasa dan anak, bukan satu arah. Pendalaman terhadap hasil studi pendahuluan menjelaskan bahwa aktivitas membaca buku cerita berjalan satu arah, yakni belum banyak melibatkan anak secara aktif.

Berkaca pada hasil studi pendahuluan dan kajian literatur yang telah dilakukan, maka dapat dilihat bahwa dibutuhkan suatu program pelatihan untuk meningkatkan keterampilan stimulasi literasi guru TK dengan media buku cerita. Modul pelatihan “Teman Membaca Anak” disusun sebagai sebuah instrumen intervensi psikologis untuk meningkatkan keterampilan stimulasi literasi guru TK dengan media buku cerita. Teknik stimulasi yang dilatih dalam modul pelatihan “Teman Membaca Anak” ialah teknik membaca dialogis (Zevenbergen & Whitehurst, 2003) dan teknik *print referencing* (Justice & Ezell, 2004). Berbagai hasil penelitian telah menjelaskan bahwa teknik membaca dialogis dan teknik *print referencing* dapat berfungsi sebagai *scaffolding* kepada anak agar dapat mengembangkan kemampuan literasinya (Gettinger & Stoiber, 2014; Lonigan, *et al.*, 2013; Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Collins, 2013; Lefebvre, *et al.*, 2011; Justice, *et al.*, 2009; Aram & Biron, 2006).

Modul pelatihan “Teman Membaca Anak” dikembangkan berdasarkan penerapan konsep stimulasi literasi dalam pembelajaran sosiokultural (Bodrova & Leong, 2007; Coople & Bredekamp, 2006; Baek & Kim, 2003; Vygotsky, 1978) yakni: 1) pengetahuan seputar konsep perkembangan literasi; 2) pengetahuan seputar mengevaluasi *zone of proximal development*; 3) pengetahuan seputar konsep stimulasi literasi; dan 4) pengetahuan dan keterampilan seputar memberikan *scaffolding* dalam pembelajaran. Penerapan konsep stimulasi literasi dalam pembelajaran sosiokultural ini kemudian diterjemahkan dalam enam sesi pelatihan yakni: 1) mengenal perkembangan literasi anak; 2) mengevaluasi perkembangan literasi anak; 3) memberikan stimulasi literasi; 4) pengantar teknik membaca dialogis dan *print referencing*; 5) berlatih membaca dialogis tingkat 1; dan 6) berlatih membaca dialogis tingkat 2, tingkat 3, dan *print referencing*.

Keenam sesi dalam modul pelatihan “Teman Membaca Anak” disusun dengan mengacu pada pendekatan pembelajaran orang dewasa yakni *zone of proximal teacher development* (ZPTD). Konsep ZPTD pertama kali dikemukakan oleh Warford (2011) sebagai suatu pendekatan pembelajaran untuk orang dewasa, khususnya guru, dengan mempertimbangkan tahap aktual dan tahap potensial dari guru sebagai pembelajar. Hasil penelitian Waugh dan Onditi (2015) menjelaskan bahwa pendekatan pembelajaran ZPTD pernah digunakan untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru magang di Tanzania. Pendekatan ZPTD

terdiri dari empat fase belajar yakni *self assistance*, *expert assistance*, internalisasi, dan *recursion* (Fani & Ghaemi, 2011; Warford, 2011).

Tujuan penelitian ini adalah melihat pengaruh pelatihan “Teman Membaca Anak” untuk meningkatkan keterampilan stimulasi literasi guru TK dengan media buku cerita. Hipotesis penelitian ini adalah terdapat peningkatan keterampilan stimulasi literasi pada guru TK yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” dibandingkan guru yang tidak memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak”. Manfaat teoritis penelitian ini adalah menambah khasanah ilmu pengetahuan seputar perkembangan literasi anak usia dini dan kegiatan membaca buku cerita sebagai media stimulasi literasi. Sedangkan, manfaat praktis penelitian ini adalah menghasilkan modul pelatihan yang dapat meningkatkan pengetahuan guru seputar konsep dan tahap perkembangan literasi anak, serta keterampilan guru dalam memberikan stimulasi literasi dengan teknik membaca dialogis dan *print referencing*.

Landasan Teori

Stimulasi Literasi

Keterampilan guru dalam memberikan stimulasi literasi merupakan sebuah strategi yang didesain untuk meningkatkan kualitas interaksi verbal antara guru dan anak dalam rangka membantu anak mengakuisisi bahasa atau keterampilan literasi tertentu (Turnbull, *et al.*, 2009; Justice, *et al.*, 2008). Turnbull, *et al.*, (2009) menjelaskan bahwa keterampilan guru dalam memberikan stimulasi literasi dikenal juga dengan *language stimulation techniques* (LSTs).

LSTs merupakan bagian dari *language focused curriculum* (LFC), yakni serangkaian kurikulum yang fokus pada pengembangan bahasa anak. LFC terdiri dari dua komponen penting yakni aktivitas pembelajaran dan instruksi pembelajaran/LSTs (Justice, *et al.*, 2008; Pence, *et al.*, 2008). Aktivitas pembelajaran terdiri dari kegiatan kesenian, bermain drama, membaca buku cerita bersama, diskusi kelompok kecil, bermain musik, atau kegiatan sentra. Sedangkan instruksi pembelajaran/LSTs mencakup interaksi antara anak dengan orang dewasa pada saat aktivitas pembelajaran berlangsung (Pence, *et al.*, 2008).

Rice dan Wilcox (dalam Pence, *et al.*, 2008) menjelaskan beberapa bantuan yang dapat diberikan guru saat memberikan stimulasi literasi dan bahasa yakni: 1) memberikan bantuan berupa pernyataan, komentar, atau penekanan terhadap bunyi, kata, atau tata cara penulisan yang belum dipahami oleh anak; 2) memberikan deskripsi tentang sebuah kejadian atau aktivitas; 3) memberikan pertanyaan yang dapat diikuti dengan beragam jawaban dan respon anak; 4) memberikan evaluasi berupa komentar untuk melengkapi struktur bahasa yang dikemukakan oleh anak; 5) memberikan arahan kepada anak untuk berinteraksi dengan anak lainnya; dan 6) memberikan perbandingan seputar bunyi huruf, struktur kata, atau tata tulis yang benar dan salah kepada anak.

Modul Pelatihan “Teman Membaca Anak”

Modul pelatihan “Teman Membaca Anak” disusun berdasarkan konsep stimulasi literasi dalam pembelajaran sosiokultural (Gelfuso, 2017; Bodrova & Leong, 2007; Coople & Bredekamp, 2006; Baek & Kim, 2003; Vygotsky, 1978). Konsep stimulasi literasi dalam pembelajaran sosiokultural meliputi: 1) pengetahuan seputar konsep literasi dan perkembangan literasi pada anak; 2) pengetahuan seputar asesmen *zone of proximal development* pada perkembangan literasi anak; 3) pengetahuan seputar aktivitas stimulasi literasi; dan 4) pengetahuan dan keterampilan seputar memberikan mediasi pembelajaran (*scaffolding*) dalam perkembangan literasi anak. Guru disebut terampil memberikan stimulasi literasi apabila memiliki pengetahuan seputar konsep literasi, pengetahuan seputar kemampuan aktual dan potensial, pengetahuan seputar stimulasi literasi yang telah terbukti ilmiah (*evidence-based*), dan terampil menerapkan teknik stimulasi literasi tersebut (dalam Gelfuso, 2017). Gambaran sesi pelatihan “Teman Membaca Anak” dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1.

