

Ali Mustadi, dkk

Strategi Pembelajaran
Keterampilan
**Berbahasa
dan Bersastra**
yang Efektif
di Sekolah Dasar



STRATEGI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERBAHASA DAN BERSASTRA YANG EFEKTIF DI SEKOLAH DASAR

Dr. Ali Mustadi, M.Pd.
Rizky Amelia, M.Pd
Wahyu Nuning Budiarti, M.Pd.
Deri Anggraini, M.Pd.
Eva Amalia, M.Pd.
Ari Susandi, M.Pd.



Strategi Pembelajaran Keterampilan Berbahasa dan Bersastra yang Efektif di Sekolah Dasar

© Ali Mustadi, dkk.

Cetakan I, Juli 2021

Penulis : Dr. Ali Mustadi, M.Pd.
Rizky Amelia, M.Pd.
Wahyu Nuning Budiarti, M.Pd.
Deri Anggraini, M.Pd.
Eva Amalia, M.Pd.
Ari Susandi, M.Pd.

Penyunting Bahasa : Shendy Amalia

Tata Letak : Arief Mizuary

Cover : Ngadimin

Diterbitkan dan dicetak oleh:

UNY Press

Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY
Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp : 0274-589346

Mail : unypenerbitan@uny.ac.id

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)

Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)

ISBN : 978-602-498-262-1

Hak Cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

DAFTAR ISI

Daftar Isi	iii
Prakata	v
BAB I Strategi Pembelajaran Efektif Keterampilan Menyimak di SD	1
A. Hakikat Menyimak sebagai Aspek Keterampilan Berbahasa.....	1
4. Ragam Menyimak.....	4
B. Capaian Pembelajaran	7
C. Strategi Pembelajaran Menyimak di SD	10
D. Inovasi Pembelajaran.....	14
E. Evaluasi Pembelajaran Keterampilan Menyimak	27
BAB II Strategi Pembelajaran Keterampilan Berbicara Efektif di SD	29
A. Hakikat Keterampilan Berbahasa	29
B. Konsep Strategi Pembelajaran Keterampilan Berbicara	30
C. Jenis-Jenis Kegiatan Bicara yang Dapat Dilakukan pada Siswa SD	36
D. Capaian Pembelajaran Keterampilan Berbicara di SD	39
E. Strategi Pembelajaran Berbicara di SD	72
F. Inovasi Pembelajaran Berbicara di SD	75
BAB III Strategi Pembelajaran Keterampilan Membaca di SD	83
A. Hakikat Keterampilan Membaca	83
B. Capaian Pembelajaran Keterampilan Membaca.....	106
C. Strategi Pembelajaran Keterampilan Membaca	118

D. Contoh Strategi Pembelajaran	137
E. Inovasi	144
F. Evaluasi	150
BAB IV Strategi Pembelajaran Efektif Keterampilan Menulis di SD	165
A. Hakikat Menulis.....	165
B. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menulis.....	167
C. Strategi Keterampilan Menulis yang Efektif di Sekolah Dasar	170
D. Inovasi Pembelajaran Keterampilan Menulis.....	196
E. Evaluasi Pembelajaran Keterampilan Menulis	209
BAB V Strategi Pembelajaran Efektif Keterampilan Bersastra di SD	219
A. Hakikat Sastra Anak.....	219
B. Capaian Pembelajaran.....	230
C. Strategi Pembelajaran	233
D. Inovasi Pembelajaran.....	238
E. Evaluasi Pembelajaran.....	241
Daftar Pustaka.....	243
Glosarium.....	261
Profil Penulis	267

PRAKATA

Puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah swt. yang telah melimpahkan rahmat dan karunia-Nya, sehingga kita masih diberikan kekuatan, kesehatan, dan kemudahan dalam menjalankan berbagai aktivitas. Berkat rahmat-Nya, buku “*Strategi Pembelajaran Keterampilan Berbahasa dan Sastra yang Efektif di Sekolah Dasar*” ini dapat terselesaikan.

Penulisan buku ini berawal dari kegiatan mengkaji bersama tentang Filosofi, Teori, dan Konsep Bahasa dan Sastra Indonesia, sampai akhirnya membentuk tim dan bertekad merampungkan buku ini karena memiliki kesamaan visi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar. Pembelajaran Bahasa Indonesia tidak lepas dari pembelajaran keterampilan berbahasa, yaitu *menyimak, berbicara, membaca, dan menulis*. Sajian keterampilan berbahasa yang tidak lagi tersaji eksplisit dalam kurikulum 2013 menuntut guru agar lebih cermat dalam merancang pembelajaran sehingga pembelajaran dapat tepat sasaran. Pembelajaran keterampilan berbahasa tepat sasaran manakala aspek keterampilan, strategi pembelajaran, bahan ajar, media pembelajaran, dan evaluasi pembelajarannya sesuai. Faktanya, masih dijumpai penilaian pembelajaran keterampilan menulis dilakukan dengan menggunakan bentuk soalnya pilihan ganda; hanya beberapa siswa yang mendapat kesempatan untuk berbicara; siswa menyimak sambil membaca teks dalam pembelajaran keterampilan menyimak, dan masih banyak lagi. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran keterampilan berbahasa yang efektif.

Dalam Kurikulum 2013, Bahasa Indonesia dibelajarkan secara tematik terintegratif dengan muatan mata pelajaran lain. Dalam pembelajaran tematik terintegratif, Bahasa Indonesia menjadi penghela ilmu pengetahuan dengan menggunakan sastra. Berbagai ilmu pengetahuan dikemas dalam bentuk sastra

anak, begitu juga peralihan dari satu muatan ke muatan lainnya. Sastra anak begitu penting, baik pemanfaatannya untuk menyajikan berbagai materi pelajaran maupun pemanfaatannya untuk mengedukasi anak-anak. Ironisnya, porsi sastra dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia justru berkurang. Bila kita tilik kompetensi dasar dalam kurikulum ini, akan sangat minim kita jumpai pembelajaran yang mengasah kemampuan bersastra peserta didik. Lagi, hal ini menuntut guru agar lebih cermat dalam merancang pembelajaran agar kemampuan bersastra siswa tidak terabaikan. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran sastra yang efektif.

Penulis berharap buku ini dapat membantu pendidik (guru dan dosen) dalam merancang pembelajaran keterampilan berbahasa dan sastra yang efektif di SD. Penulis juga berharap berguna dan bermanfaat bagi tenaga kependidikan (pengawas pendidikan, widyaiswara, tutor, instruktur), pakar pendidikan, birokrat pendidikan, serta calon pendidik. Buku ini masih jauh dari kata sempurna. Oleh sebab itu, kritik dan saran yang membangun sangat penulis harapkan. Ucapan terima kasih tidak lupa sampaikan kepada semua pihak yang telah berpartisipasi dalam penyusunan buku ini. Akhir kata, semoga Allah SWT berkenan menerima amal bakti kita. Amin.

Yogyakarta, Juli 2021

Tim Penulis

BAB I

STRATEGI PEMBELAJARAN EFEKTIF KETERAMPILAN MENYIMAK DI SD

A. Hakikat Menyimak sebagai Aspek Keterampilan Berbahasa

1. Pengertian Menyimak

Menyimak merupakan salah satu aspek keterampilan berbahasa yang bersifat reseptif. Kegiatan menyimak selalu kita lakukan setiap hari, baik dalam kehidupan keluarga, lingkungan kerja, lingkungan belajar, maupun di masyarakat pada umumnya. Kegiatan ini bisa dilakukan di mana saja dan kapan saja. Pada dasarnya, kita telah belajar menyimak sejak lahir. Ketika kali pertama kita dikenalkan pada bunyi, kita telah belajar menyimak. Dengan demikian, menyimak merupakan kemampuan berbahasa pertama yang kita pelajari dan dapatkan, jauh sebelum kita mempelajari dan mendapatkan kemampuan berbahasa lainnya. Setelah mengenal bunyi dan kata, sedikit demi sedikit kita belajar berbicara, membaca, kemudian menulis.

Pengertian menyimak sangat dekat maknanya dengan mendengar dan mendengarkan. Dalam *Kamus Besar Bahasa Indonesia* Edisi Ketiga (2008: 1.350), didapati pengertian menyimak yaitu mendengarkan (memperhatikan) baik-baik apa yang diucapkan atau dibaca orang. Pada sumber yang sama (2008: 339), terdapat pengertian mendengar yaitu dapat menangkap suara (bunyi) dengan telinga. Sadar atau tidak, kalau ada bunyi, alat pendengar kita akan menangkap atau mendengar bunyi-bunyi tersebut. Kita mendengar suara itu tanpa ada unsur kesengajaan. Sementara, yang dimaksud dengan mendengarkan adalah mendengar akan sesuatu dengan sungguh-sungguh. Dari pengertian masing-masing kata, kita dapat melihat perbedaan antara ketiganya. Proses mendengar terjadi tanpa perencanaan, dengan kata lain datang secara kebetulan. Sementara dalam menyimak, faktor kesengajaan

cukup besar, lebih besar daripada mendengarkan karena dalam kegiatan menyimak ada usaha memahami apa yang disampaikan pembicara, sedangkan dalam kegiatan mendengarkan tingkatan pemahaman belum dilakukan.

Askarman Laia (2020:1) mendefinisikan menyimak sebagai kegiatan meresepsi, mengolah, serta menginterpretasi suatu permasalahan dengan melibatkan pancaindra seseorang. Putri & Elvina (2019:2) mendefinisikan menyimak sebagai suatu kegiatan mendengarkan atau memahami makna secara lisan dengan penuh perhatian dan pemahaman tentang suatu yang didengarkan, baik berupa informasi, isi/pesan, sehingga diperoleh makna dari hal yang didengar. Martaulina (2018:1) mendefinisikan menyimak sebagai keterampilan memahami bunyi-bunyi bahasa yang diucapkan atau dibacakan orang lain dan diubah menjadi bentuk makna untuk terus diolah, ditarik kesimpulan, dan ditanggapi. Menurut Rosidah et al (2021:27), menyimak adalah mendengarkan serta memerhatikan baik-baik apa yang dibaca dan diucapkan oleh si pembicara serta menangkap dan memahami isi dan makna komunikasi yang tersirat di dalamnya. Gereda (2020:25) menegaskan bahwa dalam kegiatan menyimak seseorang harus mengaktifkan pikirannya untuk dapat mengidentifikasi bunyi-bunyi bahasa, memahaminya, dan menafsirkan maknanya, sehingga tertangkap pesan yang disampaikan pembicara. Dapat disimpulkan bahwa menyimak adalah kegiatan mendengarkan suatu ujaran dengan penuh perhatian, mengolahnya untuk mendapatkan informasi agar dapat menarik kesimpulan dan memberikan tanggapan dengan tepat.

2. Unsur-unsur dalam Menyimak

Kegiatan menyimak merupakan kegiatan berbahasa yang kompleks karena melibatkan berbagai proses menyimak pada saat yang sama. Menyimak bukan merupakan suatu proses yang pasif, melainkan suatu proses yang aktif dalam mengonstruksikan suatu pesan dari suatu arus bunyi yang diketahui orang sebagai potensi-potensi fonologis, semantik, dan sintaksis suatu bahasa. Pada saat penyimak mendengar bunyi bahasa, pada saat itu pula mental seseorang aktif bekerja, mencoba memahami, menafsirkan, apa yang disampaikan pembicara, dan memberinya respons. Pada dasarnya respons yang diberikan itu akan terjadi setelah adanya integrasi antara pesan yang didengar dengan latar belakang pengetahuan dan pengalaman penyimak. Respons itu bisa sama dengan yang dikehendaki pembicara dan bisa pula tidak.

Mengingat proses menyimak itu ternyata terjadi dalam kurun waktu yang hampir bersamaan, maka dapat dipastikan bahwa urutan proses itu bekerja dengan cepat. Kalau proses itu mendapatkan gangguan, dengan sendirinya kegiatan menyimak tidak berlangsung sempurna dan pemahaman pun tidak tercapai. Hal ini berarti penyimak tidak dapat melakukan respons. Sebagai kegiatan yang kompleks, menyimak mempunyai beberapa unsur dasar yang secara fundamental mewujudkan

adanya suatu peristiwa atau kegiatan menyimak. Menurut Sutari (1997), terdapat empat unsur dalam keterampilan menyimak, yaitu pembicara sebagai sumber pesan, penyimak sebagai penerima pesan, bahan simakan sebagai unsur konsep, dan bahasa lisan sebagai media. Berbeda dengan Sutari, Slamet (2008), menyebutkan empat unsur dalam keterampilan menyimak yaitu penyampai pembicaraan, penyimak, pembicaraan, dan situasi atau kondisi. Unsur-unsur tersebut sangat berpengaruh dalam kegiatan menyimak. Salah satu dari unsur tersebut tidak ada, maka kegiatan menyimak tidak akan berjalan. Selain ditentukan oleh eksistensi unsur dasar tersebut, kualitas pelaksanaan kegiatan menyimak juga dipengaruhi oleh faktor-faktor lain. Menurut Tarigan (2006: 98), faktor-faktor tersebut adalah faktor fisik, psikologis, pengalaman, sikap, motivasi, jenis kelamin, lingkungan, dan peranan dalam masyarakat. Delapan faktor tersebut di tersebut turut memengaruhi kualitas dari kegiatan menyimak yang dilakukan orang pada umumnya.

3. Tujuan Menyimak

Untuk dapat menyimak dengan baik, seorang penyimak harus berada pada kondisi yang siap simak karena menyimak dengan baik menuntut perhatian, pikiran, penalaran, penafsiran, dan imajinasi. Para penyimak harus memproyeksikan diri mereka ke dalam pikiran pembicara dan berupaya memahami bukan saja yang dikatakan oleh pembicara, melainkan juga apa yang dimaksudkannya. Sutari, dkk. (1997: 22) mengemukakan bahwa tinggi rendahnya tingkat perhatian, pikiran, penalaran, penafsiran, dan imajinasi penyimak tergantung pada tujuan penyimak dalam melakukan kegiatan tersebut. Ada beberapa macam tujuan dalam kegiatan menyimak yang dilakukan orang pada umumnya, yaitu: mendapatkan fakta, menganalisis fakta, mengevaluasi fakta atau informasi yang ada, mendapatkan inspirasi, mendapatkan hiburan, dan memperbaiki kemampuan berbicara. Perbedaan tujuan dalam kegiatan menyimak menyebabkan adanya aneka ragam keterampilan menyimak.

Menyimak merupakan salah satu jenis keterampilan berbahasa ragam lisan yang bersifat reseptif. Dengan demikian, menyimak tidak sekadar kegiatan mendengarkan tetapi juga memahaminya. Ada dua jenis situasi dalam menyimak, yaitu situasi menyimak secara interaktif dan situasi menyimak secara noninteraktif. Menyimak secara interaktif terjadi dalam percakapan tatap muka dan percakapan di telepon atau yang sejenisnya. Dalam menyimak jenis ini, kita bergantian melakukan aktivitas menyimak dan berbicara. Oleh karena itu, kita memiliki kesempatan untuk bertanya guna memperoleh penjelasan, meminta lawan bicara mengulang apa yang diucapkan olehnya atau mungkin memintanya berbicara agak lebih lambat. Kemudian, contoh situasi-situasi mendengarkan noninteraktif, yaitu mendengarkan radio, TV, film, khotbah, atau menyimak dalam acara-acara seremonial. Dalam situasi menyimak noninteraktif tersebut, kita tidak dapat meminta penjelasan dari pembicara,

tidak bisa pembicara mengulangi apa yang diucapkan, dan tidak bisa meminta pembicaraan diperlambat.

Berikut ini adalah keterampilan-keterampilan mikro yang terlibat ketika kita berupaya untuk memahami apa yang kita dengar, yaitu pendengar harus mampu menguasai beberapa hal berikut:

- a. menyimpan/mengingat unsur bahasa yang didengar menggunakan daya ingat jangka pendek (*short-term memory*);
- b. berupaya membedakan bunyi-bunyi yang membedakan arti dalam bahasa target;
- c. menyadari adanya bentuk-bentuk tekanan dan nada, warna suara, intonasi, dan adanya reduksi bentuk-bentuk kata;
- d. membedakan dan memahami arti kata-kata yang didengar;
- e. mengenal bentuk-bentuk kata khusus (*typical word-order patterns*);
- f. mendeteksi kata-kata kunci yang mengidentifikasi topik dan gagasan;
- g. menebak makna dari konteks;
- h. mengenal kelas-kelas kata (*grammatical word classes*);
- i. menyadari bentuk-bentuk dasar sintaksis;
- j. mengenal perangkat-perangkat kohesif (*recognize cohesive devices*);
- k. mendeteksi unsur-unsur kalimat seperti subjek, predikat, objek, preposisi, dan unsur-unsur lainnya.

4. Ragam Menyimak

Tarigan (2006: 35), menggambarkan aneka ragam menyimak sebagai berikut.

a. Menyimak ekstensif

Menyimak ekstensif (*extensive listening*) adalah sejenis kegiatan menyimak yang mengenai hal-hal yang lebih umum dan lebih bebas terhadap suatu ujaran, tidak perlu di bawah bimbingan langsung dari seorang guru. Menyimak ekstensif terdiri atas:

- 1) Menyimak sosial (*social listening*) atau menyimak konversasional adalah menyimak yang biasanya berlangsung dalam situasi-situasi sosial tempat orang mengobrol atau bercengkerama mengenai hal-hal yang menarik perhatian semua orang yang hadir dan saling mendengarkan untuk memuat responsi-responsif yang wajar, mengikuti hal-hal yang menarik, dan memperlihatkan perhatian yang wajar terhadap apa yang dikemukakan oleh seorang rekan (Dawson, via Tarigan, 2006: 37).
- 2) Menyimak sekunder (*secondary listening*) adalah sejenis kegiatan menyimak kebetulan (*casual listening*) dan secara ekstensif (*extensive listening*).

- 3) Menyimak estetik (*aesthetic listening*) ataupun yang disebut dengan menyimak apresiatif adalah fase terakhir dalam kegiatan menyimak kebetulan dan termasuk ke dalam menyimak ekstensif.
- 4) Menyimak pasif (*passive listening*) adalah penyerapan suatu ujaran tanpa upaya sadar yang biasanya menandai upaya-upaya kita pada saat belajar dengan kurang teliti, tergesa-gesa, menghafal luar kepala, berlatih santai, serta menguasai suatu bahasa.

b. Menyimak Intensif

Menyimak intensif adalah jenis menyimak yang pelaksanaannya diarahkan pada suatu kegiatan yang lebih diawasi, dikontrol terhadap satu hal tertentu. Menyimak intensif terdiri atas beberapa jenis berikut.

- 1) Menyimak kritis (*critical listening*) adalah sejenis kegiatan menyimak yang berupaya untuk mencari kesalahan dan kekeliruan bahkan juga butir-butir yang baik dan benar dari ujaran seorang pembicara, dengan alasan yang kuat yang dapat diterima oleh akal sehat.
- 2) Menyimak kreatif (*creative listening*) adalah sejenis kegiatan dalam menyimak yang dapat mengakibatkan kesenangan rekonstruksi imajinatif para penyimak terhadap bunyi, penglihatan, gerakan, serta perasaan-perasaan kinestetik yang disarankan oleh apa-apa yang disimaknya.
- 3) Menyimak eksploratif ialah sejenis kegiatan menyimak intensif dengan maksud dan tujuan menyelidiki sesuatu lebih terarah dan sempit.
- 4) Menyimak interogatif (*interrogative listening*) adalah sejenis kegiatan menyimak intensif yang menuntut lebih banyak konsentrasi dan seleksi, pemusatan perhatian, dan pemilihan butir-butir dari ujaran sang pembicara, karena sang penyimak akan mengajukan sebanyak mungkin pertanyaan.
- 5) Menyimak selektif yakni menyimak yang dilakukan sebagai pelengkap kegiatan menyimak pasif guna mengimbangi isolasi kultural dan tendensi kita untuk menginterpretasikan kembali semua yang kita dengar dengan bantuan bahasa yang telah kita kuasai.
- 6) Menyimak konsentratif (*concentrative listening*) sering juga disebut *a study-type* atau menyimak yang kegiatannya sejenis dengan telaah. Kegiatan yang tercakup dalam menyimak konsentratif ini adalah:
 - a) mengikuti petunjuk yang terdapat dalam pembicaraan;
 - b) mencari dan merasakan hubungan, seperti kelas, tempat, kualitas, waktu, urutan, dan sebab akibat;
 - c) mendapatkan atau memperoleh butir-butir informasi tertentu;

- d) memperoleh pemahaman dan pengertian yang mendalam;
- e) merasakan serta menghayati ide sang pembicara, sasaran, dan organisasinya;
- f) memahami urutan ide-ide sang pembicara;
- g) mencari dan mencatat fakta-fakta penting.

5. Tujuan Pembelajaran Menyimak

Semi (1993: 98) mengemukakan bahwa tujuan pembelajaran menyimak pada semua jenjang pendidikan pada dasarnya dibedakan menjadi dua, yaitu sebagai berikut.

- a. Persepsi, yakni ciri kognitif dari proses mendengarkan yang didasarkan pemahaman pengetahuan tentang kaidah-kaidah kebahasaan.
- b. Resepsi, yakni pemahaman pesan atau penafsiran pesan yang dikehendaki oleh pembicara.

Bila kedua hal itu dijabarkan lagi maka dapat dikemukakan bahwa tujuan pembelajaran menyimak sebagai berikut.

- a. Siswa memiliki keterampilan mengenal segi kognitif tentang kaidah-kaidah kebahasaan.
- b. Siswa memiliki keterampilan mendengarkan dan mengamati dengan cermat apa yang diucapkan orang kepadanya.
- c. Siswa mampu mengingat hubungan apa yang sudah dan sedang dibicarakan orang kepadanya.
- d. Dapat menghayati dan menangkap bagian-bagian penting suatu pernyataan, sehingga dapat menjawab pertanyaan dengan tepat.
- e. Siswa mampu menghubungkan ide-ide yang berbeda dalam suatu diskusi.

Tujuan pembelajaran di atas harus selalu disadari oleh guru, terutama dalam kegiatan pembelajaran. Faktor metode pembelajaran memainkan peranan yang besar dan menentukan usaha pencapaian tujuan tersebut. Peranan metode mengajar dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia lebih besar lagi, mengingat hampir sebagian siswa menganggap dirinya sudah cakap dan mampu berbahasa Indonesia, yang disebabkan setiap hari dia menggunakan bahasa Indonesia atau sering mendengarkan orang berbahasa Indonesia. Anggapan semacam itu menimbulkan sikap kurang simpatik terhadap pembelajaran bahasa Indonesia. Sikap itu akan bertambah besar, kalau guru bahasa Indonesia tidak mengupayakan pengajaran bahasa Indonesia dengan metode yang bervariasi sesuai dengan tuntutan tujuan dan bahan pengajaran.

B. Capaian Pembelajaran

Dalam Kurikulum 2013, Bahasa Indonesia dibelajarkan secara tematik terintegratif dengan muatan mata pelajaran lain. Dalam pembelajaran tematik terintegratif, Bahasa Indonesia menjadi penghela ilmu pengetahuan. Pembelajaran Bahasa Indonesia menyajikan berbagai teks yang bermuatan berbagai materi pelajaran lain, khususnya IPA. Rahmawati (2015), menuliskan empat prinsip yang perlu diperhatikan dalam menerapkan pembelajaran Bahasa Indonesia, yaitu: (1) memandang bahasa sebagai teks, bukan kumpulan kata dan kaidah kebahasaan semata; (2) memilih bentuk-bentuk kebahasaan yang tepat untuk mengungkapkan makna; (3) menggunakan bahasa sesuai konteksnya; (4) melihat kemampuan berpikir manusia melalui bahasanya. Oleh karena itu, implementasi pembelajaran Bahasa Indonesia di Kurikulum 2013 adalah dengan berbasis teks.

Selain sebagai penghela ilmu pengetahuan, pembelajaran Bahasa Indonesia dalam Kurikulum 2013 tidak tersurat adanya empat keterampilan berbahasa sebagaimana kurikulum sebelumnya, yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Hal ini membuat guru perlu mencermati fokus keterampilan yang termuat dalam rumusan kompetensi dasar (KD) yang ada. Misalnya, di kelas I terdapat KD 3.7 menentukan kosakata yang berkaitan dengan peristiwa siang dan malam melalui teks pendek (gambar, tulisan, dan/atau syair lagu) dan/atau eksplorasi lingkungan. Tidak tersurat keterampilan berbahasa apakah yang menjadi fokus dalam pembelajaran ini. Dari rumusan tersebut guru dapat mengenali bahwa keterampilan berbahasa yang menjadi fokus pada pembelajaran tersebut adalah menyimak atau membaca. Ketika teks pendek yang digunakan berupa tulisan maka fokus keterampilannya adalah membaca, sedangkan ketika teks pendek yang digunakan sebagai media berupa syair lagu maka fokus keterampilan dalam kegiatan pembelajaran tersebut adalah menyimak. Beda fokus keterampilan, beda bentuk penilaian yang digunakan. Hal ini yang membuat guru perlu mencermati fokus keterampilan dalam setiap pembelajaran sesuai KD yang ada.

Berikut capaian pembelajaran keterampilan menyimak berdasarkan hasil analisis KD dalam Kurikulum 2013.

1. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas I

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas I, KD yang merujuk pada keterampilan menyimak adalah KD 3.11 yaitu mencermati puisi anak/syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan.

2. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas II

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas II, beberapa KD yang merujuk pada keterampilan menyimak sebagai berikut.

Tabel 1.1. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas II

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.1	Merinci ungkapan, ajakan, perintah, penolakan yang terdapat dalam teks cerita atau lagu yang menggambarkan sikap hidup rukun.
3.2	Menguraikan kosakata dan konsep tentang keragaman benda berdasarkan bentuk dan wujudnya dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.3	Menentukan kosakata dan konsep tentang lingkungan geografis, kehidupan ekonomi, sosial dan budaya di lingkungan sekitar dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.4	Menentukan kosakata dan konsep tentang lingkungan sehat dan lingkungan tidak sehat di lingkungan sekitar serta cara menjaga kesehatan lingkungan dalam Bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.5	Mencermati puisi anak dalam Bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis dan lisan.
3.8	Menggali informasi dari dongeng binatang (fabel) tentang sikap hidup rukun dari teks lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.
3.9	Menentukan kata sapaan dalam dongeng secara lisan dan tulis.

3. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas III

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas III, beberapa KD yang merujuk pada keterampilan menyimak sebagai berikut.

Tabel 1.2. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas III

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.1	Menggali informasi tentang konsep perubahan wujud benda dalam kehidupan sehari-hari yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.2	Menggali informasi tentang sumber dan bentuk energi yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.3	Menggali informasi tentang perubahan cuaca dan pengaruhnya terhadap kehidupan manusia yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.4	Mencermati kosakata dalam teks tentang konsep ciri-ciri, kebutuhan (makanan dan tempat hidup), pertumbuhan, dan perkembangan makhluk hidup yang ada di lingkungan setempat yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/ atau eksplorasi lingkungan.
3.7	Mencermati informasi tentang konsep delapan arah mata angin dan pemanfaatannya dalam denah dalam teks lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
3.8	Menguraikan pesan dalam dongeng yang disajikan secara lisan, tulis, dan visual dengan tujuan untuk kesenangan.
3.9	Mengidentifikasi lambang/ simbol (rambu lalu lintas, pramuka, dan lambang negara) beserta artinya dalam teks lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.

4. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas IV

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas IV, beberapa KD yang merujuk pada keterampilan menyimak sebagai berikut.

Tabel 1.3. Capaian pembelajaran keterampilan menyimak di Kelas IV

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.1	Mencermati gagasan pokok dan gagasan pendukung yang diperoleh dari teks lisan, tulis, atau visual.
3.2	Mencermati keterhubungan antargagasan yang didapat dari teks lisan, tulis, atau visual.
3.6	Menggali isi dan amanat puisi yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.

5. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas V

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas V, beberapa KD yang merujuk pada keterampilan menyimak sebagai berikut.

Tabel 1.4. Capaian pembelajaran keterampilan menyimak di Kelas V

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.1	Menentukan pokok pikiran dalam teks lisan dan tulis.
3.3	Meringkas teks penjelasan (eksplanasi) dari media cetak atau elektronik.
3.4	Menganalisis informasi yang disampaikan paparan iklan dari media cetak atau elektronik.

3.5	Menggali informasi penting dari teks narasi sejarah yang disajikan secara lisan dan tulis menggunakan aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana.
3.6	Menggali isi dan amanat pantun yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.

6. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menyimak di Kelas VI

Berdasarkan hasil analisis KD di kelas VI, beberapa KD yang merujuk pada keterampilan menyimak sebagai berikut.

Tabel 1.5. Capaian pembelajaran keterampilan menyimak di Kelas VI

Rumusan Kompetensi Dasar	
3.1	Menyimpulkan informasi berdasarkan teks laporan hasil pengamatan yang didengar dan dibaca.
3.2	Menggali isi teks penjelasan (eksplanasi) ilmiah yang didengar dan dibaca.
3.3	Menggali isi teks pidato yang didengar dan dibaca.

C. Strategi Pembelajaran Menyimak di SD

Strategi pembelajaran adalah suatu kegiatan pembelajaran yang harus dikerjakan guru dan siswa agar tujuan pembelajaran dapat dicapai secara efektif dan efisien. Mengutip pemikiran J.R. David, Wina Sanjaya (2008) menyebutkan bahwa dalam strategi pembelajaran terkandung makna perencanaan. Artinya, bahwa suatu strategi pada dasarnya masih bersifat konseptual tentang keputusan-keputusan yang akan diambil dalam suatu pelaksanaan pembelajaran. Untuk menentukan strategi pembelajaran yang akan digunakan, kita perlu mempertimbangkan beberapa faktor berikut.



Gambar 1.1. Faktor Pemilihan Strategi Pembelajaran

Strategi pembelajaran sifatnya masih konseptual dan untuk mengimplementasikannya digunakan berbagai metode pembelajaran tertentu.

Metode pembelajaran dapat diartikan sebagai cara yang digunakan untuk mengimplementasikan rencana yang sudah disusun dalam bentuk kegiatan nyata dan praktis untuk mencapai tujuan pembelajaran. Terdapat beberapa metode pembelajaran yang dapat digunakan untuk mengimplementasikan strategi pembelajaran, di antaranya: (1) ceramah; (2) demonstrasi; (3) diskusi; (4) simulasi; (5) laboratorium; (6) pengalaman lapangan, (7) brainstorming; (8) debat; dan (9) simposium. Putri & Elvina (2019) memberikan beberapa alternatif metode permainan untuk keterampilan menyimak: Menjelajah dari Kota ke Kota, Kalimat Tepat Cepat, Catatan Rahasia, Mengurut Abjad, Pengamat Film, Huruf itu Milikku, Menyebar Gosip, Menemukan Sebuah Nama, Mengumpulkan Ayat Berceceran.

Cara yang dilakukan seseorang dalam mengimplementasikan suatu metode secara spesifik disebut teknik. Misalkan, penggunaan metode ceramah pada kelas dengan jumlah siswa yang relatif banyak membutuhkan teknik tersendiri, yang tentunya secara teknis akan berbeda dengan penggunaan metode ceramah pada kelas yang jumlah siswanya terbatas. Teknik (*technique*) mengacu pada pengertian implementasi kegiatan belajar-mengajar. Beberapa macam teknik pembelajaran dalam menyimak, sebagai berikut.

a. Dengar – Ulang Ucap

Model ucapan yang akan diperdengarkan dipersiapkan secara cermat oleh guru. Isi model ucapan dapat berupa fonem, kata, kalimat, ungkapan, kata-kata mutiara, semboyan, dan puisi-puisi pendek. Model itu dapat dibacakan atau disajikan dalam bentuk rekaman. Model ini disimak dan ditiru oleh siswa.

b. Dengar – Tulis (Dikte)

Dengar – Tulis (Dikte) mirip dengan Dengar – Ulang Ucapan. Model ucapan yang digunakan dalam Dengar – Ulang Ucapan dapat digunakan dalam Dengar – Tulis. Dengar – Ulang Ucapan menuntut reaksi bersifat lisan, sedangkan Dengar-Tulis menuntut reaksi bersifat tulisan.

c. Dengar – Kerjakan

Model ucapan yang digunakan dalam metode ini berisi kalimat-kalimat perintah. Siswa yang menyimak isi ucapan merespons sesuai dengan instruksi. Reaksi biasanya dalam bentuk perbuatan.

d. Dengar – Terka

Dalam teknik pengajaran menyimak ini, guru menyusun deskripsi sesuatu benda tanpa menyebutkan nama bendanya. Deskripsi dibacakan atau diputar rekamannya kepada siswa. Siswa menyimak teks lisan dengan saksama, kemudian menerka isinya.

e. Memperluas Kalimat

Guru menyebutkan sebuah kalimat. Siswa mengucapkan kembali kalimat tersebut. Kembali guru mengulangi mengucapkan kalimat tadi. Kemudian guru mengucapkan kata atau kelompok kata lain. Siswa melengkapi kalimat tadi dengan kelompok kata yang disebutkan terakhir oleh guru. Hasilnya adalah kalimat yang diperluas.

f. Menemukan Benda

Guru mengumpulkan sejumlah benda. Benda-benda tersebut sebaiknya sudah pernah dikenal oleh para siswanya. Benda-benda itu dimasukkan ke dalam sebuah kotak terbuka. Kemudian guru menyebutkan nama sesuatu benda. Siswa mencari benda yang baru diucapkan guru. Bila bendanya sudah ditemukan, kemudian ditunjukkan kepada guru.

g. Siman Berkata

Seorang siswa berperan sebagai Siman dan maju ke depan kelas. Setiap Siman berkata, "...” siswa lainnya menurutinya. Tetapi Siman hanya mengucapkan ‘...’ siswa lain tidak boleh mengikutinya. Kecermatan menyimak ucapan Siman menentukan pemberian reaksi yang tepat atau salah. Siswa yang salah mendapat hukuman.

h. Bisik Berantai

Guru membisikkan satu kalimat kepada siswa yang paling depan atau pertama. Siswa tersebut menyampaikan kalimat tadi dengan cara membisikkannya ke telinga siswa berikutnya. Demikian seterusnya sampai siswa terakhir. Siswa terakhir mengucapkan kalimat tadi dengan suara nyaring atau boleh juga siswa terakhir menuliskan kalimat tersebut di papan tulis.

i. Menyelesaikan Cerita

Kelas dibagi menjadi beberapa kelompok. Setiap kelompok beranggotakan 3-4 orang. Guru memanggil anggota kelompok pertama, misalnya kelompok I, maju ke depan kelas. Yang bersangkutan diminta bercerita, judul bebas kadang-kadang juga ditentukan oleh guru. Setelah siswa yang bersangkutan cerita, misalnya baru seperempat bagian ia dipersilakan guru untuk duduk. Cerita tersebut dilanjutkan oleh anggota kedua. Anggota ketiga maju untuk melanjutkan cerita itu. Bagian terakhir cerita diselesaikan oleh anggota keempat. Kelas boleh tidak dikelompokkan. Semua siswa harus siap dipanggil untuk bercerita. Sementara yang belum tampil ke depan harus menyimak benar-benar jalan cerita. Hal tersebut disebabkan karena ada kemungkinan giliran berikutnya jatuh kepada setiap siswa. Siswa harus

siap melanjutkan cerita yang sedang berlangsung. Siapa yang maju gurulah yang menentukan. Cara ini membuat kelas serius menyimak cerita yang sedang dituturkan.

j. Identifikasi Kata Kunci

Setiap kalimat, paragraf ataupun wacana selalu memiliki sejumlah kata yang dapat mengungkapkan isi keseluruhan kalimat, paragraf, atau wacana. Kata-kata yang dapat mewakili isi keseluruhan itu disebut kata kunci atau “*key word*”. Menyimak isi kalimat yang panjang atau paragraf dan wacana yang pendek-pendek tidak perlu menangkap semua kata yang ada. Cukup diingat beberapa kata kunci yang merupakan inti pembicaraan. Melalui perakitan kata kunci menjadi kalimat-kalimat utuh kita sampai pada isi singkat bahan simakan.

k. Identifikasi Kalimat Topik

Setiap paragraf mengandung minimal dua unsur, yaitu kalimat topik dan kalimat pengembang. Posisi kalimat topik mungkin dibagian depan atau dibagian akhir paragraf. Bahkan sekali-sekali ditemukan juga kalimat topik di tengah-tengah paragraf. Memahami paragraf atau wacana yang dilisankan berarti mencari dan memahami kalimat topik setiap paragraf. Wacana dibangun oleh sejumlah paragraf. Bila Anda dapat mengidentifikasi kalimat topik setiap paragraf yang membangun wacana tersebut maka pemahaman wacana terwujud.

l. Menyingkat/Merangkum

Menyimak bahan simakan yang agak panjang dapat dilakukan dengan berbagai cara. Salah satu di antara cara tersebut ialah melalui penyingkatan. Menyingkat/merangkum berarti merangkum bahan yang panjang menjadi sesedikit mungkin. Namun yang sedikit itu dapat mewakili yang panjang.

m. Parafrase

Suatu cara yang biasa digunakan orang dalam memahami isi puisi ialah dengan cara mengutarakan isi puisi dengan kata-kata sendiri dalam bentuk prosa. Puisi yang sudah direkam atau dibacakan guru diperdengarkan kepada siswa. Siswa menyimak isinya dan mengutarakan kembali dalam bentuk prosa.

n. Menjawab Pertanyaan

Cara lain untuk mengajarkan menyimak yang efektif ialah melalui latihan menjawab pertanyaan, apa, siapa, mengapa, di mana, mana, dan bilamana yang diajukan kepada bahan simakan. Untuk memantapkan pemahaman melaksanakan cara ini maka latihan diadakan bertahap, satu demi satu dan terakhir semuanya sekaligus.

D. Inovasi Pembelajaran

Seiring dengan perkembangan teknologi informasi dan komunikasi yang demikian pesat, sudah semestinya kita menggunakannya untuk berinovasi di dalam pembelajaran. Misal, biasanya kita hanya membacakan cerita untuk anak, sekali waktu kita bisa menggantinya dengan menggunakan media audio maupun audio visual yang ada atau dengan mengembangkannya sendiri. Berikut ringkasan berbagai hasil penelitian terkait pembelajaran keterampilan menyimak.

Judul Artikel : *The Efficiency of Teaching Listening and Speaking Skills to Develop Students' Communicative Competences*

Nama Penulis : Asep Maulana, Izzuddin Musthafa, Titin Nur Hayati

Nama Jurnal : *Universal Journal of Educational Research* 8(3): 802-808, 2020

Penelitian ini bertujuan untuk menemukan metode pengajaran yang dapat mengembangkan kompetensi komunikatif siswa. Penelitian ini juga berupaya untuk menentukan metode penerapan, unsur-unsurnya, hambatan, jangkauan efektivitas, kelebihan dan kekurangannya. Untuk mencapai tujuan tersebut, peneliti menggunakan metode campuran pada desain tertanam bersamaan, yang menggabungkan penelitian kuantitatif dan kualitatif. Penelitian ini didasarkan pada tiga teori dasar, di antaranya adalah: pengajaran kinerja motorik, pengajaran keterampilan dan bahasa sebagai alat komunikasi. Temuan mengungkapkan bahwa merancang metode pengajaran komunikatif berkorelasi dengan pendekatan interaktif-konstruktif. Dalam penerapan metode tersebut, digunakan beberapa teknik pengajaran, seperti: dialog, pertukaran informasi, role play, ceramah, debat, dan diskusi. Pilar metode pengajaran ini adalah: menggunakan buku dengan pendekatan komunikatif dan menciptakan kesan positif pada siswa dalam mengajar. Di antara kendalanya adalah: introversi beberapa siswa: memungkinkan pengajaran komunikatif mengembangkan kompetensi komunikatif siswa dalam keterampilan mendengarkan dan berbicara untuk menyempurnakan kompetensi komprehensif dengan mengamankan waktu tambahan.

Penggunaan pendekatan komunikatif dalam mengajar adalah integratif, komprehensif, dan manusiawi. Pengajaran keterampilan menyimak dan berbicara merupakan salah satu bentuk sistem pendidikan yang dalam bahasa Inggris dikenal sebagai *integrated system* atau *the one-whole system* yang menganggap bahasa sebagai satu kesatuan yang utuh, bukan bagian yang tercerai-berai. Oleh karena itu, hanya ada satu kursus, satu sesi, satu buku, satu penilaian, dengan satu hasil. Kesatuan ini menggabungkan keterampilan mendengarkan dan berbicara yang terintegrasi dan mempertimbangkan sarana komunikasi yang menarik orang dan membuat mereka saling memengaruhi.

Keterampilan mendengarkan adalah salah satu keterampilan utama bahasa yang menyiratkan pemahaman pesan linguistik pembicara. Hal ini dianggap sebagai langkah pertama dalam pemerolehan bahasa anak-anak. Anak itu, beberapa hari setelah lahir, mulai mengenali suara-suara di sekitarnya. Pada akhir tahun pertama, dia mengucapkan kata-kata pertamanya dan di taman kanak-kanak atau sekolah, dia mulai menggunakan suara yang dia dengar dan mengidentifikasi kata-kata tertulis, sehingga membaca dan menulis. Melalui mendengarkan, dia memahami makna dan gagasan individu dari apa yang dia dengar dari pembicara.

Untuk mengembangkan kualitas proses pengajaran dari apa yang diperoleh siswa, pendekatan komunikatif perlu diadopsi dalam pengajaran. Ini adalah sarana di mana orang berhubungan satu sama lain. Dalam hal ini komunikasi berperan sebagai pengirim dan orang sebagai penerima. Pendukung pendekatan komunikatif ini melihat bahwa bahasa harus dilepaskan dari peran sosialnya sesuai kebutuhan individu di sekolah dan di luar sekolah. Guru yang sukses adalah guru yang memilih gaya yang paling sesuai dengan tujuannya. Hal yang terpenting dari gaya-gaya ini adalah: wawancara, pertukaran informasi, permainan peran, deskripsi, dan ceramah.

Pendekatan komunikatif bergantung pada program pendidikan, tujuannya, bahan ajar, dan bentuk koreksi rencana. Program ini merupakan bagian dari serangkaian poin linguistik yang diajarkan oleh instruktur dan dipelajari oleh siswa; Program yang sesuai dengan pengajaran semacam ini adalah program operasional yang mencakup kegiatan linguistik, yang menyangkut peserta didik. Pengajaran khusus mengacu pada keinginan untuk menyempurnakan kompetensi komunikatif siswa karena pendekatan komunikatif berfokus pada kompetensi dan bertujuan agar siswa memiliki kontrol atas keterampilannya. Bahan ajar yang sebenarnya dipandang sebagai upaya untuk mempengaruhi kualitas interaksi dan penggunaan bahasa di kelas. Adapun rencana koreksi, harus mencakup poin-poin dalam kinerja verbal pembelajar yang perlu diperbaiki, yaitu bagian dari pendekatan komunikatif komprehensif yang membuat koreksi analitis berkaitan dengan kompetensi komunikatif yang menjadi tujuan utama pengajaran keterampilan mendengarkan dan mendengarkan yang terintegrasi. Berbicara dengan menggunakan pendekatan komunikatif.

Kegiatan tes harus lisan karena inti dari pengajaran mendengarkan dan berbicara adalah lisan. Kelima, salah satu teori linguistik yang menjadi landasan pendekatan komunikatif adalah teori interaktif, yang diilustrasikan oleh Richard dan Rodgers, yang menyatakan bahwa bahasa adalah alat untuk menjalin hubungan sosial melalui interaksi, pertukaran makna, dan mempertahankannya. Menggunakan pendekatan komunikatif dalam pengajaran berkaitan dengan teori Rivers yang menekankan bahwa siswa harus mengatur upaya mereka untuk menghasilkan pesan asli dan menerimanya secara bersamaan. Faktor psikologis pengajaran keterampilan

menyimak dan berbicara tingkat komplementer integratif adalah pendekatan kognitif yang berpendapat bahwa keberhasilan pengajaran memiliki proses ditentukan oleh faktor internal karena ketika setiap manusia dilahirkan, ia memiliki kemampuan intrinsik untuk belajar. Dengan demikian, peran instruktur adalah untuk menemukan potensi siswa untuk meningkatkan kompetensi komunikatif siswa.

Jenis kegiatan pengajaran dan pelatihan harus berorientasi pada pencapaian kompetensi komunikatif dengan memungkinkan siswa untuk berpartisipasi aktif dalam situasi komunikatif yang sebenarnya. Hal ini dapat dicapai melalui informasi yang diberikan kepada beberapa orang untuk kepentingan dialog, bermain peran, diskusi, debat, dll. Aktivitas siswa harus fokus pada isi pidato, bukan bentuk, dan didorong untuk menggunakan berbagai leksem sehingga tidak terikat untuk menggunakan satu struktur tunggal. Instruktur, dalam hal ini, akan berperan sebagai penganalisis, konselor, dll.

Tata cara pengajaran menyimak dan berbicara melalui pendekatan komunikatif melalui beberapa tahapan yang diwujudkan melalui dua kegiatan: komunikasi pendahuluan dan kegiatan komunikasi aktual. Adapun kegiatan pendahuluan difokuskan pada bentuk-bentuk kebahasaan seperti: tata bahasa, pengucapan, kalimat, frasa, dan diksi. Fungsi kegiatan semacam itu adalah untuk membantu siswa memperoleh pengetahuan yang dibutuhkan untuk menghasilkan kalimat yang benar yang dapat diterima, latihan yang aman untuk latihan, dan membuat kursus yang mendukung kegiatan tersebut yang mungkin bersifat sosial atau fungsional. Program untuk menerapkan metode pengajaran mendengarkan dan berbicara diberikan waktu 150 menit yang dibagi sebagai berikut. *Pertama*, tiga puluh menit ditugaskan untuk mengkonsolidasikan siswa. *Kedua*, tiga puluh menit diberikan untuk memperkuat bahasa sosial, analisis wacana, dan kompetensi strategis melalui partisipasi siswa dalam percakapan, dialog atau pertukaran informasi melalui pengelompokan mereka menjadi pengirim dan penerima. *Ketiga*, enam puluh menit digunakan untuk mengonsolidasikan keterampilan mendengarkan dan berbicara yang diserap melalui berbagai kegiatan komunikatif seperti *role play*, deskripsi, debat, dll. *Keempat*, tiga puluh menit terakhir digunakan untuk memastikan kesadaran siswa akan pesan atau informasi yang terkait dengan keterampilan mendengarkan dan berbicara. Mereka juga diatur untuk memeriksa pemahaman siswa dan penerapan kompetensi komunikatif yang sebenarnya menggunakan dialog antara instruktur dan siswa.

Pendekatan komunikatif diadopsi dalam pengajaran mendengarkan dan berbicara karena pendekatan ini terbukti lebih efektif daripada yang tradisional. Metode pengajaran ini dibedakan untuk kualitas-kualitas tertentu di antaranya adalah kecenderungan untuk menyempurnakan kompetensi komunikatif yang komprehensif.

Judul Artikel : *Student engagement in learning listening help movie online during the covid-19 pandemic*

Nama Penulis : Febryna Alawiyah Tanjung

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui apakah media film berbahasa Inggris itu tepat digunakan dalam pembelajaran menyimak dalam jaringan di tengah pandemi covid-19 dan bagaimana siswa menanggapi media film yang diterapkan. Film yang digunakan dalam penelitian ini berbentuk dari sebuah animasi berjudul *The Lion King* yang menceritakan tentang perebutan kekuasaan kerajaan singa. Metode yang digunakan adalah metode deskriptif kualitatif. Dari hasil observasi menggunakan angket dan tanya jawab yang dilakukan pada enam siswa SMP Negeri 1 Kotabaru, ditemukan bahwa media film layak digunakan dalam pembelajaran menyimak dan tanggapan siswa adalah siswa tertarik dan menjadi antusias dalam pembelajaran menyimak dan kosakata dengan media film berbahasa Inggris. Media film merupakan media yang digunakan dalam pembelajaran, terutama bahasa.

Guru harus lebih memperhatikan mengajar mendengarkan selama pandemi, satu di antaranya adalah dengan menggunakan media pembelajaran mendengarkan untuk siswa. Penggunaan media sebagai alat dalam berbahasa proses belajar sangat bermanfaat bagi murid dan guru. Kesenangan dalam belajar karena totalitas indra kita untuk berpartisipasi aktif dalam belajar. Karena jika dilaksanakan dengan baik dan kreatif, media akan menjadi sarana yang efektif untuk membangkitkan totalitas indra dalam belajar. Ada banyak jenis media yang dapat digunakan dalam pembelajaran bahasa, ini disesuaikan dengan perencanaan, metode dan strategi guru atau guru dalam proses belajar mengajar.

Penggunaan media film dilakukan dengan menerapkan beberapa langkah. *Pertama*, memilih film-film. Film yang dipilih dalam penelitian ini adalah film animasi berjudul *Epik*. Film animasi ini merupakan film fiksi. Film animasi ini terpilih sebagai film media untuk belajar mendengarkan karena film animasi dapat memberikan hiburan special bagi siswa dalam pemahaman sebuah cerita sehingga dalam pembelajarannya ada suasana ceria dan tidak membosankan. *Kedua*, menonton film. Dalam kegiatan ini, siswa diarahkan untuk menonton film yang telah dipilih oleh dosen. Pemutaran film ditampilkan di laboratorium bahasa menggunakan LCD dan peralatan yang tersedia dalam laboratorium bahasa seperti audio dan headset. *Ketiga*, mendengarkan. Dalam kegiatan ini, siswa diharapkan untuk mendengarkan dan memperhatikan film yang ditayangkan agar siswa dapat menceritakan kembali film yang telah diputar dan siswa dapat memperoleh kosakata baru dalam film dan film mengembangkan keterampilan mendengarkan siswa melalui pengucapan kata-kata dalam bahasa Inggris. *Keempat*, menyimpulkan. Aktivitas adalah menyimpulkan film. Setelah siswa melihat media film yang telah ditayangkan, siswa menyimpulkan isi cerita dari film yang mereka tonton.

Judul Artikel : *Developing Attitude Scale Towards The Effect of Listening Skills of Tales*
Nama Penulis : Mustafa Gazioğlu & Neslihan Karakus
Nama Jurnal : *ulakbilge*, 59 (2021 Nisan): 493–503.

Mendengarkan adalah salah satu keterampilan bahasa dasar yang penting dalam kehidupan individu. Mendengarkan adalah keterampilan dasar yang dibutuhkan individu dalam berkomunikasi dengan orang lain. Tanpa keterampilan ini, tidak mungkin bagi seorang individu untuk mengembangkan hubungan sosial. Keterampilan menyimak merupakan keterampilan dasar yang harus diperoleh sejak usia dini dalam kehidupan individu. Keterampilan menyimak dapat diperoleh melalui pendidikan pada individu. Keterampilan mendengarkan adalah keterampilan yang ditujukan untuk diperoleh dalam pendidikan dan pelatihan membutuhkan kompetensi kognitif dan sosial siswa seperti memahami, memahami, menyimpulkan, menafsirkan, mengevaluasi dan berkomunikasi. Dongeng dianggap berkontribusi pada pengembangan keterampilan mendengarkan pada anak-anak. Namun, pada tingkat kelas lima, tidak ada skala yang memungkinkan untuk menguji pengaruh dongeng terhadap keterampilan mendengarkan. Dalam konteks ini, bertujuan untuk mengembangkan skala sikap siswa kelas V untuk meningkatkan keterampilan mendengarkan dongeng. Sebagai hasil penelitian, "*attitude scale towards listening to fairy tales*" yang terdiri atas lima subdimensi dan 22 item dikembangkan. Sub-dimensi skala ditentukan sebagai "*Attitude Towards Tablela, Understanding, Analyzing, Associating with Life, Presentation of the Tale, Active Participation*". Skala disiapkan dalam tipe Likert 5 poin, dan koefisien reliabilitas alfa cronbach untuk skala keseluruhan ditemukan sebagai 0,87 dan 47,73% dari total varians yang dijelaskan dalam 5 subdimensi.

Dalam dunia pendidikan, penggunaan keterampilan berbahasa dianggap penting bagi individu untuk memperoleh pengetahuan dan keterampilan. Mendengarkan yang merupakan dasar pendidikan, dianggap sebagai keterampilan yang berkembang secara spontan, dan keterampilan ini dianggap tidak perlu dilatih. Namun, keterampilan ini memengaruhi seluruh pendidikan dan kehidupan sosial individu. Mendengarkan memberikan dasar untuk bidang lain seperti berbicara, membaca, dan menulis. Menyimak diasumsikan sebagai dasar keterampilan berbahasa lainnya. Anak-anak menggunakan keterampilan mendengarkan mereka untuk belajar dan meningkatkan struktur mental mereka. Sangat mudah bagi siswa untuk berkomunikasi dengan mendengarkan, belajar dan mengembangkan struktur mental mereka. Untuk mengembangkan keterampilan mendengarkan secara efektif, yang terus berkembang sepanjang hidup seseorang, penting untuk menggunakan beberapa strategi sebelum/selama dan setelah mendengarkan.

Ada banyak variabel yang memengaruhi perkembangan keterampilan menyimak, yang sifatnya abstrak. Ketidakmampuan dalam keterampilan mendengarkan, yang meliputi proses fisik dan psikologis, dapat menghambat perkembangan seluruh keterampilan lainnya. Dalam proses pendidikan, mengabaikan keterampilan mendengarkan, yang merupakan salah satu elemen dasar bahasa, dan lebih mementingkan keterampilan lain berdampak negatif terhadap perkembangan bahasa. Menghabiskan terlalu banyak waktu untuk membaca, menulis, dan keterampilan berbicara tidak berarti bahwa keterampilan ini dianggap penting. Sebaliknya, tidak mencurahkan waktu yang diperlukan untuk keterampilan mendengarkan berdampak negatif terhadap perkembangan keterampilan lainnya. Mendengarkan adalah keterampilan bahasa yang paling penting yang harus difokuskan secara sensitif dalam pengembangan keterampilan pemahaman individu.

Dalam proses pengajaran bahasa dalam pendidikan, teks naratif penting dan teks naratif ini digunakan dalam semua pendekatan pengajaran bahasa. Selain itu, karena bersifat edukatif dan instruktif, dongeng termasuk dalam pengembangan keterampilan menyimak. Dongeng umumnya didefinisikan sebagai cerita imajiner yang melibatkan peristiwa dan petualangan pribadi yang luar biasa dan diturunkan secara lisan dari generasi ke generasi. Selain meningkatkan kemampuan bahasa anak-anak dongeng, di sisi lain, itu berkontribusi pada pengembangan solusi untuk masalah mereka sendiri dengan memeriksa peristiwa dalam dongeng dan situasi yang terkait dengan para pahlawan di dunia batin mereka.

Dongeng memberikan kontribusi kepada anak-anak seperti mendukung pembelajaran, mengembangkan sikap positif, memberikan perkembangan bahasa, mengembangkan perkembangan mental dan berpikir kreatif, pengembangan kepribadian, estetika, memahami dan merangsang apa yang mereka dengarkan. Menurut penelitian, diketahui bahwa dongeng berkontribusi pada keterampilan mendengarkan anak-anak. Ada beberapa penelitian yang meneliti pengaruh dongeng terhadap keterampilan mendengarkan. Hal ini mungkin disebabkan kurangnya timbangan yang disiapkan untuk subjek atau tidak memadainya alat timbangan yang ada dalam mengukur. Ketika literatur terkait diperiksa, terlihat bahwa tidak ada skala yang disiapkan untuk tujuan ini. Oleh karena itu, dalam penelitian ini, bertujuan untuk mengembangkan skala untuk mengungkapkan pengaruh dongeng terhadap keterampilan menyimak.

Dalam penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan skala sikap untuk mengevaluasi pengaruh dongeng terhadap keterampilan mendengarkan. Untuk tujuan ini, skala sikap dikembangkan untuk mengevaluasi keterampilan mendengarkan dongeng siswa kelas 5. Dalam pengembangan skala, pertama, kumpulan item disiapkan sesuai dengan literatur yang relevan dan pendapat ahli. Kumpulan item diperiksa oleh para ahli dan studi percontohan dilakukan untuk menentukan tingkat pemahaman item oleh siswa. Setelah pelaksanaan percontohan,

peraturan dibuat di item. Dalam penyusunan item skala, digunakan teknik Likert (peringkat) 5 poin, dan item dievaluasi antara Tidak Setuju dan Sangat Setuju. Skala sikap untuk mendengarkan dongeng dapat dikembangkan untuk diterapkan pada individu dan tingkat pendidikan yang berbeda.

Judul Artikel : *Listening Skills in Learning A Language: The Importance, Benefits and Means of Enhancement*

Nama Penulis : Yurko N. A. & Styfanyshyn I. M.

Nama Jurnal : ojs.ukrlogos.in.ua

Mendengarkan adalah kunci untuk semua komunikasi yang efektif. Tindakan mendengarkan melibatkan proses afektif, kognitif, dan perilaku yang kompleks. Proses afektif meliputi motivasi untuk mendengarkan orang lain; proses kognitif termasuk memperhatikan, memahami, menerima, dan menafsirkan konten dan pesan relasional; dan proses perilaku termasuk menanggapi orang lain dengan umpan balik verbal dan nonverbal. Mendengarkan secara efektif adalah keterampilan hidup yang sangat penting. Hal ini dapat melayani sejumlah tujuan yang mungkin, tergantung pada situasi dan sifat komunikasi. Dalam belajar bahasa, mendengarkan sering diabaikan. Bagi kebanyakan orang, mampu mengklaim pengetahuan tentang bahasa kedua berarti mampu berbicara dan menulis dalam bahasa tersebut; mendengarkan dan membaca karena itu keterampilan sekunder. Keempat keterampilan berbahasa tersebut selalu berkaitan dalam hal penggunaan, dan berbicara dipandang oleh peserta didik sebagai keterampilan yang paling diinginkan di era komunikasi global. Namun, mendengarkan secara efektif juga sangat penting, karena bukan keterampilan bahasa yang paling mudah atau paling tidak berarti. Banyak mendengarkan bahasa sangat penting untuk berkomunikasi dengan benar, bermakna dan alami.

Menyimak merupakan keterampilan bahasa yang paling sering digunakan. Meskipun mendengarkan mungkin tampak sekunder untuk keterampilan bahasa lain yang lebih aktif, pentingnya mendengarkan tidak dapat disangkal. Banyak penelitian telah menunjukkan bahwa itu adalah keterampilan bahasa yang paling sering digunakan oleh siswa. Mendengarkan pada dasarnya adalah tentang bagaimana kita memperoleh dan mempelajari informasi baru. Saat kita memperoleh kompetensi yang diperlukan untuk mendengarkan secara efektif, umpan balik yang akan kita terima atas kinerja kita sebagai pendengar bahasa akan membantu kita memperbaiki kesalahan dan sangat meningkatkan motivasi untuk terus belajar, serta membantu kita mengembangkan lebih percaya diri dalam menggunakan bahasa.

Mendengarkan juga merupakan cara yang bagus untuk melatih perhatian kita. Masa belajar diam yang bermanfaat. Pembelajar bahasa sering melewati masa hening di mana mereka tidak mengatakan apa-apa. Para guru dan peneliti bahasa

belum sepenuhnya setuju apakah ini merupakan tahap pembelajaran bahasa yang diperlukan, atau berapa lama seharusnya, tetapi mereka setuju bahwa banyak pelajar bahasa asing secara alami mengalaminya. Periode mendengarkan tanpa suara sebenarnya bisa sangat bermanfaat. Berbicara bahasa baru bisa menjadi pengalaman yang cukup menegangkan, karena pelajar baru mungkin sering menderita tugas yang berlebihan. Mereka terlalu banyak berpikir, tentang apa yang harus mereka katakan selanjutnya sehingga mereka tidak sepenuhnya mengalami apa yang dikatakan orang lain. Membiarkan diri mereka diam memungkinkan mereka mendapatkan hasil maksimal dari mendengarkan. Proses belajar yang sangat aktif. Proses diam tidak harus bingung dengan proses pasif. Mendengarkan sebenarnya, adalah proses yang sangat aktif, meskipun Anda tidak mengatakan apa-apa. Itulah mengapa kita mungkin sangat lelah setelah suatu peristiwa dalam bahasa lain.

Mengatasi perasaan bahwa kita tidak melakukan apa-apa adalah langkah penting untuk mendengarkan secara efektif. Teknik dasar mendengarkan secara aktif biasanya mencakup suara setuju, sedikit menganggukkan kepala dan kontak mata dengan orang yang berbicara. Penting untuk mengingatkan diri sendiri dan orang lain bahwa Anda terlibat dalam percakapan meskipun Anda tidak banyak bicara. Cara termudah untuk mempelajari aturan segmentasi. Mendengarkan adalah langkah penting untuk mengenal aturan segmentasi tentang bagaimana bahasa asing digunakan. Ketika kita mendengarkan seseorang berbicara, otak kita mulai memproses informasi yang diperoleh dengan membaginya menjadi bagian-bagian kecil untuk menyimpannya dalam memori jangka pendek kita. Ini membagi mereka berdasarkan pengetahuan kita tentang bagaimana bahasa itu diucapkan. Alih-alih menyimpan kata-kata yang sebenarnya, otak akan mengubahnya menjadi beberapa gambar untuk disimpan. Mempelajari aturan segmentasi biasanya merupakan proses yang tidak disadari, jadi cara termudah untuk mempelajarinya adalah dengan banyak berlatih mendengarkan secara teratur. Hal ini tidak hanya akan meningkatkan pemahaman, tetapi juga akan meningkatkan kemampuan berbicara.

Mendengarkan adalah keterampilan penting yang kita semua bisa mendapatkan keuntungan dari peningkatan. Dengan menjadi pendengar yang lebih baik, kita dapat meningkatkan produktivitas kita serta kemampuan untuk mempengaruhi, membujuk dan bernegosiasi, dan menghindari banyak konflik dan kesalahpahaman. Keterampilan komunikasi yang baik membutuhkan tingkat kesadaran diri yang tinggi. Memahami gaya pribadi dalam berkomunikasi akan sangat membantu kita menciptakan kesan yang baik dan bertahan lama dengan orang lain. Semua ini diperlukan untuk menjadi lebih sukses, produktivitas yang lebih besar. Keterampilan mendengarkan yang tepat adalah blok bangunan yang bagus untuk sukses. Tanpa kemampuan untuk mendengarkan secara efektif, pesan mudah disalahpahami. Akibatnya, komunikasi terputus dan pengirim pesan dapat dengan mudah menjadi frustrasi atau jengkel. Pada saat yang sama, keterampilan mendengarkan yang baik

dapat menghasilkan produktivitas yang lebih besar dengan lebih sedikit kesalahan, dan meningkatkan pembagian informasi yang diperlukan. Hal ini, pada gilirannya, dapat menghasilkan kinerja yang lebih kreatif dan inovatif, interaksi dan hubungan yang lebih baik dengan pembicara, karena mereka merasa Anda benar-benar mendengarkan dan memahami mereka.

Peningkatan keterampilan mendengarkan berarti peningkatan hubungan di lingkungan asing. Jika keterampilan kita dalam mendengarkan sangat tajam, kita akan lebih mudah mendengar dan memahami bahasa asing yang diucapkan sangat jauh dengan cepat. Hal ini sebenarnya bisa menjadi keterampilan bertahan hidup dalam kasus bencana alam atau keadaan darurat lainnya, ketika kita harus dapat mendengarkan secara aktif apa yang dikatakan di sekitar, bukan hanya secara langsung kepada Anda. Kemampuan yang berguna untuk mendengarkan secara efektif dan memahami keadaan sebenarnya bisa sangat penting. Keakraban dengan aksen dan dialek. Bahasa asing mungkin sangat beragam. Keterampilan mendengarkan yang lebih baik akan membantu Anda memahami penutur asing dengan cara pengucapan dan aksen yang berbeda. Cara orang berbicara dalam bahasa yang sama di satu negara bisa sangat berbeda dari cara orang berbicara di negara lain. Bahkan beberapa negara dapat menjadi tempat untuk mendengar berbagai cara berbicara bahasa asing. Karena itu, keterampilan mendengarkan yang baik dapat membantu Anda memahami apa yang dikatakan orang dalam aksen atau dialek yang tidak dikenal.

Dalam praktik pembelajaran bahasa, perbedaan sering dibuat antara dua jenis utama mendengarkan: *mendengarkan intensif*, siswa berusaha mendengarkan dengan akurasi maksimum untuk urutan pembicaraan yang relatif singkat; dan *mendengarkan ekstensif*, siswa mendengarkan bagian-bagian yang panjang untuk pemahaman umum. Sementara mendengarkan intensif mungkin lebih efektif dalam mengembangkan aspek-aspek tertentu dari kemampuan mendengarkan, mendengarkan ekstensif lebih efektif dalam membangun kefasihan dan mempertahankan motivasi pelajaran. Mendengarkan adalah merumuskan cara-cara untuk menanggapi. Ini bukan fungsi mendengarkan. Sebaiknya kita mencoba untuk fokus sepenuhnya pada apa yang dikatakan dan bagaimana hal itu dikatakan untuk lebih memahami pembicara. Untuk meningkatkan proses mendengarkan yang efektif, akan sangat membantu untuk melihat hambatan utama untuk mendengarkan secara efektif, seperti gangguan dan kurangnya kejelasan.

Masalah umum adalah bahwa alih-alih mendengarkan dengan saksama apa yang dikatakan seseorang, kita sering terganggu setelah satu atau dua kalimat dan malah mulai memikirkan apa yang akan kita katakan sebagai balasan atau memikirkan hal-hal yang tidak berhubungan. Masalah ini disebabkan oleh perbedaan antara kecepatan bicara rata-rata dan kecepatan pemrosesan rata-rata yang jauh lebih tinggi. Merupakan kebiasaan umum bagi pendengar untuk menggunakan waktu luang

sambil mendengarkan untuk memikirkan hal-hal lain, daripada berfokus pada apa yang dikatakan pembicara. Ini berarti bahwa kita tidak sepenuhnya mendengarkan sisa pesan pembicara.

Kita mungkin juga terganggu oleh penampilan pribadi pembicara atau oleh apa yang dikatakan orang lain, yang kedengarannya lebih menarik. Masalah-masalah ini tidak hanya memengaruhi kita, tetapi kita juga cenderung menunjukkan kurangnya perhatian dalam bahasa tubuh kita. Umumnya, kita merasa jauh lebih sulit untuk mengendalikan bahasa tubuh kita, dan biasanya cenderung menunjukkan gangguan dengan kurangnya kontak mata, atau postur. Pembicara akan dengan mudah mendeteksi masalah, dan mungkin berhenti berbicara. Lebih buruk lagi, mereka mungkin sangat tersinggung atau kesal.

Tentu saja, kejelasan dari apa yang dikatakan pembicara juga dapat mempengaruhi seberapa baik kita mendengarkan. Umumnya, kita merasa lebih mudah untuk fokus jika pembicara fasih berbicara, memiliki aksen yang akrab, dan berbicara dengan suara keras yang sesuai untuk situasi tersebut. Lebih sulit, misalnya, untuk fokus pada seseorang yang berbicara dengan sangat cepat dan sangat pelan, terutama jika mereka menyampaikan informasi yang kompleks. Kita harus selalu mencari klarifikasi untuk memastikan bahwa pemahaman Anda benar.

Dua strategi mendengarkan utama baru-baru ini mendominasi dalam bahasa: pemrosesan dari bawah ke atas dan interpretasi dari atas ke bawah. Pentingnya kedua strategi mendengarkan umumnya diakui. Model pemrosesan *bottom-up* mengasumsikan bahwa mendengarkan adalah proses menguraikan suara yang didengar seseorang dari fonem menjadi teks lengkap. Hal ini berarti mendengarkan dengan cermat setiap suara, kata, dan struktur kalimat untuk mengetahui apa yang telah dikatakan, hal-hal spesifik sangat penting. Meskipun mendengarkan dari bawah ke atas adalah strategi yang baik untuk digunakan di kelas bahasa, sayangnya, ini adalah strategi mendengarkan yang tidak lengkap untuk digunakan di dunia nyata.

Sebenarnya, kita tidak dapat menghabiskan semua energi mendengarkan dengan fokus pada tata bahasa tertentu dalam komunikasi sehari-hari. Mendengarkan dari atas ke bawah, di sisi lain, adalah strategi yang bagus untuk menambah lebih banyak pemahaman tentang apa yang dikatakan. Hal ini menunjukkan konstruksi aktif atau bahkan proses rekonstruksi, ketika pendengar menggunakan pengetahuan sebelumnya tentang konteks dan situasi di mana mendengarkan berlangsung untuk memahami apa yang dia dengar. Hal ini pada dasarnya berarti bahwa Anda belajar sedikit tentang topik yang diucapkan sebelumnya. Mungkin ada baiknya untuk membaca topik tersebut sebelum menonton presentasi, film, atau sandiwar teater dalam bahasa asing. Cobalah membaca tentang atau memprediksi isi suatu bagian audio sebelum Anda mendengarkannya. Dengan begitu membuat otak Anda fokus pada konsep dan bukan hanya kata-kata tertentu. Mengingat bahwa mendengarkan

dari atas ke bawah berfokus pada konsep dan mendengarkan dari bawah ke atas berfokus pada kata-kata, kedua strategi tersebut sudah mapan dalam belajar menjadi pendengar yang efektif.

Cara yang bagus untuk meningkatkan keterampilan mendengarkan Anda adalah dengan berlatih mendengarkan secara aktif. Ada dua bentuk mendengarkan: *aktif* dan *pasif*. Mendengarkan aktif adalah mendengarkan terfokus. Anda mencoba untuk benar-benar memahami makna di balik apa yang dikatakan. Mendengarkan pasif hanya melibatkan mendengar apa yang dikatakan, tetapi tidak benar-benar berusaha untuk memahami setiap kata, misalnya bermain musik tetapi tidak fokus padanya. Ini tidak terlalu membantu dalam memahami atau menghafal beberapa informasi baru. Untuk meningkatkan pemahaman bahasa asing, penting untuk mendengarkan secara aktif setiap saat, bahkan ketika mendengarkan dengan santai seperti musik asing, program TV atau radio. Menggunakan teknik mendengarkan berikut mungkin menjadi sangat bermanfaat.

Sangat berguna untuk menonton TV dan film dengan *subtitle* dalam bahasa asing dan bahasa ibu Anda. Hal tersebut memungkinkan Anda untuk dengan cepat menemukan arti dari kata asing yang Anda dengar dengan membaca subtitel dalam bahasa ibu Anda. *Subtitle* asing dapat meningkatkan kemampuan Anda untuk mencocokkan bahasa lisan dengan bahasa tulisan. Mungkin sulit untuk menemukan video dengan *subtitle* bahasa Inggris dan bahasa asli secara bersamaan, tetapi itu sangat mungkin.

Saat belajar bahasa asing, penting untuk mendengarkan percakapan alami. Cobalah menghabiskan waktu di tempat-tempat di mana orang-orang berbicara bahasa tersebut, seperti kafe, taman, atau bahkan transportasi umum. Tanpa mengganggu siapa pun, dengarkan saja apa yang dibicarakan orang, dan latih telinga Anda untuk percakapan asing sehari-hari. Pilih kata-kata yang sedang Anda pelajari atau telah Anda pelajari, fokuslah pada *makna percakapan*. Hal ini sangat membantu ketika Anda mencoba untuk secara aktif mendengarkan dan meningkatkan pemahaman bahasa asing Anda.

Variasi pembicara dan materi mendengarkan dapat menjadi tantangan positif untuk meningkatkan keterampilan mendengarkan Anda. Secara alami ada banyak aksen dan cara berbicara bahasa apa pun. Untuk meningkatkan kemampuan Anda mendengarkan kata-kata yang mungkin diucapkan dengan berbagai cara, Anda harus berlatih dengan berbagai aksen dan jenis penutur asing. Beberapa pembicara tidak berbicara dengan jelas dan mungkin lebih sulit untuk dipahami daripada yang lain, dengarkan orang-orang itu juga. Tidak terlalu berguna untuk terus mendengarkan percakapan tentang topik yang sama saja, pastikan Anda mendengarkan topik yang berbeda yang juga tidak Anda kenal. Ini adalah cara yang baik untuk menjadi pendengar bahasa yang fasih.

Berdasarkan temuan penelitian di atas, kesimpulan berikut dapat dibuat. Pentingnya mendengarkan dalam belajar bahasa tidak terbantahkan, karena hal itu menunjukkan keterampilan bahasa yang paling sering digunakan, praktik revisi penggunaan bahasa yang bagus, periode pembelajaran diam yang bermanfaat, proses pembelajaran yang sangat aktif, dan cara termudah untuk mempelajari aturan segmentasi dari kelancaran bahasa. Manfaat utama dari mendengarkan bahasa yang efektif telah ditemukan terdiri atas komunikasi yang sukses, produktivitas yang lebih besar, kenyamanan di lingkungan asing, kesadaran mendengarkan intensif dan ekstensif, dan keakraban dengan aksen dan dialek. Sarana utama peningkatan keterampilan mendengarkan diamati untuk melibatkan mengatasi hambatan untuk mendengarkan secara efektif, menerapkan strategi mendengarkan yang diakui, dan menjadi pendengar yang aktif dalam pemahaman bahasa asing. Perspektif penelitian lebih lanjut adalah cara yang efektif untuk menerapkan hasil survei di lingkungan pendidikan nasional.

Judul Artikel : *Interactive Way to Further Improve Teaching Listening Skills*

Nama Penulis : Galina Krivosheyeva, Saodat Zuparova, dan Nasiba Shodiyeva

Nama Jurnal : ACADEMIC RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES, 1 (3), 520-525

Di antara empat keterampilan lainnya, mendengarkan adalah keterampilan yang paling dilupakan dan diabaikan di kelas bahasa kedua. Jadi, guru tidak terlalu memperhatikan ini keterampilan dan mengajarkannya sembarangan. Di bidang pengajaran dan kemahiran belajar bahasa cenderung dipandang sebagai kemampuan berbicara dan menulis dalam bahasa yang bersangkutan. Keterampilan menyimak dan membaca berada di posisi kedua. Salah satu alasan untuk situasi ini mungkin merupakan karakteristik yang menuntut dari keterampilan mendengarkan. Mendengarkan telah mendapatkan yang baru pentingnya di kelas bahasa setelah menyebarkan informasi berbasis teknologi TI di masyarakat di Iran. Selain itu harus disebutkan bahwa sebagian besar waktu kelas siswa dikhususkan untuk mendengarkan. Meskipun demikian, kita sering menganggap penting mendengarkan diberikan, dan itu adalah keterampilan yang paling diabaikan di antara keterampilan lainnya. Dalam urutan alami belajar bahasa apapun, mendengarkan berdiri di peringkat pertama. Tanpa penerimaan, seseorang tidak dapat menghasilkan apapun. Padahal, jika seorang guru ingin memiliki siswa yang fasih dan produktif, dia harus memberikan banyak perhatian dan perhatian yang diperlukan untuk mengajarkan keterampilan mendengarkan. pendekatan yang memberi lebih banyak pentingnya mendengarkan. Dalam pendekatan pembelajaran bahasa ini, mendengarkan adalah pusatnya. Semua informasi yang diperlukan untuk membangun pengetahuan

dalam menggunakan bahasa berasal dari keterampilan reseptif: mendengarkan, dan membaca.

Metode apapun yang Anda gunakan untuk mengajar mendengarkan, simpan beberapa instruksional utama tips dalam pikiran yang akan membantu Anda dan siswa Anda menavigasi proses pembelajaran. Pertama, buat harapan Anda tetap sederhana, karena bahkan pendengar yang paling berpengalaman sekalipun tidak dapat mengingat kembali keseluruhan pesan secara lengkap dan akurat. Kedua, pertahankan arah dapat diakses dan membangun peluang bagi siswa tidak hanya untuk bertanya klarifikasi pertanyaan, tetapi juga untuk membuat kesalahan. Ketiga, bantu siswa menavigasi kecemasan komunikasi dengan mengembangkan kegiatan yang sesuai dengan keterampilan mereka dan tingkat kepercayaan diri, dan kemudian memperkuat kepercayaan diri mereka dengan merayakan cara-cara di mana mereka meningkatkan, tidak peduli seberapa kecil. Metode modern yang efektif untuk mengajarkan keterampilan mendengarkan mencakup segalanya dari latihan interaktif hingga sumber daya multimedia. Keterampilan mendengarkan dapat dipelajari dengan baik atau ditingkatkan melalui kegiatan sederhana dan menarik yang lebih fokus pada pembelajaran proses alih-alih produk akhir.

Tidak masalah Anda bekerja dengan kelompok kecil atau besar siswa; Anda bisa gunakan salah satu dari teknik berikut untuk mengembangkan metode untuk mengajar siswa: cara mendengarkan dengan baik. Kegiatan antarpribadi menjadi cara yang tidak mengancam dan efektif bagi siswa untuk mengembangkan kemampuan mendengarkan yang lebih kuat keterampilan dapat dilakukan dengan kegiatan interpersonal seperti wawancara tiruan dan mendongeng. Siswa ditugaskan ke dalam kelompok-kelompok kecil yang terdiri atas dua atau tiga orang, mereka diberikan oleh orang tertentu kegiatan mendengarkan sampai selesai. Misalnya, Anda mungkin melakukan wawancara dengan seorang siswa untuk pekerjaan di perusahaan atau untuk artikel di surat kabar. Bahkan aktivitas mendongeng dapat memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengajukan satu pertanyaan lagi dan kemudian berlatih secara aktif keterampilan mendengarkan.

Kesimpulannya, dalam pelajaran menyimak, guru tidak memiliki pengertian khusus bahwa mendengarkan harus diintegrasikan dengan keterampilan lain, yaitu berbicara, membaca, dan menulis. Ketika komunikasi dunia nyata diperiksa, kita tidak pernah menyelesaikan komunikasi verbal tepat tanpa melakukan sesuatu setelah mendengarkan. Misalnya, ketika kita memiliki percakapan dengan seseorang, kita harus menanggapi dia. Tidak pernah hanya satu cara komunikasi. Dalam situasi seperti kuliah 'di mana siswa mendengarkan' instruktur, mereka biasanya mencatat. Kita dapat memikirkan banyak situasi lain di mana mendengarkan terintegrasikan dengan tiga keterampilan lainnya. Dalam komunikasi dunia nyata, yaitu, mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis saling terkait dan saling bergantung.

E. Evaluasi Pembelajaran Keterampilan Menyimak

Kegiatan evaluasi tidak terlepas dari penilaian dan pengukuran. Evaluasi merupakan kegiatan pengambilan keputusan berdasarkan hasil penilaian. Penilaian merupakan kegiatan interpretasi terhadap hasil pengukuran. Pengukuran merupakan kegiatan memberi angka pada sesuatu yang diukur. Ketiganya merupakan aktivitas penting dalam pembelajaran. Ketiganya saling terkait satu sama lain. Untuk dapat melakukan evaluasi pembelajaran yang tepat, diperlukan pengukuran dan penilaian yang tepat pula.

Penilaian autentik menjadi sistem penilaian yang digunakan Kurikulum 2013, termasuk dalam penilaian pembelajaran keterampilan berbahasa. Penilaian autentik ialah penilaian yang menekankan pada kemampuan peserta didik untuk mendemonstrasikan pengetahuan dan keterampilan yang dimilikinya melalui penampilan atau performa secara maksimal (Wicaksana, 2020:1). Dalam penilaian pembelajaran Bahasa Indonesia, Penilaian yang mengukur kompetensi berbahasa lebih dipentingkan dari penilaian kompetensi kebahasaan. Penilaian kompetensi kebahasaan diperlukan karena menjadi prasyarat kinerja berbahasa dengan benar (Nurgiyantoro, 2018:43). Kompetensi kebahasaan terutama mencakup kosakata, struktur bahasa, dan ejaan.

Nurgiyantoro (2018:43) mengutarakan bahwa penilaian autentik menuntut kompetensi berkinerja sekaligus bermakna. Penilaian yang hanya menyangkut kompetensi kebahasaan tidak memenuhi kualifikasi penilaian autentik, tetapi dapat diupayakan agar memenuhi kualifikasi penilaian autentik dengan mengolahnya menjadi tes kosakata, struktur bahasa, dan ejaan yang berkinerja dan bermakna. Selain berfungsi menyampaikan informasi, wacana lisan yang digunakan dalam tes menyimak memuat kompetensi kebahasaan dengan memperhatikan ketepatan penggunaan unsur bahasa dalam penyajiannya. Kinerja aktif reseptif dalam keterampilan menyimak diwujudkan dengan aktivitas memahami pesan yang dikomunikasikan kemudian menanggapi. Agar memenuhi penilaian autentik, guru perlu mengubah tagihan dari yang sekadar meminta peserta didik memberikan tanggapan menjadi tagihan kinerja berbahasa lisan yang aktif produktif dengan mengintegrasikan kemampuan berbahasa ke dalam satu kegiatan.

Untuk mengukur tingkat keterampilan menyimak siswa, siswa wajib melakukan aktivitas menyimak yang diikuti dengan kegiatan yang relevan dengan capaian pembelajaran. Misal, dalam pembelajaran menyimak di kelas II dengan target capaian pembelajaran siswa mampu mencermati puisi anak/syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan, siswa menyimak estetis pembacaan puisi anak atau lagu yang berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan kemudian menyebutkan hal-hal menarik yang ia temukan di dalamnya.

BAB II

STRATEGI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERBICARA EFEKTIF DI SD

A. HAKIKAT KETERAMPILAN BERBAHASA

Bahasa merupakan alat komunikasi yang umum didalam melakukan berbagai aktivitas dalam kehidupan masyarakat, tidak ada pula masyarakat di mana pun mereka tinggal yang tidak menggunakan bahasa. Berbagai jenis wujud, setiap kelompok masyarakat tentu bahasa sebagai alat komunikasi yang mutlak digunakan. Walaupun semua membayangkan bagaimana bila mendengarkan topik tentang berbahasa, tapi memang bahasa adalah sebuah ucapan yang di tuangkan dalam bentuk lisan maupun tulisan. Bahasa itu didengarkan dan diucapkan, bukan dibaca atau ditulis, di samping masih tetap ada yang didengarkan dan diucapkan. Masyarakat yang memang belum mengenal tulisan dan juga cukup banyak jumlahnya bahasa yang sering didengarkan dan diucapkan.

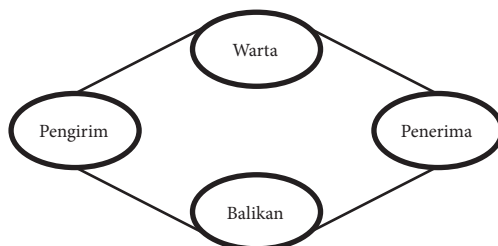
Manusia sebagai makhluk hidup yang selalu membutuhkan orang lain dan tidak dapat dipisahkan dengan bahasa yang memang menjadi alat yang utama untuk berkomunikasi, dalam melakukan interaksi dan komunikasi dengan makhluk yang lain dengan menggunakan bahasa maka dilakukan dengan lisan maupun tertulis. Agar memiliki interaksi yang efektif maka diperlukan kemampuan berbicara dan juga menyimak sebagai upaya dalam meningkatkan budaya berbahasa yang baik (Khundaru, 2014:5). Bahasa secara lisan merupakan interaksi yang memiliki berbagai jenis simbol yang dihasilkan dengan bantuan alat ucap manusia dan untuk proses perpindahan dibantu oleh udara. Selanjutnya berbagai jenis simbol tersebut yang disalurkan melalui bantuan udara diterima oleh sang komunikan. Karena memang berbagai jenis simbol yang disampaikan itu mudah dipahami oleh komunikan, setelah itu komunikan akan mengerti dengan apa yang sudah disampaikan oleh komunikator (Nafiah, 2018:163).

Selanjutnya sebagai komunikan memberikan sebuah umpan balik yang berbentuk reaksi yang akan timbul setelah komunikan dapat mengerti dan memahami sebuah pesan. Reaksi dapat berbentuk tindakan maupun jawaban. Dapat diketahui bahwa interaksi yang dikatakan berhasil ditandai dengan adanya hubungan yang baik antara komunikator dan komunikan. Secara Umum memang antara berbicara dengan wicara ini kadang orang mengartikannya sama namun pada hakikatnya berbeda. Wicara itu sendiri adalah bagian yang bersifat integral dari seluruh pribadi seseorang yang mencerminkan lingkungannya, kontak sosial, dan pendidikannya. Berbicara ialah suatu penyampaian informasi yang berupa gagasan, pikiran dan isi hati orang kepada lawan bicara. Berbicara merupakan alat komunikasi yang sangat penting dalam melakukan berbagai jenis interaksi yang menyatakan diri sebagai anggota dalam masyarakat. Dengan kata lain, sebagai penghubung antar anggota masyarakat maka perlu menggunakan kemampuan berbicara. Dalam kaitannya dengan fungsi dari bahasa itu sendiri maka berbicara ini digunakan sebagai wahana untuk mendapatkan pengetahuan, memahami, mengerti, adaptasi, dan alat kontrol lingkungan. Maka sebaliknya, pada saat lingkungan juga mempengaruhi pada diri seseorang melalui perantara bahasa.

B. KONSEP STRATEGI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERBICARA

Menurut aliran komunikatif dan pragmatis, keterampilan berbicara dan keterampilan menyimak berhubungan secara kuat. Interaksi lisan ditandai oleh rutinitas informasi. Ciri lain adalah diperlakukannya seorang pembicara mengasosiasikan makna, mengatur interaksi; siapa harus mengatakan apa, kepada siapa, kapan, dan tentang apa. Keterampilan berbicara mensyaratkan adanya pemahaman minimal dari pembicara mensyaratkan adanya pemahaman minimal dari pembicara dan membentuk sebuah kalimat, betapapun kecilnya, memiliki struktur dasar yang saling bertemali sehingga mampu menyajikan sebuah makna (Iskandar & Sunandar, 2018:239).