Sesi Pelatihan “Teman Membaca Anak”

Sesi	Nama Sesi	Konten
I	Mengenal Perkembangan Literasi Anak	Pengetahuan seputar konsep literasi, perkembangan literasi anak, khususnya anak usia 4-6 tahun
II	Mengevaluasi Perkembangan Literasi Anak	Pengetahuan seputar konsep <i>zone of proximal development</i> (ZPD) dan peran guru dalam mengevaluasi ZPD.
III	Memberikan Stimulasi Literasi	Pengetahuan seputar konsep <i>scaffolding</i> dan keterkaitannya dengan konsep stimulasi literasi.
IV	Pengantar Teknik Membaca Dialogis dan <i>Print Referencing</i>	Pengetahuan tentang konsep dan perencanaan teknik membaca dialogis dan teknik <i>print referencing</i> .
V	Berlatih Membaca Dialogis Tingkat 1	Berlatih menerapkan dan mengevaluasi teknik membaca dialogis tingkat 1.
VI	Berlatih Membaca Dialogis Tingkat 2, Tingkat 3, dan <i>Print Referencing</i>	Berlatih menerapkan dan mengevaluasi teknik membaca dialogis tingkat 2, tingkat 3, dan <i>print referencing</i> .

Teknik Membaca Dialogis

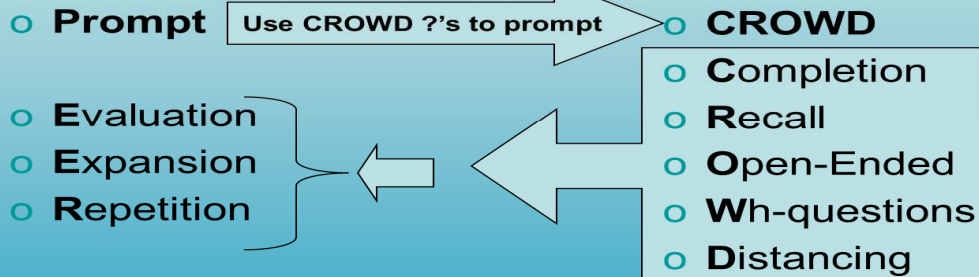
Teknik membaca dialogis dikembangkan oleh Grover J. Whitehurst pada tahun 1988 yang berpendapat bahwa buku cerita bergambar memiliki potensi untuk membantu anak menguasai kemampuan bahasa (Whitehurst, Falco, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caufield, 1988). Penelitian seputar teknik membaca dialogis terus berkembang dari tahun ke tahun (Zevenbergen & Whitehurst, 2003; Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994). Hasil penelitian terbaru seputar teknik membaca dialogis menekankan pada penggunaan teknik PEER (*prompt, evaluation, expansion, dan repetition*) serta teknik CROWD (*completion, recall, open-ended, wh-question, dan distancing*) dalam kegiatan membaca buku cerita (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Teknik PEER terdiri dari: 1) *prompts* yakni memberikan pertanyaan kepada anak; 2) *evaluate* yakni mengevaluasi respon anak; 3) *expansion* yakni memperluas respon bahasa anak; dan 4) *repeat* yakni mendorong anak untuk mengulangi kalimat yang baru saja dijelaskan oleh guru. Di dalam memberikan pertanyaan/*prompts* kepada anak, guru dapat menggunakan teknik CROWD. Teknik CROWD terdiri dari: 1) *completion prompts* yakni mengajukan pertanyaan *fill-in-the-blank*; 2) *recall prompts* yakni mengajukan pertanyaan untuk mengingat cerita yang baru disampaikan; 3) *open-ended prompts* mengajukan pertanyaan terbuka yang dapat menstimulasi anak untuk bercerita lebih panjang; 4) *wh-questions* yakni mengajukan pertanyaan ‘apa’, ‘dimana’, dan ‘siapa’; dan 5) *distancing prompts* yakni mendorong anak untuk menghubungkan isi cerita dengan pengalaman hidup sehari-hari. Siklus teknik membaca dialogis dapat dilihat pada gambar 1 yang diambil dari module CONNECT (2011).

Teknik PEER dan CROWD telah dialihbahasakan ke dalam Bahasa Indonesia dalam penelitian Sukmawati (2016) yakni teknik DEBU sebagai alih bahasa teknik PEER, dan teknik TaLI BuNga sebagai alih bahasa teknik CROWD. Teknik DEBU terdiri dari *dorongan, evaluasi, besarkan, dan ulangi*. Sedangkan untuk teknik TaLI BuNga terdiri dari *tanyakan, lengkapi kalimat, ingat tentang cerita, beri pertanyaan terbuka, dan hubungkan dengan pengalaman*.