Dalam konteks komunikasi, pembicara berlaku sebagai pengirim (*sender*), sedangkan penerima (*receiver*) adalah penerima warta (*message*). Warta terbentuk oleh informasi yang disampaikan *sender*, dan *message* merupakan reaksi dari penerima pesan. Untuk lebih jelasnya tampak pada bagan berikut ini:



Oleh karena itu, proses pembelajaran berbicara akan menjadi mudah jika peserta didik terlibat aktif berkomunikasi.

1. Pembelajaran Berbicara di SD

Semua kegiatan pembelajaran, tertuju dan berpulang pada keterampilan berbicara namun aktivitas keterampilan berbahasa yang lain dan kompetensi kebahasaan yang ditampilkan sekedar menjadi pendukung jalannya kegiatan pembelajaran secara wajar. Mengingat pembelajaran berfokus pada pembelajaran keterampilan berbicara maka aktivitas pembelajaran didominasi oleh pembelajaran berbicara.

Tujuan utama berbicara pada siswa SD adalah melatih siswa dapat berbicara dalam Bahasa Indonesia dengan baik dan benar. Guna mencapai tujuan tersebut guru dapat menggunakan pembelajaran berbicara. Misalnya, menceritakan pengalaman yang mengesankan, menceritakan kembali cerita yang pernah dibaca atau didengar, mengungkapkan pengalaman pribadi, bertanya jawab berdasarkan bacaan, bermain peran, pidato, dan bercakap-cakap. Faktor-faktor yang diamati adalah lafal kata, intonasi kalimat, kosakata, tata bahasa, kefasihan berbicara dan pemahaman.

Menganalisis tujuan berbicara lebih tepat, Kingen (2000: 218) menggabungkan tujuan transaksional dan interpersonal berbicara ke dalam daftar ekstensif dari dua belas kategori sebagai berikut:

- a. **Pribadi** - mengungkapkan perasaan, pendapat, keyakinan, dan ide pribadi.
- b. **Deskriptif**- menggambarkan seseorang atau sesuatu, nyata atau dibayangkan.
- c. **Narasi**-mencipta dan bercerita atau diurutkan secara kronologis acara.
- d. **Instruksi pemberian instruktif** atau pemberian arahan yang dirancang untuk menghasilkan suatu hasil.
- e. **Bertanya**-tanya untuk memperoleh informasi.
- f. **Komparatif-membandingkan** dua atau lebih objek, orang, ide, atau pendapat untuk membuat penilaian tentang mereka.
- g. **Gambaran** mental yang mengekspresikan imajinatif tentang orang, tempat, peristiwa, dan objek.
- h. **Prediktif-memprediksi** kemungkinan peristiwa masa depan.
- i. **Penafsiran-mengeksplorasi** makna, membuat deduksi hipotetis, dan mempertimbangkan kesimpulan.
- j. **Persuasif mengubah pendapat**, sikap, atau sudut pandang orang lain, atau, mempengaruhi perilaku orang lain dalam beberapa cara.
- k. **Explanatory-menjelaskan**, mengklarifikasi, dan mendukung ide dan pendapat.
- l. **Berbagi informasi** yang informatif dengan orang lain.

Dikatakan bahwa tujuan berbicara dapat berupa transaksional atau interaksional. Rupanya, ada beberapa perbedaan antara yang diucapkan bahasa yang digunakan dalam wacana transaksional dan interaksional. Dalam wacana transaksional, bahasa digunakan terutama untuk berkomunikasi informasi. Bahasa yang melayani tujuan ini lebih berorientasi pada 'pesan' daripada berorientasi pada 'pendengar' (Nunan, 1989: 27). Jelas, dalam jenis interaksi ini, komunikasi pesan yang akurat dan koheren adalah penting, serta konfirmasi bahwa pesan telah dipahami. Contoh bahasa digunakan terutama untuk tujuan transaksional adalah: siaran berita, deskripsi, narasi dan instruksi (Richards, 1990: 54-55). Berbicara ternyata melayani tujuan ini cenderung panjang dan melibatkan beberapa organisasi sebelumnya konten dan penggunaan perangkat linguistik untuk menandakan organisasi atau jenis informasi yang akan diberikan (Basturkmen, 2002:26)

Di sisi lain, beberapa percakapan bersifat interaksional dengan tujuan untuk membangun atau mempertahankan suatu hubungan. Jenis yang terakhir ini terkadang disebut penggunaan bahasa antarpribadi. Hal ini memainkan peran sosial yang penting dalam 38 meminyaki roda pergaulan (Yule, 1989:169). Contoh dari Penggunaan bahasa secara interaksional adalah sapaan, obrolan ringan, dan pujian. Rupanya, bahasa yang digunakan dalam mode interaksional berorientasi pada pendengar. Pembicaraan pembicara dalam tipe ini cenderung terbatas pada belokan yang cukup pendek (Dornyei & Thurrell, 1994: 43 dan Richards, 1990: 54-55). Namun, terlepas dari perbedaan antara kedua jenis, di sebagian besar dalam situasi tertentu, bahasa interaksional dipadukan dengan bahasa transaksional. Ini membantu meringankan tugas transaksional yang harus dilakukan dengan menjaga sosial yang baik hubungan dengan orang lain. Dengan kata lain, kita dapat mengatakan bahwa pembicara melakukan satu hal dengan melakukan yang lain (Brasil, 1995: 29). Jadi kedua tujuan dapat dilihat sebagai dua dimensi interaksi lisan.

Meskipun pembelajaran difokuskan pada pembelajaran berbicara, aktivitas belajar siswa hendaknya dilakukan secara alami sehingga tidak terkesan dibuat-buat, aneh dan lucu. Pembelajaran yang di buat-buat akan menjadikan keterampilan yang dilatihkan terasa aneh dan bersifat artifisial. Hal tersebut dilakukan agar siswa lebih memahami dalam pembelajaran bahasa Indonesia. Pembelajaran berbicara terpadu adalah bentuk pembelajaran berbicara yang dilakukan dengan cara memadukan pembelajaran berbicara tersebut dengan pembelajaran yang lain. Pembelajaran lain yang dimaksud adalah pembelajaran kompetensi kebahasaan serta kesastraan. Aktivitas Pembelajaran berbicara dapat dilakukan dengan tiga teknik, yaitu terpimpin, semiterpimpin, dan bebas. Teknik terpimpin adalah suatu teknik pembelajaran berbicara yang dilakukan dengan cara meminta siswa dengan mengerjakan, memaparkan sesuatu sama seperti contoh yang telah ada. Teknik pembelajaran semiterpimpin dilakukan dengan cara meminta siswa memaparkan yang sudah ada. Dengan teknik ini, siswa diberikan kebebasan mengembangkan

paparan sesuai dengan tingkat kemampuan mereka. Teknik berbicara bebas dilakukan dengan cara meminta siswa memaparkan sesuatu secara bebas, tanpa tertentu. Ketiga teknik pembelajaran tersebut dapat diarahkan pada peningkatan keterampilan melakukan aktivitas berbicara baik secara individu maupun secara kelompok. Dilihat dari segi paparannya, aktivitas pembelajaran berbicara, baik individu maupun kelompok, dapat di pilah menjadi dua, yaitu aktivitas berbicara individual yang bersifat nonilmiah dan aktivitas berbicara individual yang bersifat ilmiah. Pada umumnya, tujuan orang berbicara adalah untuk menghibur, menginformasikan, menstimulasi, meyakinkan, atau menggerakkan orang untuk mendengar. Untuk mencapai tujuan tersebut, guru dapat mengembangkan bahan pembelajaran berbicara. Misalnya menceritakan pengalaman yang mengesankan, menceritakan Kembali cerita yang pernah dibaca atau didengar, mengungkapkan pengalaman pribadi, bertanya jawab berdasarkan bacaan, bermain peran, pidato, dan bercakap-cakap. Faktor-faktor yang diamati adalah lafal kata, intonasi kalimat, kosakata, tata bahasa, kefasihan berbicara, dan pemahaman.

Tujuan pembelajaran berbicara di SD dikelompokkan atas tujuan pembelajaran berbicara di kelas rendah dan tinggi. Pada hakikatnya, kegiatan pembelajaran berbicara di kelas rendah merupakan dasar-dasar pembentukan kemampuan berkomunikasi tahap awal. Pada kelas rendah, siswa memerlukan bimbingan dan pengarahan yang cukup dari guru. Dasar-dasar yang telah dimiliki siswa berkembang dikelas tinggi apabila pembelajaran berbicara memberikan lebih banyak waktu kepada siswa untuk berlatih menggunakan bahasa.

1) Tujuan Pembelajaran Berbicara di Kelas Rendah

a) Melatih Keberanian Siswa

Masing-masing siswa memiliki latar belakang yang berbeda maka pada kegiatan pembelajaran pertemuan awal guru hendaknya menganalisis kebutuhan siswa. Kegiatan ini untuk mengetahui bagaimana kemampuan dan keberanian siswa dalam berbicara. Hal ini harus dilakukan karena merupakan tuntutan kurikulum dalam pendekatan pembelajaran bahasa yang dikehendaki. Oleh karena itu, mengetahui kemampuan dan keberanian siswa bukanlah hal yang mudah, perlu tahapan-tahapan dalam pembelajaran. Pada kelas rendah, guru hendaknya berusaha merancang pembelajaran yang membuat siswa-siswanya untuk berani berbicara karena keterampilan berbicara memerlukan keberanian, yaitu keberanian untuk menghilangkan kecemasan bagi anak yang biasanya berwujud demam panggung dan juga kecemasan berbicara.

b) Melatih siswa Menceritakan Pengetahuan dan Pengalamannya

Banyak orang pandai yang tidak dapat mengungkapkan pengalaman dan pengetahuannya dengan mudah. Hal ini disebabkan oleh banyak hal, diantaranya kurangnya kesempatan yang diberikan untuk berbicara, baik di rumah maupun di sekolah, faktor budaya, dan faktor pembawaan. Oleh sebab itu, guru harus berusaha merangsang siswa untuk selalu mengungkapkan pengetahuan dan pengalamannya ketika pembelajaran berlangsung. Tentu saja yang diceritakan sesuai dengan materi yang ada dalam kurikulum. Misalnya, mengungkapkan pengetahuan dan pengalamannya tentang musim hujan. Mengapa harus pengalamannya? Sebab, untuk menggali pengetahuan siswa yang bersifat produksi, yakni kegiatan berbicara dan menulis, pengalaman adalah hal yang paling mudah untuk diungkapkan. Setelah siswa menceritakan pengalamannya, pembelajaran dapat diteruskan dengan menceritakan pengetahuan, baik yang dibaca maupun yang pernah didengar, dan pada tahap-tahap berikutnya berikutnya siswa dapat dilatih menganalisis dan menyintesis kembali.

c) Melatih Menyampaikan Pendapat

Menyampaikan pendapat bukanlah hal yang mudah, menyampaikan pendapat perlu dilatih sejak dini. Pelatihan itu meliputi pelatihan kata, gaya, suara, gerak-gerik, dan sebagainya. Pelatihan tersebut dimaksudkan untuk membentuk kebiasaan pada diri siswa agar terampil dalam menyampaikan pendapat sehingga yang dapat diterima dan dimengerti orang lain (pendengarnya).

d) Membiasakan Siswa untuk Bertanya

Anda sebagai guru dan calon guru bahasa tentunya sering mengetahui dan menghadapi para siswa. Anda yang belum terbiasa bertanya ketika pembelajaran berlangsung. Hal itu sangat tidak menyenangkan. Bahkan, Anda dapat mencoba mengingat-ingat bagaimana Anda ketika belajar dahulu. Apakah hal itu sama dengan pengalaman Anda? Jika jawabannya “Ya”, coba Anda pelajari apa yang menyebabkan itu terjadi. Kalau disebabkan kurangnya kesempatan pernyataan yang diberikan guru, Anda dapat usahakan selalu menyeluruh dan merangsang siswa untuk selalu ingin tahu sehingga mereka mau bertanya.

2) Tujuan Pembelajaran Berbicara di Kelas Tinggi

a) Memupuk Keberanian Siswa

Apabila di kelas rendah sudah memiliki keberanian (keberanian mengungkapkan isi hati) maka pada kelas tinggi, sebagai guru Anda

berkewajiban untuk selalu memupuk keberanian yang telah dimiliki siswa melalui pembelajaran. Dengan meningkatnya keberanian, pengetahuan, dan keterampilan, siswa akan lebih mudah dalam mengungkapkan pengetahuan dan wawasan yang dimilikinya. Pada akhirnya, siswa yang akan terbiasa berbicara dan mampu menganalisis serta menyimpulkan hal-hal yang di temui dalam kehidupan sehari-hari.

b) Menceritakan Pengetahuan dan Wawasan Siswa

Siswa setelah memiliki Kemampuan menceritakan pengalamannya, dia akan mampu menceritakan pengetahuan dan wawasan yang dimiliki secara bertahap. Jika kemampuan tersebut terus diasah dan ditambah dengan kemampuan untuk membaca dan mendengar maka siswa terlatih untuk mengungkapkan pengetahuan dan wawasan setiap saat.

c) Melatih Siswa Menyanggah/Menolak Pendapat Orang Lain

Tidak menerima/menolak pendapat orang lain pernah dirasakan semua orang, tetapi untuk menolak/menyanggahnya kita sering dibuat tidak berdaya. Bagaimana cara mengatasinya? Caranya adalah sering-sering berlatih dan banyak membaca sehingga pada waktu menolak dan menyanggah kita mempunyai argumen yang kuat.

d) Melatih Berpikir Kritis dan Logis

Berpikir kritis dan Logis tidak dimiliki semua orang. Anda sebagai guru mempunyai tanggung jawab untuk menjadikan siswa-siswa Anda menjadi mampu berpikir kritis dan logis melalui pembelajaran berbicara. Oleh sebab itu, pembelajaran harus diarahkan agar siswa menjadi kritis dalam berpikir. Hal itu dapat terbentuk dalam diri siswa jika memiliki keberanian mengungkapkan pendapat, keberanian menolak/menyanggah pendapat orang lain yang disertai alasan yang kuat, memiliki wawasan yang luas, dan juga sikap menghargai orang lain.

e) Melatih siswa menghargai pendapat orang lain

Tujuan berbicara merupakan pedoman bagi pembicara untuk membangun, mengemas, dan menyampaikan idenya untuk sebuah pembicaraan tertentu. Perbedaan tujuan akan berpengaruh pada bentuk ide yang akan dikembangkan, kemasan yang digunakan, dan performa penyampaiannya, tujuan berbicara yang dimaksud adalah sebagai berikut:

1) Informatif

Tujuan informatif merupakan tujuan berbicara yang dipilih pembicara Ketika ia bermaksud menyampaikan gagasan untuk membangun

pengetahuan pendengar. Tujuan ini selanjutnya akan lebih sempurna jika hanya bersifat informatif, melainkan juga komunikatif, yakni terjadinya timbal balik atas gagasan yang disampaikan pembicara dengan respon yang dihasilkan oleh pendengar. Tujuan berbicara ini yang paling dominan adalah menjelaskan proses, konsep, data, mendeskripsikan benda, dan berbagai kegiatan informasional lainnya.

2) Rekreatif

Tujuan rekreatif merupakan tujuan berbicara untuk memberikan kesan menyenangkan bagi diri pembicara dan pendengar. Jenis tujuan ini adalah untuk menghibur pendengar oleh adanya pembicara. Pembicaraan semacam ini biasanya berbentuk lawakan, guyonan, dan candaan. Namun demikian, bergosip juga merupakan salah satu bentuk pembicaraan yang bertujuan untuk hiburan, dengan syarat tidak dilakukan dengan tendensi penghinaan, penghakiman, dan berbagai bentuk penekanan psikologis yang serius.

3) Persuasi

Tujuan persuasif merupakan tujuan pembicaraan yang menekankan pada daya bujuk sebagai kekuatannya. Hal ini bertujuan pembicaraan menekankan pada usaha mempengaruhi orang lain untuk bertindak sesuai dengan apa yang diharapkan pembicara melalui penggunaan bahasa yang halus dan berdaya pikat. Tujuan berbicara jenis ini banyak di gunakan oleh seseorang dalam kegiatan kampanye, propaganda, penjualan, dan lain-lain.

4) Argumentatif

Tujuan argumentatif merupakan tujuan berbicara untuk menakutkan pendengar atas gagasan yang disampaikan oleh pembicara. Ciri khas tujuan ini adalah penggunaan alasan-alasan rasional di dalam bahan pembicaraan yang digunakan pembicara. Berbicara jenis ini banyak digunakan dalam kegiatan diskusi ilmiah, keilmuan dan debat politik.

C. JENIS-JENIS KEGIATAN BICARA YANG DAPAT DILAKUKAN PADA SISWA SD

Diskusi dan kegiatan menyampaikan pesan kepada orang lain (penyimak) dengan media bahasa lisan. Ada beberapa faktor yang mempengaruhi dalam berbicara, yaitu kepekaan terhadap fenomena, kemampuan kognisi atau imajinasi, kemampuan berbahasa, kemampuan psikologis, dan performa. Kepekaan terhadap fenomena berhubungan dengan kemampuan pembicara untuk menjadikan segala sesuatu yang ada di sekitarnya, walaupun kecil apapun, sebagai sumber ide.

Sebaliknya, seseorang yang tidak tanggap terhadap fenomena tidak akan mampu menghasilkan gagasan walaupun sebuah peristiwa besar terjadi pada dirinya. Kemampuan kognisi berhubungan dengan daya dukung kognisi dan imajinasi pembicara. Pembicara yang baik akan mampu menentukan kapan ia mampu menggunakan kemampuan kognisinya untuk menghasilkan pembicaraan dan kapan ia harus menggunakan imajinasinya. Kemampuan penggunaan kognisi atau imajinasi ini akan sangat berhubungan dengan tujuan pembicaraan yang ia lakukan. Kemampuan berbahasa merupakan kemampuan berbicara yang mengemas ide dan bahasa yang baik dan benar. Dalam kaitannya dengan faktor bahasa, pembicara yang baik hendaknya menguasai benar seluruh tatanan linguistik dari fonem hingga semantik dan pragmatis sehingga ia akan mengemas ide tersebut secara tepat. Selain itu, kemampuan ini juga berhubungan dengan organ berbicara seseorang. Seorang pembicara yang mengalami kelainan dalam organ penghasil bunyinya akan mengalami hambatan ketika berbicara. Misalnya, seseorang cacat akan kesulitan melafalkan huruf /r/ sehingga tuturan yang di hasilkan menjadi kurang sempurna.

Kemampuan psikologis berhubungan dengan kejiwaan pembicara, misalnya kemampuan berbicara, ketenangan, dan daya adaptasi psikologis. Ketika berbicara. Seseorang yang mampu mengemas ide dengan baik bisa saja kurang mampu menyampaikan ide tersebut secara lisan karena terganggu oleh ketenangan. Ketika berbicara atau bahkan karena tidak memiliki keberanian, gugup, dan mendapatkan tekanan. Ketika berbicara, kemampuan performa lebih berhubungan dengan praktik berbicara. Seorang pembicara dengan baik akan menggunakan berbagai gaya sesuai dengan situasi, kondisi, dan tujuan pembicaraannya. Gaya yang berhubungan dengan perilaku. Ketika seseorang melakukan pembicaraan seperti ekspresi, kesanggupan membangun komunikasi interaktif, dan bahkan berhubungan dengan penampilan pembicara.

1. Aspek berbicara

Akhirnya, aspek keterampilan berbicara perlu diteliti dengan cermat dan dijadikan pertimbangan. Aspek-aspek ini menimbulkan beberapa tantangan dan mengidentifikasi beberapa pedoman untuk memahami keterampilan ini dan karenanya merancang instruksional mempersiapkan peserta didik untuk berkomunikasi secara efektif dalam situasi kehidupan nyata.

- a. **Berbicara adalah tatap muka:** Sebagian besar percakapan berlangsung tatap muka yang memungkinkan pembicara untuk umpan balik langsung, yaitu “Apakah pendengar mengerti? Apakah mereka setuju? Melakukan mereka bersimpati (Cornbleet & Carter, 2001:16). Dengan demikian, komunikasi melalui berbicara memiliki banyak aset, seperti ekspresi wajah, gerak tubuh

dan bahkan tubuh gerakan. Berbicara juga terjadi, sebagian besar waktu, dalam situasi di mana peserta atau lawan bicara yang hadir. Faktor-faktor tersebut memfasilitasi komunikasi (El Fayoumy, 1997:9, Janda, 1998 & Burns, 1998).

- b. **Berbicara bersifat interaktif:** Apakah kita berbicara tatap muka atau melalui telepon, kepada satu orang atau kelompok kecil, roda percakapan biasanya berputar dengan lancar, dengan peserta menawarkan kontribusi pada saat yang tepat, tanpa celah yang tidak semestinya atau semua orang membicarakan satu sama lain (Bygate, 1998: 20 dan Cornbleet & Carter, 2001: 27). Giliran mengambil, fitur utama dalam interaksi, adalah bagian bawah sadar dari percakapan biasa. Pengambilan giliran ditangani dan ditandai secara berbeda di seluruh budaya yang berbeda, sehingga menyebabkan kemungkinan kesulitan komunikasi dalam percakapan antara orang-orang dari budaya dan bahasa yang berbeda (Mc Donough & Mackey, 2000: 82).
- c. **Berbicara terjadi secara real time:** Selama percakapan, tanggapan tidak direncanakan dan spontan dan penutur berpikir, menghasilkan bahasa yang mencerminkan hal ini (Foster et al., 2000: 347). Kendala waktu ini mempengaruhi kemampuan pembicara untuk merencanakan, mengorganisasikan pesan, dan untuk mengontrol bahasa yang digunakan. Pembicara sering mulai mengatakan sesuatu dan berubah pikiran di tengah jalan; yang disebut awal yang salah. Itu kalimat pembicara juga tidak bisa sepanjang atau serumit tulisan. Demikian pula, pembicara kadang-kadang melupakan hal-hal yang ingin mereka katakan; atau mereka mungkin bahkan melupakan apa yang telah mereka katakan, sehingga mereka mengulanginya sendiri (Miller, 2001: 25). Ini menyiratkan bahwa produksi pidato secara real time memaksakan tekanan, tetapi juga memungkinkan kebebasan dalam hal kompensasi untuk ini kesulitan. Penggunaan ekspresi formula, perangkat ragu-ragu, koreksi diri, pengulangan dan pengulangan dapat membantu pembicara menjadi lebih lancar dan mengatasi tuntutan waktu nyata (Bygate, 1987: 21; Foster et al., 2000 dan Hughes, 2002: 76). Sebenarnya, memaparkan siswa pada fitur wacana lisan ini memfasilitasi produksi lisan mereka dan membantu mereka mengompensasi masalah mereka temui. Ini juga membantu mereka terdengar normal dalam penggunaan bahasa asing bahasa.

2. Genre berbicara

Teori genre mengasumsikan bahwa peristiwa tutur yang berbeda menghasilkan jenis teks, yang berbeda dalam hal struktur keseluruhan dan jenis item gramatikal biasanya terkait dengan mereka (Hughes, 2002: 83). Tukang gerobak dan McCarthy (1998) mengklasifikasikan ekstrak berbicara dalam hal genre sebagai berikut:
Narasi: Serangkaian anekdot sehari-hari diceritakan dengan pendengar aktif

partisipasi. **Mengidentifikasi:** Ekstrak di mana orang berbicara tentang diri mereka sendiri, mereka biografi, tempat tinggal mereka, pekerjaan mereka, kesukaan dan ketidaksukaan mereka. **Bahasa dalam tindakan:** Data direkam saat orang melakukan hal-hal seperti itu seperti memasak, mengepak, memindahkan perabotan... dll. **Komentar-elaborasi:** Orang-orang memberikan pendapat dan komentar biasa pada hal-hal, orang lain, peristiwa dan sebagainya. **Debat dan argumen:** Data, di mana orang mengambil posisi, mengejar argumen dan menjelaskan pendapat mereka. **Pengambilan keputusan dan hasil negosiasi:** Data yang mengilustrasikan cara-cara di mana orang bekerja menuju keputusan/konsensus atau bernegosiasi dengan cara mereka melalui masalah menuju solusi. Diakui bahwa tidak ada genre pidato yang sepenuhnya terpisah; untuk Misalnya, narasi dapat disematkan dalam kategori generik utama lainnya. Selanjutnya, genre berbicara tumpang tindih dengan fungsi bahasa yang dijelaskan sebelum.

D. CAPAIAN PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERBICARA DI SD

KELAS 1		
Tema 1	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menyajikan identitas diri. - Pembelajaran 2 Mengamati dan mencoba melakukan perkenalan diri. - Pembelajaran 4 Mengamati dan mencoba mengidentifikasi huruf penyusun nama. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan nama diri sendiri dengan benar. - Siswa dapat mengamati teman, memperkenalkan diri dan mencoba memperkenalkan diri dengan bahasa yang baik dan benar. - Siswa dapat menyebutkan huruf penyusun nama dengan benar maju di depan kelas menulis dan membacanya.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Mengenal bagian-bagaian tubuh dengan bernyanyi. - Pembelajaran 2 Bercerita kepada teman. - Pembelajaran 4 Bercerita Bersama teman cara menjaga bagian tubuh. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat melatih kemampuan komunikasi dengan mengelola informasi. - Siswa dapat berkomunikasi dengan menggunakan bahasa yang baik dan benar. - Siswa dapat berkomunikasi dan mengelola informasi cara menjaga bagian tubuh dengan bahasa yang baik dan benar

	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Menunjukkan informasi cara mengeringkan tangan setelah mencuci tangan. - Pembelajaran 6 bermain peran dengan menggunakan kosakata cara memelihara kesehatan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan cara-cara menjaga kebersihan tubuh dengan bahasa yang komunikatif di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan kosakata tentang memelihara Kesehatan dengan bahasa yang komunikatif di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menceritakan pengalaman keberagaman kegiatan dalam keluarga. - Pembelajaran 6 Menceritakan pengalaman membantu anggota keluarga di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menceritakan pengalaman berlibur di rumah nenek saat liburan sekolah tiba dengan bahasa yang baik dan benar dalam lisan dan tulisan. - Siswa dapat menceritakan pengalaman saat membantu ibu mencuci piring di rumah dalam bentuk lisan dan tulisan.
Tema 2	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Menceritakan hal-hal yang boleh dilakukan dan tidak boleh dilakukan Ketika bermain dan berolahraga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menceritakan hal-hal yang boleh dilakukan dan tidak boleh dilakukan dan tidak boleh dilakukan Ketika bermain olahraga dalam bentuk lisan maupun tulisan.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca puisi tentang persahabatan. - Pembelajaran 6 Mendiskusikan hal-hal yang dilakukan terhadap adik. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca puisi di depan kelas dengan menggunakan bahasa lisan yang baik dan benar. - Siswa dapat berkomunikasi dengan baik dan benar dalam bentuk lisan dan tulisan.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1: Berdiskusi tentang gambar kesukaan gambar anggota di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mengamati dan berdiskusi tentang gambar yang ada di rumah dalam bentuk lisan dan tulisan.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Menceritakan pengalaman saat menggambar Bersama anggota keluarga. - Pembelajaran 6 Menceritakan pengalaman menggambar gambar kesukaan anggota keluarga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menceritakan pengalaman saat menggambar Bersama anggota keluarga dalam lisan maupun tulisan. - Siswa dapat bercerita di depan kelas pengalaman menggambar dengan anggota keluarga.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca cerita dengan nyaring. - Berdiskusi tentang kegemaran masing-masing anggota keluarga. - Bercerita pengalaman membaca bersama keluarga di rumah. - Pembelajaran 3 bercerita kegiatan membaca buku bersama anggota keluarga - Pembelajaran 6 menceritakan pengalaman saat membacakan dongeng bersama anggota keluarga 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat bercerita di depan kelas tentang pengalaman pribadi dengan bahasa yang baik dan benar. - Siswa dapat berdiskusi Bersama di depan kelas tentang kegemaran masing-masing setiap anggota keluarga. - Siswa dapat menceritakan pengalaman membaca bersama keluarga saat berkunjung ke perpustakaan umum dan bercerita di depan kelas. - Siswa dapat bercerita pengalaman di depan kelas saat membaca buku bacaan kesukaan Bersama keluarga. - Siswa dapat bercerita tentang dongeng di depan kelas secara lisan.
Tema 3	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3: Membaca pemahaman tentang kosakata yang berhubungan dengan pagi hari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyusun dan membaca kosakata dengan benar.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3: Membaca pemahaman tentang kegiatan siang hari yang sesuai aturan di sekolah. - pembelajaran 5 Melakukan percakapan yang memuat ungkapan perintah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menulis kosakata tentang kegiatan siang hari dengan benar. - Membaca tentang kosakata tentang kegiatan siang hari dengan benar. - Siswa dapat mengucapkan kalimat perintah.

	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca pemahaman kegiatan sore hari yang sesuai dengan peraturan di sekolah. - Pembelajaran 6 Bercerita tentang kegiatan sore hari di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca pemahaman dengan kosakata kegiatan pada sore hari. - Siswa dapat bercerita di depan kelas tentang kegiatan yang dilakukan di sore hari saat di rumah.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca pemahaman tentang kegiatan sore hari yang sesuai aturan di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca wawacana dengan kosakata yang benar terkait kegiatan pada malam hari.
Tema 4	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks anggota keluarga. Membaca teks Keluarga Udin. - Pembelajaran 3 Menceritakan anggota keluarga dengan cara tertulis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mengenalkan nama nama anggota keluarga - Siswa dapat menyebutkan nama-nama anggota Udin - Siswa dapat menceritakan nama nama keluarga secara tertulis dan lisan.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca nyaring teks makan pagi bersama keluarga. Membaca nyaring teks peraturan makan. - Pembelajaran 3 Membaca teks nyaring memasak bersama keluarga. - Pembelajaran 4 Menceritakan pengalaman berkebut. - Pembelajaran 5 Menceritakan kegiatan belajar yang didampingi orang tua di rumah. - Pembelajaran 6 Menceritakan kebiasaan minta izin sebelum bermain di luar rumah yang biasa siswa lakukan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mempresentasikan poster aturan makan. - Siswa dapat menceritakan kembali hasil membaca teks di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan kembali pengalaman berkebut di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan Kembali pengalaman belajar yang didampingi oleh orang tua di depan kelas. - Siswa dapat mencerita kembali kebiasaan izin sebelum bermain di luar rumah yang biasa siswa lakukan di depan kelas.

	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Berbicara di depan kelas memperkenalkan keluarga besar. - Pembelajaran 3 Bercerita pengalaman keluarga besar. - Pembelajaran 6 Bercerita pengalaman dengan keluarga besar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat memperkenalkan keluarga besarnya di depan kelas. - Siswa dapat bercerita di depan kelas tentang pengalaman belajar menulis nama-nama keluarga besarnya. - Siswa dapat menceritakan peran keluarga besar di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks. - Pembelajaran 2 Membaca teks, menceritakan tentang ungkapan, meminta tolong dengan tema kebersamaan dalam keluarga. - Pembelajaran 3 Membaca teks bergambar 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca di depan kelas teks yang diberikan guru. - Siswa dapat menceritakan kembali di depan kelas cara meminta tolong. - Siswa dapat menceritakan teks bergambar di depan kelas.
Tema 5	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Pengalaman mengungkapkan permintaan maaf. - Pembelajaran 3 Pengalaman menunjukkan ungkapan permintaan maaf. - Pembelajaran 4 Pengalaman membaca dan menulis bilangan 20 sampai dengan 40 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menceritakan kembali pengalaman meminta maaf di depan kelas. - Siswa dapat menganggapi ungkapan permintaan maaf. - Siswa dapat membaca di depan kelas dengan kosakata yang benar bilangan 20 sampai 40.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menceritakan ciri-ciri fisik anggota keluarga pada teman di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menceritakan di depan kelas tentang ciri-ciri fisik anggota keluarga.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Pengalaman membaca dan membuat puisi untuk sahabat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca puisi di depan kelas untuk sahabat.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Pengalaman membaca puisi tentang Ibu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca puisi tentang ibu di depan kelas.
Tema 6	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Diskusi tentang aturan menjaga kebersihan di rumah. - Pembelajaran 3 Mendiskusikan peraturan apa saja yang harus di lakukan untuk menjaga kebersihan rumah dan mempresentasikannya di depan kelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan contoh peraturan menjaga kebersihan di rumah di depan kelas. - Siswa dapat berdiskusi tentang peraturan menjaga kebersihan di rumah dan di sekolah. - Siswa dapat mempresentasikan hasil diskusi di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks menceritakan pengalaman melakukan kegiatan di lingkungan. - Pembelajaran 6 Membaca permasalahan lingkungan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca teks di depan kelas dengan kosakata yang benar. - Siswa dapat menceritakan pengalaman tentang kegiatan di lingkungan di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan permasalahan kegiatan membersihkan lingkungan di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Mentionkan dan menuliskan ungkapan perintah yang terdapat di dalam teks tentang lingkungan sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mengungkapkan ungkapan kata perintah.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks menjawab pertanyaan. - Pembelajaran 2 Membaca teks percakapan Berdiskusi tentang peraturan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa membaca teks di depan kelas dengan kosakata yang benar. - Siswa menjawab pertanyaan dari guru tentang isi baca di teks. - Siswa membaca teks percakapan di depan kelas. - Siswa mendiskusikan tentang peraturan Bersama kelompoknya. - Siswa bersama kelompoknya menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Berdiskusi tentang kegiatan yang menyehatkan. - Pembelajaran 5 Membaca teks percakapan - Pembelajaran 6 Membaca teks percakapan 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa bersama kelompoknya mendiskusikan tentang kegiatan yang menyehatkan. - Siswa bersama kelompoknya menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas. - Siswa membaca teks percakapan yang diberikan guru di depan kelas. - Siswa membaca teks percakapan di depan kelas
Tema 7	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks tentang cara merawat tanaman. - Pembelajaran 3 Mewawancarai teman 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa membaca teks di depan kelas. - Siswa menyampaikan hasil wawancara sesama teman di depan kelas.
Tema 8	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks tentang peristiwa siang dan malam hari. - Pembelajaran 2 Membaca teks tentang tamasya ke pantai saat hari cerah. - Membaca cerita bergambar tentang indahnya suasana pantai. - Pembelajaran 4 Membaca teks tentang aktivitas air pada pagi hari. - Pembelajaran 6 Membuat cerita sederhana tentang peristiwa siang dan malam berdasarkan gambar. - Membacakan cerita tentang peristiwa malam hari di depan kelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan nama-nama benda yang ada di langit di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan pengalaman bertamasya di pantai di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan kembali tentang indahnya suasana pantai. - Siswa menyebutkan nama-nama permainan air di depan kelas. - Siswa membacakan isi cerita yang dibuatnya di depan kelas. - Siswa menceritakan kembali tentang peristiwa malam hari di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Bercerita dengan kalimat pujian 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membuat cerita menggunakan kalimat pujian kemudian dipresentasikan di depan kelas.

	- Pembelajaran 6 Membaca ungkapan kalimat ajakan.	- Siswa dapat membuat kalimat ajak dengan benar kemudian dipresentasikan di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Membaca teks tentang musim hujan menceritakan kegiatan saat makan di rumah. - Pembelajaran 2 Membaca cerita bergambar tentang aktivitas air di siang hari. - Pembelajaran 3 Bercerita kegiatan menerapkan aturan makan di rumah.	- Siswa membaca teks musim hujan di depan kelas. - Siswa menceritakan kembali kegiatan saat makan di rumah di depan kelas. - Siswa menceritakan kembali aktivitas air di siang hari dengan kosakata yang benar. - Siswa dapat menceritakan kembali laturan makan di rumah dengan kosakata yang benar.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Bercerita dengan kalimat terima kasih. - Pembelajaran 6 Membaca ungkapan kalimat minta tolong.	- Siswa dapat membuat cerita dengan kalimat terima kasih dan mempresentasikan di depan kelas. - Siswa dapat membuat kalimat dengan ungkapan minta tolong dan mempresentasikan di depan kelas.
KELAS 2		
Tema 1	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Menyebutkan kalimat ajakan pada teks percakapan. - Pembelajaran 2 Menyebutkan isi teks percakapan yang mengandung kalimat ajakan. - Menyebutkan kembali kalimat ajakan. - Pembelajaran 5 Membaca kalimat ajakan dalam teks bacaan.	- Siswa dapat menyebutkan kembali kalimat mengandung ajakan di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan kembali teks percakapan yang mengandung kalimat ajakan di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan kembali kalimat ajakan di depan kelas. - Siswa dapat membaca kalimat ajakan di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Menyebutkan kembali kalimat perintah dalam teks cerita.	- Siswa dapat menyebutkan kembali kalimat kalimat yang mengandung perintah di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Menyebutkan kalimat yang mengandung perintah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan kembali kalimat yang mengandung perintah di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Menyebutkan isi teks cerita yang berisi penolakan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan isi teks yang berisi cerita penolakan di depan kelas.
Tema 2	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menyebutkan isi teks pendek yang di bacakan yang berkaitan dengan keragaman benda. - Membaca kembali teks pendek yang berkaitan dengan keragaman benda. - Pembelajaran 4 Menyebutkan isi teks pendek yang di bacakan berkaitan dengan keragaman benda di sekitar. - Pembelajaran 5 Menyebutkan isi teks pendek yang dibacakan berkaitan dengan keragaman benda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyebutkan isi teks pendek di depan kelas. - Siswa dapat membaca teks pendek di depan kelas. - Siswa dapat membacakan hasil pengamatan tentang keragaman benda dengan kosakata yang benar di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan isi teks pendek yang berkaitan dengan keragaman benda di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca kembali teks pendek yang berkaitan dengan keragaman benda. - Pembelajaran 2 Menyebutkan isi teks pendek yang di bacakan berkaitan dengan keragaman benda. - Pembelajaran 5 Menyebutkan isi teks pendek yang di bacakan berkaitan dengan keragaman benda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa membacakan kembali teks pendek yang berkaitan dengan keragaman benda di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan isi teks pendek dengan keragaman benda di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan isi teks pendek berkaitan dengan keragaman benda di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks bacaan bermain di halaman sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa membaca kembali teks di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca teks “lomba tenis meja cilik”. - Pembelajaran 4 Tanya jawab tentang gambar Beni dan teman-temannya bermain bola kertas. - Pembelajaran 6 Membaca teks sepak bola dengan lancar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menjelaskan kembali isi teks di depan kelas. - Siswa dapat menjawab pertanyaan dari teman yang lain. - Siswa dapat membaca teks sepak bola di depan kelas dengan lancar.
	<p>Subtema 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca kembali teks pendek berkaitan dengan keragaman benda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat membaca kembali teks pendek berkaitan dengan keragaman benda dengan lafal dan intonasi yang tepat di depan kelas.
Tema 3	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks tentang lingkungan geografis di rumah. - Pembelajaran 2 Membacakan isi teks. - Pembelajaran 3 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan kehidupan ekonomi di rumah. - Pembelajaran 4 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan ekonomi di rumah. - Pembelajaran 5 Membaca makna kosakata berkaitan dengan kehidupan sosial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Setelah membaca teks siswa dapat menjelaskan kembali teks tentang lingkungan geografis di rumah di depan kelas - Mencermati isi teks dan penjelasan guru, siswa dapat memahami isi teks serta mempresentasikan di depan kelas. - Mengamati gambar kegiatan di pagi hari yang disajikan, siswa menemukan kosakata yang berkaitan kehidupan ekonomi di rumah serta membaca hasilnya di depan kelas. - Mengamati gambar kegiatan membantu belanja yang disajikan, siswa menemukan kosakata yang berkaitan dengan kehidupan ekonomi di rumah, serta membaca hasilnya di depan kelas. - Mencermati isi teks serta penjelasan guru siswa dapat memahami kosakata berkaitan dengan kehidupan sosial, mempresentasikan di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 6 Membaca dan menjelaskan isi teks berkaitan dengan lingkungan geografis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mengamati gambar kegiatan berkumpul keluarga yang disajikan siswa mampu memahami isi teks tersebut dan membaca di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca isi teks tentang kondisi geografis di sekolah. - Pembelajaran 2 Membacakan isi teks. - Pembelajaran 3 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan ekonomi di sekolah. - Pembelajaran 4 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan sosial di sekolah. - Pembelajaran 6 Membaca isi teks berkaitan dengan kehidupan ekonomi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mengamati gambar denah sekolah yang disajikan, siswa mampu membaca teks tentang kondisi geografis sekolah di depan kelas. - Mencermati isi teks serta penjelasan dari guru siswa dapat menyampaikan kembali isi teks di depan kelas. - Mengamati gambar kegiatan menabung yang disajikan, siswa mampu menceritakan kembali isi teks tersebut di depan kelas. - Kegiatan diskusi, siswa mampu menemukan kosakata yang berkaitan dengan kehidupan sosial di sekolah. - Kegiatan diskusi siswa mampu menemukan makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan ekonomi, menyampaikan hasil diskusi di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca isi teks tentang kondisi budaya di sekolah. - Pembelajaran 2 Membacakan isi teks. - Pembelajaran 3 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan dengan budaya di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mengamati gambar gotong royong siswa mampu menemukan kosakata tentang kondisi kehidupan budaya kemudian siswa mempresentasikan di depan kelas. - Memahami isi teks serta penjelasan guru siswa dapat memahami isi teks tentang kehidupan sosial budaya kemudian siswa mempresentasikan di depan kelas. - Mengamati gambar kegiatan yang disajikan, siswa mampu memahami isi teks berkaitan dengan budaya di sekolah kemudian siswa membacakan hasilnya di depan kelas

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Membacaka teks makna kosakata yang berkaitan dengan budaya di sekolah. - Pembelajaran 5 Membaca teks makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan social. - Pembelajaran 6 Membaca isi teks berkaitan dengan kehidupan sosial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mengamati gambar kegiatan yang disajikan siswa mamapu memahami isi teks berkaitan dengan budaya di sekolah kemudian siswa membca hasilnya di depan kelas. - Mencermati isi teks serat penjelasan guru, siswa mampu memahami isi teks berkaitan dengan kehidupam sosial kemudian membacakan hasilnya di depan kelas. - Mengamati teks serta penjelasan guru, siswa mampu menyampaikan kembali isi teks di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dan menuliskan isi teks tentang kondisi sosial di sekolah. - Pembelajaran 2 Membacakan teks. - Pembelajaran 3 Membacakan teks makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan sosial di sekolah. - Pembelajaran 5 Membaca makna kosakata berkaitan dengan kehidupan sosial. - Pembelajaran 6 Membaca dan menjelaskan isi teks 	<ul style="list-style-type: none"> - Mengamati cerita yang disajikan siswa mampu memahami isi teks yang berkaitan dengan kehidupan sosial kemudian membacakan hasilnya di depan kelas. - Mencermati isi teks serta penjelasan guru siswa dapat menemukan kosakata kemudian membacakan hasilnya di depan kelas. - Mendengarkan dongeng siswa dapat menemukan makna kosakata yang berkaitan dengan kehidupan sosial di sekolah kemudian menceritakan kembali di depan kelas. - Mencermati isi teks dari penjelasan guru, siswa dapat memahami makna kosakata berkaitan dengan kehidupan sosial kemudian membacakan hasilnya di depan kelas. - Setelah membaca teks, siswa dapat menjelaskan isi teks di depan kelas.
Tema 4	Subtema 1	Capaian Pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa di harapkan dapat membaca lancar teks di depan kelas yang berhubungan dengan lingkungan sehat di rumah.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di rumah. - Pembelajaran 3 Membaca lancar teks berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di rumah. - Pembelajaran 4 Membaca lancar teks berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di rumah. - Pembelajaran 5 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan lingkungan di rumah. - Pembelajaran 6 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan lingkungan di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa diharapkan dapat menceritakan kembali isi teks di depan kelas. - Siswa dapat membaca lancar teks di depan kelas berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di rumah. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa dapat menceritakan kembali isi teks tersebut di depan kelas. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa dapat menyebutkan cara menjaga kesehatan lingkungan di rumah di depan kelas. - Berdiskusi tentang membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan lingkungan di rumah serta menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di sekolah. - Pembelajaran 2 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di sekolah. - Pembelajaran 3 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di sekolah. - Pembelajaran 4 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mencermati teks serta penjelasan guru, siswa mampu membaca teks di depan kelas yang berhubungan dengan lingkungan sehat di sekolah. - Berdiskusi siswa dapat menyebutkan lingkungan sehat di sekolah di depan kelas. - Mencermati teks serta penjelasan guru, siswa dapat menyebutkan ciri-ciri lingkungan tidak sehat di sekolah di depan kelas. - Disajikan teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di sekolah, siswa dapat menyebutkan ciri-ciri lingkungan tidak sehat di sekolah di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 5 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan lingkungan sekolah. - Pembelajaran 6 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan lingkungan sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa dapat menyebutkan cara menjaga kesehatan lingkungan sekolah di depan kelas. - Disajikan teks siswa dapat menyebutkan cara menjaga kesehatan lingkungan sekolah di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di tempat bermain. - Pembelajaran 2 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di tempat bermain. - Pembelajaran 3 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di tempat bermain. - Pembelajaran 4 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat bermain. - Pembelajaran 5 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan tempat bermain. - Pembelajaran 6 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan tempat bermain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa dapat menyebutkan cara menjaga lingkungan sehat di tempat bermain di depan kelas. - Disajikan teks siswa dapat membaca lancar di depan kelas. - Disajikan teks siswa dapat menyebutkan syarat-syarat lingkungan sehat di tempat bermain di depan kelas. - Siswa dapat membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat bermain di depan kelas. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa dapat menyebutkan cara menjaga kesehatan tempat bermain di depan kelas. - Disajikan teks siswa dapat membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga lingkungan sehat tempat bermain di depan kelas.

	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat umum. - Pembelajaran 2 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan sehat di tempat umum. - Pembelajaran 3 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat umum. - Pembelajaran 4 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat umum. - Pembelajaran 5 Membaca lancar teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan tempat umum. - Pembelajaran 6 Menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan tempat umum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks, siswa dapat membaca lancar teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat umum. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa mampu menyebutkan syarat lingkungan sehat di tempat umum di depan kelas. - Berdiskusi siswa dapat menyebutkan jenis-jenis lingkungan tidak sehat di tempat umum di depan kelas. - Disajikan teks siswa dapat menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan lingkungan tidak sehat di tempat umum di depan kelas. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa dapat membaca kembali di depan kelas. - Berdiskusi, siswa dapat menyebutkan isi teks yang berhubungan dengan cara menjaga kesehatan tempat umum di depan kelas.
Tema 6	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca teks yang ditulis dengan huruf tegak sambung. - Pembelajaran 3 Membaca teks yang ditulis dengan huruf tegak bersambung. - Pembelajaran 4 Membaca teks yang ditulis dengan huruf tegak bersambung. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa dapat membaca dengan benar di depan kelas. - Disajikan buku cerita, siswa dapat membaca teks cerita yang ditulis dengan huruf tegak bersambung di depan kelas. - Disajikan teks, guru menjelaskan, siswa dapat membaca teks di depan kelas

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 5 Membaca teks yang ditulis dengan huruf tegak bersambung. - Pembelajaran 6 Menceritakan pengalaman menaati aturan yang berlaku di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks guru menjelaskan, murid dapat menceritakan pengalaman di depan kelas - Siswa dapat menceritakan kembali di depan kelas cara menaati aturan di kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Berdiskusi tentang penggunaan huruf kapital di dalam teks huruf tegak bersambung. - Pembelajaran 3 Berdiskusi tentang penggunaan huruf kapital di dalam teks pada nama-nama hari. - Pembelajaran 4 Berdiskusi tentang penggunaan huruf kapital pada nama-nama bulan. - Pembelajaran 5 Menceritakan pengalaman dalam mematuhi tata tertib di perpustakaan. - Pembelajaran 6 Berdiskusi tentang aturan yang berlaku ketika bermain di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Berdiskusi, siswa dapat berdiskusi tentang penggunaan huruf kapital di dalam teks huruf tegak bersambung di depan kelas. - Berdiskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas penggunaan huruf kapital pada nama-nama hari. - Berdiskusi, siswa dapat berdiskusi tentang penggunaan huruf kapital pada nama-nama bulan di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan kembali pengalaman mematuhi peraturan di perpustakaan, di depan kelas. - Diskusi, siswa berdiskusi tentang aturan yang berlaku ketika bermain di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Menceritakan pengalaman ketika bertugas piket kelas. - Pembelajaran 4 Berdiskusi tentang kesetaraan benda. - Pembelajaran 5 Berdiskusi tentang aturan bermain di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa menceritakan kembali pengalaman ketika bertugas piket kelas di depan kelas. - Siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas. - Siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas.

	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Berdiskusi untuk menemukan kalimat tanya dalam teks. - Pembelajaran 2 Berdiskusi tentang merawat tanaman di sekolah. - Pembelajaran 4 Berdiskusi membuat kalimat Tanya. - Pembelajaran 5 Berdiskusi tentang penggunaan kata tanya dalam kalimat tanya. - Pembelajaran 6 Membaca percakapan tentang tanaman pohon di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Berdiskusi, siswa Berdiskusi dengan kelompoknya untuk menemukan kalimat tannya dalam teks di depan kelas. - Berdiskusi, siswa berdiskusi dengan kelompok tentang merawat tanaman di sekolah di depan kelas. - Siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas. - Siswa menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas kelompok lain menanggapi hasilnya. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa mampu membaca percakapan tentang tanaman pohon di sekolah di depan kelas.
Tema 7	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks. - Pembelajaran 2 Membacakan isi teks - Pembelajaran 3 Membaca teks tentang kegiatan silaturahmi keluarga di rumah siti - Pembelajaran 5 Membaca teks dongeng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa mampu membaca teks dengan benar di depan kelas. - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa mampu membaca isi teks di depan kelas. - Disajikan gambar kegiatan silaturahmi keluarga di rumah siti, siswa mampu menceritakan isi gambar di depan kelas. - Disajikan teks dongeng guru menjelaskan, siswa mampu menceritakan kembali isi dongeng di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca teks dongeng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks dongeng guru menjelaskan, siswa mampu menceritakan kembali isi dongeng di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dongeng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks dongeng, siswa mampu membaca kembali isi dongeng di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membacakan teks dongeng. - Pembelajaran 6 Membaca dan menjelaskan isi dongeng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa mampu membacakan kembali isi dongeng di depan kelas. - Disajikan teks dongeng guru menjelaskan, siswa mampu membaca dan menjelaskan kembali isi dongeng di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks dongeng. - Pembelajaran 4 Membacakan teks. - Pembelajaran 5 Membaca kata sapaan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa mampu membaca Kembali teks dongeng di depan kelas. - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa mampu membacakan kembali isi teks di depan kelas. - Siswa mampu membaca kata sapaan di depan kelas.
KELAS 3		
Tema 1	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Menjawab pertanyaan tentang pertumbuhan dan perawatan kucing sesuai teks. - Pembelajaran 6 Menjelaskan pertumbuhan dan perkembangan nyamuk. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa mampu menjawab pertanyaan. - Disajikan poster siswa dapat menjelaskan pertumbuhan dan perkembangan nyamuk di depan kelas.
Tema 2	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dongeng dengan nyaring. - Pembelajaran 2 Bercerita tentang pesan moral pada dongeng secara lisan. - Pembelajaran 3 Menceritakan kembali isi dongeng secara lisan. - Pembelajaran 4 Menceritakan pengalaman meminta maaf. - Pembelajaran 6 Menceritakan kembali isi dongeng dalam bentuk gambar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan dongeng guru menjelaskan, siswa mampu membaca dongeng dengan nyaring di depan kelas. - Disajikan dogeng siswa mampu bercerita kembali isi dongeng secara lisan di depan kelas. - Disajikan sebuah dongeng siswa mampu menceritakan kembali isi dongeng secara lisan di depan kelas. - Siswa dapat bercerita pengalaman minta maaf di depan kelas. - Disajikan sebuah dongeng bentuk gambar guru menjelaskan, siswa mampu bercerita kembali di depan kelas.

	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dongeng dengan nyaring. - Pembelajaran 2 Menceritakan kembali isi dongeng. - Pembelajaran 3 Menceritakan kembali isi dongeng secara lisan. - Pembelajaran 4 Mendiskusikan pesan moral pada dongeng. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah dongeng guru menjelaskan, siswa mampu membaca dongeng dengan nyaring di depan kelas. - Disajikan sebuah dongeng siswa mampu menceritakan kembali isi dongeng di depan kelas. - Disajikan sebuah dongeng siswa mampu menceritakan kembali isi dongeng secara lisan di depan kelas. - Berdiskusi tentang pesan moral pada dongeng kemudian menyampaikan hasilnya di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca petunjuk cara merawat tumbuhan. - Pembelajaran 4 Mempresentasikan hasil wawancara merawat tanaman. - Pembelajaran 5 Menceritakan hasil wawancara penjual tanaman. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah bacaan guru menjelaskan, siswa mampu membaca petunjuk cara merawat tumbuhan di depan kelas. - Siswa menceritakan kembali hasil wawancara merawat tanaman di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu menceritakan kembali hasil wawancara penjual tanaman di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca petunjuk merawat anak ayam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah buku guru menjelaskan, siswa mampu membaca petunjuk merawat anak ayam di depan kelas.
Tema 3	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca wacana untuk mengidentifikasi informasi aneka benda disekitar. - Pembelajaran 2 Membaca wacana yang berjudul “benda yang terbuat dari kayu” 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa mampu membaca informasi aneka benda di sekitar di depan kelas. - Disajikan wacana siswa mampu membaca kembali di depan kelas buku yang berjudul “benda terbuat dari kayu”

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca wacana yang berjudul “kertas di sekitar kita” - Pembelajaran 4 Mendiskusikan contoh aktivitas terkait aktivitas pemanfaatan kembali plastic (reuse, reduce, dan recycle). - Pembelajaran 5 Membaca informasi tentang bahan pembentuk benda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan wacana siswa mampu membaca kembali di depan kelas. - Berdiskusi aktivitas pemanfaatan kembali plastik (reuse, reduce, dan recycle) menyampaikan hasilnya di depan kelas. - Disajikan buku informasi tentang bahan pembentuk benda, siswa mampu membaca di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca wacana terkait wujud benda. - Pembelajaran 4 Menceritakan sifat benda cair. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan wacana wujud benda guru menjelaskan, siswa mampu membaca kembali wacana terkait wujud benda di depan kelas. - Disajikan video pembelajaran tentang sifat benda guru menjelaskan, siswa mampu menceritakan sifat benda cair di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Diskusi tentang percobaan wujud benda membeku. - Pembelajaran 5 Diskusi pembagian peran dalam kelompok. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan media air guru menjelaskan, siswa mampu berdiskusi tentang percobaan wujud benda membeku kemudian mempresentasikan hasilnya di depan kelas. - Siswa mendiskusikan hasil dari pembagian peran dalam kelompok di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dan menjawab dari wacana. - Pembelajaran 2 Membaca wacana tentang membuat gulali. - Pembelajaran 3 Membaca wacana tentang pemanasan global. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan wacana siswa mampu membaca dan menjawab isi wacana di depan kelas. - Disajikan sebuah video pembuatan gulali guru menjelaskan, siswa mampu membaca cara membuat gulali di depan kelas. - Siswa mampu membaca wacana tentang pemanasan global di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Diskusi kelompok untuk menemukan kegiatan yang menunjukkan persatuan di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Berdiskusi tentang kegiatan yang menunjukkan persatuan di sekolah di depan kelas.
Tema 4	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks. - Pembelajaran 2 Membaca teks. - Pembelajaran 3 Membaca teks. - Pembelajaran 4 Membaca teks. - Pembelajaran 5 Menjelaskan maksud kalimat saran. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa membaca di depan kelas. - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa mampu membaca teks dengan benar di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa mampu membaca dengan benar di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa mampu menjelaskan isi sebuah teks di depan kelas. - Siswa mampu menjelaskan kalimat saran di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Mendiskusikan gambar. - Pembelajaran 3 Membaca teks. - Pembelajaran 6 Berdiskusi tentang hak berbicara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah gambar murid mampu mendiskusikan maksud dari gambar di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa dapat menjelaskan isi teks di depan kelas. - Berdiskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi tentang hak berbicara di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks percakapan. - Pembelajaran 2 Membaca teks tulis. - Pembelajaran 3 Menyebutkan kalimat saran. - Pembelajaran 4 Mendiskusikan masalah di lingkungan tempat tinggal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa mampu membaca teks percakapan dengan temannya di depan kelas. - Disajikan teks tulis, siswa mampu membaca teks tulis dengan benar di depan kelas. - Siswa dapat menyebutkan kalimat saran dengan baik di depan kelas. - Disajikan sebuah media tentang masalah yang ada di lingkungan tempat tinggal, siswa mampu mendiskusikan masalah tersebut di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 5 Menceritakan pengalaman berkaitan dengan hewan peliharaan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa diminta maju ke depan menceritakan pengalaman tentang hewan peliharaan.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Berdiskusi - Pembelajaran 2 Berdiskusi tentang kewajiban dan hak - Pembelajaran 3 Bertanya jawab tentang gambar - Pembelajaran 4 Menyampaikan pendapat tentang gambar yang berkaitan dengan saran. - Pembelajaran 6 Bercerita pengalaman berbuat baik untuk negara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa berdiskusi tentang materi yang diberikan oleh guru di depan kelas - Siswa menyampaikan hasil diskusinya tentang kewajiban dan hak di depan kelas. - Disajikan sebuah gambar guru menjelaskan, siswa mampu bertanya jawab tentang gambar dengan kosakata yang benar. - Disajikan sebuah gambar, siswa dapat menyampaikan pendapat tentang gambar yang berkaitan dengan saran di depan kelas. - Disajikan sebuah media video tentang tokoh tokoh pahlawan indoneia, siswa mampu bercerita tentang pengalaman berbuat baik untuk negara di depan kelas.
Tema 6	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca wacana terkait sumber energi dan menggali informasi yang ada pada wacana tersebut. - Pembelajaran 6 Diskusi tentang hak dan kewajiban dalam menghemat sumber energi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah wacana tentang sumber energi guru menjelaskan, siswa mampu menggali informasi tentang sumber energi dengan kosakata yang benar. - Diskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi tentang hak dan kewajiban dalam menghemat sumber energi di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dan menceritakan kembali mengenai peristiwa perubahan energi sehari-hari di rumah dan di sekolah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah buku tentang energi guru menjelaskan, murid mampu menceritakan kembali mengenai peristiwa perubahan energi sehari-hari di rumah dan di sekolah di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Membaca dan memahami bacaan. - Pembelajaran 5 Melakukan wawancara kepada warga masyarakat tentang perubahan energi yang mereka lihat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah bacaan siswa mampu memahami dan membacanya di depan kelas. - Diskusi/wawancara, siswa mampu melakukan wawancara kepada masyarakat setempat tentang perubahan energi yang mereka lihat dengan kosakata yang benar.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks tentang energi alternatif. - Pembelajaran 2 Membaca teks tentang gerak angin sebagai energi alternatif. - Pembelajaran 4 Membaca teks tentang air sumber energi alternatif. - Pembelajaran 6 Membaca teks tentang biogas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa mampu membaca teks tentang energi alternatif di depan kelas. - Disajikan tentang energi alternatif siswa mampu membaca teks tentang gerak angin sebagai energi alternatif di depan kelas. - Disajikan sebuah bacaan energi alternatif, siswa mampu membaca teks tentang energi alternatif di depan kelas. - Disajikan teks bacaan tentang biogas, siswa mampu membaca dengan baik di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca dan berdiskusi tentang penghematan energi. - Pembelajaran 4 Membaca dan menjawab pertanyaan sesuai bacaan serta merencanakan kegiatan menghemat energi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan bacaan, siswa mampu berdiskusi tentang penghematan energi di depan kelas. - Disajikan bacaan guru menjelaskan, siswa mampu membaca dan menjawab pertanyaan sesuai kegiatan menghemat energi di depan kelas.
Tema 7	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca wacana tentang teknologi pangan serta mengidentifikasi ide pokok dari wacana tersebut secara berkelompok. 	<ul style="list-style-type: none"> - Berdiskusi, siswa mampu berdiskusi tentang wacana teknologi pangan serta mengidentifikasi ide pokok di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca wacana tentang perkembangan teknologi pangan serta mengidentifikasi ide pokok dari wacana secara individu. - Pembelajaran 4 Membaca wacana tentang perkembangan teknologi pangan serta mengidentifikasi ide pokok dari wacana secara individu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan bacaan siswa mampu membaca wacana tentang perkembangan teknologi pangan secara individu di depan kelas. - Disajikan wacana guru menjelaskan, siswa mampu membaca wacana tentang perkembangan teknologi pangan secara individu di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks - Pembelajaran 2 Membaca teks - Pembelajaran 3 Membaca teks 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa mampu membaca teks di depan kelas. - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan siswa mampu membaca teks dengan benar di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa mampu membaca teks di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks sederhana tentang komunikasi secara bersama-sama 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks guru menjelaskan, siswa dapat membaca teks sederhana tentang komunikasi bersama-sama di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks informasi. - Pembelajaran 5 Menceritakan isi teks. - Pembelajaran 6 Berdiskusi tentang sikap tentang beragaman karakter individu 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks informasi guru menjelaskan, siswa dapat membaca teks informasi dengan benar di depan kelas. - Disajikan sebuah cerita, siswa mampu menceritakan isi teks di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu menyampaikan hasil diskusi di depan kelas
Tema 8	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca pertanyaan sesuai teks yang di baca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan teks siswa dapat membaca pertanyaan sesuai teks yang dibaca di depan kelas.

	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca teks mengenal rambu-rambu lalu lintas. - Pembelajaran 4 Membaca dan menjawab teks. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan gambar rambu lalu lintas, siswa dapat membaca rambu-rambu lalu lintas dengan benar di depan kelas. - Disajikan teks, siswa dapat membaca dan menjawab isi teks di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 6 Membaca denah dalam bentuk gambar 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah denah gambar, siswa mampu membaca denah gambar dengan benar di depan kelas.
KELAS 4		
Tema 1	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Membaca nama-nama anggota tubuh. - Pembelajaran 2 Membaca guna panca indra. - Pembelajaran 4 Bercerita bersama teman cara menjaga bagian tubuh. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah gambar guru menjelaskan, murid mampu membaca nama-nama anggota tubuh di depan kelas. - Disajikan gambar guru menjelaskan, murid mampu membaca guna panca indra di depan kelas. - Disajikan materi guru menjelaskan, siswa mampu bercerita cara menjaga bagian tubuh di depan kelas.
	Subtema 4	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menceritakan ciri khas anggota keluarga. - Pembelajaran 6 Menceritakan pengalaman membantu anggota keluarga di rumah. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan materi, siswa mampu menceritakan ciri khas anggota keluarga di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan pengalaman membantu anggota keluarga di rumah di depan kelas.
Tema 2	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 6 Mengomunikasikan pentingnya menjalankan hak dan kewajiban. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mengomunikasikan pentingnya menjalankan hak dan kewajiban di depan kelas.

	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Mendiskusikan pentingnya memanfaatkan sumberdaya alam yang baik. - Pembelajaran 2 Mendiskusikan pentingnya menghemat kertas. - Pembelajaran 4 Mendiskusikan pentingnya menghemat energy. - Pembelajaran 5 Mendiskusikan pemanfaatan sumber daya alam. - Pembelajaran 6 Mendiskusikan hak dan kewajiban. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusi, siswa mampu mendiskusikan pentingnya memanfaatkan sumber daya alam yang baik di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu berdiskusi pentingnya menghemat kertas di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu berdiskusi pentingnya menghemat energi di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu berdiskusi pemanfaatan sumber daya alam di depan kelas. - Berdiskusi, siswa mampu berdiskusi tentang hak dan kewajiban di depan kelas.
Tema 3	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Mendiskusikan sikap bijak terhadap tumbuhan. - Pembelajaran 6 Mendiskusikan hak dan kewajiban. 	<ul style="list-style-type: none"> - Berdiskusi, siswa mampu mendiskusikan sikap bijak terhadap tumbuhan di depan kelas. - Diskusi, siswa mampu berdiskusi tentang hak dan kewajiban di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Mendiskusikan sikap bijak terhadap hewan. - Pembelajaran 6 Mendiskusikan hak dan kewajiban. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas. - Diskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Mendiskusikan cara menjaga lingkungan. - Pembelajaran 4 Mendiskusikan cara menjaga lingkungan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusi, siswa berdiskusi tentang cara menjaga lingkungan di depan kelas. - Diskusi, siswa menyampaikan hasil diskusi di depan kelas.
Tema 4	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Menyampaikan contoh dari hasil kegiatan untuk menjaga kelestarian sumber daya alam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa mampu menyampaikan hasil kegiatan untuk menjaga kelestarian sumber daya alam di depan kelas.

	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 5 Mendiskusikan tentang kegiatan ekonomi dan berbagai kegiatan terkait.	- Diskusi, siswa mampu mendiskusikan kegiatan ekonomi dan berbagai kegiatan terkait di depan kelas.
Tema 5	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Menceritakan kembali isi teks dengan bahasa sendiri. - Pembelajaran 3 Menceritakan kembali teks dengan bahasa sendiri.	- Disajikan sebuah teks cerita guru menjelaskan, siswa mampu menceritakan kembali isi teks dengan bahasa sendiri di depan kelas. - Disajikan teks cerita, siswa mampu menceritakan kembali teks dengan bahasa sendiri di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 6 Mempresentasikan informasi.	- Presentasi, siswa mampu mempresentasikan informasi yang di dapat dari tokoh masyarakat di depan kelas.
Tema 6	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 5 Membaca dan mencermati isi puisi, dan menjelaskan makna yang terkandung dalam puisi.	- Disajikan sebuah puisi guru menjelaskan, siswa mampu membaca isi puisi di depan kelas. - Siswa dapat menjelaskan makna yang terkandung dalam puisi di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Membaca puisi “menari” dan menjawab pertanyaan berkaitan dengan puisi tersebut, serta menjelaskan cara membuat puisi. - Pembelajaran 3 Membaca dan mencermati puisi siswa mampu menjelaskan cara membuat puisi.	- Disajikan sebuah puisi “menari” guru menjelaskan, siswa mampu membaca puisi di depan kelas. - Siswa mampu menjawab pertanyaan terkait puisi dengan kosakata yang benar. - Siswa mampu menjelaskan cara membuat puisi di depan kelas. - Disajikan sebuah puisi, siswa mampu membaca puisi di depan kelas. - Siswa mampu menjelaskan cara membuat puisi dengan kosakata yang benar.

	- Pembelajaran 4 Membaca teks dan melakukan pengamatan untuk mengidentifikasi keragaman suku dan budaya.	- Disajikan teks suku dan budaya, siswa mampu membaca teks keragaman suku dan budaya di depan kelas.
Tema 7	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 4 Membaca teks - Pembelajaran 6 Siswa menceritakan cerita rakyat yang dibuat dengan bahasa daerahnya secara bergantian di depan kelas.	- Dengan membaca teks siswa mampu menemukan ide ide pokok dan informasi baru dalam bacaan dengan kosakata yang benar. - Siswa mampu menceritakan kembali cerita rakyat dengan bahasa daerahnya di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Dengan membaca teks.	Siswa mampu membaca teks di depan kelas.
KELAS 5		
Tema 1	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Membaca bacaan tentang kegiatan bersepeda dan manfaatnya.	- Disajikan sebuah bacaan siswa mampu membaca bacaan tentang kegiatan bersepeda dan manfaatnya di depan kelas.
Tema 2	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Dengan membaca teks siswa mampu menyebutkan informasi terkait dengan pertanyaan apa, dimana, kapan dan siapa. - Pembelajaran 3 Dengan membaca teks siswa mampu menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, dimana, kapan dan mengapa. - Pembelajaran 4 Dengan membaca teks dalam buku siswa dapat menjelaskan informasi terkait pertanyaan, apa, dimana, dan bagaimana.	- Disajikan sebuah bacaan siswa mampu menyebutkan informasi terkait dengan pertanyaan apa, dimana, kapan, dan siapa di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa mampu membaca teks dan menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, di mana, kapan dan mengapa di depan kelas. - Disajikan sebuah bacaan teks dalam buku guru menjelaskan, siswa dapat menjelaskan informasi terkait pertanyaan, apa, dimana, dan bagaimana di depan kelas.

	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Dengan membaca teks siswa mampu menyebutkan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, siapa, bagaimana dan mengapa - Pembelajaran 3 Dengan membaca teks siswa mampu menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, siapa, bagaimana, dan mengapa. - Pembelajaran 4 Dengan membaca teks dalam buku siswa dapat menjelaskan informasi terkait pertanyaan, apa, dimana dan bagaimana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa mampu menyebutkan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, siapa, bagaimana, dan mengapa di depan kelas - Disajikan sebuah teks guru menjelaskan, siswa mampu menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, siapa, bagaimana, dan mengapa di depan kelas. - Disajikan sebuah teks dalam buku guru menjelaskan, siswa dapat menjelaskan informasi terkait pertanyaan, apa, dimana, dan bagaimana di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Dengan membaca teks siswa mampu menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, siapa, bagaimana dan mengapa. - Pembelajaran 4 Dengan membaca teks dalam buku siswa dapat menjelaskan informasi terkait pertanyaan, apa, dimana, dan bagaimana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks bacaan guru menjelaskan siswa mampu menjelaskan informasi terkait dengan, pertanyaan, apa, siapa, bagaimana, dan mengapa di depan kelas. - Disajikan sebuah teks dalam buku siswa dapat menjelaskan informasi terkait dengan pertanyaan, apa, dimana, dan bagaimana di depan kelas.
Tema 3	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 3 Mempresentasikan hasil pengamatan tentang unsur-unsur iklan media cetak. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentasi, siswa mampu mempresentasikan hasil pengamatan unsur-unsur iklan media cetak di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Mendemonstrasikan iklan media elektronik. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah iklan elektronik, Siswa dapat mendemonstrasikan iklan media elektronik di depan kelas.

	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 6 mendemonstrasikan iklan layanan masyarakat yang dibuatnya.	- Disajikan sebuah iklan layanan masyarakat guru menjelaskan, siswa mampu mendemonstrasikan iklan layanan masyarakat yang dibuatnya di depan kelas.
Tema 4	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Membaca pantun.	- Disajikan sebuah pantun guru menjelaskan, siswa dapat membaca pantun di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 3 berdiskusi mengenai ciri-ciri pantun.	- Diskusi, siswa mampu berdiskusi mengenai ciri-ciri pantun di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 membaca pantun. - Pembelajaran 2 membaca pantun.	- Disajikan isi pantun, siswa dapat membaca isi pantun di depan kelas. - Di depan kelas siswa membaca pantun yang dibuat.
Tema 5	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Membuat pertanyaan dengan menggunakan kata tanya berbeda.	- Mencermati teks bacaan yang disajikan, siswa mampu membuat beberapa pertanyaan dengan menggunakan kata tanya berbeda dengan kosakata yang benar.
Tema 6	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 5 Membaca dan mencermati puisi, dan menjelaskan makna yang terkandung dalam puisi.	- Disajikan sebuah puisi, siswa mampu membaca dan mencermati puisi serta menjelaskan makna yang terkandung dalam puisi di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 1 Mengamati puisi dan menjawab pertanyaan yang terkait dengan puisi, serta menjelaskan cara membuat puisi.	- Disajikan sebuah puisi guru menjelaskan, siswa mengamati dan mampu menjawab pertanyaan yang terkait dengan puisi serta menjelaskan cara membuat puisi di depan kelas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Membelajaran 2 Membaca puisi “menari” dan menjawab pertanyaan terkait dengan puisi tersebut. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah puisi “menari” siswa mampu menjawab dan menjelaskan cara membuat puisi di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Berlatih merembaca puisi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang benar. - Pembelajaran 2 Dengan membaca puisi, siswa mampu mendeklamasikan puisi dengan lafal dan intonasi yang benar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah puisi siswa dapat membaca puisi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang benar di depan kelas. - Disajikan sebuah puisi siswa mampu mendeklamasikan puisi dengan lafal dan intonasi yang benar di depan kelas.
Tema 7	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Dengan membaca teks siswa mampu menemukan ide pokok dan informasi baru dalam bacaan. - Pembelajaran 6 Dengan membaca teks bacaan, siswa secara mandiri menemukan kata sulit, gagasan pokok dalam setiap paragraf, dan informasi baru dalam teks bacaan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks bacaan siswa mampu menemukan ide pokok dan informasi yang baru di depan kelas. - Siswa dapat membaca teks secara mandiri menemukan kata sulit, gagasan pokok dalam setiap paragraf, dan informasi baru dalam teks bacaan dengan kosakata yang benar.
	Subtema 2	Capain pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 6 Dengan membaca teks bacaan dan menyimak penjelasan guru siswa dapat menjelaskan arti kata sulit dalam teks. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks bacaan siswa dapat menjelaskan arti kata sulit dalam teks di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Berbicara di depan kelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks bacaan siswa mampu berbicara di depan kelas.
KELAS 6		
Tema 2	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 5 Mempresentasikan contoh tentang makna upaya mempertahankan kemerdekaan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat mempresentasikan makna upaya mempertahankan kemerdekaan di depan kelas.

Tema 4	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 Membaca cerita dan mendiskusikan keberagaman ekonomi. - Pembelajaran 4 Membaca teks dan menggambarkan teks secara visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah cerita siswa mampu bercerita tentang keberagaman ekonomi di depan kelas. - Disajikan sebuah teks siswa mampu membaca teks di depan kelas
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 2 membaca cerita “pengrajin garut yang menembus dunia “dan mendiskusikan sikap-sikapnya. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah cerita “pengrajin garut yang menembus dunia“ siswa mampu mendiskusikan sikap-sikapnya di depan kelas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 4 Membaca teks dan mengomunikasikan isi teks secara visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disajikan sebuah teks, siswa mampu membaca teks dan mengomunikasikan isi teks secara visual di depan kelas.
Tema 7	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 berdiskusi untuk menentukan pembicara pidato, pendengar pidato, dan suasana pidato. - Pembelajaran 3 Berdiskusi untuk mengidentifikasi nilai-nilai ketuhanan dalam kehidupan. - Pembelajaran 4 Berdiskusi untuk mengidentifikasi nilai-nilai kepemimpinan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusi melalui diskusi siswa dapat menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas - Disajikan media video tentang ketuhanan, siswa mampu berdiskusi dan menyajikan hasil diskusi. Mengidentifikasi nilai-nilai ketuhanan dalam kehidupan di depan kelas - Siswa dapat berdiskusi tentang nilai-nilai kepemimpinan di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran 1 Berdiskusi untuk mengidentifikasi nilai-nilai kepemimpinan dan contoh kegiatan yang sesuai. - Pembelajaran 2 Berdiskusi untuk menjelaskan upaya menjaga kesehatan reproduksi pada masa pubertas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siswa dapat menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas. - Siswa dapat menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas.

	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 4 Membaca lalu berdiskusi untuk mengidentifikasi penerapan nilai Pancasila.	- Siswa dapat Menyampaikan hasil diskusinya di depan kelas.
Tema 8	Subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 3 Membaca sekilas, dan mengidentifikasi informasi penting dari tiap paragraf bacaan.	- Disajikan sebuah bacaan, siswa mampu membaca dan mengidentifikasi informasi penting dari tiap paragraf bacaan di depan kelas.
	Subtema 2	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Membaca memindai dan mencari informasi penting dari bacaan	- Disajikan sebuah teks siswa dapat mencari informasi penting dari bacaan dengan kosakata yang benar.
Tema 9	subtema 1	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 2 Membaca cerita fiksi dan menceritakan kembali ceritanya. - Pembelajaran 3 Mewawancarai nara sumber tentang cara hidup mereka. - Pembelajaran 5 Membaca teks fiksi dan melakukan analisis bacaan dengan menggunakan diagram tentang tokoh-tokoh di dalam cerita dan menjelaskan isi teks fiksi.	- Disajikan sebuah cerita fiksi guru menjelaskan, siswa mampu menceritakan kembali isi cerita fiksi tersebut di depan kelas. - Tugas wawancara, siswa dapat mewawancarai nara sumber tentang cara hidup mereka dengan kosakata yang benar. - Disajikan sebuah teks fiksi, siswa mampu membaca teks dan menceritakan kembali isi teks fiksi tersebut di depan kelas.
	Subtema 3	Capaian pembelajaran
	- Pembelajaran 3 Menceritakan persamaan dan perbedaan peristiwa dalam teks fiksi dengan pengalaman atau film. - Pembelajaran 5 Menceritakan persamaan dan perbedaan peristiwa dalam teks fiksi dengan pengalaman atau film.	- Disajikan sebuah cerita fiksi, siswa dapat menceritakan persamaan dan perbedaan peristiwa dalam teks dengan pengalaman di depan kelas. - Siswa dapat menceritakan persamaan dan perbedaan peristiwa dalam teks fiksi dengan pengalaman atau film di depan kelas.

E. STRATEGI PEMBELAJARAN BERBICARA DI SD

1. Strategi pembelajaran berbicara dengan sosial media

Sebagaimana diketahui, pemilihan strategi atau gabungan metode dan Teknik pembelajaran terutama didasarkan pada tujuan dan materi yang telah ditetapkan pada satuan-satuan kegiatan belajar. Dalam hal ini tersebut keterlibatan intelektual-emosional peserta didik dapat dilatihkan dengan kegiatan antara lain:

- a. bermain peran;
- b. berbagai bentuk diskusi;
- c. wawancara;
- d. bercerita (pengalaman diri: pengalaman hidup, pengalaman membaca);
- e. pidato;
- f. laporan lisan;
- g. membaca nyaring;
- h. bermain drama.

Dalam strategi pengajaran berbicara sekolah dasar, pemakaian beberapa teknik dipandang lebih menguntungkan dari pada hanya menggunakan satu teknik saja. Sedangkan dalam hal pendekatan, digunakan secara bervariasi antara pendekatan terkontrol dan pendekatan bebas. Kedua pendekatan ini dapat di berlakukan pada sejumlah teknik yang dikehendaki, misalnya:

- 1) Berbicara terpimpin:
 - a) Frase dan kalimat
 - b) Satuan paragraf
 - c) Dialog
 - d) Pembacaan puisi
- 2) Berbicara resmi-terpimpin
 - a) Reproduksi cerita
 - b) Cerita berantai
 - c) Menyusun kalimat dalam pembicaraan
 - d) Melaporkan isi bacaan secara lisan
- 3) Berbicara bebas
 - a) diskusi
 - b) drama
 - c) wawancara
 - d) berpidato
 - e) bermain peran

2. Model keterampilan berbicara:

Model-model ini didasarkan pada asumsi bahwa komunikasi model kompetensi menekankan situasi penggunaan bahasa dan mengurangi perhatian dari analisis interaksi antara pengetahuan bahasa dengan yang lainnya komponen pengetahuan. Dengan demikian, model ini memberikan upaya lebih lanjut untuk menggambarkan pengetahuan dan keterampilan yang mendasari kemampuan berbicara. Percakapan model adalah sebagai berikut:

- a. **Model kompetensi komunikatif:** Canale (1984) mengembangkan kerangka kompetensi komunikatif berdasarkan versi sebelumnya oleh Canale dan Swain (1985). Dia membedakan di antara empat elemen dalam kompetensi komunikatif: Tata Bahasa, kompetensi, kompetensi sosiolinguistik, kompetensi wacana, dan kompetensi strategis kompetensi. Kompetensi gramatikal mencakup aturan bahasa seperti kosakata, pembentukan kata atau kalimat, dan pengucapan. Kompetensi sosiolinguistik membahas kesesuaian dalam hal baik arti dan bentuknya, yang dapat bervariasi dengan status peserta, tujuan komunikasi dan norma-norma komunikasi. Kompetensi wacana mencakup pemahaman tentang bagaimana teks lisan diorganisasikan dan berkaitan dengan kohesi dan koherensi ujaran. Kompetensi strategis adalah kompensasi di alam, ditarik pada saat mengembangkan sistem bahasa pembelajar bahasa kedua/asing adalah kekurangan dalam beberapa hal. Hal ini mengacu pada penguasaan strategi komunikasi verbal dan non verbal.
- b. **Model kemampuan komunikatif:** Model “kemampuan komunikatif” dikembangkan oleh Van Ek (1987). Model ini terdiri atas enam komponen: linguistik, sosiolinguistik, wacana, kompetensi strategis, sosial budaya dan sosial. Selain sosial budaya dan kompetensi sosial, komponen ini hampir setara dengan kategori disarankan oleh model Canale. Namun, Van Ek memisahkan sosio-kultural kompetensi dari kompetensi sosiolinguistik dan kompetensi sosial tambahan sebagai daerah yang berbeda. Menurut Van Ek, kompetensi sosial meliputi motivasi, sikap dan kepercayaan diri untuk menangani situasi sosial yang terlibat dalam keterampilan berinteraksi.
- c. **Pendekatan kognitif:** Sebelum menyajikan interpretasi pendekatan kognitif bahasa asing pembelajaran dan penggunaan, perlu untuk menyoroti beberapa konsep yang mendasarinya, yaitu model pengolahan informasi yang diadopsi dengan pendekatan kognitif. Hal ini adalah sebagai berikut: Sistem Antarbahasa: Konsep ini berkaitan dengan linguistik perkembangan yang dialami pembelajar bahasa asing. Perkembangan ini sistem antarbahasa terkait dengan proses kognitif yang mampu memanipulasi atau perubahan. Proses-proses ini dibagi menjadi yang berkaitan dengan proses perencanaan dan mereka yang berkepentingan dengan pemantauan operasi mereka (Skehan, 1998 b: 4).

Restrukturisasi: Pada dasarnya, apa yang membuat pelajar merestrukturisasi dirinya antarbahasa adalah munculnya prinsip baru bahwa antarbahasa yang ada melanggar dalam beberapa cara. Proses restrukturisasi diatur oleh serangkaian strategi inferensi dan pengujian hipotesis (McLaughlin, 1990: 146 dan Adams, 2003: 352). Sistem perhatian terbatas: Pendekatan kognitif mengasumsikan bahwa sistem perhatian manusia adalah sumber daya atau kapasitas mental yang terbatas. Satu memilih untuk memperhatikan sesuatu dengan mengorbankan orang lain, dan menggunakan sumber daya perhatian itu sendiri memiliki biaya sejauh pemrosesan potensi materi yang bersangkutan (Schmidt, 1993). Mengandalkan konsep-konsep sebelumnya, pendekatan kognitif menjelaskan pembelajaran dan penggunaan bahasa dalam hal model pemrosesan informasi. Pendekatan kognitif dan instruksi berbicara: Sebelum mengidentifikasi implikasi dari pendekatan kognitif sehubungan dengan mengajar berbicara, sangat penting untuk menganalisis tiga konsep/tujuan yang mendasari linguistik kinerja pada umumnya dan berbicara pada khususnya. yaitu: akurasi, kompleksitas, dan kelancaran (Skehan, 1998: 268). Pada dasarnya ketiga konsep ini adalah digunakan oleh para ahli teori pendekatan kognitif untuk menggambarkan keseluruhan antarbahasa pelajar pengembangan. Untuk memenuhi tujuan penelitian saat ini, ketiga konsep tersebut adalah: aspek atau tingkat yang dipertimbangkan yang menentukan perkembangan peserta didik berkaitan dengan semua sub keterampilan berbicara. Aspek pertama adalah akurasi atau pengendalian bentuk yang menyangkut sejauh mana bahasa yang dihasilkan, baik dari segi tata bahasa, kosakata, wacana, fitur pragmatis, sesuai dengan norma bahasa target dan sejauh mana pembelajar mencoba menghasilkan bahasa yang benar, tetapi mungkin terbatas (Ellis, 2003: 103). Kompleksitas atau restrukturisasi menyangkut elaborasi bahasa yang diproduksi dan kemampuan untuk menggunakan keterampilan berbicara dengan cara yang lebih mirip dengan penutur asli. Ini mencerminkan derajat perkembangan bahasa. Misalnya, berkenaan dengan wacana kompetensi, kompleksitas dapat merujuk pada kemampuan pembelajar untuk menggunakan lebih diuraikan struktur organisasi (Ellis, 2003: 104). Konsep terakhir, kefasihan menyangkut kapasitas pembelajar untuk menggunakan berbicara kompetensi (linguistik, wacana dan pragmatis) dan sub-keterampilan mereka secara real time tanpa jeda yang tidak semestinya (Segaowitz, 2000). Pada akhirnya, terjadi konflik dalam mencapai ketiga tujuan tersebut. Sebuah fokus pada akurasi hanya memperkecil kemungkinan bahwa perubahan antarbahasa (kompleksitas) akan terjadi terjadi; lebih mungkin bahwa pidato akan lambat. Fokus pada kompleksitas meningkatkan kemungkinan bahwa bentuk/struktur baru akan digabungkan dengan mengorbankan akurasi dan kelancaran. Akhirnya, fokus pada kefasihan akan membuat bahasa lebih banyak diproduksi segera; dan

dengan prioritas yang lebih rendah dilampirkan untuk mendapatkan bahasa yang benar, atau ke penggunaan bentuk-bentuk baru (Foster dan Skehan, 1996 dan Bygate, 1998).