Dialogic Reading Strategies

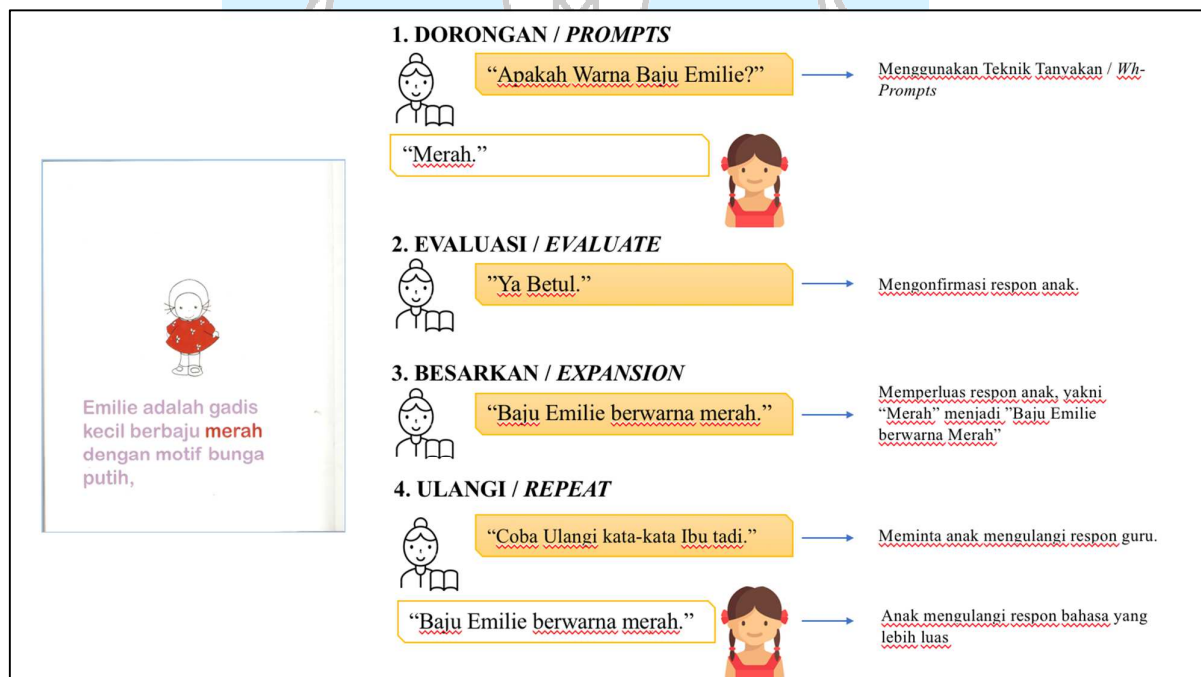
PEER



Whitehurst & Lonigan, 1998

Gambar 1. Siklus Teknik Membaca Dialogis (CONNECT, 2011)

Berdasarkan gambar 1 di atas, maka dapat dilihat siklus teknik membaca dialogis saat membacakan buku cerita. Penerapan siklus teknik membaca dialogis dapat dilihat dalam contoh yang diilustrasikan dalam gambar 2.



Gambar 2. Contoh Siklus Teknik Membaca Dialogis

Teknik Print Referencing

Teknik *print referencing* pertama kali dikembangkan oleh Helen K. Ezell dan Laura M. Justice pada tahun 1998. Teknik *print referencing* dikembangkan berdasarkan hasil evaluasi Ezell dan Justice (1998) seputar teknik elaborasi bahasa yang dilakukan orangtua pada saat

membacakan buku cerita kepada anak. Ezell dan Justice (1998) menemukan bahwa orangtua lebih banyak melakukan elaborasi terhadap gambar atau ilustrasi yang ada di dalam buku cerita, dibandingkan memberikan elaborasi seputar tulisan yang ada dalam buku cerita. Hal tersebut dikarenakan orangtua belum memiliki pemahaman yang utuh seputar metode stimulasi literasi, khususnya untuk meningkatkan pemahaman anak tentang konsep tulisan (Ezell & Justice, 1998).

Penelitian seputar teknik *print referencing* (Gettinger & Stoiber, 2014; Lefebvre, *et al.*, 2011; Justice, *et al.*, 2009; Justice & Ezell, 2004; Ezell & Justice, 2000). Teknik *print referencing* mencakup isyarat verbal dan non verbal untuk mengekspos tulisan yang ada di dalam buku cerita. Isyarat verbal mencakup: 1) memberikan pertanyaan seputar tulisan; 2) memberikan arahan untuk berinteraksi dengan tulisan; dan 3) memberikan komentar seputar tulisan. Sedangkan isyarat non verbal mencakup: 1) *pointing to print* yakni menunjuk tulisan yang ada dalam satu halaman buku cerita; dan 2) *tracking to print* yakni menggunakan jari untuk melacak tulisan yang sedang dibacakan (Justice & Ezell, 2004; Ezell & Justice, 2000).

Hasil penelitian Lonigan, *et al.*, (2013) dan Lefebvre, *et al.*, (2011) menjelaskan bahwa teknik *print referencing* sangat mungkin digunakan sebagai pendamping teknik membaca dialogis dalam menstimulasi perkembangan bahasa dan literasi anak.

Prosedur Penelitian dan Analisis Data

Desain penelitian eksperimen kuasi dalam penelitian ini adalah *the untreated control group design with dependent pretest and posttest samples* (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Mengacu pada desain penelitian yang digunakan, maka dilakukan pengukuran keterampilan stimulasi literasi sebanyak dua kali yakni sebelum diberikan intervensi (*pretest*) dan setelah diberikan intervensi (*posttest*). Pengukuran dilakukan dengan metode observasi kegiatan membaca buku cerita melalui rekaman audiovisual. Apabila subjek penelitian tidak berkenan diobservasi melalui rekaman audiovisual, maka observasi dilakukan langsung pada saat kegiatan membaca buku cerita di sekolah.

Cek manipulasi akan dilakukan dalam penelitian ini. Berdasarkan literatur, cek manipulasi merupakan suatu cara pengukuran untuk mengonfirmasi manipulasi/variabel independen telah berjalan sesuai dengan tingkat tertentu dalam kondisi yang berbeda (Sani & Todman, 2006). Cek manipulasi dalam penelitian ini menggunakan menggunakan observasi pelaksanaan pelatihan dan tes pengetahuan stimulasi literasi.

Data dalam penelitian ini dianalisis dengan menggunakan uji statistika non-parametrik. Uji statistika non-parametrik digunakan dengan pertimbangan jumlah sampel yang sedikit yakni kurang dari 30 dan jumlah subjek penelitian yang tidak seimbang. Jumlah subjek yang sedikit dikhawatirkan dapat menyebabkan estimasi normalitas data yang tidak akurat, sehingga berpotensi mengancam asumsi statistika parametrik (Dunn, 2001). Sedangkan, jumlah subjek yang tidak seimbang antara kelompok eksperimen ($N=11$) dan kelompok kontrol ($N=7$) memungkinkan terjadinya eror apabila menggunakan uji statistika parametrik, khususnya dengan *Independent Sample t-Test* (Weber & Sawilowsky, 2009).

Uji statistika *Mann Whitney U-Test* digunakan untuk melihat perbedaan skor antara dua kondisi subjek yang independen/berbeda (Howitt & Cramer, 2011; Field, 2009). Dalam penelitian ini, skor yang dibandingkan ialah peningkatan skor/*gain score* pengetahuan stimulasi literasi dan keterampilan stimulasi literasi antara subjek penelitian dalam kelompok eksperimen dengan subjek penelitian dalam kelompok kontrol. Tujuannya untuk melihat dampak pelatihan “Teman Membaca Anak” terhadap peningkatan pengetahuan stimulasi literasi dan keterampilan stimulasi literasi.