F. INOVASI PEMBELAJARAN BERBICARA DI SD

Judul Artikel : Spanish-speaking preschoolers' effortful control and their English vocabulary and letter-word skills

Nama Penulis : Francisco Palermo, Rachel Thibodeau-Nielsen, Seunghee Hanc, Ariana M. Mikulski

Nama Jurnal : Early Childhood Research Quarterly

Keterampilan akademik khususnya dalam kemampuan mengembangkan kosakata dalam berbicara juga konsisten dengan gagasan bahwa anak-anak memiliki kebutuhan mendasar untuk terhubung dengan dan berhubungan dengan orang lain dalam lingkungan, dan bahwa rasa keterkaitan ini berkembang di konteks interaksi sosial, seperti dengan guru kelas. Pengaturan beberapa bahasa juga dapat mendukung pengaturan nonlinguistik perilaku, termasuk perilaku sosial dan belajar yang dapat bermanfaat. Kinerja akademik awal anak-anak serta kemampuan berbicara dalam mengatur kosakata pada anak-anak keterampilan akademik seperti kosakata dan literasi beroperasi secara tidak langsung melalui intervensi mekanisme sosioemosional, hubungan guru-anak dan keterlibatan kelas (Palermo et al., 2021)

Dengan menggunakan model serial mediasi dikonseptualisasikan, dengan hubungan guru-anak yang dekat dan keterlibatan ruang kelas dan mediator asosiasi yang berurutan akan melatih anak-anak dalam mengembangkan kosakata dalam bahasa dengan asosiasi beroperasi secara tidak langsung dengan meningkatkan keterlibatan kelas anak-anak. Hal ini sesuai dengan teori dan penelitian menunjukkan bahwa hubungan guru-anak yang dekat memperkaya persepsi anak-anak tentang diri mereka sendiri dan mereka, kemampuan dengan cara yang memotivasi mereka untuk terlibat di dalam kelas kegiatan dukungan untuk ide ini berasal dari model teoretis yang menunjukkan bahwa kemampuan pengaturan diri berkontribusi pada kualitas hubungan yang anak-anak bentuk dengan guru dengan membentuk persepsi guru tentang anak-anak melibatkan kemampuan untuk secara sukarela mengatur emosi, perilaku, dan perhatian sesuai dengan tuntutan lingkungan. Bahkan setelah akuntansi untuk status sosial ekonomi, lingkungan belajar di rumah, dan kemampuan kognitif anak-anak, EC telah terbukti menjadi korelasi kunci keterampilan akademik: anak-anak dengan EC tinggi umumnya menunjukkan kosakata dan keterampilan melek huruf yang lebih besar daripada mereka yang memiliki EC rendah sehingga memang model pembelajaran ini mampu membantu anak didik dalam mengembangkan kosakata dalam kemampuan berbicara mereka, pendidik memberikan dukungan

dan motivasi di tiap sub pembelajaran dan memberikan control pada setiap anak didik sesuai dengan kemampuan mereka.

Judul Artikel : Examining a novel, parent child interaction therapy-informed, behavioral treatment of selective mutism

Nama Penulis : Rosalind Catchpolea, Arlene Young, Susan Baera, Tamara Saliha

Nama Jurnal : Journal of Anxiety Disorders

Perawatan dan orang tua tentang kecemasan anak sebagai serta ukuran perilaku anak yang berbicara kepada orang dewasa yang tidak terkena gangguan kecemasan di mana anak-anak yang sering dihadapi oleh anak-anak pada usia tingkat sekolah dasar yang mereka memang harus di tuntut untuk dapat mengembangkan kemampuan mereka dalam berinteraksi dan berbicara dengan orang lain yang tidak hanya dilakukan di lingkup sekolah namun juga di masyarakat secara luas secara konsisten gagal berbicara dalam situasi di mana berbicara diharapkan meskipun berbicara secara umum normal dalam situasi lain berdampak negatif terhadap prestasi pendidikan anak, perkembangan bahasa, emosional kesejahteraan, dan kompetensi sosial mengingat frekuensi berbicara tuntutan, menjadi dipraktikkan dengan baik dari waktu ke waktu dengan menggunakan pendekatan kognitif perbaikan dalam tugas yang mengharuskan mereka untuk menceritakan kembali sebuah cerita kepada orang asing yang mereka belum mengenal (Catchpole et al., 2019) pengaturan kantor dan juga mengevaluasi kemampuan anak-anak untuk berbicara dengan orang dewasa baru di bawah tantangan kondisi. Dalam hal ini guru sangat berperan penting dalam proses perawatan peserta didiknya dengan memberikan pendekatan kognitif dengan mengaplikasikan kegiatan pembelajaran tidak hanya berfokus pada kegiatan akademik saja namun ada juga motivasi dan juga evaluasi secara individu, mereka mampu mengolah dan mengembangkan kemampuan mereka berbicara dengan orang lain baik di dalam sekolah atau pada saat mereka berada dalam lingkungan masyarakat, tentu saja tidak hanya memberikan pembelajaran saja namun ada timbal balik di setiap pembelajaran dan tentu saja pada setiap peserta didik, selain itu pula dengan melakukan pendekatan kognitif ini anak akan dapat menghadapi berbagai situasi yang ada.

Judul Artikel : Examining the factor structure of the Child Behavior Questionnaire-Very Short Form-Teacher Form in a Spanish-speaking Mexican-American sample

Nama Penulis : Yu Liua, I, Jacqueline R. Andersona, I, Allyson N. Weldona, Leina Zhua, Patrick Sajovec a, Sharolyn Pollard-Duradola b, Rongfang Zhanga, Anita Sohn McCormickc, Jorge E. Gonzalez a

Nama Jurnal : Early Childhood Research Quarterly

Kemampuan berbicara menjadi salah satu keterampilan berbahasa seperti halnya seorang individu dapat menyampaikan berbagai jenis ide, gagasan dan buah pikiran dalam bentuk lisan dengan berbagai jenis kemampuan dan ciri khas masing-masing selain itu konstruksi budaya juga berpengaruh terhadap perkembangan kemampuan berbicara pada anak. Dengan populasi, baik penilai maupun yang dinilai, yang berangkat dari makna demografis penuh. Sebaliknya, konstruksi mungkin rentan terhadap mediasi budaya perbedaan pengamat dalam apa yang merupakan ekspresi luar dari anak-anak, terutama ketika karakteristik penilai atau anak berangkat dengan cara penting dari sampel pengembangan berbicara (Liu et al., 2020). Sementara ukuran telah divalidasi untuk sampel asli mayoritas Anak-anak berpenghasilan menengah ke bawah Eropa Amerika dan guru mereka, temuan kami menunjukkan bahwa ukuran tersebut harus lebih disempurnakan dan/atau diperiksa jika digunakan dengan bahasa latin yang dapat mempengaruhi kemampuan berbicara pada anak. Selain itu dengan adanya konstruksi budaya yang berbeda dari seriap individu sebagai pendidik harus mampu mengembangkan sebuah model pembelajaran yang dapat memberikan ruang dari berbagai budaya yang di miliki oleh peserta didik dengan contoh bisa mengemas pembelajaran dengan bermain peran sehingga anak didik bisa mendalami dan mengembangkan kemampuan dan keterampilan berbicara melalui berbagai budaya yang ada di sekolah.

Judul Artikel : The Observed Quality of Caregiver-Child Interactions With and Without a Mobile Screen Device

Nama Penulis : Wendy Ochoa, PhD; Stephanie M. Reich, PhD; George Farkas, PhD

Nama Jurnal : Academic Pediatrics

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi yang sangat pesat memang maenjadikan setiap individu dituntut untuk dapat mengikuti dalam konteks pembelajaran maupun kemampuan berinteraksi yang tentu saja menyangkut bagaimana kemampuan berbicara mereka, dalam hal ini pula peran dari pendidik dan juga orang tua memberikan dampak yang sangat kuat untuk perkembangan kemampuan berinteraksi mereka dan di era sekarang ini pembelajaran baik di tingkat sekolah dasar memang sudah berbasis media elektronik, anak-anak di tingkat sekolah dasar pun sudah menguasai penggunaannya, mereka cenderung lebih suka mencari informasi melalui sosial media daripada buku maupun surat kabar (Ochoa et al., 2020) tentu saja pendidik harus berupaya dengan baik memberikan strategi pembelajaran yang pas untuk peserta didik sehingga mereka mengetahui apa yang harus mereka dapatkan dari sosial media dan apa yang harus mereka hindarkan, tentu saja kemampuan berbicara yang tinggi harus disesuaikan dengan tingkat usia dan juga kemampuan sang anak didik dengan melatih anak didik dalam

kemampuan berbicara yang estetik bagaimana seorang siswa diberikan pemahaman awal tentang sebuah informasi yang mereka dapatkan dan juga setelah itu siswa diberikan kesempatan untuk berbicara tentang informasi yang mereka dapatkan dan di perankan dalam bentuk percakapan, siswa yang lain boleh memberikan komentar secara bebas, setelah itu menutup setiap dalam sesi percakapan dengan mengambil kesimpulan bersama, dengan melakukan strategi pembelajaran berbicara dengan estetik ini maka anak mampu memfilter berbagai informasi yang mereka dapatkan dan akan membawa dampak positif dalam penggunaan media sosial sebagai sumber belajar mereka.

- Judul Artikel** : The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis
Nama Penulis : Chin-Hsi Lin*, Yining Zhang, Binbin Zheng
Nama Jurnal : Computers & Education

Dari perspektif teori pengaturan diri, pembelajar membangkitkan motivasi untuk memulai dan mempertahankan pembelajaran yang melatih kemampuan berbahasa mereka dalam berbagai jenis keterampilan berbahasa betrbicara, menyimak, membaca, menulis dan menerapkan strategi kognitif dan metakognitif untuk mengatur proses belajar mereka bidang pembelajaran bahasa, dan menggunakannya untuk sampai pada konsep orientasi motivasional: didefinisikan secara luas sebagai milik seseorang alasan untuk belajar bahasa baru. Mengingat fokus kami pada kognisi, kami memilih teori penentuan nasib sendiri sebagai panduan perspektif teoritis untuk analisis kami tentang motivasi (Lin et al., 2017). Penerapan teori penentuan nasib sendiri untuk penelitian pembelajaran bahasa telah membedakan dua jenis motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Hal yang pertama mengacu pada melakukan sesuatu karena itu secara inheren memuaskan, sedangkan yang terakhir mengacu pada melakukan sesuatu untuk mencapai imbalan eksternal atau hasil positif lainnya. Motivasi ekstrinsik bisa berupa dikategorikan lebih lanjut sebagai regulasi yang teridentifikasi, terintrojeksi, atau eksternal. Berdasarkan tingkat otonomi yang diwujudkan: dari tinggi (teridentifikasi) hingga rendah (eksternal). Regulasi yang teridentifikasi mengacu pada saat ketika seorang individu menghargai perilakunya dan menerima proses pengaturan: misalnya, ketika seorang pelajar bahasa menyadari bahwa belajar bahasa itu baik untuknya. Di regulasi introjected, sebaliknya, pelajar berperilaku dengan cara tertentu tanpa sepenuhnya menerima nilai dari melakukannya, untuk menghindari merasa bersalah atau untuk mempertahankan harga diri mereka: misalnya, belajar bahasa karena perasaan bersalah akan melekat pada tidak tahu itu, atau hanya mengetahui satu bahasa. Dalam regulasi eksternal, perilaku yang paling tidak otonom dalam kategori ini,

perilaku adalah diatur oleh tekanan eksternal, harapan, atau penghargaan: misalnya, belajar bahasa untuk mendapatkan pekerjaan yang lebih baik.

1. Evaluasi Pembelajaran Terkait Strategi yang Ditawarkan

Evaluasi keterampilan berbicara dilakukan secara berbeda pada setiap jenjangnya. Misalnya, pada tingkat Sekolah Dasar, kemampuan menceritakan, berpidato, dan lain-lain dapat dijadikan sebagai bentuk evaluasi. Seseorang dianggap memiliki kemampuan berbicara selama ia mampu berkomunikasi dengan lawan bicaranya. Dalam pengajaran Bahasa Indonesia, seharusnya evaluasi bagi penutur bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu atau kedua, tingkat evaluasinya tinggi. Artinya, kemampuan yang dituntut jauh lebih tinggi daripada bagi peserta didik asing yang belajar bahasa Indonesia.

Strategi pembelajaran berbicara merujuk pada prinsip stimulus-respon. Selama kedua variabel ini dikuasai oleh pembicara, maka ia dapat dikategorikan memiliki kemampuan berbicara. Perkembangan strategi pembelajaran berbicara masih mempertahankan pola stimulus-respon meskipun dengan modifikasi model yang variatif.

Seperti hanya keterampilan berbicara menduduki tempat utama dalam memberi dan menerima informasi serta memajukan hidup dan peradaban dunia modern. Kemampuan individual untuk mengekspresikan gagasan sedemikian rupa sehingga orang lain mau mendengarkan dan memahami, telah menjadi kebutuhan dasar bagi kehidupan masyarakat dan individual. Keterampilan berbicara pada hakikatnya keterampilan memproduksi arus sistem bunyi artikulasi untuk menyampaikan kehendak, kebutuhan perasaan, dan keinginan kepada orang lain. Dalam hal ini, kelengkapan alat ucap seseorang merupakan persyaratan ilmiah yang memungkinkan untuk memproduksi suatu ragam yang luas bunyi artikulasi, tekanan, nada, kesenyapan dan lagu bicara. Keterampilan ini juga didasari oleh kepercayaan diri untuk berbicara secara wajar, jujur, benar dan tanggung jawab dengan menghilangkan masalah psikologis seperti rasa malu, rendah diri, ketegangan, berat lidah, dan lain-lain.

Rancangan program evaluasi pengajaran untuk mengembangkan keterampilan berbicara dapat memberikan pemenuhan kebutuhan yang berbeda. Kegiatan-kegiatan tersebut antara lain;

- a. Aktivitas mengembangkan keterampilan berbicara secara umum.
- b. Aktivitas mengembangkan bicara secara khusus untuk membentuk model diksi dan ucapan, dan mengurangi penggunaan bahasa nonstandar.
- c. Aktivitas mengatasi masalah yang meminta perhatian khusus:
 - 1) Peserta didik yang penggunaan bahasa ibunya sangat dominan.
 - 2) Peserta didik yang mengalami problema kejiwaan, pemalu dan tertutup, dst.

- 3) Peserta didik yang mengalami hambatan jasmani yang berhubungan dengan alat-alat bicaranya.

Program evaluasi keterampilan berbicara harus mampu memberikan kesempatan kepada setiap individu dalam mencapai tujuan yang dicita-citakan. Tujuan keterampilan berbicara akan mencakup pencapaian hal-hal berikut.

- a) Kemudahan berbicara

Peserta didik harus mendapat kesempatan yang besar untuk berlatih berbicara sampai mereka mengembangkan keterampilan ini secara wajar, lancar, dan menyenangkan, baik di dalam kelompok kecil maupun di hadapan pendengar umum yang lebih besar jumlahnya. Para peserta didik perlu mengembangkan kepercayaan yang tumbuh melalui latihan.

- b) Kejelasan

Dalam hal ini peserta didik berbicara dengan tepat dan jelas, baik artikulasi maupun diksi kalimat-kalimatnya. Gagasan yang diucapkan harus tersusun dengan baik. Dengan latihan berdiskusi yang mengatur cara berpikir yang logis dan jelas, kejelasan berbicara tersebut dapat dicapai.

- c) Bertanggung Jawab

Latihan berbicara yang bagus menekankan pembicara untuk bertanggung jawab agar bicara secara tepat, dan dipikirkan dengan sungguh-sungguh mengenai apa yang terjadi topik pembicaraan, tujuan pembicaraan, siapa yang diajak bicara, dan bagaimana situasi pembicaraan serta momentumnya. Latihan demikian akan menghindarkan peserta didik dari berbicara yang tidak bertanggung jawab atau bersilat lidah yang mengelabui kebenaran.

- d) Membentuk pendengaran yang kritis

Latihan berbicara yang baik sekaligus mengembangkan keterampilan menyimak secara tepat dan kritis juga menjadi tujuan utama program ini. Disini peserta didik perlu belajar untuk dapat mengevaluasi kata-kata-niat, dan tujuan pembicara yang secara implisit mengajukan pertanyaan seperti Siapakah yang berkata; Mengapa ia berkata demikian?; Apa tujuannya; Apa kewenangannya ia berkata begitu?

- e) Membentuk kebiasaan

Kebiasaan berbicara tidak dapat dicapai tanpa kebiasaan berinteraksi dalam bahasa yang dipelajari atau bahkan dalam bahasa ibu. Faktor ini demikian penting dalam membantuk kebiasaan berbicara dalam perilaku seseorang. Adapun masalah yang dihadapi peserta didik, psikologis, sosial dan linguistik

hambatan dapat diamati. Menurut Scarcella & Oxford, 1994: 165 dan Florez, 1998, adalah sebagai berikut: [™] Konflik antara kelancaran dan akurasi: Meskipun seorang siswa dapat memperoleh kepercayaan diri dalam menggunakan bahasa baru dengan membiarkan tidak dikoreksi, bahasa akan terus menjadi tidak akurat/salah. [™] Kurang percaya diri: Rupanya, beberapa siswa merasa tidak nyaman dalam upaya ragu-ragu pertama untuk berbicara dalam bahasa kedua. [™] Pengucapan: Masalah yang paling menonjol adalah: kebingungan fonetik, interferensi dari bentuk tertulis, interferensi dari bahasa ibu dan kegagalan untuk menggunakan bentuk yang lemah.

BAB III

STRATEGI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN MEMBACA DI SD

A. Hakikat Keterampilan Membaca

Bahasa merupakan alat komunikasi yang utama. Manusia berinteraksi melalui bahasa, mereka dapat saling berhubungan satu dengan yang lainnya, saling berbagi pengalaman, dan saling belajar dengan yang lain. Setiap negara tentu menggunakan bahasa mereka masing-masing sebagai bahasa nasionalnya. Seperti halnya di Indonesia, bahasa Indonesia digunakan sebagai alat komunikasi dan sebagai bahasa pengantar pada setiap pembelajaran di semua jenis dan jenjang pendidikan mulai dari pendidikan dasar, pendidikan menengah, hingga jenjang perguruan tinggi. Belajar bahasa adalah salah satu kegiatan manusia yang tidak dapat dipisahkan dalam kehidupan khususnya di SD. Pada tingkat permulaan, siswa SD akan diberikan pengetahuan tentang calistung (baca, tulis, hitung). Salah satu aspek calistung adalah membaca yang merupakan pengetahuan dasar yang harus dikuasai karena aspek tersebut memegang peranan penting dalam kehidupan.

Membaca merupakan keterampilan dasar yang harus dimiliki setiap manusia. Keterampilan ini tidak dapat dipisahkan dalam kehidupan manusia. Oleh karena itu, keterampilan membaca merupakan keterampilan dasar yang sangat penting bagi kehidupan manusia. Semua yang diperoleh dari kegiatan membaca akan memungkinkan orang tersebut mampu mempertinggi daya pikirnya, mempertajam pandangannya, dan memperluas wawasannya. Menurut Klien, dkk. Dalam Farida (2005) mengemukakan bahwa definisi membaca mencakup (1) membaca merupakan suatu proses, (2) membaca adalah strategis, dan (3) membaca merupakan interaktif. Membaca merupakan suatu proses yang dimaksudkan informasi dari teks dan pengetahuan yang dimiliki oleh pembaca mempunyai peranan yang utama dalam membentuk makna. Tiga istilah sering digunakan untuk memberikan komponen

dasar dari proses membaca, yaitu *recording*, *decoding*, dan *meaning*. *Recording* merujuk pada kata-kata dan kalimat, kemudian mengasosiasikannya dengan bunyi-bunyi sesuai dengan sistem tulisan yang digunakan, sedangkan proses *decoding* (penyandian) merujuk pada proses penerjemahan rangkaian grafis ke dalam kata-kata. Proses *recording* dan *decoding* biasanya berlangsung pada kelas-kelas awal, yaitu SD kelas I, II, dan III yang dikenal dengan istilah membaca permulaan. Penerapan membaca pada tahap ini ialah proses perseptual, yaitu pengenalan korespondensi rangkaian huruf dengan bunyi-bunyi bahasa. Sementara itu proses memahami makna (*meaning*) lebih ditekankan di kelas-kelas tinggi SD.

Keterampilan membaca bisa diperoleh dimana saja, keterampilan membaca pada umumnya diperoleh dengan cara mempelajarinya di sekolah. Keterampilan berbahasa ini merupakan suatu keterampilan yang sangat unik serta berperan penting bagi pengembangan pengetahuan, dan sebagai alat komunikasi bagi kehidupan manusia, dikatakan unik karena tidak semua manusia, walaupun telah memiliki keterampilan membaca, dapat mengembangkannya menjadi alat untuk memberdayakan dirinya atau bahkan menjadikannya budaya bagi dirinya sendiri, dikatakan penting bagi pengembangan pengetahuan karena persentase transfer ilmu pengetahuan terbanyak dilakukan melalui membaca (Iskandarwassid & Sunendar, 2011).

Keterampilan membaca sangat penting dalam kehidupan, karena setiap aspek kehidupan tidak luput dari kegiatan membaca. Oleh karena itu, keterampilan membaca harus segera dikuasai oleh para siswa di SD karena keterampilan ini secara langsung berkaitan dengan seluruh proses belajar siswa di SD. Siswa yang tidak mampu membaca dengan baik akan mengalami kesulitan dalam mengikuti kegiatan pembelajaran untuk semua mata pelajaran. Siswa akan mengalami kesulitan dalam menangkap dan memahami informasi yang disajikan dalam berbagai buku pelajaran, buku-buku bahan penunjang dan sumber-sumber belajar lainnya, akibat kesulitan membaca tersebut kemajuan belajarnya juga lamban jika dibandingkan dengan teman-temannya yang tidak mengalami kesulitan dalam membaca. Keterampilan membaca, Menurut Ontario Ministry of Education (2003), membaca adalah proses membuat arti yang melibatkan banyak pemikiran, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan, baik oleh guru maupun anak. Pengajaran membaca secara komprehensif yaitu mengajarkan anak untuk menggunakan berbagai keterampilan untuk memecahkan kode, membaca lancar, dan memahami teks.

1. Teori Membaca

Teori adalah seperangkat asumsi atau prinsip yang dirancang untuk menjelaskan fenomena. Pilihan yang dibuat guru tentang jenis instruksi dan penekanan dalam program instruksional dipengaruhi oleh posisi teoretis mereka tentang proses membaca. Teori yang didasarkan pada penelitian yang baik dan pengamatan

praktis dapat membantu ketika merencanakan instruksi membaca. Namun, guru tidak boleh lupa bahwa teori saat ini tidak menjelaskan semua aspek dari proses yang kompleks ini. Selain itu, teori tumbuh dari dugaan-dugaan yang dididik oleh hipotesis. Informasi baru dapat ditemukan yang membuktikan sebagian atau seluruh teori tidak valid. Tidaklah praktis untuk menyajikan semua teori yang berkaitan dengan membaca dalam bab pengantar buku teks survei. Kami membahas tiga pendekatan teoretis -teori subskill, interaktif, dan transaktif- untuk memberi Anda perasaan tentang kompleksitas yang melekat dalam memilih sikap teoretis.

2. Teori Subskill

Beberapa pendidik melihat membaca sebagai seperangkat subskill yang harus dikuasai dan diintegrasikan oleh siswa. Mereka percaya bahwa pembaca yang baik telah mempelajari dan mengintegrasikan sub keterampilan ini dengan baik sehingga mereka menggunakannya secara otomatis. Otomatisitas adalah “kemampuan untuk melakukan tugas dengan sedikit perhatian” (Samuels, 2004, hal. 1130). Hal ini terbukti ketika akurasi tingkat tinggi dikombinasikan dengan kecepatan, pembaca yang membaca secara lisan dengan ekspresi yang baik menunjukkan otomatisitas dalam pengenalan kata.

Pendukung teori subketerampilan menunjukkan bahwa pembaca pemula belum mempelajari semua subketerampilan dan mungkin tidak mengintegrasikan dengan baik apa yang telah mereka pelajari. Pembaca pemula, oleh karena itu, mungkin menunjukkan pembacaan yang lambat, terputus-putus dan mungkin telah mengurangi pemahaman karena keterampilan pengenalan kata yang terpisah mengambil begitu banyak konsentrasi. Mengajarkan keterampilan-keterampilan ini sampai mereka menjadi otomatis dan terintegrasi dengan lancar adalah pendekatan yang dilakukan oleh para pendidik ini untuk instruksi membaca. Kehati-hatian berasal dari Weaver dan Shonhoff (1984), yang menyatakan bahwa Meskipun beberapa penelitian menunjukkan bahwa keterampilan membaca adalah proses tunggal yang holistik, tidak ada penelitian yang menunjukkan bahwa anak-anak dapat belajar membaca dan mengembangkan keterampilan membaca jika mereka diajar menggunakan metode yang memperlakukan membaca seolah-olah itu adalah proses tunggal. Oleh karena itu, untuk tujuan instruksional, mungkin yang terbaik adalah memikirkan membaca sebagai seperangkat subketerampilan yang saling terkait.

Ada penelitian untuk mendukung posisi bahwa membaca adalah seperangkat subketerampilan yang saling terkait. Sebagai contoh, satu studi menunjukkan bahwa “kira-kira 50 persen dari variabilitas dalam membaca lisan dari kata-kata terhubung dikaitkan dengan seberapa baik seseorang dapat membaca kata-kata ini dalam isolasi” (Samuels dan Schachter, 1984). Siswa yang lambat dalam belajar membaca “seringkali harus diberikan pelatihan ekstensif pada setiap tugas yang

bervariasi, seperti perbedaan huruf, pelatihan bunyi huruf, ikatan, dll. Dengan cara ini, seorang guru menjadi sadar akan fakta bahwa huruf pengakuan dapat dianggap sebagai keterampilan itu sendiri” (LaBerge dan Samuels, 1985). David LaBerge dan S. Jay Samuels mengembangkan model hierarkis pemrosesan informasi. Model mereka menunjukkan bahwa siswa menguasai unit yang lebih kecil sebelumnya yang lebih besar dan mengintegrasikannya ke dalam unit yang lebih besar setelah penguasaan (Samuels, 2004). Karena pembaca yang fasih telah menguasai setiap sub-keterampilan sampai pada titik di mana mereka menggunakan dan mengintegrasikan subketerampilan secara otomatis, mereka tidak melihat dengan jelas garis pemisah di antara keterampilan-keterampilan ini selama mereka membaca sehari-hari. “Salah satu ciri pembaca yang mempelajari subketerampilan dengan cepat adalah bahwa ia paling tidak menyadarinya pada saat itu, dan oleh karenanya sekarang memiliki sedikit ingatan tentang sub-keterampilan tersebut sebagai subketerampilan yang terpisah” (LaBerge dan Samuels, 1985).

Penelitian lain juga mendukung pentingnya mengintegrasikan subketerampilan. Guthrie (1973) menemukan bahwa sub-keterampilan membaca berkorelasi tinggi satu sama lain untuk siswa yang merupakan pembaca yang baik. Korelasi antara sub-keterampilan membaca atau pembaca miskin rendah. Siswa-siswa ini tampaknya beroperasi pada tingkat keterampilan yang terpisah daripada terintegrasi. Temuan Guthrie mengarah pada kesimpulan bahwa “kurangnya penguasaan sub-keterampilan dan kurangnya integrasi keterampilan ini ke dalam unit yang lebih tinggi” adalah sumber kesulitan di antara pembaca yang kurang terampil (Samuels dan Schachter, 1984). Sedangkan pembaca pemula pertama-tama fokus pada decoding dan kemudian mengalihkan perhatian mereka ke pemahaman, pembaca fasih mendekode secara otomatis dan dengan demikian dapat memusatkan perhatian pada pemahaman. Pembaca pemula harus mengalihkan perhatian mereka dari decoding ke pemahaman dan kembali saat mereka membaca, membuat pemahaman menjadi proses yang lambat dan melelahkan, seperti proses yang harus digunakan seseorang yang sedang belajar bahasa asing. Pertama, kata asing harus diterjemahkan sebelum pemahaman dapat terjadi (Samuels, 2004). Kesadaran ini dapat membantu guru memahami beberapa kesulitan yang dihadapi di kelas mereka. Samuels (2004) menunjukkan bahwa, meskipun arti kata-kata yang akrab mungkin otomatis untuk pembaca yang terampil, Akan tetapi, kemampuan untuk memahami makna setiap kata dalam sebuah kalimat tidak sama dengan kemampuan memahami sebuah kalimat. Dalam memahami sebuah kalimat seseorang harus dapat menghubungkan dan menggabungkan makna yang terpisah dari setiap kata-katanya. Dari sudut pandang ini, pemahaman adalah proses membangun sintesis dan menempatkan makna kata bersama-sama dalam cara-cara khusus, seperti batu bata individu digabungkan dalam pembangunan rumah. Mereka yang mengajarkan seperangkat subketerampilan sebagai sarana untuk menginstruksikan siswa dalam membaca

umumnya menyadari pentingnya mempraktikkan subketerampilan dalam konteks membaca yang sebenarnya dan oleh karena itu memasukkan penggunaan sastra dalam pengajaran mereka. Untuk memastikan integrasi. Beberapa guru, bagaimanapun, mengabaikan fase penting ini. Mereka secara keliru berfokus hanya pada sub-keterampilan, mengabaikan fakta bahwa mereka adalah sarana untuk mencapai tujuan dan bukan tujuan itu sendiri. Peneliti seperti Samuels (2004) dan Adams (2004) menunjukkan perlunya latihan dengan subketerampilan penting. Keduanya sepakat bahwa waktu latihan juga harus dihabiskan untuk membaca materi menarik yang mudah dan bermakna. Adams (2004) menyatakan bahwa sering membaca secara luas itu penting dalam mengembangkan kemampuan membaca.

3. Mengambil Pendekatan yang Seimbang

Saat ini, banyak guru merangkul pendekatan yang seimbang untuk instruksi membaca di mana mereka menggabungkan elemen instruksi keterampilan langsung dan elemen instruksi holistik dalam pengajaran mereka. Mereka menawarkan kegiatan literasi otentik di kelas tetapi mengajar diam secara langsung untuk membantu siswa berhasil dalam kegiatan tersebut. Guru dapat memasukkan instruksi eksplisit dalam keterampilan dasar sebagai bagian dari proyek kompleks yang menuntut keterampilan literasi tingkat tinggi. Dengan cara ini, mereka mempersiapkan siswa untuk kehidupan nyata serta untuk ujian tahunan. Strategi dapat diajarkan dan kemudian dipraktikkan menggunakan bahan otentik bukan hanya lembar kerja atau bentuk lain dari latihan terisolasi (Miller dan Duffy, 2006/2007).

Instruksi juga harus menjaga keseimbangan antara fokus pada pengenalan kata dan pemahaman, dengan pengenalan kata dipandang sebagai sarana untuk memungkinkan pemahaman, bukan sebagai tujuan akhir. Instruksi pemahaman harus ditekankan ukuran dari awal. Siswa tidak harus menunggu sampai mereka dapat mengucapkan sebagian besar kata untuk memiliki penekanan pada makna.

Banyak guru yang menganut berbagai teori dan filosofi menggunakan beberapa teknik yang sama untuk menyeimbangkan pengajaran. Mereka menggunakan bermacam-macam bahan dan strategi mengajar untuk mengintegrasikan membaca dan menulis di seluruh sekolah. Mereka memanfaatkan literatur dengan teknik pengajaran seperti interaktif membaca nyaring, unit sastra tematik, lingkaran sastra, membaca terpandu, keseluruhan kelas membaca buku inti, dan lokakarya penulis, bersama dengan keterampilan terkait petunjuk. Mereka menggunakan pendekatan yang bervariasi ini untuk memenuhi kebutuhan masing-masing siswa. Workshop membaca, sebuah teknik di mana siswa membaca buku-buku pilihan sendiri menawarkan latihan yang diperlukan untuk mengembangkan otomatisitas, kelancaran, dan motivasi. Tugas guru “adalah menemukan keseimbangan yang tepat antara kegiatan mengonstruksi dan menerima pengetahuan, mengingat bahwa tidak semua aspek dari suatu mata pelajaran dapat atau harus diajarkan dengan cara yang

sama atau diperoleh semata-mata melalui cara ‘langsung’ atau berpusat pada siswa” (Airasian dan Walsh, 1997, hlm. 447).

Masih kebutuhan lain untuk keseimbangan dalam organisasi untuk belajar. Guru harus menggunakan instruksi seluruh kelas, kelompok kecil, dan individual untuk membedakan instruksi untuk memenuhi kebutuhan khusus siswa mereka.

4. Mengajarkan Membaca

Pendidik sering menghadapi tantangan dalam membantu siswa mengenali pentingnya membaca dalam menyelesaikan tugas sehari-hari secara efektif dan menghargai membaca sebagai sumber informasi, kesenangan, dan rekreasi. Untuk mencapai ini tugas, guru harus memahami tindakan membaca, prinsip-prinsip instruksi membaca, dan teori-teori yang menjadi dasar praktik instruksional yang efektif dalam membaca. Mereka harus memahami perlunya pendekatan yang komprehensif dan seimbang untuk instruksi membaca dan tempat instruksi membaca dalam kurikulum seni bahasa secara keseluruhan. Guru harus memiliki pengetahuan tentang berbagai macam pendekatan dan strategi membaca sehingga mereka dapat mencocokkan pendekatan dan strategi pengajaran untuk kebutuhan individu siswa. Penelitian telah menunjukkan berulang kali bahwa guru memiliki pengaruh yang lebih besar terhadap pembelajaran siswa di ruang kelas daripada metode tertentu (Blair, Rupley, dan Nichols, 2007). Membaca adalah tindakan kompleks yang dapat dilihat memiliki dua bagian: proses membaca dan produk membaca. Proses membaca memiliki banyak terkait aspek –sensorik dan perseptual, sekuensial, pengalaman, berpikir, pembelajaran, asosiasi, afektif, dan konstruktif– yang berpadu untuk menghasilkan produk bacaan. Namun, urutan yang terlibat dalam proses membaca tidak selalu sama, dan pembaca yang berbeda tidak selalu tampil mereka dengan cara yang sama. Ketika aspek-aspek ini berbaur dan berinteraksi secara harmonis, terjadi komunikasi yang efektif antara penulis dan pembaca. Komunikasi dalam pengertian ini adalah produk dari membaca dan hasil pemahaman pesan tertulis.

a. Prinsip Mengajar Membaca

Prinsip pengajaran membaca adalah generalisasi tentang instruksi membaca berdasarkan penelitian di bidang membaca dan pengamatan praktik membaca. Prinsip-prinsip yang tercantum di sini tidak mencakup semua; banyak generalisasi berguna lainnya tentang pengajaran membaca telah dilakukan di masa lalu dan akan terus dilakukan di masa depan. Namun, mereka adalah yang kami yakini paling berguna dalam membimbing guru dalam merencanakan instruksi membaca.

- 1) Membaca merupakan tindakan yang kompleks dengan banyak faktor yang harus diperhatikan. Diskusi sebelumnya dalam bab ini tentang banyak aspek dari proses membaca membuat prinsip ini menjadi jelas. Untuk merencanakan pengajaran membaca dengan bijak, guru harus memahami semua bagian dari proses membaca.
- 2) Membaca melibatkan konstruksi makna yang diwakili oleh simbol-simbol yang dicetak.

Orang yang gagal mendapatkan makna dari suatu bagian belum membaca, bahkan jika mereka telah mengucapkan setiap kata dengan benar. Salah satu kesimpulan dalam *Becoming a Nation of Readers* (Anderson et al., 1985) adalah bahwa “selain memperoleh informasi dari huruf dan kata dalam sebuah teks, membaca melibatkan pemilihan dan penggunaan pengetahuan tentang orang, tempat, dan benda, dan pengetahuan tentang teks dan organisasinya” (hal. 8). Jelas, pembaca yang berbeda membangun makna dengan cara yang agak berbeda karena latar belakang pengalaman mereka yang bervariasi. Beberapa pembaca tidak memiliki latar belakang pengetahuan yang cukup untuk memahami sebuah teks; orang lain tidak menggunakan pengetahuan yang mereka miliki (Anderson et al., 1985). Misalnya, sebuah teks menyebutkan bagaimana gunung dapat mengisolasi sekelompok orang yang tinggal di dalamnya. Siswa yang akrab dengan daerah pegunungan akan membayangkan tanjakan yang curam dan medan yang kasar, yang membuat pembangunan jalan menjadi sulit, dan akan memahami sumber isolasi, meskipun teks tidak pernah menyebutkannya. Mereka yang tidak terbiasa dengan pegunungan akan lebih kesulitan membuat kesimpulan ini. Karena siswa dari budaya yang berbeda mungkin datang ke sekolah dengan latar belakang pengalaman yang sangat beragam, guru harus belajar tentang budaya dari mana siswa mereka berasal untuk membantu mereka memahami perspektif siswa. Selain belajar tentang budaya siswa, guru juga harus “menciptakan lingkungan kelas yang peduli yang menjangkau semua siswa dengan mengintegrasikan budaya, bahasa, dan warisan anak-anak ke dalam pengajaran di kelas” (International Reading Association, 2007). Faktor afektif, seperti sikap pembaca terhadap materi pelajaran, yang mungkin dipengaruhi oleh latar belakang budaya, juga mempengaruhi konstruksi makna, seperti halnya konteks di mana pembacaan berlangsung. Satu dengan meminta siswa untuk membangun makna, daripada memberi tahu mereka makna “benar” terjadi ketika pendekatan pengajaran dan pembelajaran ini bertentangan dengan keyakinan orang tua tentang pendidikan dan tujuan sekolah. Orang tua dari berbagai budaya mungkin melihat penekanan pada proses konstruksi makna, bukan pada produk yang menunjukkan perolehan informasi, sebagai kegagalan guru untuk melakukan

“pengajaran” (Copeland, 2007). Mereka mungkin ingin anak-anak mereka untuk fokus pada akumulasi pengetahuan yang akan mengarah pada nilai ujian yang tinggi dan kesempatan untuk pendidikan yang lebih tinggi, bukan daripada berfokus pada pemikiran tingkat tinggi dan membangun makna dari sumber dan pengalaman tercetak.

- 3) Tidak ada satu cara yang benar untuk mengajar membaca.

Beberapa metode pengajaran membaca bekerja lebih baik untuk beberapa siswa daripada yang lain. Semua siswa adalah individu yang belajar dengan caranya sendiri. Beberapa siswa adalah pelajar visual, beberapa pelajar auditori, dan beberapa pelajar kinestetik atau taktil, yang belajar lebih baik melalui indera gerakan dan sentuhan. Beberapa perlu diinstruksikan melalui kombinasi modalitas, atau jalan persepsi untuk belajar. Guru harus membedakan pengajaran agar sesuai dengan beragam kebutuhan siswa. Tentu saja, beberapa metode juga bekerja lebih baik untuk beberapa guru daripada yang mereka lakukan untuk orang lain. Guru perlu mengenal berbagai metode, termasuk yang melibatkan teknologi sehingga dapat membantu semua siswanya.

- 4) Belajar membaca adalah proses yang berkelanjutan.

Orang-orang belajar membaca dalam jangka waktu yang lama, memperoleh keterampilan membaca yang lebih maju setelah mereka menguasai keterampilan prasyarat. Bahkan setelah mereka diperkenalkan dengan semua keterampilan membaca, proses penyempurnaan terus berlanjut. Tidak peduli berapa usia mereka atau berapa lama mereka telah keluar dari sekolah, pembaca terus menyempurnakan bacaan mereka.

Keterampilan membaca membutuhkan latihan. Apabila pembaca tidak berlatih, keterampilannya menurun; jika mereka berlatih, keterampilan mereka terus berkembang.

- 5) Siswa harus diajari strategi pengenalan kata yang memungkinkan mereka membuka pengucapan dan arti kata-kata asing secara mandiri.

Siswa tidak dapat menghafal semua kata yang akan mereka temui di media cetak. Oleh karena itu, mereka perlu mempelajari teknik-teknik untuk mencari tahu kata-kata asing sehingga mereka dapat membaca ketika bantuan guru, orang tua, atau teman tidak tersedia.

- 6) Guru harus menilai kemampuan membaca setiap siswa dan menggunakan penilaian tersebut sebagai dasar untuk merencanakan pengajaran.

Menghadirkan semua siswa dengan pelajaran membaca yang sama dan berharap pada suatu saat atau lainnya menghadapi semua kesulitan yang dihadapi siswa harus dihindari.

Pendekatan seperti itu membuang-buang waktu siswa yang telah mencapai keterampilan yang saat ini sedang ditekankan dan mungkin tidak pernah memenuhi beberapa kebutuhan instruksional siswa lain. Guru dapat menghindari pendekatan ini dengan menggunakan metode yang dipilih dengan cermat, instrumen dan teknik penilaian yang dirancang untuk menunjukkan kekuatan dan kelemahan setiap siswa di kelas. Berdasarkan hasil penilaian, sejumlah sekolah saat ini memberikan pengajaran kepada siswa melalui kerangka kerja bertingkat yang disebut *Response to Intervention*. Beberapa poin keputusan, berdasarkan data penilaian, diuraikan dalam kerangka Respon terhadap Intervensi, dimulai dengan pemberian instrumen skrining universal dan pemantauan kemajuan intermiten berkala yang digunakan untuk menentukan efektivitas intervensi yang digunakan dalam tiga tingkatan (Stahl, 2016).

7) Membaca dan seni bahasa lainnya saling terkait.

Membaca interaksi antara pembaca dan bahasa tulis yang melaluinya pembaca mencoba merekonstruksi pesan penulis, berkaitan erat dengan seni bahasa lain (mendengarkan, berbicara, menulis, melihat, dan merepresentasikan secara visual). Semua seni bahasa diperlukan untuk berkomunikasi, melibatkan pemikiran, dan membutuhkan konstruksi makna. Mendengarkan, melihat, dan membaca adalah sarana menerima atau menyerap informasi, sedangkan berbicara, menulis, dan merepresentasikan secara visual adalah sarana untuk mengungkapkan informasi atau menyampaikannya kepada orang lain. Fase reseptif melengkapi fase ekspresif. Misalnya, orang membaca materi yang tertulis; mereka mendengarkan ide dan berbicara sebagai tanggapan, dan mereka melihat materi yang diwakili secara visual. Orang belajar berbicara sebelum mereka belajar membaca dan menulis. Belajar membaca harus diperlakukan sebagai perpanjangan dari proses belajar bahasa lisan, suatu proses yang umumnya terjadi di rumah dengan sedikit kesulitan jika anak-anak diberi masukan bahasa dan umpan balik atas upaya mereka menggunakan bahasa. Kosakata bacaan anak-anak umumnya sebagian besar terdiri atas kata-kata dalam kosakata bahasa lisan mereka (mendengar dan berbicara). Hal ini adalah kata-kata yang konsepnya telah mereka kembangkan sebelumnya dan karena itu dapat mereka pahami. Beberapa dari mereka telah dipelajari melalui pengalaman menonton di mana mereka telah melihat dan mendengar kata-kata yang digunakan dalam konteks pengaturan yang memberikan referensi, seperti melihat kata Cheerios pada kotak sereal dalam iklan di televisi. Melihat ini mungkin melibatkan interpretasi gambar, gerakan, gerakan, suara, dan cetak (Siegel, 2006). Anak-anak dapat lebih mudah belajar membaca dan menulis kata-kata yang telah mereka dengar dan pelajari untuk digunakan dalam pidato

mereka dengan benar. Berbicara tentang hal-hal yang mereka lihat, dengar, sentuh, cium, cicipi, dan bayangkan melibatkan pertukaran ide yang membantu dalam membangun konsep (Hill, 2006).

8) Menggunakan pilihan literatur lengkap dalam program membaca penting.