Tabel 2. Deskripsi Data Penelitian

	Kelompok Eksperimen (n=11)			Kelompok Kontrol (n=7)		
	Mean Sample (M)	Mean of Ranks	Sum of Ranks	Mean Sample (M)	Mean of Ranks	Sum of Ranks
Pengukuran						
Pretest Pengetahuan	12,73	8,77	96,50	13,43	10,64	74,50
Pretest Keterampilan	8,46	11,64	128,00	6,00	6,14	43,00
Posttest Pengetahuan	20,09	12,50	137,50	15,14	4,79	33,50
Posttest Keterampilan	14,55	12,73	140,00	5,29	4,43	31,00
Gain Score Pengetahuan	6,82	12,82	141,00	1,71	4,29	30,00
Gain Score Keterampilan	5,73	11,95	131,50	-0,83	5,64	39,50

Tabel 3. Hasil Uji Statistika dengan Mann Whitney U-Test

Perhitungan	U	Z	p
Pretest Pengetahuan	30,50	-0,740	0,460
Pretest Keterampilan	15,00	-2,146	0,032*
Posttest Pengetahuan	5,50	-3,061	0,002*
Posttest Keterampilan	3,00	-3,223	0,001*
Gain Score Pengetahuan	2,00	-3,337	0,001*
Gain Score Keterampilan	11,50	-2,450	0,014*

* $p < 0,05$

Pembahasan

Deskripsi Data Penelitian

Deskripsi data penelitian dapat dilihat pada tabel 2. Data tersebut kemudian dianalisis dengan uji statistika non parametrik yakni *Mann Whitney U-Test*, yang dapat dilihat pada tabel 3. Hasil uji statistika menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan skor pengetahuan stimulasi literasi, $U(n=18) = 30,05$, $p > 0,05$, antara kelompok eksperimen ($M=12,73$) dan kelompok kontrol ($M=13,43$) pada saat *pretest*. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa kondisi tingkat pengetahuan stimulasi literasi kelompok eksperimen dan kelompok kontrol adalah setara (lihat tabel 3).

Di sisi lain, dapat diketahui bahwa terdapat perbedaan keterampilan stimulasi literasi yang secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 15,00$, $p < 0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=8,46$) dibandingkan kelompok kontrol ($M=6,00$) pada saat *pretest* (lihat tabel 3). Hasil ini menunjukkan bahwa tingkat keterampilan stimulasi literasi kelompok eksperimen dan kelompok kontrol tidak setara. Kelompok eksperimen menunjukkan peningkatan keterampilan stimulasi literasi yang lebih tinggi dibandingkan kelompok kontrol.

Cek Manipulasi

Cek manipulasi dengan menggunakan tes pengetahuan stimulasi literasi bertujuan untuk melihat pengaruh pelatihan “Teman Membaca Anak” terhadap peningkatan skor pengetahuan stimulasi subjek penelitian dalam kelompok eksperimen dibandingkan kelompok kontrol. Berdasarkan hasil uji statistika (pada tabel 3) dapat diketahui bahwa peningkatan pengetahuan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 2,00$, $p < 0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=6,82$) dibandingkan kelompok kontrol ($M=1,71$). Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa peningkatan skor pengetahuan stimulasi literasi pada subjek penelitian yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” lebih tinggi secara signifikan dibandingkan subjek penelitian yang tidak memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak”.

Uji Hipotesis

Uji Hipotesis membandingkan peningkatan skor/*gain score* keterampilan stimulasi literasi antara subjek penelitian dalam kelompok eksperimen dengan subjek penelitian dalam kelompok kontrol. Hasil uji statistika (pada tabel 3) menemukan bahwa peningkatan keterampilan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 11,50$, $p < 0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=5,73$) dibandingkan kelompok kontrol ($M=-0,83$). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa peningkatan skor keterampilan stimulasi literasi subjek penelitian yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” lebih tinggi secara signifikan dibandingkan subjek penelitian yang tidak memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak”. *Effect size* pelatihan “Teman Membaca Anak” sebesar $-0,58$.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelatihan “Teman Membaca Anak” dapat meningkatkan keterampilan stimulasi literasi guru TK. Uji statistik menunjukkan bahwa peningkatan keterampilan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 11,50$, $p < 0,05$, pada subjek penelitian yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” ($M=5,73$) dibandingkan subjek penelitian yang tidak memperoleh pelatihan ($M=-0,83$). Peningkatan keterampilan stimulasi literasi juga diikuti oleh peningkatan pengetahuan stimulasi literasi guru TK. Uji statistik juga menunjukkan bahwa peningkatan pengetahuan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 2,00$, $p < 0,05$, subjek penelitian yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” ($M=6,82$) dibandingkan subjek penelitian yang tidak memperoleh pelatihan ($M=1,71$).

Beberapa hasil penelitian menjelaskan bahwa peningkatan keterampilan stimulasi literasi diikuti oleh peningkatan pengetahuan stimulasi literasi. Guru disebut terampil memberikan stimulasi literasi adalah guru yang: 1) memiliki pengetahuan seputar konsep dan konten literasi; 2) memiliki pengetahuan seputar mengevaluasi perkembangan potensial dan aktual anak; 3) memiliki pengetahuan seputar instruksi pembelajaran yang sudah terbukti secara ilmiah dapat meningkatkan kemampuan literasi anak; 4) memiliki pengetahuan konten pedagogis untuk mengaplikasikan instruksi pembelajaran stimulasi literasi; dan 5) mampu mengaplikasikan instruksi pembelajaran stimulasi literasi (Gelfuso, 2017; Cunningham, *et al.*, 2015; Khaliliaqdam, 2014; Saracho, 2004). Instruksi pembelajaran stimulasi literasi yang dilatih dalam pelatihan “Teman Membaca Anak” adalah teknik membaca dialogis dan teknik *print referencing*.

Peningkatan keterampilan dan pengetahuan stimulasi disebabkan oleh proses belajar dalam pelatihan “Teman Membaca Anak” yang disusun dengan pendekatan *zone of proximal teacher development* (ZPTD). Pendekatan belajar ZPTD merupakan pengembangan proses belajar *zone of proximal dvelopment* (ZPD) yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky (Warford, 2011). Pendekatan belajar ZPTD secara ilmiah pernah digunakan untuk mengembangkan pengetahuan dan keterampilan guru magang (*preservice teacher*) di Tanzania (Waugh & Onditi, 2015).

Warford (2011) menjelaskan bahwa pendekatan belajar ZPTD terdiri dari dua tahap belajar yakni tahap awal dan tahap lanjutan. Fase pembelajaran pada tahap awal terdiri dari fase *self assistance* dan *expert assistance*, sedangkan fase pembelajaran pada tahap lanjutan terdiri dari fase internalisasi dan fase *recursion*. Keenam sesi pelatihan “Teman Membaca Anak” disusun dan diaplikasikan sesuai dengan empat fase pembelajaran ZPTD.

Fase pembelajaran pertama dalam pendekatan belajar ZPTD ialah fase *self-assistance*, yakni fase saling bertukar pikiran dan pengalaman antara fasilitator dengan peserta pelatihan (dalam hal ini guru). Prinsip pendekatan belajar ZPTD mempercayai bahwa guru yang mengikuti pelatihan telah membawa seperangkat pengetahuan atau keterampilan yang terbentuk dari kehidupan sehari-hari, hal ini dikenal dengan *spontaneous concept* (Warford,

2011). Dengan demikian, penting bagi fasilitator untuk mengetahui *prior knowledge* guru dengan mengajukan pertanyaan terbuka, mengajak refleksi pengalaman, ataupun membentuk diskusi seputar pengalaman yang dimiliki guru (Waugh & Onditi, 2015; Fani & Ghaemi, 2011; Warford, 2011).