Siswa perlu mengalami membaca keseluruhan cerita dan buku untuk mengembangkan keterampilan membaca mereka. Membaca kata, kalimat, dan paragraf yang terisolasi tidak memberi mereka kesempatan untuk menggunakan pengetahuan mereka tentang bahasa dan cerita dan struktur sepenuhnya, dan membaca bahasa yang terlalu disederhanakan keduanya mengurangi kesempatan untuk menggunakan keahlian bahasa mereka dan menurunkan minat siswa dalam membaca materi. Seluruh karya sastra dapat mencakup tulisan siswa sendiri dan tulisan siswa lain, serta karya penulis komersial.

9) Membaca adalah bagian integral dari semua instruksi area konten dalam program pendidikan.

Guru harus mempertimbangkan hubungan membaca dengan mata pelajaran lain dalam kurikulum. Disiplin lain dapat memberikan aplikasi untuk keterampilan membaca yang telah diajarkan. Buku teks di berbagai area konten sering menjadi sarana utama untuk menyampaikan konsep konten kepada siswa. Siswa juga sering diminta untuk membaca bahan pustaka, majalah, surat kabar, dan materi di website. Jika mereka tidak dapat membaca materi ini dengan pemahaman, mereka mungkin gagal untuk menguasai ide-ide penting dalam sains, matematika, studi sosial, dan bidang lainnya dari kurikulum. Oleh karena itu, siswa yang memiliki keterampilan membaca yang tidak memadai mungkin menghadapi kegagalan di bidang studi lain karena banyaknya jumlah membaca yang sering dibutuhkan bidang ini. Selain itu, kebutuhan untuk menulis laporan dalam bidang konten yang berbeda dapat melibatkan banyak keterampilan membaca dan belajar: mencari informasi; mengatur informasi; dan menggunakan perpustakaan dan sumber referensi multimedia, termasuk internet. Guru yang memberikan instruksi membaca dan menulis hanya dalam periode yang terisolasi dan memperlakukan membaca dan menulis sebagai terpisah dari kurikulum lainnya mungkin akan mengalami frustrasi daripada mencapai perubahan dan pertumbuhan siswa. Meskipun periode tertentu yang dijadwalkan secara khusus untuk pengajaran bahasa mungkin direkomendasikan, ini tidak berarti bahwa guru harus mengabaikan keterampilan dan strategi bahasa lisan dan tertulis ketika mengajar mata pelajaran konten. Situasi ideal pada level manapun bukanlah “membaca” dan “menulis” untuk periode waktu yang terpisah, diikuti dengan “studi” ilmu sosial atau sains untuk periode berikutnya. Sebaliknya, meskipun penekanannya

bergeser, belajar dan belajar bahasa harus diintegrasikan selama semua periode di semua tingkatan.

- 10) Siswa perlu melihat bahwa membaca dapat menjadi kegiatan yang menyenangkan.

Statistik meresahkan baru-baru ini menunjukkan bahwa sekolah sering menghasilkan pembaca yang cakap yang tidak membaca untuk kesenangan (Gambrell, 2011). Membaca dapat menghibur sekaligus informatif dan guru harus berusaha untuk melibatkan siswa dalam membaca. Guru dapat membantu siswa melihat membaca sebagai kegiatan yang diinginkan dengan membacakan cerita dan puisi keras-keras kepada mereka setiap hari dan mendedikasikan waktu reguler untuk kesenangan membaca di mana banyak buku menarik tingkat yang sesuai sudah tersedia. Guru dapat menunjukkan kepada siswa bahwa membaca adalah kegiatan rekreasi yang menyenangkan dengan menggambarkan kesenangan yang mereka peroleh secara pribadi dari membaca di waktu luang mereka dan dengan membaca untuk kesenangan di hadapan siswa. Ketika siswa membaca secara rekreasi, guru harus melakukan ini juga, dengan demikian mencontohkan perilaku yang diinginkan. Tekanan penilaian dan laporan tidak boleh menjadibagian dari waktu membaca rekreasi.

- 11) Pengajaran yang baik dari semua keterampilan dan strategi membaca penting untuk semua murid.

Siswa membutuhkan gudang keterampilan dan strategi untuk menjadi pembaca independen. Beberapa siswa memperoleh keterampilan dan strategi ini dengan cepat dan mudah dan tidak membutuhkan pengulangan instruksi yang ekstensif. Namun, yang lain akan membutuhkan lebih banyak instruksi rinci dengan pengulangan tambahan. Guru harus menyadari hal ini berbagai kebutuhan dan membedakan instruksi yang sesuai. Tugas menyesuaikan pengajaran untuk kebutuhan siswa tertentu sulit karena tidak ada yang siap pakai program yang akan digunakan (Mayher, 2006). Di sekolah lain, semua instruksi berlangsung dalam bahasa Inggris. Pendidik memiliki pendapat yang berbeda tentang efektivitas pendekatan yang berbeda. Beberapa siswa di kelas inklusif memiliki disabilitas yang dapat sedikit dikurangi melalui pendekatan khusus dan teknologi bantu. Peralatan khusus sangat membantu bagi siswa dengan tantangan fisik.

- 12) Membaca harus diajarkan dengan cara yang memungkinkan setiap siswa mengalami kesuksesan. Tahap pengembangan literasi siswa harus dipertimbangkan untuk semua kegiatan instruksional di seluruh kelas. Tidak hanya ketika instruksi membaca dan menulis dimulai, tetapi juga setiap kali instruksi yang melibatkan strategi bahasa apapun berlangsung, di semua tingkat

kelas, guru harus mempertimbangkan kesiapan setiap siswa untuk kegiatan instruksional. Jika perkembangan literasi siswa maju atau tidak memadai untuk tugas itu, guru harus menyesuaikan instruksi dan materi agar sesuai dengan tingkat literasi siswa. Hal ini mungkin melibatkan pengayaan atau instruksi untuk menyediakan siswa dengan kesiapan untuk menggabungkan pembelajaran baru ke dalam simpanan konsep mereka. Meminta siswa untuk mencoba belajar membaca dari bahan yang terlalu sulit atau terlalu mudah bagi mereka memastikan bahwa sejumlah besar akan gagal membuat kemajuan yang memadai. Guru harus memberikan instruksi kepada siswa pada tingkat pencapaian mereka sendiri, terlepas dari penempatan kelas. Genera sukses menguji kesuksesan. Jika setiap siswa diberi tugas membaca yang memiliki tingkat tantangan yang sesuai di mana mereka dapat berhasil, mereka memperoleh kepercayaan diri dan motivasi untuk menyerang tugas membaca lain yang harus mereka lakukan dengan cara yang positif. Hal ini sangat meningkatkan kemungkinan keberhasilan mereka pada tugas-tugas selanjutnya. Jadi, ketika guru menetapkan harapan bahwa siswa mereka dapat berhasil bertemu, persepsi diri dan motivasi intrinsik dipromosikan (Ali, 2009). Cambourne (2001) telah menunjukkan, kami biasanya mencapai apa yang kami harapkan untuk dicapai (atau diharapkan untuk dicapai oleh orang lain); kita gagal ketika kita berharap untuk gagal (atau diharapkan oleh orang lain untuk gagal); kita lebih cenderung terlibat dengan demonstrasi oleh orang-orang yang kita anggap penting dan yang menaruh harapan tinggi terhadap kita. Oleh karena itu, guru harus selalu memberikan pengajaran dengan harapan siswa akan tertantang, namun berhasil. Guru cenderung menempatkan pembaca berprestasi rendah dalam materi yang terlalu sulit bagi mereka lebih sering daripada mereka menempatkan pembaca yang baik dalam materi tersebut. Siswa yang diberi materi yang sulit untuk dibaca lebih jarang menggunakan perilaku mencari pemahaman yang aktif daripada mereka yang membaca materi yang dapat mereka pahami dengan bantuan guru. Menempatkan pembaca yang kesulitan dalam bahan bacaan pada tingkat yang terlalu tinggi cenderung memperkuat strategi membaca yang tidak efisien yang muncul ketika bahannya terlalu sulit, sehingga kecil kemungkinannya bahwa para pembaca ini akan mengembangkan strategi yang lebih efisien. Sebaliknya, guru harus memberikan materi pembaca yang kesulitan yang dapat mereka baca tanpa fokus yang tidak semestinya pada pengenalan kata. Pendekatan ini memungkinkan mereka untuk fokus pada pemahaman teks. Meminta siswa untuk membaca dari materi yang tidak berhubungan dengan latar belakang pengetahuan mereka juga dapat menghasilkan pengalaman yang kurang berhasil. Mengingat keragaman budaya yang luas ditemukan di sekolah saat ini, guru harus sangat peka terhadap masalah ini dan harus menyediakan

materi yang relevan bagi siswa yang menawarkan mereka kesempatan untuk sukses.

- 13) Mendorong *self-direction* dan *self-monitoring* membaca adalah penting. Pembaca yang mahir mengarahkan bacaan mereka sendiri, membuat keputusan tentang bagaimana mendekati bagian-bagian tertentu, kecepatan membaca apa yang tepat, dan mengapa mereka membaca bagian-bagian itu. Mereka mampu memutuskan ketika mereka mengalami kesulitan dengan pemahaman dan dapat mengambil langkah-langkah untuk memperbaiki kesalahpahaman mereka (Anderson et al., 1985). Ketika mereka melakukan ini, mereka menggunakan strategi metakognitif.
- 14) Organisasi kelas yang mendukung dapat memfasilitasi pengajaran membaca. Organisasi kelas tidak secara langsung melibatkan proses membaca atau bahan, metode, atau pendekatan untuk mengajar membaca. Namun, hal itu dapat menghasilkan suasana belajar yang lebih kondusif. Karena siswa datang ke sekolah dengan kemampuan, pengalaman, dan kebutuhan yang berbeda, guru harus memberikan pola organisasi yang paling sesuai dengan siswa tersebut. Guru adalah variabel yang paling penting di dalam kelas, dan seorang guru yang efektif dapat berhasil dengan banyak pola organisasi yang berbeda.
- 15) Guru harus membantu siswa mengembangkan fasilitas dalam menggunakan teknologi untuk meningkatkan pembelajaran mereka. Siswa menghadapi teknologi dalam semua aspek kehidupan mereka. Untuk beroperasi secara efektif di dunia saat ini, mereka perlu memperoleh literasi teknologi, kemampuan untuk menggunakan berbagai sumber daya teknologi untuk belajar dan menyelesaikan berbagai jenis proyek, seperti menulis makalah penelitian dan melakukan presentasi multimedia. Apapun pendekatan pengajaran yang digunakan di sekolah atau pola organisasi apa yang mendominasi, prinsip-prinsip pengajaran membaca ini harus diterapkan. Semua guru harus mempertimbangkan dengan hati-hati kepatuhan mereka atau kurangnya kepatuhan terhadap prinsip-prinsip tersebut.

5. Pentingnya Membaca

Kemampuan membaca sangat penting untuk berfungsi secara efektif dalam masyarakat yang melek huruf. Beberapa anak datang ke sekolah dengan kesadaran akan pentingnya membaca dalam kehidupan mereka. Sayangnya, tidak semua siswa tiba di sekolah dengan pemahaman ini, dan mereka yang tidak perlu dibantu untuk mendapatkannya. Belajar membaca membutuhkan usaha, dan anak-anak yang tidak mampu melihat nilai membaca dalam aktivitas pribadinya akan berkurang

cenderung mengerahkan upaya ini daripada mereka yang melihat manfaatnya. Untungnya, guru seharusnya memiliki sedikit kesulitan mendemonstrasikan kepada siswa bahwa membaca itu penting. Setiap aspek kehidupan melibatkan membaca. Rambu jalan langsung mengantar wisatawan ke tujuan tertentu, menginformasikan pengemudi tentang bahaya, dan memperingatkan orang untuk peraturan lalu lintas. Item berguna lainnya untuk dibaca termasuk menu di restoran, label pada paket makanan, iklan, situs web, dan majalah. Kegiatan membaca tak terhindarkan. Bahkan anak-anak yang sangat kecil dapat dibantu untuk melihat kebutuhan membaca tanda-tanda di toilet, nama mereka di meja di kelas mereka, dan label dibahan makanan di supermarket. Bahkan, seringkali anak kecil sangat ingin belajar membaca dan mengerjakan tugas dengan antusias. Tugas membaca menjadi semakin kompleks seiring kemajuan nilai siswa, dan perhatian terus-menerus harus diberikan untuk tugas-tugas ini. Sebagai contoh, guru dapat memperkenalkan siswa kelas menengah ke banyak kebutuhan akan keterampilan literasi melalui kegiatan pendidikan karir. Siswa dapat memilih pekerjaan yang menarik perhatian mereka dan menganalisis keterampilan membaca yang dibutuhkan setiap pekerjaan. Mengambil lapangan perjalanan ke lingkungan kerja, membayangi pekerjaan profesional terpilih, dan mendengarkan untuk narasumber berbicara dapat membantu siswa melihat bagaimana orang-orang dalam profesi yang berbeda menggunakan membaca dalam pekerjaan mereka. Siswa juga dapat menganalisis tuntutan (misalnya, bermain sepak bola) dan fungsional (misalnya untuk memesan makanan dari menu) kegiatan. Dalam banyak kasus, kegiatan membaca melibatkan penggunaan internet, termasuk situs jejaring sosial, mesin pencari, dan email.

Meskipun membaca fungsional penting untuk kehidupan sehari-hari, membaca untuk kesenangan juga merupakan tujuan penting. Guru harus berusaha menunjukkan kepada siswa bahwa membaca bisa menarik bagi mereka untuk alasan selain utilitarian yang ketat. Siswa dapat membaca untuk relaksasi, petualangan perwakilan, atau kesenangan estetis saat mereka membenamkan diri dalam cerita tentang waktu dan tempat lain atau orang-orang di dunia, disini dan sekarang. Mereka juga dapat membaca untuk mendapatkan informasi tentang bidang yang diminati atau hobi untuk mengisi waktu luang. “Praktikkan: Membaca untuk Kenikmatan” memberikan saran cara agar guru dapat mempromosikan kesenangan membaca dalam diri mereka di ruang kelas.

Produk dari tindakan membaca adalah komunikasi pikiran dan emosi oleh seorang penulis kepada seorang pembaca, sehingga menghasilkan pemahaman pembaca itu sendiri tentang ide-ide yang penulis telah dimasukkan ke dalam cetakan. Hasil komunikasi dari konstruksi pembaca makna melalui pengintegrasian pengetahuan mereka sebelumnya dengan informasi yang disajikan dalam teks. Pembaca hari ini memiliki banyak pengetahuan yang tersedia bagi mereka karena mereka dapat membaca materi yang ditulis orang lain di tahun-tahun

sebelumnya. Mereka dapat membaca acara dan prestasi yang terjadi dibagian lain dunia. Pengetahuan tentang penemuan-penemuan hebat tidak perlu susah payah disampaikan dari orang ke orang dari mulut ke mulut; pengetahuan seperti itu tersedia bagi semua orang yang dapat membaca. Membaca juga merupakan sarana komunikasi terkini. Sebuah catatan dapat menginformasikan pengasuh tentang ke mana harus menelepon jika terjadi keadaan darurat, memo dari seseorang majikan dapat mengidentifikasi pekerjaan yang harus dilakukan, dan email atau pesan teks dari teman mungkin mengumumkan kunjungan yang akan datang. Membaca bisa menjadi cara untuk saling berbagi wawasan, kegembiraan, kesedihan, atau usaha kreatif seseorang. Membaca juga dapat mengaktifkan orang untuk menemukan tempat yang belum pernah mereka kunjungi sebelumnya (melalui peta dan rambu petunjuk arah), untuk mengambil keuntungan dari tawar-menawar (melalui iklan), atau untuk menghindari bencana (melalui rambu peringatan). Sulit membayangkan seperti apa hidup ini tanpa alat komunikasi yang vital ini. Komunikasi tergantung pada pemahaman, jadi guru harus mengajar membaca sebagai proses berpikir, kritis, dan kreatif yang dapat dikuasai siswa dengan strategi yang tepat (Santman, 2006). Setiap aspek dari proses membaca berkontribusi pada tingkat pemahaman yang dicapai. Pengenalan kata strategi sangat penting, tetapi pemahaman melibatkan lebih dari sekadar decoding simbol menjadi suara; pembaca harus membangun makna saat berinteraksi dengan cetak. Guru yang menyadari bahwa semua aspek dari proses membaca mempengaruhi pemahaman materi tertulis dapat lebih mudah mengidentifikasi kekuatan membaca siswa dan kelemahan, dan, sebagai hasilnya, menawarkan dukungan instruksional yang efektif berdasarkan kebutuhan siswa. Performa yang salah terkait dengan aspek apapun dari proses membaca dapat mengakibatkan penurunan pemahaman atau kurangnya pemahaman.

6. Proses Membaca

Membaca adalah proses yang sangat kompleks. Seperti yang dikatakan Frederick McDonald, membaca adalah tindakan yang “menuntut rangkaian respons yang kompleks - beberapa di antaranya kognitif, beberapa sikap, dan beberapa manipulatif” (Downing, 1982. Ketika mereka membaca, siswa harus mampu

- a. Memahami simbol-simbol yang ditetapkan di hadapan mereka dan menafsirkan apa yang mereka lihat (sensorik dan aspek persepsi).
- b. Mengikuti pola linier, logis, dan gramatikal dari kata-kata tertulis (aspek berurutan).
- c. Kaitkan kata-kata kembali dengan pengalaman langsung untuk memberi arti pada kata-kata itu (aspek pengalaman).
- d. Membuat kesimpulan dari dan mengevaluasi materi (aspek berpikir).

- e. Ingat apa yang mereka pelajari di masa lalu dan masukkan ide-ide baru dan fakta (aspek pembelajaran).
- f. Mengenali hubungan antara simbol dan suara, antar kata dan apa yang mereka wakili (aspek asosiasi).
- g. Berurusan dengan minat dan sikap pribadi yang memengaruhi tugas membaca (aspek afektif).
- h. Satukan semuanya untuk memahami materi (aspek konstruktif).

Meskipun membaca dapat dipecah menjadi sub-keterampilan, membaca terjadi hanya ketika sub-keterampilan ini disatukan menjadi satu kesatuan yang terintegrasi, menghasilkan membaca lancar dengan pemahaman. Melakukan subketerampilan yang terisolasi secara individual adalah tidak membaca. Teknologi telah mempengaruhi pengajaran membaca dan keterampilan literasi lainnya dengan berfungsi sebagai kendaraan untuk instruksi. Namun, itu juga menambah strategi literasi yang dibutuhkan untuk berfungsi di masyarakat saat ini. Pembaca sekarang harus menafsirkan informasi dalam bentuk selain teks cetak linier murni dan dua dimensi. Mereka juga harus berurusan dengan suara, klip video, dan animasi. Mereka harus menavigasi lingkungan digital yang memungkinkan akses nonlinier ke materi yang disajikan melalui tautan yang disematkan. Tidak hanya proses membaca yang kompleks, tetapi setiap aspek dari proses itu juga kompleks.

a. Aspek Sensorik dan Perseptual Membaca

Proses membaca dimulai dengan kesan indrawi, baik visual (penglihatan) atau sentuhan. Pembaca tipikal melihat simbol yang dicetak secara visual; pembaca buta menggunakan rasa taktil. Indra pendengaran juga sangat penting karena sebuah permulaan tahap dalam membaca adalah asosiasi simbol tercetak dengan bahasa. Seseorang dengan diskriminasi pendengaran yang buruk mungkin menemukan beberapa keterampilan membaca, terutama mereka yang terlibat dengan fonem, sulit untuk dikuasai.

1) Persepsi

Persepsi melibatkan interpretasi kesan sensorik yang mencapai otak. Individu memproses dan mengatur ulang data sensorik sesuai dengan pengalaman mereka latar belakang. Ketika seseorang membaca, otak menerima sensasi visual dari kata dan frasa pada halaman yang dicetak. Persepsi visual adalah interpretasinya sensasi visual ini saat pembaca mengenali dan memberi makna pada sensasi visual ini kata dan frase. Hal ini dicapai dengan mengasosiasikan mereka dengan pengalaman pembaca sebelumnya dengan objek, ide, konsep, atau emosi yang diwakili. Karena pengalaman pembaca berbeda-beda, pembaca yang berbeda dapat menafsirkan satu teks secara

berbeda. Misalnya, melihat kata-kata yang dicetak pie apel dapat menghasilkan tidak hanya dalam gambaran visual, tetapi juga mengingat bau dan rasanya. Tentu saja, untuk membuat asosiasi ini, orang tersebut harus memiliki pengalaman sebelumnya dengan hal-hal itu dinamai dengan kata-kata. Karena orang yang berbeda memiliki pengalaman yang berbeda dengan pie apel, dan pie apel dapat bervariasi dalam bau, rasa, dan penampilan, orang akan melampirkan arti yang berbeda untuk pai apel. Oleh karena itu, individu akan memiliki sedikit perbedaan persepsi yang berbeda ketika mereka menemukan ini atau kata lain. Persepsi pendengaran juga penting ketika pembaca pertama kali memutar visual simbol ke dalam suara (analisis fonetik) dan kemudian menafsirkan makna lisan kata-kata yang dihasilkan. Sekali lagi, mereka menggunakan pengalaman masa lalu mereka untuk melampirkan makna pada Kata-kata yang mereka dengar.

2) **Penglihatan**

Pembaca juga harus belajar menggerakkan mata mereka melintasi halaman dari kiri ke kanan progresi dan untuk melakukan sapuan balik dari akhir satu baris ke awal dari baris berikutnya. Ini adalah gerakan motorik halus yang sulit. Anak-anak yang memilikinya belum menguasai proses akan menemukan diri mereka membaca ulang dan melewatkan baris, keduanya menghambat pemahaman. Meskipun guru sering berusaha untuk mengoreksi gerakan mata yang salah, terkadang gerakan seperti itu merupakan gejala masalah lain misalnya, koordinasi otot yang buruk atau kosakata yang tidak memadai yang merupakan penyebab sebenarnya dari kesulitan membaca. Ketika masalah lain dihilangkan, gejala ini biasanya hilang. Beberapa pertimbangan untuk membantu siswa dengan kesulitan visual berikut:

- a) Rabun jauh. Siswa rabun jauh dapat melihat lebih baik dari kejauhan daripada yang mereka bisa dekat. Siswa-siswa ini dapat belajar keterampilan membaca lebih mudah dengan bekerja di komputer atau tampilan yang diproyeksikan, bagan, dan papan tulis daripada dengan menggunakan buku kerja dan buku pelajaran. Penggunaan cetakan besar untuk handout kelas juga bisa berguna. Penerbit membuat akomodasi untuk rabun jauh di usia muda pembaca dengan menggunakan ukuran font yang besar untuk banyak bahan ajar mereka.
- b) Rabun dekat. Siswa rabun dekat dapat melihat lebih baik dari dekat mereka bisa dari kejauhan. Meskipun siswa rabun dekat dapat melakukannya dengan baik Ketika bekerja dengan buku, mereka mungkin tidak melihat cukup baik untuk menanggapi proyeksi bahan atau teks yang ditulis pada bagan atau papan tulis.

- c) Astigmatisme. Beberapa anak mungkin memiliki astigmatisme, kelainan mata yang mengakibatkan penglihatan kabur. Masalah ini, serta rabun jauh dan rabun jauh. Rabun jauh, umumnya dapat dikoreksi dengan kacamata atau lensa kontak.
- d) Masalah koordinasi mata atau *eye coordinating problem*. Jika mata siswa tidak bekerja sama dengan baik, siswa dapat melihat dua gambar, bukan satu. Terkadang ketika ini terjadi, anak berhasil menekan gambar dari satu mata. Jika penekanan terjadi selama periode waktu tertentu, siswa mungkin kehilangan penglihatan di mata itu sepenuhnya. Jika penekanan terjadi hanya untuk waktu yang singkat, anak kehilangan kepatutan halaman saat membaca, menjadi bingung dan frustrasi.

Persepsi visual melibatkan identifikasi dan interpretasi ukuran, bentuk, dan posisi relatif huruf dan kata. Diskriminasi visual adalah kemampuan untuk lihat persamaan dan perbedaan dalam bentuk visual (misalnya, antara yang dicetak kata besar). Hal ini adalah bagian penting dari persepsi visual karena banyak huruf.

3) Pendengaran

Proses membaca melibatkan ketajaman pendengaran, kemampuan mendengar dengan jelas, dan diskriminasi pendengaran, kemampuan untuk mendeteksi perbedaan antara suara. Baik ketajaman dan diskriminasi memungkinkan pembaca untuk mengasosiasikan fonem (individu) suara ucapan dengan grafem (simbol tercetak yang mewakili fonem, seperti sebagai huruf atau kombinasi huruf). Siswa yang tidak dapat membedakan antara suara berbeda yang diwakili oleh simbol grafis (misalnya, beri tahu perbedaannya dalam kata-kata yang diucapkan besar dan gali) tidak akan dapat membuat simbol suara juga sebagai referensi yang diperlukan untuk memecahkan kode kata-kata yang tidak dikenal. Siswa yang tidak dapat membedakan suara akan menemukan penggunaan fonem, analisis membuat bingung, dan oleh karena itu guru perlu mengakomodasi dengan menggunakan strategi pengenalan kata lainnya. Siswa tunarungu dan siswa dengan beberapa pendengaran kehilangan sebagian atau seluruhnya kehilangan pada beberapa metode pengajaran identifikasi kata. Terkadang perangkat khusus seperti alat bantu dengar dan implan koklea membantu siswa dengan tantangan pendengaran. Spencer dan Tomblin (2009) melaporkan peningkatan kesadaran fonologis siswa dengan implan koklea yang juga menggunakan manual (bahasa isyarat) serta modalitas lisan dan pendengaran selama membaca.

b. Aspek Urutan Membaca

Urutan membaca ada dalam beberapa cara. Pembaca harus belajar mengikuti urutan, atau pesan, di mana bahan cetak diatur. Materi berbahasa Indonesia umumnya muncul pada halaman tercetak dalam urutan kiri-ke-kanan, atas-ke-bawah. Mata pembaca harus mengikuti urutan ini untuk membaca materi. Belajar untuk mengikuti pola sekuensial ini bisa menjadi tantangan baru bagi anak-anak yang belum bisa membaca dan untuk banyak bahan cetak atau yang memiliki pengalaman dengan urutan yang berbeda digunakan dalam bahasa lain. Pembaca terkadang mundur, atau melihat kembali ke kata dan frasa sebelumnya, saat mereka membaca. Meskipun regresi ini sejenak mengganggu proses membaca saat pembaca memeriksa keakuratan kesan awal, pembaca akhirnya kembali ke urutan kiri-ke-kanan, atas-ke-bawah. Bahasa lisan diatur dalam pola tata bahasa dan logika yang berurutan. Karena bahasa tulis adalah cara untuk merepresentasikan ucapan, ia diekspresikan dengan cara yang sama. Untuk memahami bahasa tulis, pembaca harus dapat mengikuti pola gramatikal dan logika bahasa lisan. Urutan membaca teks bahasa Indonesia dari halaman ke halaman dalam sebuah buku, dari depan ke belakang, telah mendominasi di tahun-tahun sebelumnya. Saat ini, materi digital memungkinkan akses acak ke informasi dalam dokumen elektronik. Akses acak ini menghadirkan tantangan baru bagi siswa karena mereka harus menavigasi beberapa urutan teks nonlinier dan masih mempertahankan pengertian organisasi yang diperlukan untuk memahami topik. Beberapa pilihan literatur anak, seperti serial *Bus Sekolah Ajaib*, memiliki beberapa level dan jenis teks yang disajikan pada halaman yang sama. Buku bergambar dan novel grafis populer, seperti *Babymouse*, bahkan dapat memberikan kesempatan kepada pembaca muda untuk membuat makna dengan menggabungkan informasi yang disajikan melalui gambar dan teks. Buku teks saat ini menyajikan kepada pembaca teks dan representasi visual dari informasi. Tinjauan terhadap sejumlah teks sains sekolah menengah yang diadopsi negara saat ini mengungkapkan peningkatan substansial dalam rasio gambar-ke-teks (Slough, McTigue, Kim, dan Jennings, 2010) dibandingkan edisi sebelumnya. Perubahan format ini mengharuskan pembaca untuk mengembangkan tingkat literasi visual yang canggih yang memungkinkan mereka untuk memahami informasi sains kompleks yang direpresentasikan dalam bentuk multidimensi.

c. Aspek Pengalaman Membaca

Karena siswa memiliki pengalaman yang berbeda, mereka mengembangkan kumpulan informasi tentang berbagai hal (seperti pai apel), tempat (seperti restoran atau bandara), atau ide (seperti keadilan atau demokrasi). Cluster informasi ini disebut skema. Setiap orang memiliki banyak skema. Pemahaman membaca telah digambarkan sebagai tindakan menghubungkan informasi

tekstual dengan skema yang ada (Pearson et al., 1979). Pembaca yang efektif dengan terampil mengintegrasikan informasi dalam teks dengan pengetahuan sebelumnya tentang topik, sementara pembaca yang buruk mungkin terlalu menekankan simbol dalam teks atau terlalu bergantung pada pengetahuan mereka sebelumnya tentang topik tersebut. Pembaca miskin yang fokus terutama pada teks dapat menghasilkan kata-kata tidak masuk akal yang secara grafis mirip dengan yang ada di teks. Hal ini terjadi karena pembaca seperti itu tidak berusaha menghubungkan apa yang mereka baca dengan pengalaman mereka atau menuntut rasa dari membaca. Pembaca miskin yang terlalu bergantung pada pengetahuan sebelumnya mungkin gagal memanfaatkan petunjuk dalam teks untuk mendekati pesan yang dimaksudkan. Siswa memperoleh banyak pengetahuan sebelumnya di luar sekolah dari orang tua dan pengasuh. Beberapa orang tua dan pengasuh memberikan pengalaman yang beragam dengan berbicara secara bebas dengan anak-anak, membacakan untuk mereka, bercerita kepada mereka, membiarkan mereka mendengarkan orang tua keluarga bercerita, bepergian dengan mereka, menunjukkan gambar, atau membawa mereka ke bioskop dan dalam perjalanan. Orang tua lain, karena berbagai alasan yang seringkali di luar kendali mereka, tidak atau tidak dapat menawarkan pengalaman yang beragam seperti itu kepada anak-anak mereka. Pada saat mereka memasuki sekolah, anak-anak dengan latar belakang pengalaman yang lebih luas memiliki lebih banyak kesempatan untuk mengembangkan pemahaman kosakata dan konsep yang mereka temui dalam membaca daripada memiliki anak-anak dengan pengalaman yang terbatas. Anak-anak yang hidup dalam kemiskinan atau situasi miskin juga berisiko lebih besar mengalami kesulitan dalam mengembangkan keterampilan membaca (Rasinski, 2017). Pengalaman langsung dengan tempat, benda, dan proses yang dijelaskan dalam bahan bacaan, membuat pemahaman bahan jauh lebih mungkin. Kami ingin menekankan bahwa anak-anak yang memiliki lebih sedikit kesempatan untuk pengembangan awal dari latar belakang pengalaman yang dibutuhkan untuk banyak kegiatan sekolah tidak kurang mampu daripada yang lain, dan penyediaan pengalaman yang dibutuhkan dapat menghasilkan kemajuan pesat bagi banyak orang. Salah satu tanggung jawab guru di tahun-tahun awal sekolah adalah memberikan kesempatan yang membantu anak-anak ini mencapai potensi penuh mereka. Study banding ke sekolah lain adalah cara yang populer untuk memperkenalkan siswa pada unit studi yang akan datang. Siswa dari budaya yang berbeda memahami dan mengingat dengan baik teks-teks yang paling dikenal secara budaya dan yang memiliki karakter seperti mereka (Drucker, 2003). Oleh karena itu, guru harus aktif mencari karya sastra anak yang mewakili budaya siswa di kelasnya. Karena fokus pada budaya mereka membantu membangun rasa harga diri, penggunaan buku yang

relevan secara budaya dapat memfasilitasi pengembangan literasi anak-anak (Lohfink, 2009). Pengalaman perwakilan (tidak langsung) juga meningkatkan pengembangan konseptual. Contoh pengalaman perwakilan yang dapat membangun pengembangan konsep adalah mendengar orang lain menceritakan atau membaca tentang suatu subjek; melihat foto atau video suatu tempat, acara, atau aktivitas; dan membaca tentang suatu topik. Karena pengalaman perwakilan melibatkan lebih sedikit indera daripada pengalaman langsung dan konkret, konsep yang diperoleh darinya mungkin kurang dikembangkan sepenuhnya. Guru dapat membantu memperluas pengalaman konkret semua anak melalui kunjungan lapangan, tampilan objek, tugas berbasis proyek, dan demonstrasi kelas. Mereka juga dapat membantu dengan memberikan pengalaman perwakilan yang kaya seperti foto, video, rekaman elektronik, aplikasi perangkat lunak, situs web internet, diskusi kelas, dan sesi mendongeng dan membaca cerita.

Apabila bahan bacaan mengandung kosakata, konsep, atau struktur kalimat yang asing bagi siswa, maka guru harus membantu mereka mengembangkan latar belakang yang mereka butuhkan untuk memahami materi. Karena latar belakang pengalaman siswa berbeda, beberapa siswa membutuhkan lebih banyak persiapan untuk pilihan tertentu daripada yang lain, dan beberapa mungkin benar-benar membutuhkan materi berbeda yang lebih sesuai untuk mereka.

d. Aspek Afektif dari Proses Membaca

Minat, sikap, dan konsep diri merupakan tiga aspek afektif dalam proses membaca. Aspek-aspek ini mempengaruhi seberapa keras siswa akan mengerjakan tugas membaca. Misalnya, siswa yang tertarik dengan materi yang disajikan kepada mereka akan berusaha lebih keras dalam proses membaca daripada mereka yang tidak tertarik pada bahan bacaan yang tersedia. Dengan cara yang sama, siswa dengan sikap positif terhadap membaca akan mengeluarkan lebih banyak upaya dalam proses membaca daripada siswa yang memiliki sikap negatif. Sikap positif dipupuk di rumah di mana orang tua membaca untuk diri mereka sendiri dan untuk anak-anak mereka dan di mana bahan bacaan disediakan untuk digunakan anak-anak. Di kelas, guru yang senang membaca, yang memanfaatkan setiap kesempatan untuk memberikan pengalaman membaca yang menyenangkan bagi siswa mereka, dan yang menyediakan waktu untuk membaca rekreasi selama jam sekolah mendorong sikap positif. Membaca dengan suara keras kepada siswa di semua tingkat kelas secara teratur dapat membantu mencapai hal ini objektif. Selain itu, jika teman-teman siswa memandang membaca sebagai aktivitas positif, siswa tersebut kemungkinan besar akan memandang membaca dengan cara yang sama, dan dengan membaca di depan kelas, Anda mempromosikan sikap positif di antara banyak siswa

sekaligus (Wilfong, 2008). Gambrell (2011) menekankan pentingnya mengenali peran motivasi dan menyarankan bahwa guru harus mempertimbangkannya sebagai prioritas dalam kurikulum. Motivasi internal (intrinsik) dan apresiasi terhadap pilihan sastra dapat terjadi ketika siswa melihat diri mereka sebagai pemecah masalah yang sukses atau menemukan bahwa pemilihan memberikan pelarian dari kehidupan sehari-hari, membangkitkan respons estetika, membangkitkan rasa ingin tahu intelektual, atau membantu mereka memahami diri mereka sendiri. Setiap keadaan ini dapat mengundang pembaca untuk terlibat dalam cerita. Motivasi eksternal (ekstrinsik) untuk membaca dapat mencakup tekanan teman sebaya, harapan guru, atau kebutuhan untuk memenuhi tanggung jawab. “Melihatnya dalam Praktik: Memotivasi Siswa untuk Membaca” menceritakan bagaimana seorang guru sangat memotivasi siswanya. Sikap negatif terhadap membaca dapat berkembang di lingkungan rumah di mana orang tua, karena berbagai alasan, tidak membaca. Anak-anak dari beberapa rumah mungkin diberi kesan bahwa membaca adalah buang-buang waktu, dan Mereka mungkin membawa sikap ini ke sekolah. Jika demikian, guru memiliki tanggung jawab untuk membantu mereka mengubahnya. Berdasarkan temuan penelitian terbaru, membantu siswa laki-laki muda menemukan nilai dalam membaca sangat penting. Marinak dan Gambrell (2011) menemukan bahwa anak laki-laki menilai membaca kurang dari rekan perempuan mereka bila dibandingkan dengan rata-rata pembaca di tingkat kelas masing-masing. Ketika pembaca diizinkan untuk membuat keputusan tentang apa yang menarik minat mereka atau informasi apa yang penting bagi mereka dalam pilihan yang baru saja mereka baca, mereka akan memahami dan menyimpan informasi tersebut dengan lebih baik. Diskusi tentang keputusan pribadi ini memberi siswa kesempatan untuk mengekspresikan diri, yang mendorong motivasi intrinsik. Tugas terbuka memotivasi siswa karena mereka memungkinkan pilihan pribadi, tantangan, dan kontrol. Memodelkan sikap membaca yang positif melalui penggunaan cerita, ceramah buku, dan pemberian kemandirian mengurangi waktu membaca di kelas adalah cara lain guru dapat mempromosikan motivasi intrinsik (Small, 2009).

e. Aspek Konstruktif dari Proses Membaca

Pembaca menyatukan masukan dari saluran sensorik dan persepsi dengan latar belakang pengalaman dan tanggapan afektif dan membangun makna pribadi untuk teks. Makna ini didasarkan pada kata yang dicetak tetapi tidak sepenuhnya berada di dalamnya; itu diubah oleh skema pembaca (informasi yang dibawa pembaca ke teks), perasaan pembaca tentang materi, tujuan membaca, dan konteks di mana pembacaan berlangsung. Pembaca dengan latar belakang pengalaman yang berbeda dan reaksi afektif yang berbeda akan memperoleh makna yang berbeda dari teks yang sama, seperti halnya mereka yang memiliki tujuan yang berbeda dan mereka yang membaca dalam kondisi yang berbeda. Seseorang yang membaca untuk menemukan

satu faktor, beberapa fakta yang terisolasi, akan memperoleh makna yang berbeda dari sebuah artikel daripada seseorang yang membaca untuk mendapatkan gambaran keseluruhan tentang topik tersebut. Seseorang yang membaca cerita horor sendirian di rumah pada malam hari mungkin memiliki pemahaman yang berbeda tentang teks daripada membaca cerita yang sama di siang hari bolong di ruangan yang penuh dengan anggota keluarga.

7. Hubungan Antara Membaca dan Berpikir

Membaca adalah proses berpikir. Tindakan mengenali kata-kata membutuhkan interpretasi simbol grafis. Untuk memahami pilihan bacaan secara menyeluruh, seseorang harus dapat menggunakan informasi untuk membuat kesimpulan dan membaca secara kritis dan kreatif—untuk memahami bahasa kiasan, menentukan tujuan penulis, mengevaluasi ide-ide yang disajikan, dan menerapkan ide-ide ke situasi aktual. Semua keterampilan ini melibatkan proses berpikir guru dapat membimbing pemikiran siswa dengan mengajukan pertanyaan yang tepat. Siswa akan lebih mungkin untuk mengevaluasi materi yang mereka baca jika mereka telah diajarkan untuk melakukannya. Pertanyaan dapat melibatkan pembaca dalam materi dan membantu mereka membuat hubungan pribadi dengannya, atau mereka dapat membatasi pemikiran. Misalnya, jika siswa hanya diminta untuk menemukan fakta-fakta yang terisolasi, mereka mungkin tidak mencari ide utama suatu bagian atau mempertimbangkan tujuan penulis untuk menulis. Pertanyaan bagaimana dan mengapa sangat baik untuk merangsang pemikiran.

Degener dan Berne (2017) menggambarkan proses scaffolding untuk membimbing guru saat mereka melibatkan siswa dalam diskusi menggunakan rangkaian kompleksitas pertanyaan. Kontinum terdiri atas enam tingkat kerumitan yang teridentifikasi, sebuah deskripsi setiap tingkat, dan contoh pertanyaan guru yang digunakan untuk meminta. Penulis menyarankan bahwa penggunaan kontinum selama interaksi kelompok kecil atau individu memiliki potensi untuk mentransfer ke seluruh kelompok dan bahkan mempengaruhi diskusi diantara teman sebaya.

8. Hubungan Membaca dengan Belajar

Membaca adalah tindakan kompleks yang harus dipelajari. Ini juga merupakan sarana dimana pembelajaran lebih lanjut berlangsung. Dengan kata lain, seseorang belajar membaca dan membaca untuk belajar. Belajar membaca tergantung pada motivasi, latihan, dan penguatan. Guru harus menunjukkan kepada siswa bahwa kemampuan membaca bermanfaat dalam banyak hal, antara lain.

- a. Meningkatkan keberhasilan dalam pengaturan akademik.
- b. Membantu mengatasi situasi sehari-hari di luar sekolah.
- c. Memberikan status.

- d. Menyediakan rekreasi dan kesenangan.

Siswa dimotivasi oleh harapan bahwa mereka akan menerima penghargaan ini, yang kemudian memberikan penguatan yang mendorong siswa untuk mempraktikkan keterampilan yang dibutuhkan untuk membaca. Setelah siswa mengembangkan beberapa fasilitas dalam membaca, itu menjadi sarana di mana mereka belajar hal-hal lain. Mereka membaca untuk belajar tentang sains, matematika, studi sosial, sastra, dan semua bidang konten atau mata pelajaran lainnya, suatu topik diperlakukan secara mendalam. Kita harus mengklarifikasi satu ide tambahan saat ini. Guru terkadang menganggap adanya dikotomi: Siswa “belajar membaca” di kelas dasar dan “membaca untuk belajar” di kelas menengah dan atas. Meskipun mungkin benar bahwa guru kurang memperhatikan proses pembelajaran membaca yang sebenarnya di tingkat menengah, masih ada kebutuhan untuk memperhatikan instruksi strategi membaca. Selain itu, siswa sekolah dasar dapat dan memang membaca untuk mendapatkan informasi.

9. Membaca sebagai Proses Asosiasi

Belajar membaca tergantung pada beberapa jenis asosiasi. Pertama, anak-anak belajar mengasosiasikan objek dan ide dengan kata-kata yang diucapkan. Selanjutnya, mereka diminta untuk membangun asosiasi antara kata-kata lisan dan kata-kata tertulis. Dalam beberapa kasus-misalnya, ketika seorang anak menemukan kata tertulis yang tidak dikenal yang dipasangkan dengan gambar. Kekhasan objek yang dikenal-anak membuat asosiasi langsung antara objek atau peristiwa dan kata tertulis tanpa hubungan perantara dengan kata yang diucapkan. Dalam mengajar *phonics*, guru membantu peserta didik membentuk asosiasi antara grafem dan fonem. Latihan penting dalam membangun asosiasi fonem-grafem, tetapi praktik itu sendiri tidak selalu cukup untuk membentuk asosiasi yang langgeng. Semakin bermakna suatu asosiasi bagi siswa, semakin cepat mereka akan mempelajarinya. “Mempraktikkannya: Penguatan Positif” menjelaskan bagaimana menggunakan penguatan positif untuk meningkatkan penggunaan asosiasi siswa.