Setelah fasilitator memahami pengetahuan atau pengalaman guru seputar materi yang akan diajarkan, maka fasilitator dapat memberikan pembimbingan berupa penyampaian materi. Fase pembimbingan ini termasuk dalam fase kedua dalam pendekatan ZPTD yakni fase *expert assistance* (Warford, 2011). Proses penyampaian materi yang disampaikan oleh fasilitator perlu memperhatikan *prior knowledge* guru, sehingga proses penyampaian materi dapat berjalan dengan optimal. Materi yang disampaikan oleh fasilitator bersifat *scientific concept*, terkadang materi yang disampaikan bersifat baru bagi guru (Waugh & Onditi, 2015; Warford, 2011).

Beberapa kegiatan yang digunakan dalam fase *expert assistance* ialah penyampaian materi pelatihan dengan pendekatan *inquiry based* (Warford, 2011) dan mendiskusikan video (Hatch, Shuttleworth, Jaffee, & Marri, 2016; Waugh & Onditi, 2015). Penyampaian materi baik dengan metode ceramah maupun video merupakan bentuk *scaffolding* bagi guru untuk membantu guru menguasai suatu pengetahuan atau keterampilan baru. *Scaffolding* yang diberikan oleh fasilitator berfungsi secara optimal apabila guru secara aktif merespon *scaffolding* yang diberikan dalam bentuk secara aktif mengidentifikasi hal-hal yang penting dalam penyampaian materi (Hatch, *et al.*, 2016). Hal tersebut menunjukkan bahwa guru secara aktif mulai mengonstruksi pengetahuan dan keterampilan baru dalam proses pelatihan.

Fase ketiga dalam pendekatan belajar ZPTD ialah fase internalisasi, yakni proses mengintegrasikan pengetahuan atau keterampilan yang baru diperoleh/*scientific concept* dengan pengetahuan atau keterampilan yang telah dimiliki sebelumnya/*spontaneous concept* (Waugh & Onditi, 2015; Warford, 2011). Secara konkret, fase internalisasi terdiri dari kegiatan diskusi kelompok kecil, menulis lembar kerja, atau praktik simulasi (Warford, 2011). Kegiatan diskusi kelompok kecil, menulis lembar kerja, maupun praktik simulasi memberikan kesempatan bagi guru untuk saling bertukar pikiran satu dengan yang lain, yang tujuannya adalah membangun pengetahuan dan keterampilan yang baru. Proses internalisasi didampingi oleh ko-fasilitator yang bertugas untuk memberikan *scaffolding* bagi guru agar pengetahuan atau keterampilan yang baru dapat terbentuk dengan optimal.

Selanjutnya setelah pengetahuan atau keterampilan baru terbentuk, proses belajar masuk pada fase keempat yakni fase *recursion*. Fase *recursion* merupakan fase terakhir dalam pendekatan belajar ZPTD, yang mana guru secara aktif mengaplikasikan pengetahuan atau keterampilan yang baru dibangun pada fase sebelumnya (Waugh & Onditi, 2015; Warford, 2011). Fase *recursion* juga dikenal dengan *dari-teori-ke-praktik*, harapannya guru menemukan konflik saat mengaplikasikan pengetahuan atau keterampilan baru di lapangan. Konflik yang ditemukan di lapangan merupakan katalis dalam belajar seorang guru karena guru dapat belajar dari pengalaman langsung dan mengidentifikasi hal-hal yang perlu dipersiapkan untuk menerapkan pengetahuan atau keterampilan yang baru di kemudian hari (Fani & Ghaemi, 2011; Warford, 2011; Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010).

Keterampilan stimulasi literasi yang dilatihkan dalam pelatihan “Teman Membaca Anak” adalah terampil menggunakan teknik membaca dialogis (Zevenbergen & Whitehurst, 2003) dan teknik *print referencing* (Justice & Ezell, 2004). Teknik membaca dialogis yang dilatihkan kepada guru ialah teknik PEER dan CROWD (Zevenbergen & Whitehurst, 2003), yang kemudian disederhanakan dalam bahasa Indonesia menjadi teknik DEBU dan TaLI BuNga (Sukmawati, 2016). Sedangkan teknik *print referencing* yang dilatihkan kepada guru mencakup memberikan pertanyaan seputar tulisan, memberikan komentar seputar tulisan, memberikan penekanan seputar tulisan, menunjuk tulisan dan melacak tulisan (Justice, *et al.*, 2009; Justice & Ezell, 2004; Ezell & Justice, 2000).

Pelatihan “Teman Membaca Anak” mendorong guru untuk mengetahui terlebih dahulu tentang konsep literasi, konsep perkembangan literasi pada anak, konsep stimulasi literasi, konsep teknik membaca dialogis, dan konsep teknik *print referencing*. Konsep mengenai teknik membaca dialogis dan *print referencing* kemudian ditindaklanjuti dengan menyusun perencanaan tindak lanjut. Latihan seputar menyusun perencanaan menggunakan pedoman perencanaan membaca dialogis yang disusun dalam modul CONNECT (2011). Guru dihibimbau untuk menyusun pertanyaan maupun rencana umpan balik yang akan diberikan kepada anak dalam lembar kerja. Penyusunan perencanaan menggunakan alat bantu *sticky notes* dan buku cerita. Penyusunan perencanaan ditindaklanjuti dengan praktik simulasi membaca dialogis dan *print referencing* dalam pelatihan “Teman Membaca Anak” yang didampingi oleh ko-fasilitator.

Hasil penelitian Turnbull, *et al.* (2009) menemukan bahwa di dalam aktivitas membaca buku cerita, teknik stimulasi literasi yang sangat mungkin dilakukan oleh guru adalah: 1) memberikan pertanyaan terbuka; 2) memberikan umpan balik berupa *recasting*; dan 3) memberikan pertanyaan seputar tulisan yang ada di dalam buku cerita. Secara konseptual, memberikan pertanyaan terbuka merupakan suatu teknik bertanya yang memungkinkan guru memancing berbagai respon jawaban anak. Sedangkan, memberikan umpan balik berupa *recasting* merupakan bantuan yang diberikan guru untuk memperluas respon bahasa anak, khususnya yang berhubungan dengan perkembangan bahasa sintaksis (Turnbull, *et al.*, 2009; Pence, *et al.*, 2008).

Temuan dalam penelitian ini menjelaskan bahwa guru yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” sudah cukup terampil memberikan pertanyaan terbuka dan *recasting* selama proses pelatihan berlangsung. Keterampilan guru dapat meningkat karena guru telah memperoleh pengetahuan seputar memberikan pertanyaan terbuka dan memberikan perluasan (*expansion*) respon jawaban anak dalam teknik membaca dialogis. Selain itu, guru telah berlatih untuk menerapkan teknik memberikan pertanyaan terbuka dan teknik memperluas respon bahasa anak pada saat pelatihan, serta meminta anak mengulangi kembali ucapan yang baru disampaikan oleh guru (CONNECT, 2011; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Memberikan pertanyaan seputar tulisan yang ada dalam buku cerita merupakan salah satu teknik stimulasi literasi yang mungkin dilakukan guru dalam aktivitas membaca buku cerita (Turnbull, *et al.*, 2009; Pence, *et al.*, 2008). Teknik memberikan pertanyaan seputar tulisan ini dikenal dengan konsep *model* yakni memberikan bantuan seputar konsep yang belum dipahami anak, dalam hal ini adalah konsep seputar tulisan (Turnbull, *et al.*, 2009). Hal ini selaras dengan teknik *print referencing* yang dilatihkan dalam pelatihan “Teman Membaca Anak”. Guru berikan pengetahuan seputar konsep teknik *print referencing* yang mencakup: 1) memberikan pertanyaan seputar tulisan; 2) memberikan penekanan seputar tulisan; 3) memberikan komentar seputar tulisan; 4) menunjuk tulisan; dan 5) melacak tulisan (Justice, *et al.*, 2009; Justice & Ezell, 2004; Ezell & Justice, 2000).

Berdasarkan penjabaran di atas, maka dapat diketahui bahwa guru yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” dapat lebih terampil memberikan stimulasi literasi dengan cara: 1) memberikan bantuan berupa pernyataan, komentar, atau penekanan seputar bunyi, huruf, kata, atau tata bahasa dalam penulisan; 2) memberikan pertanyaan yang dapat diikuti oleh beragam respon jawaban anak; dan 3) memberikan evaluasi berupa komentar untuk melengkapi struktur bahasa yang dikemukakan anak. Selain itu, guru yang memperoleh pelatihan “Teman Membaca Anak” telah memiliki pengetahuan seputar: 1) konsep literasi; 2) konsep perkembangan anak yang mencakup perkembangan potensial dan perkembangan aktual; 3) konsep stimulasi literasi; 4) konsep teknik membaca dialogis; dan 5) konsep teknik *print referencing*.

Effect size pelatihan “Teman Membaca Anak” terhadap keterampilan stimulasi literasi sebesar $-0,58$. Mengacu pada standar Cohen, *effect size* dalam penelitian ini tergolong sedang (Field, 2009). Hal ini terlihat dari peningkatan skor keterampilan masing-masing subjek penelitian dalam kelompok eksperimen yang sebagian besar masih berada pada kategori hipotetik yang sama. Dalam penelitian ini ditemukan bahwa sebanyak enam orang subjek penelitian dalam kelompok eksperimen mengalami peningkatan keterampilan stimulasi literasi, namun masih berada pada kategori rendah. Di sisi lain, lima orang subjek penelitian mengalami peningkatan stimulasi literasi sampai pada kategori sedang.

Temuan *effect size* dalam penelitian ini dikarenakan kurang optimalnya pelaksanaan sesi praktik simulasi membaca dialogis dan *print referencing* pada saat intervensi berlangsung. Catatan pertama dalam penelitian ini adalah sesi 6 dalam pelaksanaan intervensi tidak berjalan sesuai dengan rencana dalam modul pelatihan, sehingga berdampak pada teknik *print referencing* yang belum optimal. Catatan kedua yang diperoleh dalam penelitian ini adalah jadwal pelatihan yang cukup panjang yakni 6 jam dalam satu kali pertemuan, membuat peserta mengalami kelelahan saat mengikuti serangkaian pelatihan. Sebaliknya, peserta tampak antusias saat pelatihan diselenggarakan selama 3 jam. Catatan ketiga adalah modul pelatihan “Teman Membaca Anak” masih berfokus pada pengembangan pengetahuan dan keterampilan guru seputar stimulasi literasi dengan teknik membaca dialogis dan *print referencing*. Hal tersebut menjadi catatan bagi pengembangan modul pelatihan “Teman Membaca Anak” karena belum mencakup dua aspek keterampilan stimulasi literasi yakni *prompted initiation* dan *focused contrast*.

Keterbatasan penelitian

Keterbatasan penelitian yang pertama ialah tidak dilibatkannya pengukuran keterampilan stimulasi literasi pada proses *screening* subjek penelitian. Hal ini berakibat pada kondisi keterampilan stimulasi literasi yang tidak setara antara subjek penelitian dalam kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Hasil uji statistika *Mann Whitney U-Test* menunjukkan bahwa keterampilan stimulasi literasi secara signifikan lebih tinggi, $U(n=18) = 15,00, p < 0,05$, pada kelompok eksperimen ($M=8,46$) dibandingkan kelompok kontrol ($M=6,00$). Keterampilan stimulasi literasi subjek penelitian dalam kelompok eksperimen secara signifikan lebih tinggi dibandingkan subjek penelitian dalam kelompok kontrol.

Shadish, *et al.*, (2002) menjelaskan bahwa kondisi tidak setara antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol memungkinkan terjadinya ancaman validitas internal berupa *selection*. Shadish, *et al.*, (2002) menjelaskan bahwa ancaman validitas internal berupa *selection* dapat terjadi apabila terdapat perbedaan kondisi antara kelompok subjek yang diberikan perlakuan dengan kelompok subjek yang tidak diberi perlakuan. Dalam penelitian ini, ditemukan bahwa subjek penelitian dalam kelompok eksperimen memiliki kondisi yang lebih tinggi dibandingkan subjek penelitian dalam kelompok kontrol. Hal ini dapat terjadi dikarenakan antusiasme subjek penelitian dalam kelompok eksperimen berbeda dengan antusiasme subjek penelitian dalam kelompok kontrol, sehingga berdampak pada performansi subjek dalam menerapkan kegiatan membaca buku cerita.

Keterbatasan penelitian yang kedua dalam penelitian ini adalah keterbatasan seputar *effect size* pelatihan “Teman Membaca Anak” masih berada dalam kategori sedang. Hal tersebut disebabkan karena konten pembelajaran dalam modul pelatihan “Teman Membaca Anak” belum mencakup dua aspek dalam keterampilan stimulasi literasi (Rice & Wilcox, dalam Pence, 2008) yakni *prompted initiation* dan *focused contrast*. *Prompted initiation* merupakan bantuan yang diberikan oleh guru untuk menginisiasi interaksi antar anak dalam pembelajaran. Hasil penelitian oleh Turnbull, *et al.*, (2009) menjelaskan bahwa teknik stimulasi literasi *prompted initiation* lebih memungkinkan digunakan pada aktivitas stimulasi literasi yang berpusat pada anak seperti bermain sosiodrama atau kegiatan kesenian,

dibandingkan aktivitas stimulasi literasi yang berpusat pada guru seperti kegiatan membaca buku cerita.