B. Capaian Pembelajaran Keterampilan Membaca

Capaian pembelajaran (*learning outcomes*) adalah suatu ungkapan tujuan pendidikan, yang merupakan suatu pernyataan tentang apa yang diharapkan diketahui, dipahami, dan dapat dikerjakan oleh peserta didik setelah menyelesaikan suatu periode belajar. Capaian pembelajaran adalah kemampuan yang diperoleh melalui internalisasi pengetahuan, sikap, keterampilan, kompetensi, dan akumulasi pengalaman kerja. Istilah capaian pembelajaran kerap kali digunakan bergantian dengan kompetensi, meskipun memiliki pengertian yang berbeda dari segi ruang

lingkup. “Aim” merupakan ungkapan tujuan pendidikan yang bersifat luas dan umum, yang menjelaskan informasi kepada siswa tentang tujuan suatu pelajaran, program atau modul dan umumnya ditulis untuk pengajar bukan untuk siswa. Sebaliknya capaian pembelajaran (*learning outcomes*) lebih difokuskan pada apa yang diharapkan dapat dilakukan oleh siswa selama atau pada akhir suatu proses belajar. Sedangkan “objectives” cakupannya meliputi belajar dan mengajar, dan kerap kali digunakan dalam proses asesmen.

Kompetensi adalah suatu bentuk capaian pembelajaran, bersifat lebih terbatas. Ketercapaiannya biasanya dinyatakan dengan kompeten atau tidak kompeten, lulus atau tidak lulus, dan bukan dalam bentuk peringkat (*grade*). Capaian pembelajaran dapat dicapai dalam bentuk berbagai tingkatan, bahkan dengan berbagai cara, dan hasilnya dapat diukur dengan berbagai cara pula, tidak hanya dengan observasi langsung. Bentuk lain dari capaian pembelajaran adalah “behavioural objectives”, dimana pencapaiannya dapat diamati secara langsung.

Berikut akan dibahas mengenai Capaian Pembelajaran yang diambil dari Kompetensi Dasar yang harus dicapai oleh siswa SD Berdasarkan Kurikulum 2013 Revisi 2020.

1. Capaian pembelajaran Bahasa Indonesia Kelas Bawah

Kelas 1 Sekolah Dasar

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 1 Diriku

- 1) Subtema 1 Aku dan Teman Baru
 - a) Menguraikan lambang bunyi vokal dan konsonan dalam kata bahasa Indonesia atau bahasa daerah.
 - b) Merinci kosakata dan ungkapan perkenalan diri, keluarga, dan orang-orang di tempat tinggalnya secara lisan dan tulis yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah.
 - c) Melafalkan bunyi vokal dan konsonan dalam kata bahasa Indonesia atau bahasa daerah.
- 2) Subtema 2 Tubuhku
Menentukan kosakata tentang anggota tubuh dan pancaindra serta perawatannya melalui teks pendek (berupa gambar, tulisan, slogan sederhana, dan/atau syair lagu) dan eksplorasi lingkungan, dengan cara Membaca nama-nama anggota tubuh, Membaca guna pancaindra, Mengenal huruf penyusun nama anggota tubuh, membaca bilangan 1-10, membaca nyaring.
- 3) Subtema 3 Aku Merawat Tubuhku
Mengenal kosakata tentang cara memelihara kesehatan melalui teks pendek (berupa gambar, tulisan, dan slogan sederhana) dan/atau eksplorasi

lingkungan dengan cara Mengenal huruf vokal dan konsonan melalui permainan Acak Huruf.

- 4) Subtema 4 Aku Istimewa
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 2 Kegemaranku

- 1) Subtema 1 Gemar Berolahraga
Mengenal kosakata tentang cara memelihara kesehatan melalui teks pendek (berupa gambar, tulisan, dan slogan sederhana) dan/atau eksplorasi lingkungan. Kegiatan yang dilakukan adalah Membaca cerita tentang manfaat olahraga dan Mengamati teks tentang beragam jenis olahraga.
- 2) Subtema 2 Gemar Bernyanyi dan Menari
Mencermati puisi anak/syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan, dalam subtema ini melakukan: Membaca puisi tentang persahabatan dalam salah satu pembelajarannya.
- 3) Subtema 2 Gemar Menggambar
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.
- 4) Subtema 4 Gemar Membaca
 - a) Menjelaskan kegiatan persiapan membaca permulaan (cara duduk wajar dan baik, jarak antara mata dan buku, cara memegang buku, cara membalik halaman buku, gerakan mata dari kiri ke kanan, memilih tempat dengan cahaya yang terang, dan etika membaca buku) dengan cara yang benar. Dilakukan dengan cara mengamati gambar cara duduk untuk kegiatan membaca, mempraktikkan cara duduk untuk kegiatan membaca, membaca cerita dengan nyaring, juga diberikan kegiatan mengamati gambar dan mempraktikkan cara memegang buku dan membalik halaman dengan baik cara mempraktikkan cara memegang buku sambil membaca sebuah teks.
 - b) Mempraktikkan kegiatan persiapan membaca permulaan (duduk wajar dan baik, jarak antara mata dan buku, cara memegang buku, cara membalik halaman buku, gerakan mata dari kiri ke kanan, memilih tempat dengan cahaya yang terang) dengan benar. Dilakukan dengan cara mengamati dan mempraktikkan posisi cahaya saat membaca sebuah buku, membaca sambil mempraktikkan pencahayaan yang baik.

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 3 Kegiatanku

- 1) Subtema 1 Kegiatan pagi hari
Menentukan kosakata yang berkaitan dengan peristiwa siang dan malam melalui teks pendek (gambar, tulisan, dan/atau syair lagu) dan/atau eksplorasi lingkungan dengan cara: Mempelajari kosakata yang berhubungan dengan pagi hari, Bermain menyusun huruf menjadi kosakata tentang kegiatan pagi hari.
- 2) Subtema 2 Kegiatan siang hari
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.
- 3) Subtema 3 Kegiatan sore hari
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.
- 4) Subtema 4 Kegiatan malam hari
Menentukan kosakata yang berkaitan dengan peristiwa siang dan malam melalui teks pendek (gambar, tulisan, dan/atau syair lagu) dan/atau eksplorasi lingkungan.

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 4 Keluargaku

- 1) Subtema 1 Anggota Keluargaku
Merinci kosakata dan ungkapan perkenalan diri, keluarga, dan orang-orang di tempat tinggalnya secara lisan dan tulis yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah dengan cara membaca Teks Anggota Keluargaku dan membaca teks Keluarga Udin.
- 2) Subtema 2 Kegiatan keluargaku
Merinci ungkapan penyampaian terima kasih, permintaan maaf, tolong, dan pemberian pujian, ajakan, pemberitahuan, perintah, dan petunjuk kepada orang lain dengan menggunakan bahasa yang santun secara lisan dan tulisan yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah. Kegiatan pembelajaran keterampilan membaca yang dilakukan melalui membaca nyaring teks Makan pagi bersama keluarga, menuliskan kegiatan makan pagi bersama dengan melengkapi bagian kalimat yang kosong, membaca nyaring teks peraturan makan, menggali informasi dan membuat poster peraturan makan, membaca dengan nyaring teks Rekreasi bersama keluarga, membaca nyaring teks: Memasak bersama keluarga.
- 3) Subtema 3 Keluarga Besarku
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.
- 4) Subtema 4 Kebersamaan
Merinci ungkapan penyampaian terima kasih, permintaan maaf, tolong, dan pemberian pujian, ajakan, pemberitahuan, perintah, dan petunjuk

kepada orang lain dengan menggunakan bahasa yang santun secara lisan dan tulisan yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah, dalam kegiatan Membaca teks tertulis dan membaca teks bergambar.

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 6 Lingkungan bersih Sehat dan Asri

- 1) Subtema 1 Lingkungan Rumahku
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.
- 2) Subtema 2 Lingkungan Sekitar Rumahku
Membaca teks, membaca permasalahan lingkungan dan membaca teks percakapan tentang kalimat ajakan, siswa dapat menjelaskan maksud kalimat ajakan dengan tepat.
- 3) Subtema 3 Lingkungan Sekolahku
Membaca buku teks dan menyelesaikan masalah dalam cerita dengan dibantu guru.
- 4) Subtema 4 Bekerja sama Menjaga Kebersihan dan Kesehatan Lingkungan.
Membaca teks percakapan, menemukan kalimat pemberitahuan pada teks.

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 7 Benda, Hewan, dan Tanaman di Sekitarku

- 1) Subtema 1 Benda Hidup dan Tak Hidup di Sekitar Kita
Menguraikan kosakata tentang berbagai jenis benda di lingkungan sekitar melalui teks pendek (berupa gambar, slogan sederhana, tulisan, dan/atau syair lagu) dan/atau eksplorasi lingkungan dengan cara, membaca teks, siswa dapat menemukan makna kata benda hidup dan tak hidup saat membandingkan benda hidup dan tak hidup berdasarkan ciri-ciri yang ditemui dengan benar, Setelah membaca teks, siswa dapat menjelaskan makna kata tentang berbagai jenis benda di lingkungan sekitar melalui kegiatan pengelompokan benda hidup dan tak hidup dengan benar, Setelah membaca, siswa dapat menunjukkan kosakata tentang ukuran, Setelah membaca, siswa dapat menunjukkan kosakata tentang ciri-ciri benda hidup dengan tepat dan berbagai jenis benda di lingkungan sekitar dengan tepat.
- 2) Subtema 2 Hewan Di Sekitarku
Melalui kegiatan membaca, siswa dapat menggali informasi tentang aturan merawat hewan di rumah dengan benar dan dapat bermain peran.
- 3) Subtema 3 Tanaman di Sekitarku
Membaca teks tentang cara merawat tanaman, Siswa membaca teks tentang merawat tanaman dengan memperhatikan kaidah-kaidah yang berlaku,

seperti intonasi yang benar, dan pelafalan yang jelas, setelah membaca teks, siswa dapat menulis ungkapan pemberian pujian dengan benar.

- 4) Subtema 4 Bentuk, Warna, Ukuran, dan Permukaan Benda
Tidak terdapat capaian pembelajaran membaca dalam subtema ini.

Capaian Pembelajaran Membaca pada Kelas 1 Tema 8 Peristiwa Alam

Menentukan kosakata yang berkaitan dengan peristiwa siang dan malam melalui teks pendek (gambar, tulisan, dan/atau syair lagu) dan/atau eksplorasi lingkungan dengan cara membaca teks dan menyanyi lagu “Matahari Terbenam”, siswa dapat menunjukkan kosakata tentang peristiwa malam hari dengan tepat, melakukan kegiatan membaca nyaring, siswa mampu mengidentifikasi kalimat yang di dalamnya terdapat kosakata berkaitan dengan peristiwa siang/malam hari dengan benar.

Kelas Dua Sekolah Dasar

Kompetensi Dasar KI-3 Bahasa Indonesia Kelas 2

- 3.1 Merinci ungkapan, ajakan, perintah, penolakan yang terdapat dalam teks kisah atau lagu yang menggambarkan sikap hidup rukun.
- 3.2 Menguraikan kosakata dan konsep wacana keragaman benda menurut bentuk dan wujudnya dalam bahasa Indonesia atau bahasa tempat melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.3 Menentukan kosakata dan konsep wacana lingkungan geografis, kehidupan ekonomi, sosial dan budaya di lingkungan sekitar dalam bahasa Indonesia atau bahasa tempat melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.4 Menentukan kosakata dan konsep wacana lingkungan sehat dan lingkungan tidak sehat di lingkungan sekitar serta cara menjaga kesehatan lingkungan dalam Bahasa Indonesia atau bahasa tempat melalui teks tulis, lisan, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.5 Mencermati puisi anak dalam bahasa Indonesia atau bahasa tempat melalui teks tulis dan lisan.
- 3.6 Mencermati ungkapan permintaan maaf dan tolong melalui teks wacana budaya santun sebagai citra sikap hidup rukun dalam kemajemukan masyarakat Indonesia.
- 3.7 Mencermati goresan pena tegak bersambung dalam kisah dengan memperhatikan penggunaan aksara kapital (awal kalimat, nama bulan dan hari, nama orang) serta mengenal tanda titik pada kalimat gosip dan tanda tanya pada kalimat tanya.

- 3.8 Menggali informasi dari dongeng hewan (fabel) wacana sikap hidup rukun dari teks verbal dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.
- 3.9 Menentukan kata sapaan dalam dongeng secara verbal dan tulis.
- 3.10 Mencermati penggunaan aksara kapital (nama Tuhan nama orang, nama agama) serta tanda titik dan tanda tanya dalam kalimat yang benar.

Kompetensi Inti 4 (KI-4): Keterampilan

Menyajikan pengetahuan faktual dalam bahasa yang terperinci dan logis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan sikap anak beriman dan berakhlak mulia

- 4.1 Menirukan ungkapan, ajakan, perintah, penolakan dalam kisah atau lagu bawah umur dengan bahasa yang santun.
- 4.2 Melaporkan penggunaan kosakata Bahasa Indonesia yang sempurna atau bahasa tempat hasil pengamatan wacana keragaman benda menurut bentuk dan wujudnya dalam bentuk teks tulis, lisan, dan visual.
- 4.3 Melaporkan penggunaan kosakata Bahasa Indonesia yang sempurna atau bahasa tempat hasil pengamatan wacana lingkungan geografis, kehidupan ekonomi, sosial dan budaya di lingkungan sekitar dalam bentuk teks tulis, lisan, dan visual.
- 4.4 Menyajikan penggunaan kosakata bahasa Indonesia yang sempurna atau bahasa tempat hasil pengamatan wacana lingkungan sehat dan lingkungan tidak sehat di lingkungan sekitar serta cara menjaga kesehatan lingkungan dalam bentuk teks tulis, lisan, dan visual.
- 4.5 Membacakan teks puisi anak wacana alam dan lingkungan dalam bahasa Indonesia dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang sempurna sebagai bentuk ungkapan diri.
- 4.6 Menyampaikan ungkapan-ungkapan santun (menggunakan kata “maaf”, “tolong”) untuk hidup rukun dalam kemajemukan.
- 4.7 Menulis dengan goresan pena tegak bersambung memakai aksara kapital (awal kalimat, nama bulan, hari, dan nama diri) serta tanda titik pada kalimat gosip dan tanda tanya pada kalimat tanya dengan benar.
- 4.8 Menceritakan kembali teks dongeng hewan (fabel) yang menggambarkan sikap hidup rukun yang telah dibaca secara nyaring sebagai bentuk ungkapan diri.
- 4.9 Menirukan kata sapaan dalam dongeng secara verbal dan tulis.
- 4.10 Menulis teks dengan memakai aksara kapital (nama Tuhan, nama agama, nama orang), serta tanda titik dan tanda tanya pada simpulan kalimat dengan benar.

Kelas Tiga Sekolah Dasar

Kompetensi Inti 3 (KI-3): Pengetahuan

Memahami pengetahuan faktual dengan cara mengamati (mendengar, melihat, membaca) dan menanya menurut rasa ingin tahu perihal dirinya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah dan di sekolah.

Kompetensi Dasar KI-3 Bahasa Indonesia Kelas Tiga

- 3.1 Menggali informasi perihal konsep perubahan wujud benda dalam kehidupan sehari-hari yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.2 Menggali informasi perihal sumber dan bentuk energi yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.3 Menggali informasi perihal perubahan cuaca dan pengaruhnya terhadap kehidupan insan yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.4 Mencermati kosakata dalam teks perihal konsep ciri-ciri, kebutuhan (makanan dan daerah hidup), pertumbuhan, dan perkembangan makhluk hidup yang ada di lingkungan setempat yang disajikan dalam bentuk lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.5 Menggali informasi perihal cara-cara perawatan tumbuhan dan binatang melalui wawancara dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.6 Mencermati isi teks informasi perihal perkembangan teknologi produksi, komunikasi, dan transportasi di lingkungan setempat.
- 3.7 Mencermati informasi perihal konsep delapan arah mata angin dan pemanfaatannya dalam bagan dalam teks lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.8 Menguraikan pesan dalam cerita yang disajikan secara lisan, tulis, dan visual dengan tujuan untuk kesenangan.
- 3.9 Mengidentifikasi lambang/symbol (rambu kemudian lintas, pramuka, dan lambang negara) beserta artinya dalam teks lisan, tulis, visual, dan/atau eksplorasi lingkungan.
- 3.10 Mencermati ungkapan atau kalimat saran, masukan, dan penyelesaian duduk kasus (sederhana) dalam teks tulis.

Kompetensi Inti 4 (KI-4): Keterampilan

Menyajikan pengetahuan faktual dalam bahasa yang jelas, sistematis dan logis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan sikap anak beriman dan berakhlak mulia.

- 4.1 Menyajikan hasil informasi perihal konsep perubahan wujud benda dalam kehidupan sehari-hari dalam bentuk lisan, tulis, dan visual memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.2 Menyajikan hasil penggalian informasi perihal konsep sumber dan bentuk energi dalam bentuk tulis dan visual memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.3 Menyajikan hasil penggalian informasi perihal konsep perubahan cuaca dan pengaruhnya terhadap kehidupan insan dalam bentuk tulis memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.4 Menyajikan laporan perihal konsep ciri-ciri, kebutuhan (makanan dan daerah hidup), pertumbuhan dan perkembangan makhluk hidup yang ada di lingkungan setempat secara tertulis memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.5 Menyajikan hasil wawancara perihal cara-cara perawatan tumbuhan dan binatang dalam bentuk tulis dan visual memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.6 Meringkas informasi perihal perkembangan teknologi produksi, komunikasi, dan transportasi di lingkungan setempat secara tertulis memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.7 Menjelaskan konsep delapan arah mata angin dan pemanfaatannya dalam bagan dalam bentuk tulis dan visual memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.8 Memeragakan pesan dalam cerita sebagai bentuk ungkapan diri memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.9 Menyajikan hasil identifikasi perihal lambang/symbol (rambu kemudian lintas, pramuka, dan lambang negara) beserta artinya dalam bentuk visual dan tulis memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.10 Memeragakan ungkapan atau kalimat saran, masukan, dan penyelesaian duduk kasus (sederhana) sebagai bentuk ungkapan diri memakai kosakata baku dan kalimat efektif yang dibentuk sendiri.

2. Capaian pembelajaran Bahasa Indonesia Kelas Atas

Kelas Empat Sekolah Dasar

Kompetensi Inti 3 (KI-3): Pengetahuan

Memahami pengetahuan faktual dengan cara mengamati dan menanya menurut rasa ingin tahu perihal dirinya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah, di sekolah dan di kawasan bermain.

- 3.1 Mencermati gagasan pokok dan gagasan pendukung yang diperoleh dari teks lisan, tulis, atau visual.

- 3.2 Mencermati keterhubungan antargagasan yang didapat dari teks lisan, tulis, atau visual.
- 3.3 Menggali informasi dari seorang tokoh melalui wawancara memakai daftar pertanyaan.
- 3.4 Membandingkan teks petunjuk penggunaan dua alat yang sama dan berbeda.
- 3.5 Menguraikan pendapat pribadi perihal isi buku sastra (cerita, dongeng, dan sebagainya).
- 3.6 Menggali isi dan amanat puisi yang disajikan secara ekspresi dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.
- 3.7 Menggali pengetahuan gres yang terdapat pada teks nonfiksi.
- 3.8 Membandingkan hal yang sudah diketahui dengan yang gres diketahui dari teks nonfiksi.
- 3.9 Mencermati tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi.
- 3.10 Membandingkan tabiat setiap tokoh pada teks fiksi.

Kompetensi Inti 4 (KI-4): Keterampilan

Menyajikan pengetahuan faktual dalam bahasa yang jelas, sistematis dan logis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan sikap anak beriman dan berakhlak mulia

- 4.1 Menata informasi yang didapat dari teks menurut keterhubungan antargagasan ke dalam kerangka tulisan.
- 4.2 Menyajikan hasil pengamatan perihal keterhubungan antargagasan ke dalam tulisan.
- 4.3 Melaporkan hasil wawancara memakai kosakata baku dan kalimat efektif dalam bentuk teks tulis.
- 4.4 Menyajikan petunjuk penggunaan alat dalam bentuk teks tulis dan visual memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.5 Mengomunikasikan pendapat pribadi perihal isi buku sastra yang dipilih dan dibaca sendiri secara ekspresi dan tulis yang didukung oleh alasan.
- 4.6 Melisankan puisi hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang sempurna sebagai bentuk ungkapan diri.
- 4.7 Menyampaikan pengetahuan gres dari teks nonfiksi ke dalam goresan pena dengan bahasa sendiri.
- 4.8 Menyampaikan hasil membandingkan pengetahuan usang dengan pengetahuan gres secara tertulis dengan bahasa sendiri.
- 4.9 Menyampaikan hasil identifikasi tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.10 Menyajikan hasil membandingkan tabiat setiap tokoh pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.

Kelas Lima Sekolah Dasar

Kompetensi Inti 3 (KI-3): Pengetahuan

Memahami pengetahuan faktual dan konseptual dengan cara mengamati, menanya dan mencoba menurut rasa ingin tahunya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah, di sekolah dan kawasan bermain.

- 3.1 Menentukan pokok pikiran dalam teks verbal dan tulis.
- 3.2 Mengklasifikasi informasi yang didapat dari buku ke dalam aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana.
- 3.3 Meringkas teks klarifikasi (eksplanasi) dari media cetak atau elektronik.
- 3.4 Menganalisis informasi yang disampaikan paparan iklan dari media cetak atau elektronik.
- 3.5 Menggali informasi penting dari teks narasi sejarah yang disajikan secara verbal dan tulis memakai aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana.
- 3.6 Menggali isi dan amanat pantun yang disajikan secara verbal dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.
- 3.7 Menguraikan konsep-konsep yang saling berkaitan pada teks nonfiksi.
- 3.8 Menguraikan urutan insiden atau tindakan yang terdapat pada teks nonfiksi.
- 3.9 Mencermati penggunaan kalimat efektif dan ejaan dalam surat seruan (ulang tahun, aktivitas sekolah, kenaikan kelas, dll.).

Kompetensi Inti 4 (KI-4): Keterampilan

Menyajikan pengetahuan faktual dan konseptual dalam bahasa yang jelas, sistematis, logis dan kritis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan sikap anak beriman dan berakhlak mulia.

- 4.1 Menyajikan hasil identifikasi pokok pikiran dalam teks tulis dan verbal secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.2 Menyajikan hasil pembagian terstruktur mengenai informasi yang didapat dari buku yang dikelompokkan dalam aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana memakai kosakata baku.
- 4.3 Menyajikan ringkasan teks klarifikasi (eksplanasi) dari media cetak atau elektronik dengan memakai kosakata baku dan kalimat efektif secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.4 Memeragakan kembali informasi yang disampaikan paparan iklan dari media cetak atau elektronik dengan pertolongan lisan, tulis, dan visual.

- 4.5 Memaparkan informasi penting dari teks narasi sejarah memakai aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana serta kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.6 Melisankan pantun hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang sempurna sebagai bentuk ungkapan diri.
- 4.7 Menyajikan konsep-konsep yang saling berkaitan pada teks nonfiksi ke dalam goresan pena dengan bahasa sendiri.
- 4.8 Menyajikan kembali insiden atau tindakan dengan memperhatikan latar dongeng yang terdapat pada teks fiksi.
- 4.9 Membuat surat seruan (ulang tahun, aktivitas sekolah, kenaikan kelas, dll.) dengan kalimat efektif dan memperhatikan penggunaan ejaan.

Kelas Enam Sekolah Dasar

Kompetensi Inti 3 (KI-3): Pengetahuan

Memahami pengetahuan faktual dan konseptual dengan cara mengamati, menanya dan mencoba menurut rasa ingin tahu ihwal dirinya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah, di sekolah dan di daerah bermain.

- 3.1 Menyimpulkan informasi menurut teks laporan hasil pengamatan yang didengar dan dibaca.
- 3.2 Menggali isi teks klarifikasi (eksplanasi) ilmiah yang didengar dan dibaca.
- 3.3 Menggali isi teks pidato yang didengar dan dibaca.
- 3.4 Menggali informasi penting dari buku sejarah memakai aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana.
- 3.5 Membandingkan karakteristik teks puisi dan teks prosa.
- 3.6 Mencermati petunjuk dan isi teks formulir (pendaftaran, kartu anggota, pengiriman uang melalui bank/kantor pos, daftar riwayat hidup, dsb.).
- 3.7 Memperkirakan informasi yang sanggup diperoleh dari teks nonfiksi sebelum membaca (hanya menurut membaca judulnya saja).
- 3.8 Menggali informasi yang terdapat pada teks nonfiksi.
- 3.9 Menelusuri tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi.
- 3.10 Mengaitkan kejadian yang dialami tokoh dalam kisah fiksi dengan pengalaman pribadi.

Kompetensi Inti/Ki- 4 (Keterampilan)

Menyajikan pengetahuan faktual dan konseptual dalam bahasa yang jelas, sistematis, logis dan kritis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan sikap anak beriman dan berakhlak mulia.

- 4.1 Menyajikan final secara mulut dan tulis dari teks laporan hasil pengamatan atau wawancara yang diperkuat oleh bukti.
- 4.2 Menyajikan hasil penggalian informasi dari teks klarifikasi (eksplanasi) ilmiah secara lisan, tulis, dan visual dengan memakai kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.3 Menyampaikan pidato hasil karya langsung dengan memakai kosakata baku dan kalimat efektif sebagai bentuk ungkapan diri.
- 4.4 Memaparkan informasi penting dari buku sejarah secara lisan, tulis, dan visual dengan memakai aspek: apa, di mana, kapan, siapa, mengapa, dan bagaimana serta memperhatikan penggunaan kosakata baku dan kalimat efektif.
- 4.5 Mengubah teks puisi ke dalam teks prosa dengan tetap memperhatikan makna isi teks puisi.
- 4.6 Mengisi teks formulir (pendaftaran, kartu anggota, pengiriman uang melalui bank/kantor pos, daftar riwayat hidup, dll.) sesuai petunjuk pengisiannya.
- 4.7 Menyampaikan kemungkinan informasi yang diperoleh menurut membaca judul teks nonfiksi secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.8 Menyampaikan hasil membandingkan informasi yang dibutuhkan dengan informasi yang diperoleh sesudah membaca teks nonfiksi secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.9 Menyampaikan klarifikasi ihwal tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.
- 4.10 Menyajikan hasil pengaitan kejadian yang dialami tokoh dalam kisah fiksi dengan pengalaman langsung secara lisan, tulis, dan visual.

C. Strategi Pembelajaran Keterampilan Membaca

Strategi pembelajaran tidak hanya terbatas pada prosedur kegiatan, melainkan juga termasuk di dalamnya materi atau paket pembelajaran. Strategi pembelajaran terdiri atas semua komponen materi pelajaran dan prosedur yang akan digunakan untuk membantu siswa mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Gerlach & Ely (1980) juga mengatakan bahwa perlu adanya kaitan antara strategi pembelajaran dengan tujuan pembelajaran, agar diperoleh langkah-langkah kegiatan pembelajaran yang efektif dan efisien. Strategi pembelajaran terdiri atas metode dan teknik (prosedur) yang akan menjamin bahwa siswa akan betul-betul mencapai tujuan pembelajaran. Kata metode dan teknik sering digunakan secara bergantian.

Crowl, Kaminsky & Podell (1997) mengemukakan tiga pendekatan yang mendasari pengembangan strategi pembelajaran. *Pertama*, Advance Organizers dari Ausubel, yang merupakan pernyataan pengantar yang membantu siswa mempersiapkan kegiatan belajar baru dan menunjukkan hubungan antara apa

yang akan dipelajari dengan konsep atau ide yang lebih luas. *Kedua*, Discovery Learning dari Bruner, yang menyarankan pembelajaran dimulai dari penyajian masalah dari guru untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam menyelidiki dan menentukan pemecahannya. *Ketiga*, peristiwa-peristiwa belajar dari Gagne. Strategi pembelajaran juga dapat diartikan sebagai pola kegiatan pembelajaran yang dipilih dan digunakan guru secara kontekstual, sesuai dengan karakteristik siswa, kondisi sekolah, lingkungan sekitar serta tujuan khusus pembelajaran yang dirumuskan. Dalam strategi pembelajaran terdapat Pendekatan, Metode dan Teknik untuk mencapai tujuan pembelajaran, antara lain:

1. Pendekatan Pembelajaran Keterampilan Membaca

a. Pendekatan Behavioristik

Pendekatan/teori belajar behavioristik adalah sebuah teori yang mempelajari tingkah laku manusia. Menurut Desmita (2009) teori belajar behavioristik merupakan teori belajar memahami tingkah laku manusia yang menggunakan pendekatan objektif, mekanistik, dan materialistik, sehingga perubahan tingkah laku pada diri seseorang dapat dilakukan melalui upaya pengondisian. Dengan kata lain, mempelajari tingkah laku seseorang seharusnya dilakukan melalui pengujian dan pengamatan atas tingkah laku yang terlihat, bukan dengan mengamati kegiatan bagian-bagian dalam tubuh. Teori ini mengutamakan pengamatan, sebab pengamatan merupakan suatu hal penting untuk melihat terjadi atau tidaknya perubahan tingkah laku tersebut. Pada pembelajaran membaca tingkah laku yang harus diamati antara lain.

Tokoh-tokoh Pendekatan Behavioristik

1) John B. Watson

John B. Watson (1878-1958), seorang ahli psikologi Amerika pada tahun 1930, sebagai reaksi atas teori psikodinamika. Perspektif behavioristik berfokus pada peran dari belajar dan menjelaskan tingkah laku manusia. Asumsi dasar mengenai tingkah laku menurut teori ini bahwa tingkah laku sepenuhnya ditentukan oleh aturan-aturan yang diramalkan dan dikendalikan. Tingkah laku dikendalikan oleh kekuatan-kekuatan yang tidak rasional. Hal ini didasari dari hasil pengaruh lingkungan yang membentuk dan memanipulasi tingkah laku.

2) Ivan P. Pavlov

Paradigma kondisioning klasik merupakan karya besar Ivan P. Pavlov (1849-1936), ilmuan Rusia yang mengembangkan teori perilaku melalui percobaan tentang anjing dan air liurnya, di mana perangsang asli dan netral dipasangkan dengan stimulus bersyarat secara berulang-ulang sehingga

memunculkan reaksi yang diinginkan. Dari contoh tentang percobaan dengan hewan anjing bahwa dengan menerapkan strategi Pavlov ternyata individu dapat dikendalikan melalui cara dengan mengganti stimulus alami dengan stimulus yang tepat untuk mendapatkan pengulangan respon yang diinginkan, sementara individu tidak menyadari bahwa ia dikendalikan oleh stimulus yang berasal dari luar dirinya.

3) B.F. Skinner

Menurut Skinner, deskripsi antara stimulus dan respons untuk menjelaskan perubahan tingkah laku (dalam hubungannya dengan lingkungan) menurut versi Watson tersebut adalah deskripsi yang tidak lengkap. Respons yang diberikan oleh siswa tidaklah sesederhana itu, sebab pada dasarnya setiap stimulus yang diberikan berinteraksi satu dengan lainnya, dan interaksi ini akhirnya mempengaruhi respons yang dihasilkan. Sedangkan respons yang diberikan juga menghasilkan berbagai konsekuensi, yang pada gilirannya akan mempengaruhi tingkah laku siswa.

Oleh karena itu, untuk memahami tingkah laku siswa secara tuntas, diperlukan pemahaman terhadap respons itu sendiri, dan berbagai konsekuensi yang diakibatkan oleh respons tersebut (Bel-Gredler, 1986). Skinner juga memperjelaskan tingkah laku hanya akan membuat segala sesuatunya menjadi bertambah rumit, sebab alat itu akhirnya juga harus dijelaskan lagi. Misalnya, apabila dikatakan bahwa seorang siswa berprestasi buruk sebab siswa ini mengalami frustrasi akan menuntut perlu dijelaskan apa itu frustrasi. Penjelasan tentang frustrasi ini besar kemungkinan akan memerlukan penjelasan lain. Begitu seterusnya.

4) E.L. Thorndike

Menurut Thorndike (1911), salah seorang pendiri aliran tingkah laku, teori behavioristik dikaitkan dengan belajar adalah proses interaksi antara stimulus (yang berupa pikiran, perasaan, atau gerakan) dan respons (yang juga berupa pikiran, perasaan, dan gerakan). Jelasnya menurut Thorndike, perubahan tingkah laku boleh berwujud sesuatu yang konkret (dapat diamati), atau yang non-konkret (tidak bisa diamati).

Menurut Ahmadi (2003), teori belajar behavioristik mempunyai ciri-ciri, yaitu:

- a) Aliran ini mempelajari perbuatan manusia bukan dari kesadarannya, melainkan mengamati perbuatan dan tingkah laku yang berdasarkan kenyataan. Pengalaman-pengalaman batin di kesampingkan serta gerak-gerak pada badan yang dipelajari. Oleh sebab itu, behaviorisme adalah ilmu jiwa tanpa jiwa.

- b) Segala perbuatan dikembalikan kepada refleksi. Behaviorisme mencari unsur-unsur yang paling sederhana yakni perbuatan-perbuatan bukan kesadaran yang dinamakan *refleks*. Refleksi adalah reaksi yang tidak disadari terhadap suatu penguasaan. Manusia dianggap sesuatu yang kompleks refleksi atau suatu mesin.
- c) Behaviorisme berpendapat bahwa pada waktu dilahirkan semua orang adalah sama. Menurut behaviorisme pendidikan adalah maha kuasa, manusia hanya makhluk yang berkembang karena kebiasaan-kebiasaan, dan pendidikan dapat mempengaruhi refleksi keinginan hati.

Yang termasuk teori belajar behavioristik, yaitu :

- a) Teori belajar *koneksionisme* dengan tokoh Edward Lee Thorndike. Teori konektivisme adalah teori belajar yang menekankan stimulus dan respon. Pada teori ini proses perkembangan perilaku dapat diukur, diamati oleh respon pelajaran terhadap rangsangan.
- b) Teori belajar *classical conditioning* dengan tokoh Pavlov. *Classical conditioning* adalah proses dimana suatu stimulus/rangsangan yang awalnya tidak memunculkan respon tertentu, diasosiasikan dengan stimulus kedua yang dapat memunculkan. Hasilnya, stimulus pertama pun dapat memunculkan respon (Powell, Symbaluk, dan Honey, 2009).
- c) Teori belajar *descriptive behaviorism* atau *operant conditioning* dengan tokoh Skinner. Teori belajar ini berusaha memahami perilaku belajar dari sudut pandang pelakunya, bukan dari sudut pandang pengamatnya.

Contoh/penerapan pendekatan behavioristik dalam kegiatan pembelajaran karena teori behavioristik lebih menekankan pada hasil yang dicapai dan proses yang dilakukan. Maka proses untuk pembelajaran bahasa Indonesia SD lebih cocok pada metode yang lebih mementingkan hasil yang dicapai. Pada pembelajaran keterampilan membaca baik di kelas rendah maupun di kelas tinggi terdapat perbedaan dalam tujuan yang dicapai dan proses yang dilakukan, maka penerapan pendekatan Behavior juga cocok untuk digunakan.

b. Pendekatan Nativisme

Nativisme berasal dari kata *Nativus* yang berarti kelahiran. Teori ini muncul dari filsafat nativisme (terlahir) sebagai suatu bentuk dari filsafat idealisme dan menghasilkan suatu pandangan bahwa perkembangan anak ditentukan oleh hereditas, pembawaan sejak lahir, dan faktor alam yang kodrati. Aliran nativisme menyatakan bahwa perkembangan individu ditentukan oleh bawaan sejak ia dilahirkan dan faktor lingkungan sendiri dinilai kurang berpengaruh terhadap perkembangan dan pendidikan anak.

Tokoh teori nativisme, yaitu:

- 1) Arthur Schopenhauer: Dikenal melalui sebuah karya yang berjudul “The World as Will and Representation”. Baginya, bawaan lahir adalah sebagai yang paling punya kuasa dalam menentukan perkembangan dan kepribadian manusia.
- 2) Immanuel Kant: Dikenal melalui karya “Kritik der Reinen Vernunft”. Ia memiliki pandangan bahwa akal budi yang berasal dari pribadi manusia yang menentukan pengharapan manusia.
- 3) Noam A. Chomsky: Ahli linguistik ini berpendapat bahwa perkembangan bahasa pada manusia tidak didapatkan dari pendidikan manusia itu, namun oleh bawaan biologis sejak lahir dari orang tuanya.
- 4) Gottfried Wilhelm Leibniz: Sama seperti Schopenhauer, baginya perkembangan manusia itu sudah ditentukan sejak manusia itu dilahirkan.

Hal yang menjadi ciri khas dalam teori ini adalah bahwa lingkungan tidak dianggap memberikan kontribusi apapun terhadap pengetahuan manusia. Simmel (dalam Faruk, 2010) Contoh/penerapan pendekatan nativisme dalam kegiatan pembelajaran banyak dibuka pelatihan, kursus untuk mengembangkan bakat yang dibawa sejak lahir itu dilatih dan dikembangkan agar setiap individu manusia mampu mengolah potensi diri. Sehingga potensi yang ada dalam diri manusia tidak sia-sia karena tidak dikembangkan, dilatih dan dimunculkan. Tanpa disadari di lembaga pendidikan terdapat kegiatan-kegiatan yang bisa dikembangkan dan menyalurkan bakat di luar kegiatan akademik. Anak mendapat ilmu pengetahuan di dalam kelas, tetapi juga bisa mengembangkan bakat yang dimilikinya. Pendekatan ini juga dapat digunakan dalam membelajarkan keterampilan membaca siswa, baik di kelas rendah maupun kelas tinggi.

c. Pendekatan Kognitif

Pendekatan kognitif menekankan bahwa tingkah laku adalah proses mental di mana individu (organism) aktif dalam menangkap, menilai, membandingkan, dan menanggapi stimulus sebelum melakukan reaksi. Individu menerima stimulus lalu melakukan proses mental sebelum memberikan reaksi atas stimulus yang datang. Pada pendekatan kognitif juga menekankan hal yang berlangsung di pikiran seseorang bagaimana seseorang berpikir, mengingat, memahami bahasa, memecahkan masalah, menjelaskan berbagai pengalaman, memperoleh sejumlah standar moral, dan membentuk keyakinan (Abdul, C. 2009).

Tokoh pendekatan kognitif, yaitu:

1) Jean Piaget (1896–1980)

Jean Piaget adalah psikolog Swiss kelahiran Neuchatel 1896 yang dikenal sebagai pencetus teori perkembangan kognitif. Ia adalah putra dari Arthur Piaget, Profesor sastra abad pertengahan di Universitas Neuchatel. Piaget belajar epistemology dan filsafat di Universitas Neuchatel, kemudian belajar sebentar di Universitas Zurich. Ia pindah dari Swiss ke Perancis untuk mengajar di sekolah Alfred Binet, kemudian kembali ke Swiss untuk menjawab sebagai direktur Institut Rousseau di Jenewa.

Dari tahun 1925 hingga 1929, Piaget bekerja sebagai Profesor psikologi, sosiologi dan filsafat sains di Universitas Neuchatel. Ia juga mengajar di Universitas Jenewa dan Universitas Paris. Di luar benua Amerika, Piaget beberapa kali diundang untuk mengajar salah satunya di Cornell dan Universitas California Berkeley. Pada tahun 1979 mendapat anugerah Balzan Prize untuk ilmu sosial dan politik. Jean Piaget adalah pendidik, ilmuwan dan psikolog yang dikenal atas teori perkembangan kognitif serta perintis teori konstruktivistik.

2) Lev Vygotsky (1896–1934)

Nama lengkapnya Lev Semionovich Vygotsky, psikolog Uni Soviet kelahiran Orsha, Belarusia 1896 (meninggal 11 Juni 1934) yang dikenal sebagai kontributor teori konstruktivistik sosial, Zone of Proximal Development dan kontributor beberapa teori Marxis. VLev lahir dari keluarga keturunan Yahudi Rusia. Pada tahun 1913, ia diterima di Universitas Moskow, yang pada saat itu kuota mahasiswa Yahudi yang belajar di sana sangat dibatasi. Namun sayangnya Lev tidak pernah menyelesaikan studinya.

Pada tahun 1924, Lev mengambil bagian dari kongres Psikoneurologis di Petrograd. Setelah kongres, Lev menerima undangan menjadi peneliti di Institut Psikologi di Moskow dan memulai karirnya sebagai staf ilmuwan. Lev dikenal dengan perumus **Vygotsky circle**, dan pencetus teori *Zone of Proximal Development*. Menurut Vygotsky, interaksi sosial berperan penting dalam proses tumbuh kembang kognitif anak. Ia menekankan pentingnya masyarakat dan budaya dalam mendorong pertumbuhan kognitif.

3) Robert Gagne (1916–2002)

Robert Mills Gagne, psikolog Amerika kelahiran 21 Agustus 1916 (meninggal 28 April 2002). Gagne belajar di Universitas Yale, kemudian melanjutkan pascasarjana di Brown University. Selanjutnya Gagne mengambil gelar Ph.D pada tahun 1940 di Connecticut College for Women. Studinya banyak mempelajari tentang perilaku. Setelah perang dunia, Gagne bekerja sebagai pengajar di Universitas Negeri Florida, kembali ke Connecticut College for Women. Pada tahun 1958, Gagne menjadi Profesor di Universitas Princenton,

di mana penelitiannya memfokuskan pada pembelajaran pemecahan masalah pada pembelajaran Matematika.

Pada 1962, bergabung dengan American Institute for Research, di mana ia menulis buku pertamanya yang berjudul *The Conditions of Learning*. Robert Gagne menghabiskan masa usianya sebagai pengajar di Universitas California Berkeley, kemudian di Universitas Negeri Florida.

Belajar menurut Gagne adalah perubahan kemampuan manusia yang terjadi melalui proses pembelajaran terus menerus, yang bukan saja disebabkan oleh pertumbuhan saja. Ia mengutarakan teori belajar spesifik (*Specific Learning Condition*) yang terdiri atas sembilan peristiwa pembelajaran: (1) memperoleh perhatian, (2) menginformasikan tujuan pembelajaran, (3) menstimulasi hasrat belajar, (4) menampilkan isi, (5) menyajikan panduan pembelajarannya, (6) menampilkan kinerja, (7) menyediakan umpan balik, (8) menilai kinerja.

4) Jerome Bruner (1915–2016)

Jerome Bruner Seymour Bruner, psikolog Amerika kelahiran 1 Oktober 1915 yang dikenal atas kontribusinya dalam psikologi kognitif dan teori belajar kognitif dalam psikologi pendidikan. Bruner lahir dari keluarga imigran Yahudi Polandia, orang tuanya menyekolahkan di Universitas Duke, dan Ph.D dalam ilmu psikologi dari Universitas Harvard. Pada tahun 1945, kembali ke Harvard sebagai Profesor Psikologi dan terlibat dalam penelitian psikologi kognitif. Pada tahun 1970, meninggalkan Harvard untuk mengajar di Oxford University. Pada tahun 1980 bergabung di New York University. Diantara mahasiswanya yang terkenal adalah Profesor Howard Gardner.

Menurut Bruner, pembelajaran bisa muncul melalui tiga tahap, yaitu enactive, iconic dan symbolic. Ia juga dikenal sebagai pencetus teori *discovery learning*.