Teknik stimulasi literasi berupa *focused contrast* merupakan bantuan yang diberikan oleh guru untuk memberikan perbandingan seputar bunyi huruf, struktur kata, atau tata bahasa yang benar dan yang salah kepada anak (Rice & Wilcox, dalam Pence, 2008). Teknik stimulasi literasi jenis *focused contrast* ini dapat digunakan saat kegiatan membaca buku cerita sebagai bentuk evaluasi respon bahasa anak. Mascareño, *et al.*, (2016) menjelaskan bahwa evaluasi respon bahasa anak merupakan salah satu bentuk umpan balik dalam siklus interaksi inisiasi-respon-umpan balik. Penerapan konsep stimulasi literasi jenis *focused contrast* ini dapat dimasukkan dalam sesi 3 seputar stimulasi literasi pada anak atau sesi 4 seputar pengantar membaca dialogis dan *print referencing*. Konsep stimulasi literasi jenis *focused contrast* dapat melengkapi salah satu siklus membaca dialogis yakni evaluasi dalam teknik DEBU.

Keterbatasan penelitian yang ketiga adalah belum diperhatikannya gaya belajar anak yang beragam dalam proses pengembangan modul pelatihan “Teman Membaca Anak”. Berdasarkan hasil penelitian Gilakjani (2012) menjelaskan bahwa dalam memberikan pembelajaran seputar bahasa, guru perlu mengenali terlebih dahulu gaya belajar anak. Tujuannya adalah untuk membantu guru mengelola keterlibatan dan perhatian anak dalam kegiatan pembelajaran, khususnya pembelajaran seputar bahasa. Othman dan Amiruddin (2010) menjelaskan bahwa terdapat empat gaya belajar anak yakni *visual*, *aural*, *reading*, dan kinestetik yang dapat membantu anak mengakuisisi informasi yang disampaikan oleh guru.

Anak yang memiliki gaya belajar visual akan dengan mudah menyerap informasi melalui melihat suatu gambar atau ilustrasi (Othman & Amiruddin, 2010), sehingga pemilihan buku cerita dengan berbagai ilustrasi gambar memiliki potensi untuk membantu proses pembelajaran anak. Di sisi lain, anak yang memiliki gaya belajar aural memiliki kepekaan menyerap informasi melalui mendengar dan mendiskusikan sebuah informasi (Othman & Amiruddin, 2010), sehingga intonasi saat membacakan buku cerita kepada anak perlu untuk diperhatikan (Browne, 2001), dan pertanyaan yang diberikan kepada anak seputar tulisan dapat berfungsi dengan baik untuk membantu anak menginternalisasi proses pembelajaran (Lee & Kinzie, 2012; Walsh & Blewitt, 2006). Dengan demikian, materi seputar mengenal gaya belajar anak dapat dipertimbangkan untuk ditambahkan dalam pelatihan “Teman Membaca Anak” agar guru dapat mengelola keterlibatan anak dalam kegiatan membaca buku cerita dengan lebih baik.

Keterbatasan penelitian yang keempat adalah pengembangan modul penelitian ini menggunakan referensi hasil penelitian seputar stimulasi literasi, teknik membaca dialogis, dan teknik *print referencing* pada anak yang tidak memiliki kesulitan berbahasa, keterbatasan kemampuan kognitif, atau kebutuhan khusus. Ruppert (2017) menjelaskan bahwa dalam menerapkan kurikulum berbasis literasi atau memberikan stimulasi literasi pada anak dengan *significant disabilities* membutuhkan penanganan yang khusus. Pengetahuan dan keyakinan guru seputar pembelajaran literasi untuk anak berkebutuhan khusus akan berdampak pada performa guru saat memberikan pembelajaran seputar literasi. Pelatihan “Teman Membaca Anak” yang dikembangkan dalam penelitian ini terbatas untuk meningkatkan stimulasi literasi kepada anak-anak yang tidak memiliki kesulitan berbahasa, keterbatasan kemampuan kognitif, atau kebutuhan khusus.

Penutup

Berdasarkan hasil analisis dan diskusi yang dijabarkan di atas, maka dapat diambil kesimpulan bahwa pelatihan “Teman Membaca Anak” dapat meningkatkan pengetahuan dan keterampilan stimulasi literasi guru TK dengan media buku cerita. Akan tetapi, terdapat beberapa hal yang menjadi catatan dari penelitian ini yakni kurangnya antisipasi terhadap ancaman validitas internal berupa *selection*.

Di dalam penelitian ini juga ditemukan bahwa pendekatan belajar *zone of proximal teacher development* (ZPTD) dapat digunakan untuk menyusun sebuah psikoedukasi pelatihan kepada guru taman kanak-kanak, khususnya untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan orang dewasa. Hal-hal yang perlu diperhatikan dalam menggunakan pendekatan pembelajaran ZPTD di antaranya ialah: 1) fasilitator perlu memahami keseluruhan proses pembelajaran dalam pendekatan ZPTD; 2) ko-fasilitator dapat berperan sebagai pemberi *scaffolding* selama proses internalisasi berlangsung; 3) memberikan kesempatan bagi peserta untuk saling bertukar pikiran dan membangun pengetahuan bersama; dan 4) memberikan kesempatan bagi peserta untuk menerapkan informasi yang diperoleh.

Saran

Berdasarkan hasil penelitian ini, maka telah disusun modul pelatihan “Teman Membaca Anak” sebagai *prototype* instrumen intervensi yang bertujuan untuk meningkatkan keterampilan stimulasi literasi pada guru TK dengan media buku cerita. Secara spesifik, keterampilan stimulasi literasi yang diajarkan dalam modul pelatihan “Teman Membaca Anak” adalah keterampilan stimulasi literasi untuk anak yang tidak memiliki kesulitan berbahasa, keterbatasan kemampuan kognitif, atau kebutuhan khusus.

Bagi peneliti selanjutnya, disarankan untuk mengembangkan *prototype* modul pelatihan “Teman Membaca Anak” dengan menambahkan beberapa konten pelatihan seputar teknik *focused contrast* dalam keterampilan stimulasi literasi sebagai teknik umpan balik terhadap respon bahasa anak. Selain itu, pengembangan modul pelatihan “Teman Membaca Anak” juga dapat dilakukan dengan menambahkan konten pelatihan seputar menemukani gaya belajar anak agar guru dapat memberikan stimulasi literasi dengan lebih optimal.

Bagi peneliti selanjutnya, untuk menghindari ancaman validitas internal berupa *selection*, maka peneliti selanjutnya disarankan untuk mempertimbangkan pengetahuan stimulasi literasi dan keterampilan stimulasi literasi guru TK dalam proses pemilihan subjek penelitian, sehingga kesetaraan kondisi kemampuan subjek penelitian dapat dikontrol dengan baik.

Bagi peneliti selanjutnya disarankan untuk mengatasi kendala antusiasme penelitian dalam kelompok kontrol adalah dengan menggunakan desain penelitian yang memberikan kesempatan bagi kelompok kontrol untuk memperoleh intervensi yang setara. Peneliti dapat menggunakan desain *switching replication*.

Bagi guru TK, disarankan untuk mempraktikkan teknik *print referencing* sebagai teknik stimulasi literasi dengan media buku cerita. Beberapa upaya yang dapat diterapkan adalah melacak tulisan, menunjuk tulisan, atau memberikan pertanyaan seputar tulisan yang ada di dalam buku cerita.

Daftar Pustaka

- Al Otaiba, S., Lake, V.E., Greulich, L., Folsom, J.S., & Guidry, L. (2012). Preparing beginning reading teachers: An experimental comparison of initial early literacy field experiences. *Read and Write* 25, 109-129, doi:10.1007/s11145-010-9250-2.
- Antonacci, P.A. (2000). Reading in the zone of proximal development: Mediating literacy development in beginner readers through guided reading. *Reading Horizons* 41(2), 19-23.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contribution to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 588-610, doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.003.

- 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 videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Baek, S-G., & Kim, K.J. (2003). The effect of dynamic assessment based instruction on children's learning. *Asia Pacific Education Review* 4(2), 189-198.
- Bjorklund, D.F. (2012). *Children's thinking cognitive development and individual differences* (5th ed.). California: Wadsworth Cengage Learning.
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology* 150, 404-410.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind: The vygostkian approach to early childhood education* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3-8* (2nd ed.). London: A Sage Publications Company.
- Chambers, B., Cheung, A.C.K., & Slavin, R.E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review* 18, 88-111, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. New York: National Association for the Education of Young Children.
- CONNECT. (2011). Module 6: Dialogic Reading Practices. Retrieved from <http://community.fpg.unc.edu/taxonomy/term/39>.
- Cunningham, A.E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S., & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design of experiment of teacher study groups. *Early Childhood Research Quarterly* 31, 62-67, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Masiello, T., Roper, N., & Robyak, A. (2006). Framework for developing evidence-based early literacy learning practices. *Center for Early Literacy Learning Papers* 1(1), 1-12.
- Dunn, D.S. (2001). *Statistics and data analysis for behavioral sciences*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Ecalte, J., Lebat, H., Cam, M.L., Rocher, T., & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in france: A large-scale study. *Teaching and Teacher Education* 50, 102-113.

- Ezell, H.K., & Justice, L.M. (1998). A pilot investigation of parents' questions about print and pictures to preschooler with language delay. *Child Language Teaching and Therapy* 14, 273-278.
- Ezell, H.K., & Justice, L.M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology* 9(1), 36-47, doi:1058-0360/00/0901-0036.
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implication of vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia-Social and Behavioral Science* 29, 1549-1554, doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.396.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.
- Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers' pedagogical content knowledge of literacy and agentic identities: Examining a teacher educator's intentional language choice during video-mediated reflection. *Teaching and Teacher Education* 66, 33-46, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.012>.
- Gettinger, M., & Stoiber, K.C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing technique. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 283-297.
- Gilakjani, A.P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language learning. *Journal of Studies in Education* 2(1), 104-113, doi: 10.5296/jse.v2i1.1007.
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J., & Farver, A.M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literacy skills of language-minority children. *Education Childhood Research Quarterly* 40, 13-24, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.001>.
- Graham, M., Milanowski, A., & Miller, J. (2012). What is level of agreement in *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf.
- Hatch, T., Shuttleworth, J., Jafee, A.T., & Marri, A. (2016). Videos, pairs, and peers: What connects theory and practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 274-284, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011> , 274-284.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to statistic in psychology* (5th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 17-29.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools* 35, 185-193, doi:0161-1461/04/3502-0185.

- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools* 40, 67-85, doi:0161-1461/09/4001-0067.
- Justice, L.M., & Mashburn, A., Pence, K.L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 983-1001, doi:1092-4388/08/5104-0983.
- Khaliliaqdam, S. (2014). ZPD, scaffolding, and basic speech development in EFL context. *Procedia-Social and Behavioral Science* 98, 891-897, doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.497.
- Lane, H.B., & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *International Reading Association* 60(7), 668-675, doi:10.1598/RT.60.7.7.
- Lee, Y., & Kinzie, M.B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science* 40(6), 857-874, doi:10.1007/s11251-011-9193-2.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness, and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy* 11(4), 453-479, doi:10.1177/1468798411416581
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M., Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology* 114, 113-130.
- Mascareño, M., Snow, C.E., Deunk, M.I., & Bosker, R.J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology* 44, 39-51, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.001>.
- McGee, L.M., & Ukrainetz, T.A. (2009). Using scaffolding to teach phonemic awareness in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher* 62(7), 599-603, doi:10.1598/RT.62.7.6.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., & Lerkkanen, M-J. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education* 55, 143-154.
- Othman, N., & Amiruddin, M.N. (2010). Different perspectives of learning styles from VARK model. *Procedia and Behavioral Sciences* 7, 652-660, doi: 10.1016/j.sbspro.2010.10.088.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., & Collins, M.F. (2013). Once upon a time: Parent-Child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Journal Compilation International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing* 7(3), 200-211.

- Pence, K.L., Justice, L.M., Wiggins, A.K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Service in School* 39, 329-341, doi:0161-1461/08/3903-0329.
- Ruppar, A. (2017). "Without being able to read, what's literacy mean to them?": Situated beliefs about literacy for students with significant disabilities. *Teaching and Teacher Education* 67, 114-124, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.003>.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open Article January-March 2015*, 1-11, doi: 10.1177/2158244015577664.
- Sani, F., & Todman, J. (2006). *Experimental design and statistics for psychology: First course*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Saracho, O.N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal* 31(3), 201-206, doi:1082-3301/04/0300-0201/0.
- Schmitt, M.B., Pentimonti, J.L., & Justice, L.M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology* 50, 681-699, doi: 10.1016/j.jsp.2012.04.003.
- Scribner, E. (2013). Exploring different factors of language development. *2013 Awards for Excellence Student Research & Creative – Documents*. Paper 1.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sukmawati, N. (2016). *Validasi modul kompetensi emosi siswa taman kanak-kanak* (Tesis tidak dipublikasikan). Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta.
- Turnbull, K.P., Anthony A.B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development* 20(1), 53-79, doi:10.1080/10409280802206601.
- Waugh, M., & Onditi, H.Z. (2015). The applicability of the vygotksy's zone of proximal development towards pre-service teacher training in Tanzania. *Journal of Education, Humanities and Sciences* 4(2), 19-34.
- Wallace, J., & Lesaux, N.K. (2017). Language and literacy instruction in preschool classes that serve Latino dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly* 40, 77-86, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.001>.
- Walsh, B.A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal* 33(4), 273-278, doi:10.1007/s10643-005-0052-0.
- Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education* 27, 252-258, doi:10.1016/j.tate.2010.08.0 08.

- Weber, M., & Sawilowsky, S.S. (2009). Comparative power of the independent t , permutation t, and wilcoxon test. *Journal of Modern Applied Statistical Methods* 8(1), 10-15.
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children* (3rd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* Vol. 24 (4), 552-55.
- Wildova, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 191, 878-883, doi: doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.418.
- Wilson, H.E., & Nerren, J.W., & Abel, C.D. (2015). Language stimulation techniques for there-year-old and four-year-old children: Patterns of language development. *Dialog* 18(1), 118-134.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, doi:10.1007/s10648-010-9127-6.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. University of North Dakota, North Dakota.