5) David Ausubel (1918–2008)

David Ausubel adalah psikolog Amerika kelahiran Brooklyn, New York 25 Oktober 1918 yang dikenal atas kontribusinya dalam bidang psikologi pendidikan. Ausubel belajar di University of Pennsylvania dalam bidang psikologi, kemudian melanjutkan studi kedokteran di Universitas Middlesex, kemudian magang di Rumah Sakit Gouverneur. Ausubel mendapat gelar master dan Ph.D dalam psikologi perkembangan dari Universitas Columbia pada tahun 1950. Ausubel dikenal atas kontribusinya dalam teori belajar bermakna.

Ciri-ciri aliran belajar kognitif yaitu:

- a) Mementingkan apa yang ada dalam diri manusia.
- b) Mementingkan peranan kognitif.
- c) Mementingkan kondisi waktu sekarang.

- d) Mementingkan pembentukan struktur kognitif.
- e) Mengutamakan keseimbangan dalam diri manusia.
- f) Mengutamakan insight (pengertian, pemahaman).

Contoh/penerapan pendekatan kognitif dalam kegiatan pembelajaran guru menyajikan contoh-contoh dan siswa bekerja dengan contoh tersebut sampai dapat menemukan sendiri dan melakukan eksperimen. Salah satu model belajar penemuan yang diterapkan di Indonesia adalah konsep yang kita kenal dengan Cara Belajar Siswa Aktif atau CBSA. Dengan cara seperti ini, pengetahuan yang diperoleh oleh individu lebih bermakna baginya, lebih mudah diingat dan lebih mudah digunakan dalam pemecahan masalah.

d. Pendekatan Interaksi Sosial

Pendekatan interaksi sosial adalah suatu pendekatan pembelajaran yang menekankan pada terbentuknya hubungan antara peserta didik yang satu dengan yang lainnya. Pendekatan ini beranjak dari paradigma bahwa individu tidak mungkin bisa membebaskan dirinya dari interaksi dengan orang lain. Dalam konteks yang lebih luas, hubungan itu mengarah pada hubungan individu dengan masyarakat. Oleh karena itu, proses pembelajaran harus dapat menjadi wahana untuk mempersiapkan peserta didik agar dapat berinteraksi secara ekstensif dengan masyarakat, mengembangkan sikap dan perilaku demokratis, serta menumbuhkan produktivitas kegiatan belajar peserta didik.

Georg Simmel lahir di jantung kota Berlin pada 1 Maret 1858. Dalam perkembangan teori sosiologi, Simmel dikenal sebagai mikrososiolog yang memainkan suatu peran signifikan di dalam perkembangan riset kelompok kecil, yakni dia tidak meremehkan unsur-unsur asosiasi manusia yang kecil dan akrab, dia juga tidak pernah mengabaikan pentingnya manusia, individu-individu konkret di dalam analisisnya. Simmel melihat sederetan luas interaksi yang mungkin tampak sepele pada suatu ketika tetapi sangat penting pada saat lainnya. Fokus perhatian pada skala kecil bagi sosiologi (Ritzer, 2014). Dengan mengkaji realitas sosial yang “intim” (mikroskopis) Simmel menemukan bentuk-bentuk interaksi dalam kehidupan masyarakat. Sehingga dia menganut pendirian “Masyarakat hanyalah nama bagi sejumlah individu yang berhubungan melalui ‘interaksi’” (Ritzer, 2014).

Simmel (1950) menjelaskan bahwa interaksi sosial yang nyata antarindividu membentuk masyarakat. Karena itu, pemahaman mengenai masyarakat pada level struktural yang makro harus berpijak pada interaksi sosial yang teramati pada level mikro. Misalnya interaksi antarpasangan kekasih, interaksi dalam pergaulan sehari-hari, dan lain-lain. Interaksi sosial menurut (Soekanto, 2012) adalah hubungan-hubungan sosial yang dinamis antara kelompok-kelompok manusia, antara orang-orang perorangan, maupun antara orang perorangan dengan kelompok

manusia. Interaksi sosial dimulai pada saat dua orang bertemu. Simmel berusaha menemukan bentuk-bentuk interaksi sosial yang terlepas dari isi interaksi. Salah satu temuan terpenting mengenai bentuk-bentuk interaksi itu adalah bentuk interaksi superordinasi dan subordinasi. Hubungan antara superordinasi dan subordinasi dapat terganggu karena adanya kemungkinan konflik (Faruk, 2010). Selain superordinasi dan subordinasi, bentuk interaksi sosial yang dikemukakan oleh Simmel ialah pertukaran, prostitusi, dan sosiabilitas.

Macam-macam pendekatan pembelajaran interaksi sosial, yaitu:

1) Investigasi Kelompok

Investigasi kelompok merupakan sarana untuk memajukan dan membimbing keterlibatan siswa di dalam proses pembelajaran. Dalam investigasi kelompok, kebermaknaan pembelajaran sangat bergantung pada aspek kebutuhan-kebutuhan siswa dalam memperoleh dan mengembangkan domain kognitif, nilai-nilai (*value*), serta pengalaman belajar mereka dapat terpenuhi secara optimal melalui kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan di sekolah. Pembelajaran investigasi kelompok yang di dalamnya sangat menekankan vitalnya komunikasi yang bebas dan saling bertukar (*sharing*) pengalaman yang dimiliki akan memberikan lebih banyak manfaat dibandingkan jika mereka melakukan tugas secara sendiri-sendiri.

2) Bermain Peran (*Role Playing*)

Role Playing merupakan sebuah model pembelajaran yang didasarkan pada perspektif pendidikan individu maupun interaksi sosial. Model ini mengakomodasi kebutuhan tiap-tiap siswa untuk dapat menemukan makna pribadinya dalam jagat sosial mereka dan menunjang cara memecahkan masalah/dilema pribadi dengan dukungan golongan sosialnya. Dalam dimensi sosial model ini membantu memudahkan individu untuk bekerjasama menganalisis keadaan sosial, khususnya masalah antarmanusia. Model ini juga membantu dalam proses pengembangan sikap sopan dan demokratis dalam menghadapi masalah.

3) Pembelajaran Yurisprudensial

Pada mulanya model ini merupakan studi kasus dalam proses peradilan yang selanjutnya diaplikasikan dalam kegiatan pembelajaran di sekolah. Dalam model ini para peserta didik sengaja dilibatkan dalam ragam permasalahan sosial yang menuntut pabrikan kebijakan pemerintah yang diperlukan serta pelbagai macam pilihan untuk mengatasi isu sosial tersebut, misalnya tentang konfrontasi moral, intoleransi dan tingkah laku sosial lainnya. Model ini juga didasarkan atas konsep tentang keberagaman masyarakat dalam menafsir

perbedaan-perbedaan paradigma dan prioritas bahkan konfrontasi nilai antara seseorang dengan yang lain. Untuk mengatasi masalah yang kompleks terutama tentang isu-isu yang kontroversial maka menuntut warga negara untuk dapat berbicara satu sama lain, dapat bernegosiasi mengenai perbedaan-perbedaan dalam masyarakat tersebut. Model ini potensial untuk digunakan dalam kajian bidang studi yang membahas tentang isu-isu kebijaksanaan umum atau berkaitan dengan kebijaksanaan umum, termasuk yang berkenaan dengan isu-isu atau konflik moral dalam kehidupan sehari-hari.

Contoh/penerapan pendekatan interaksi sosial dalam kegiatan pembelajaran kompetensi bersastra pada kegiatan mengapresiasi karya sastra dilakukan dengan aktivitas literasi yang menuntun peserta didik untuk membaca bukan buku teks pelajaran. Salah satu jenis teks sastra yang dipelajari yaitu cerita pendek, menjadi media pengarang dalam melukiskan segala sesuatu yang terjadi dalam hidup juga mengandung nilai estetis yang dapat memberikan manfaat ketika mempelajari sastra. Memilih bahan pengajaran sastra hendaknya dilakukan oleh pendidik. Dengan mempertimbangkan wawasan ilmiah dan membantu keterampilan berbahasa peserta didik dengan memperhatikan kosakata baru, segi ketatabahasaan, dan sebagainya.

e. Pendekatan Tujuan

Pendekatan tujuan adalah suatu pendekatan belajar-mengajar yang menetapkan bahwa setelah siswa belajar sesuatu ia akan memperoleh pengetahuan sesuai tujuan belajar. Pada bagian terdahulu telah disebutkan bahwa kurikulum disusun berdasarkan suatu pendekatan tujuan. Seperti kita ketahui, kurikulum 1975 merupakan kurikulum yang berorientasi pada pendekatan tujuan. Sejalan dengan hal itu maka bidang-bidang studi pun orientasinya pada pendekatan tujuan; demikian pula bidang studi bahasa Indonesia. Oleh karena orientasinya pada tujuan, maka pembelajarannya pun penekanannya pada tercapainya tujuan.

Contoh/penerapan pendekatan tujuan dalam kegiatan pembelajaran yaitu siswa belajar kalimat aktif dan kalimat pasif, setelah guru menjelaskan siswa dapat mencari contoh lain dan dapat menggunakannya dalam menulis karangan. Contoh lain, setelah siswa membaca suatu bacaan, siswa dapat memahami dan dapat menceritakan kembali isi bacaan. Jadi, dalam pendekatan tujuan ini yang dipentingkan adalah hasil belajar. Karena yang diharapkan adalah hasil belajar, sering guru tidak memperhatikan cara anak memperoleh hasil itu. Inilah yang menjadi kelemahan pendekatan tujuan, guru kurang memperhatikan proses penguasaan materi yang diberikan, sehingga tidak jarang siswa mengetahui jawabnya, tetapi tidak tahu bagaimana proses memperolehnya.

f. Pendekatan Struktural

Pendekatan struktural merupakan salah satu pendekatan dalam pembelajaran bahasa, yang dilandasi oleh asumsi bahwa bahasa sebagai seperangkat kaidah, norma, dan aturan. Atas dasar anggapan tersebut timbul pemikiran bahwa pembelajaran bahasa harus mengutamakan penguasaan kaidah-kaidah bahasa atau tata bahasa. Oleh sebab itu, pembelajaran bahasa perlu dititikberatkan pada pengetahuan tentang struktur bahasa yang tercakup dalam fonologi, morfologi, dan sintaksis dalam hal ini pengetahuan tentang pola-pola kalimat, pola kata, dan suku kata menjadi sangat penting. Jelas bahwa aspek kognitif bahasa lebih diutamakan.

2. Metode Pembelajaran Keterampilan Membaca

Metode pembelajaran berasal dari 2 kata, yakni metode dan pembelajaran. Kata metode berasal dari Bahasa Yunani “*methodos*” yang memiliki arti Cara atau jalan yang ditempuh. Secara istilah arti dari metode adalah jalan atau cara yang harus ditempuh dalam melakukan sesuatu untuk mencapai apa yang dituju.

Pembelajaran adalah proses interaksi antara siswa, guru, dan sumber belajar dalam lingkungan belajar. Pembelajaran adalah bantuan dari pendidik kepada siswa agar terjadi proses pemerolehan ilmu dan pengetahuan. Pembelajaran juga dipahami sebagai upaya yang disengaja untuk mengelola kejadian atau peristiwa belajar dalam memfasilitasi peserta didik sehingga memperoleh tujuan yang dipelajari (Discoll, 2000).

Berdasarkan beberapa definisi yang telah dijabarkan di atas, yang dimaksud dengan Metode Pembelajaran adalah suatu cara untuk menyampaikan bahan pelajaran demi mencapai tujuan pembelajaran yang sudah ditetapkan. Menurut Ahmad Sabri, metode pembelajaran adalah cara-cara atau teknik menyajikan bahan pelajaran, baik itu secara individual maupun kelompok. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di SD terdapat beberapa metode yang digunakan, diantaranya sebagai berikut.

a. Metode Pembelajaran Terjemahan

Pembelajaran terjemahan di tingkat SD adalah hal yang penting dan dasar untuk kemampuan kosakata siswa. Pengenalan pembelajaran ini juga berguna untuk melatih daya ingat siswa. (P, Newmark, 1988).

Metode pembelajaran ini, sering digunakan ketika dalam pembelajaran Bahasa Indonesia menemui kosakata asing yang belum pernah ditemui sebelumnya/ tidak ada dalam bahasa sehari-hari. Metode ini dilakukan oleh guru dengan cara menerjemahkan Bahasa asing ke Bahasa ibu peserta didik. Metode pembelajaran terjemahan dalam urutan penyajiannya, dimulai dari pengenalan kata dan aturan tata bahasa dalam kalimat. Oleh karena itu, materi yang disajikan menekankan pada pemakaian bahasa tulis.

Ciri-ciri metode pembelajaran terjemahan:

- 1) Hal yang pertama dipelajari siswa adalah kaidah-kaidah tata Bahasa dan daftar kosakata dwibahasa yang memiliki kaitan dengan bahan bacaan.
- 2) Tata Bahasa dipelajari secara deduktif, dibantu oleh penjelasan yang rinci untuk kemudian dipraktikkan dengan latihan terjemahan.
- 3) Jika satu kaidah dan kosakata dipelajari maka petunjuk terjemahan nya pun diberikan.
- 4) Bahasa asli/ibu dibandingkan secara konstan dengan Bahasa asing.
- 5) Fokus utama dan sasaran pokoknya adalah membaca dan menulis.
- 6) Unit dasar pengajaran dan praktik adalah kalimat, fokus hanya pada kalimat adalah ciri khusus metode ini.
- 7) Ditekankannya kecermatan juga ketepatan.
- 8) Kosakata yang dipilih didasarkan pada teks bacaan yang digunakan.
- 9) Bahasa asli/ibu siswa digunakan untuk menjelaskan butir-butir dan hal yang baru untuk mempermudah guru membuat perbandingan antara bahasa ibu dan bahasa asing.

Contoh metode pembelajaran terjemahan adalah ketika seorang guru memberikan definisi mengenai jenis kata imbuhan serta kaidah yang harus dihapalkan dalam Bahasa asing, kemudian guru melakukan pelatihan dalam bidang terjemahan kalimat dilanjut dengan paragraf, setelah dirasa siswa dapat paham materi sebelumnya barulah dilakukan pemberian kosakata untuk dihapalkan, sebagai evaluasi guru memberikan pekerjaan rumah berupa persiapan terjemahan halaman dari buku yang dijadikan sumber belajar siswa.

b. Metode Tata Bahasa

Metode tata Bahasa berkembang dari pemikiran tokoh penganut aliran rasionalis teoritis, yang beranggapan bahwa bahasa merupakan pembawaan unik yang dimiliki manusia. Metode ini selalu mengalami perkembangan mengikuti masanya.

Metode tata bahasa dalam penggunaannya didasarkan pada pendekatan informatif, berupa penjelasan tentang penggunaan kata-kata dan tata bahasa. Dalam metode ini penggunaannya menekankan pada pembelajaran bahasa tulis yang sifatnya pasif.

Ciri-ciri metode tata bahasa:

- 1) Kaidah-kaidah dan fakta-fakta tata bahasa yang dihapalkan, bertujuan untuk dapat diterapkan pada morfologi dan kalimat yang digunakan siswa.

- 2) Hal yang ditekankan pada metode ini adalah kegiatan membaca, mengarang, dan terjemahan.
- 3) Adanya seleksi kosakata berdasarkan teks bacaan yang dipakai.
- 4) Pengajaran secara deduktif pada tata bahasa, sementara kalimat adalah unit yang mendasar dalam metode ini.
- 5) Penggunaan bahasa daerah adalah untuk pengantar dalam suatu terjemahan, keterangan, perbandingan, dan penghapalan tentang kaidah bahasa.

Contoh metode tata bahasa adalah, ketika seorang guru mengajarkan tentang kosakata sehari-hari seperti contoh “ambil” maka guru akan menjelaskan tentang kata yang dapat ditambahkan untuk mengubah fungsi dasar kata “ambil”. Seperti penambahan ter-, di-, -kan, -lah, dan kata imbuhan lain.

c. Metode Langsung

Metode ini diperkenalkan oleh Rosenshine dan Steven pada 1986, metode ini dilakukan dengan pemberian informasi yang jelas dan nyata untuk siswa, dalam metode ini interaksi siswa dan lingkungannya langsung dapat membuat pelajaran menjadi efektif. Dikarenakan mereka menggunakan hampir semua inderanya untuk melakukan interaksi tersebut.

Dasar metode pembelajaran langsung adalah asumsi bahwa hubungan langsung antara pengalaman dan ekspresi adalah akar dari penguasaan bahasa dan rasa bahasa secara instingtif. Penguasaan bahasa lisan sangat diutamakan dalam metode ini, maka dari itu penggunaan bahasa perantara tidak diperkenankan. Metode ini dilaksanakan seperti saat seorang anak belajar tentang bahasa ibunya, Bahasa lisanlah yang menyita waktu banyak untuk belajar, pola dan struktur kalimat diajarkan secara induktif.

Ciri-ciri metode langsung:

- 1) Perubahan dan ketrampilannya langsung.
- 2) Pembelajaran dalam metode ini memiliki orientasi terhadap suatu tujuan tertentu.
- 3) Materi pembelajaran dan lingkungan belajar disajikan secara terstruktur.

Contoh metode langsung adalah ketika guru mengajar tentang materi puisi, guru dapat mengajak siswa untuk melihat lingkungan sekitarnya sebagai inspirasi. Misalkan ke taman sekolah, guru meminta siswa untuk mengamati betapa indah dan sejuiknya taman yang sedang dikunjungi, kemudian membimbing siswa untuk menuliskan pemikirannya ke dalam sebuah tulisan, yang nantinya akan dirangkai menjadi sebuah puisi.

d. Metode Berlitz

Metode ini diperkenalkan oleh Dr.MD Berlitz, dia adalah seorang ahli Bahasa dan pendiri sekolah Bahasa Berlitz. Metode ini menekankan pada pembelajaran langsung untuk masing-masing individu. Sementara penggunaan cd rooms, video, dan teknologi canggih lain hanya sebagai penunjang tambahan saja. Metode Berlitz adalah metode yang berkembang dari metode langsung, prinsip dasar pelaksanaan metode ini pun sama dengan metode langsung.

Ciri-ciri metode Berlitz:

- 1) Selalu menjaga hubungan langsung antara bahasa dan pikiran.
- 2) Tidak boleh menggunakan bahasa ibu.
- 3) Kata-kata untuk benda yang konkret pengajarannya dengan memperlihatkan benda asli dari benda tersebut, atau bisa juga dengan gambar/tiruannya.
- 4) Kata-kata benda yang abstrak pengajarannya dengan mendemonstrasikan pengertiannya.
- 5) Pemberian contoh dalam pengajaran tata bahasa.
- 6) Semua aspek diajarkan dengan lisan mengenai hubungan antar kata-kata yang diajarkan dengan kalimat.

Contoh metode Berlitz adalah, ketika guru menerangkan materi, namun siswa belum paham mengenai sebagian kata yang diberikan guru, maka guru menjelaskannya langsung dengan menggunakan peragaan/penggambaran. Misalkan menerangkan kata “rindang”, guru akan menuntun siswa untuk melihat keluar kelas di area yang memiliki banyak pepohonan, dan menjelaskan bahwa kata rindang adalah kata untuk keadaan yang penuh dengan pohon yang dapat meneduhkan diri kita dari panasnya matahari.

e. Metode Pembatasan

Metode ini digunakan dengan asumsi bisa mencari jalan paling cepat dan efisien agar siswa dapat menguasai sejumlah kata dan juga pola kalimat yang terbatas secara cepat, namun tetap memiliki kegunaan tinggi dalam kehidupan.

Ciri-ciri metode pembatasan adalah kata/kalimat yang diberikan dalam materi dibatasi, yaitu sebatas materi yang penting dan perlu dipelajari saja, jadi tidak membuang waktu siswa untuk mempelajari materi yang tidak perlu.

Contoh metode pembatasan adalah, guru memberikan sejumlah kata kemudian siswa membuatnya menjadi sebuah kalimat yang dapat dipakai di kehidupan sehari-hari. Guru hanya memberikan kata/kalimat yang penting/perlu saja, jadi siswa tidak mempelajari kata/kalimat yang tidak perlu.

f. Metode Realis

Metode realis adalah metode yang didasari atas prinsip bahwa, ketika mempelajari bahasa maka mempelajarinya harus seperti tingkah laku berbahasa yang sesungguhnya.

Ciri-ciri metode realis:

- 1) Siswa belajar berbahasa sesuai dengan tingkah laku berbahasa sesungguhnya.
- 2) Bahasa adalah reaksi terhadap alam sekitar.
- 3) Tingkah laku adalah bagian keseluruhan bahasa.
- 4) Bahasa digunakan sesuai dengan tingkah laku berbahasa sesungguhnya.
- 5) Bahan pembelajaran yang disajikan dalam bentuk percakapan.
- 6) Bahan pembelajaran disusun oleh guru yang bekerjasama dengan ahli bahasa.

Contoh metode realis adalah, guru membagi siswa menjadi berkelompok atau bisa juga dengan 1 kelompok sesuai teman 1 bangkunya. Kemudian guru menyajikan pembelajarannya berupa percakapan. Guru menunjukkan pada siswa tentang bagaimana dan kapan penyampaian kalimat tersebut digunakan untuk mereaksikan sesuatu.

g. Metode Psikologis

Metode ini dipelopori oleh Johan Friedrich Herbart. Metode ini adalah metode yang berasal dari penggambaran mental dan penyatuan gagasan-gagasan.

Ciri-ciri metode psikologis:

- 1) mental image diciptakan dari benda-benda, gambar-gambar, diagram-diagram, dan kartu-kartu yang kemudian dihubungkan dengan kata-kata.
- 2) Kosakata disusun dalam kelompoknya berdasarkan idiom yang sesuai dengan bahan pembelajaran.
- 3) Setiap kelompok adalah satu pokok bahasan.
- 4) Pelajarannya dibagi per bab dan sub bab.
- 5) Menghindari bahasa sehari-hari.

Contoh metode psikologis adalah pada saat mengajar, guru menghubungkan pembelajaran dengan aktivitas mental siswa, sehingga siswa mudah dalam mengingat pembelajaran.

h. Metode Linguistik

Metode ini dipelopori oleh Ferdinand De Saussure. Metode linguistik dikategorikan sebagai metode modern, karna metode ini didasarkan oleh pendekatan ilmiah.

Ciri-ciri metode linguistik:

- 1) Analisis deskriptif dan analisis kontrastif dengan bahasa ibu siswa menjadi dasar pembelajaran bahasa.
- 2) System bunyi Bahasa sebagai hal yang diajarkan terlebih dahulu.
- 3) Setelah siswa memahami tentang sistem bunyi, berulah siswa dapat mempelajari pola struktur kalimat.
- 4) Pelajaran mengenai kata dipadukan dengan pembelajaran tentang bunyi dan struktur kalimat.
- 5) Penjelasan tentang tata bahasa bisa menggunakan Bahasa ibu siswa sebagai bantuan ketika melakukan latihan pemakaian bahasa.
- 6) Bahasa lisan sangat ditekankan dan harus dikuasai dalam metode ini.
- 7) Latihan yang dilakukan secara intensif bertujuan untuk membiasakan siswa menggunakan bahasa baru yang diajarkan.
- 8) Contoh metode ini yaitu pertama, guru menulis kata yang berpola di papan tulis, guru membaca kata tersebut dengan santai dan menyenangkan, untuk lebih menarik perhatian siswa dalam menyimak pelajaran, guru menggunakan bantuan tongkat untuk menunjuk kata berpola di papan.

i. Metode Alamiah

Metode ini dipelopori oleh Tracy D. Terrel, dia adalah seorang linguist dan guru Bahasa Spanyol di California university. Metode ini pertama kali dikenalkan pada 1977. Metode alamiah didasari pada prinsip belajar bahasa sesuai seperti anak yang belajar bahasa ibunya. Metode ini tidak lepas dari metode langsung yang mana hal yang disajikan guru adalah bahasa asli yang belum diterjemahkan sedikitpun.

Ciri-ciri metode alamiah:

- 1) Pelajaran dimulai dengan menyimak, dilanjut dengan percakapan, membaca dan menulis, terakhir barulah gramatika.
- 2) Permulaan pelajaran diawali dengan kata-kata yang sederhana, dan sudah dimengerti oleh anak.
- 3) Alat bantu/peragadapat digunakan sewaktu-waktu.
- 4) Kelancaran membaca dan percakapan adalah poin penting dalam metode ini.

Contoh metode alamiah adalah, guru mengucapkan kata yang belum diketahui siswa, atau bisa juga dengan bantuan media lain, yang kemudian siswa diinstruksikan untuk mendengarkan terlebih dahulu, dilanjutkan dengan kegiatan percobaan bercakap antara guru dan siswa/siswa dan siswa lain, setelah itu barulah guru meminta siswa untuk membaca dan menuliskan kembali kata tersebut.

3. Strategi dan Teknik Pembelajaran Membaca

Dalam menyampaikan pembelajaran membaca dibutuhkan beberapa strategi/teknik agar tujuan pembelajaran itu dapat tercapai, berikut macam-macam strategi membaca:

1. Strategi bawah atas

Dalam strategi bawah-atas membaca memulai proses pemahaman teks dari tataran kebahasaan yang paling rendah menuju ke yang tinggi.

Strategi pemahaman bawah-atas umumnya digunakan dalam pembelajaran membaca awal dengan menggunakan strategi memperkenalkan nama dan bentuk huruf kepada siswa, memperkenalkan gabungan-gabungan huruf menjadi suku kata, suku kata menjadi kata dan kata menjadi kalimat.

2. Strategi campuran

Strategi campuran adalah proses pemahaman teks dengan menggunakan model bawah-atas dan atas-bawah yang bisa digunakan dalam waktu yang bersamaan.

3. Model strategi interaktif

Model strategi interaktif merupakan pemahaman suatu teks melalui proses interaktif antara latar belakang pengetahuan membaca dan teks.

4. Strategi SQ3R (*Survei, Question, Read, Recite, Review*)

Tujuan penggunaan strategi ini, untuk menentukan kebiasaan siswa berkonsentrasi dalam membaca, melatih kemampuan membaca cepat, melatih daya peramalan berkenaan dengan isi bacaan, dan mengembangkan kemampuan membaca kritis dan komperensif. Tahapan kegiatannya, adalah:

- a. Tahap Persiapan: Guru meminta siswa membaca teks secara cepat (*survey*). Setelah itu guru meminta siswa membuat pertanyaan tentang bacaan (*question*). Pertanyaan dapat langsung memanfaatkan pertanyaan pada tahap pramembaca. Tujuan pertanyaan ini adalah untuk membentuk konsentrasi siswa dan membangkitkan pengetahuan dan pengalaman awalnya.
- b. Proses membaca. Setelah membuat pertanyaan, siswa melakukan kegiatan membaca (*read*). Sambil membaca, siswa membuat jawaban pertanyaan dan catatan ringkas yang relevan (*recite*).
- c. Pasca membaca: Siswa melakukan review, misalnya membahas kesesuaian pertanyaan dengan isi bacaan, maupun kegiatan lanjutan lain yang secara kreatif bisa dikembangkan oleh guru.

5. Strategi Membaca-Tanya Jawab/MTJ atau Request (*Reading-Question*)

Strategi ini ditunjukkan untuk mengembangkan kemampuan membaca komprehensif, memahami alasan pengambilan kesimpulan isi bacaan, dan peramalan lanjut berkenaan dengan isi bacaan. Tahapan kegiatannya adalah:

- a. Guru menjelaskan tujuan pengajaran, problem yang harus dipecahkan siswa, dan cara yang dilakukan siswa untuk memecahkan masalah.
- b. Guru dan siswa melakukan pemecahan masalah, misalnya menemukan fakta, mendapat ide pokok, penggunaan ungkapan, pendapat yang tidak relevan dengan fakta, dan sebagainya. Untuk memecahkan masalah tersebut, guru dan siswa melakukan kegiatan membaca paragraf pertama bacaan.
- c. Setelah membaca paragraf pertama bacaan, guru meminta siswa meramalkan kemungkinan isi paragraf berikutnya. Guru dan siswa melakukan kegiatan membaca dalam hati. Paragraf yang dibaca bisa satu paragraf atau lebih bergantung pada kemungkinan waktu yang tersedia.
- d. Tahap terakhir adalah tanya jawab dan pembahasan jawaban pertanyaan.

6. Strategi Membaca Dan Berpikir Secara Langsung /MBL atau DRTA (*Direct Reading Thinking Activities*)

Tujuan penggunaan strategi ini adalah untuk melatih siswa berkonsentrasi dan berpikir keras guna memahami isi bacaan secara serius. Adapun langkah-langkah kegiatannya adalah:

- a. Guru meminta siswa membaca judul teks bacaan, apabila mungkin siswa diminta memperhatikan gambar dan sub judul secara cepat. Setelah itu guru bertanya pada siswa sebagai pembangkit prediksi dan penciptaan konsentrasi saat membaca. Pertanyaan tersebut misalnya: apa kira-kira isi paragraf selanjutnya? Mengapa kalian membuat pemikiran demikian?
- b. Guru meminta siswa untuk membaca dalam hati satu atau dua paragraf bacaan dengan berkonsentrasi untuk menemukan kebenaran/kesalahan peramalan yang dilakukan semula.
- c. Bagian lanjut bacaan yang belum dibaca/ditanyakan ditutup dulu dengan kertas. Setelah membaca dalam hati guru mengajukan pertanyaan apa kira-kira isi paragraf selanjutnya? Mengapa kalian membuat pemikiran demikian?
- d. Langkah seperti tersebut di atas dilakukan sampai dengan bacaan itu habis/selesai dibaca. Selanjutnya dapat dilakukan menjawab pertanyaan tentang isi bacaan atau kegiatan yang lain.

3. Macam-macam Membaca

1. Membaca Teknik

Pengajaran membaca teknik ini mencakup dua hal, yaitu pengajaran membaca dan pengajaran membacakan. Pengajaran membaca yang dimaksud yaitu aktivitas tersebut untuk keperluan siswa itu sendiri dan untuk pihak lain, misalnya guru atau kawan-kawan lainnya. Pembaca bertanggung jawab dalam hal lafal kata, lagu atau intonasi kalimat, serta isi yang ada di dalamnya. Pengajaran yang tergolong membacakan yaitu si pembaca melakukan aktivitas tersebut lebih banyak ditujukan kepada orang lain.

2. Membaca dalam hati

Membaca dalam hati pada hakikatnya merupakan kegiatan membaca bagi orang yang telah dewasa. Rata-rata apabila orang sudah meninggalkan bangku sekolah, kebiasaan membaca yang mereka lakukan bukan lagi membaca nyaring atau membaca bersuara tetapi jenis membaca dalam hati.

3. Membaca bahasa

Pelajaran membaca bahasa ini mempunyai kesamaan dengan membaca dalam hati, tidak bersuaranya sewaktu aktivitas membaca ini dilaksanakan. Tujuan yang akan dicapai dalam pelajaran membaca bahasa adalah agar para siswa sekolah dasar semakin bertambah pengetahuannya tentang seluk beluk Bahasa Indonesia.

4. Membaca Pustaka

Mata pelajaran ini berguna untuk menambah informasi beberapa bidang ilmu pengetahuan yang tidak mereka peroleh di bangku sekolah, mengembangkan wawasan anak-anak atau memberi selingan kepada anak-anak dari bacaan-bacaan yang berat, menikmati keindahan bacaan.

5. Membaca cepat

Membaca cepat bukan berarti jenis membaca yang ingin diperoleh jumlah bacaan atau halaman yang banyak dalam waktu singkat. Pembelajaran ini diberikan dengan tujuan agar siswa sekolah dasar dalam waktu yang singkat dapat membaca secara lancar dan dapat memahami isinya atau tepat dan cermat.

6. Membaca indah

Membaca indah sering disebut juga membaca emosional. Tujuan yang ingin dicapai dalam pelajaran ini ialah siswa dapat memperoleh suatu keindahan yang sumbernya bahasa atau keindahan yang bersumber bacaan.

D. Contoh Strategi Pembelajaran

1. Kelas Bawah

Seperti Anda ketahui bahwa jenjang pendidikan SD dibagi menjadi dua, yaitu kelas rendah dan kelas tinggi. Kelas rendah yaitu kelas 1 dan 2, sedangkan kelas terendah tujuan membaca bersifat mekanis, yang biasanya disebut membaca permulaan, maka tujuan membaca di kelas tinggi merupakan kelanjutan dari membaca di kelas rendah yang biasanya disebut membaca lanjut yang penekannya pada pemahaman. Membaca adalah kegiatan sehari-hari yang sering kita lakukan secara sadar atau tidak sadar melalui penguraian pesan yang mengelilingi kita dalam berbagai bentuk. Membaca adalah proses yang kompleks yang melibatkan berbagai keterampilan.

Tujuan pembelajaran membaca di kelas rendah

Siswa kelas rendah, khususnya kelas dua SD lebih senang bermain daripada diminta untuk duduk membaca, sehingga guru harus memfasilitasi pembelajaran dengan bermain sambil belajar. Siswa cenderung lebih menyukai buku yang memiliki banyak gambar dan warna yang menarik. Membaca permulaan merupakan keterampilan penting yang harus dikuasai. Hal ini karena kemampuan membaca yang diperoleh pada membaca permulaan merupakan kemampuan dasar yang sangat berpengaruh terhadap kemampuan selanjutnya. Oleh karena itu, kemampuan membaca permulaan harus benar-benar mendapatkan perhatian dari pendidik, sebab apabila dasar itu tidak kuat, pada tahap membaca permulaan anak akan mengalami kesulitan untuk memiliki kemampuan membaca permulaan yang memadai. Memberikan kecakapan kepada para peserta didik untuk mengubah rangkaian-rangkaian huruf menjadi rangkaian-rangkaian bunyi bermakna, dan melancarkan teknik membaca pada anak-anak.

Contoh strategi pembelajaran di kelas rendah

1) Strategi mengusik (Mengeja Dengan Musik)

Di kelas awal SD, peserta didik dikelompokkan untuk mengetahui kemampuan awal bacaan mereka. Selanjutnya dalam penyampaian materi bacaan fonetik dilaksanakan secara langsung dengan menggunakan fonetik –strategi mengeja dengan musik– sebagai cara cepat belajar membaca. Fonetik digunakan untuk membangun penguasaan peserta didik terhadap hubungan antara huruf dan suara serta pencampuran suara (*sound blending*). Suara dan nada dalam dunia anak sangat erat kaitannya dengan musik. Untuk menghindari kesalahpahaman, perlu ditegaskan bahwa makna musik dalam artikel ini meliputi pengertian yang luas. Hal itu karena secara etimologis kata musik berasal dari bahasa Yunani *mousike* yang memiliki beberapa arti, yaitu:

Seni dan ilmu pengetahuan yang membahas cara meramu vokal atau suara alatalat musik dalam berbagai lagu, yang dapat menyentuh perasaan; Susunan dari suara atau nada; Pergantian ritme dari suara yang indah, seperti suara burung dan air; Kemampuan untuk merespons atau menikmati musik; Sebuah grup pemain musik dan lain sebagainya.

Langkah-langkah Strategi “Mengusik” sebagai cara cepat belajar membaca yaitu:

No	Langkah	Kegiatan
1	Awal	Pendidik mengelompokan peserta didik berdasarkan kemampuan awal membaca mereka (pengelompokan kemampuan dapat disesuaikan dengan kemampuan awal peserta didik pada kondisi lapangan):
2	Membaca Tingkat 1	Peserta didik dengan kemampuan awal membaca tingkat 1 Yaitu peserta didik dengan kemampuan awal membaca 1 sampai 2 suku kata. Misal: ma (ma), pa (pa), makan (makan), roti (ro-ti), dua (du-a) Peserta didik dengan kemampuan awal membaca tingkat 1 Misal: M A = MA P A = PA D U A = DUA R O T I = RO TI M A K A N = MAKAN
3	Membaca Tingkat 2	Peserta didik dengan kemampuan awal membaca tingkat 2 Yaitu peserta didik dengan kemampuan awal membaca sampai 3 suku kata. Misal: budaya (bu-da-ya), siapa (si-a-pa) Peserta didik dengan kemampuan awal membaca tingkat 2 Misal: B U D A YA = BU DA YA S I A P A = SIAPA
4	Membaca Tingkat 3	Peserta didik dengan kemampuan membaca tingkat 3 Yaitu peserta didik dengan kemampuan awal membaca sampai “Ng”. Misal: sedang (se-dang), radang (ra-dang) Peserta didik dengan kemampuan membaca tingkat 3 Misal: S E D A NG = SE DANG R A D A NG = RA DANG
5	Membaca Tingkat 4	Peserta didik dengan kemampuan membaca tingkat 4 Yaitu peserta didik dengan kemampuan awal membaca sampai perpaduan 2 huruf konsonan. Misal: Februari (Fe-brua-ri), fitri (fi-tri) Pendidik menentukan nada (lagu) yang sesuai untuk mengeja kata sesuai tingkat kemampuan awal peserta didik. Peserta didik dengan kemampuan membaca tingkat 4 Misal: F E B R U ARI = FEBRUARI F I T R I = FITRI Pendidik membacakan teks cerita pendek yang menarik (sesuai kegemaran peserta didik

Lebih relevan lagi jika teks dibuat sendiri oleh pendidik karena pendidik lebih memahami kemampuan membaca peserta didiknya. Pendidik meminta salah satu peserta didik untuk membaca beberapa kata atau kalimat dalam cerita

disesuaikan dengan kemampuan peserta didik, apabila peserta didik mengalami kesulitan dibantu oleh pendidik dengan pancingan nada (lagu) dan peserta didik meneruskan bacaan sesuai kemampuannya. Peserta didik yang lain diminta untuk memperhatikan temannya yang sedang membaca, setelah dirasa cukup, pendidik meminta salah satu peserta didik lain menggantikan temannya untuk membaca dan peserta didik lain memperhatikan. Seperti itu seterusnya diulang-ulang sampai dirasa cukup. Strategi ini diulang-ulang secukupnya setiap pertemuan agar peserta didik semakin mahir membaca.

2) Strategi pembelajaran Aktif

Pembelajaran aktif secara sederhana didefinisikan sebagai metode pengajaran yang melibatkan mahasiswa secara aktif dalam proses pembelajaran. Pembelajaran aktif mengondisikan agar mahasiswa selalu melakukan pengalaman belajar yang bermakna dan senantiasa berpikir tentang hal-hal yang dapat dilakukannya selama pembelajaran. Pembelajaran aktif melibatkan mahasiswa untuk melakukan sesuatu dan berpikir tentang sesuatu yang sedang dilakukannya. Dalam kaitannya dengan hal tersebut, kegiatan aktif individual mahasiswa di rumah seperti mengerjakan tugas oleh sementara ahli justru tidak dimasukkan dalam kelompok pengajaran ini karena pembelajaran aktif didefinisikan terkait pembelajaran yang dilakukan di sekolah/kampus. Pembelajaran individual di luar sekolah/kampus dapat digolongkan sebagai pembelajaran aktif jika ada pertanggungjawaban berupa presentasi di dalam kelas seperti dalam pembelajaran berbasis masalah atau dalam pembelajaran berbasis proyek salah satunya adalah Pembelajaran berbasis Proyek.

No	Langkah	Kegiatan
a	1	Dalam hal ini terkait dengan menghadapi masalah (<i>problem facing</i>), mendefinisikan masalah (<i>problem definition</i>), dan mengategorikan masalah (<i>problem categorization</i>).
b	2	Memunculkan adanya proyek sebagai alternatif pemecahan masalah.
c	3	Pembentukan tim pembelajaran kolaboratif dan kooperatif untuk menyelesaikan masalah atau proyek.
d	4	Setelah kajian lebih lanjut dalam tim mereka, para siswa yang cepat belajar (<i>expert</i>) membantu rekannya yang lambat belajar sehingga tidak mengganggu kelangsungan proyek.
e	5	Hal ini mencapai titik kulminasinya berupa pengerjaan serangkaian tugas berkelanjutan bagi semua anggota tim yang memungkinkan terciptanya hasil pemikiran siswa yang nyata, dapat dilihat dan dipublikasikan berupa suatu artefak atau karya pemikiran yang bermakna.

Langkah-langkah kegiatan yang umum diterapkan dalam pembelajaran berbasis proyek adalah sebagai berikut: (diadaptasi dari Brown dan Campione, 1994)

Terkait dengan hal ini, Han dan Bhattacharya mengidentifikasi ada lima keuntungan dari implementasi PjBL, yaitu:

- a) Meningkatkan motivasi belajar siswa;
- b) Meningkatkan kecakapan siswa dalam pemecahan masalah;
- c) Memperbaiki keterampilan menggunakan media pembelajaran;
- d) Meningkatkan semangat dan keterampilan berkolaborasi;
- e) Meningkatkan keterampilan dalam manajemen berbagai sumber daya.

2. Kelas Tinggi

a. Tujuan Pembelajaran Membaca di Kelas Tinggi

Menurut Tarigan membaca di kelas tinggi ini melatih siswa dalam keterampilan yang bersifat pemahaman yang mencakup aspek-aspek berikut ini:

- 1) Memahami pengertian sederhana (lesikal, gramatikal, retorikal).
- 2) Memahami signifikansi atau makna (antara lain maksud dan tujuan pengarang relevansi/keadaan kebudayaan, reaksi pembaca).
- 3) Evaluasi atau penilaian.
- 4) Kecepatan membaca yang fleksibel, yang mudah disesuaikan dengan keadaan.

b. Contoh startegi pembelajaran di kelas tinggi

1) PQ4R

Metode PQ4R merupakan suatu metode membaca yang bertujuan untuk membantu pembaca lebih mudah untuk mengingat dan memahami isi dari bacaan atau tulisan secara lebih baik. Kemudian adapun langkah-langkah metode PQ4R menurut Hartati (2018:7) adalah sebagai berikut:

No	Langkah	Kegiatan
a	Preview	Memberikan bahan bacaan kepada siswa untuk dibaca; Menginformasikan kepada siswa bagaimana menemukan ide pokok atau tujuan pembelajaran yang hendak dicapai; Membaca selintas dengan cepat untuk menemukan ide pokok atau tujuan pembelajaran yang hendak dicapai.
b	Question	Menginformasikan kepada siswa agar memperlihatkan makna dari bacaan; Memberikan tugas pada siswa untuk membuat pertanyaan dari ide pokok yang ditemukan dengan menggunakan kata-kata: apa, mengapa, siapa,

		kapan, di mana, dan bagaimana; Memperhatikan penjelasan guru; Menjawab pertanyaan yang telah dibuatnya.
c	Read	Memberikan tugas kepada siswa untuk membaca dan menanggapi atau menjawab yang telah disusun sebelumnya; Membaca secara aktif sambil memberikan tanggapan apa yang telah dibaca dan menjawab pertanyaan-pertanyaan yang dibuatnya.
d	Reflect	Menyimulasikan atau menginformasikan, bukan hanya sekedar menghafal dan mengingat materi pelajaran tapi mencoba memecahkan masalah dari informasi yang diberikan oleh guru dengan pengetahuan yang telah diketahui melalui bahan bacaan.
e	Recite	Meminta siswa membuat intisari dari seluruh pembahasan pelajaran yang dipelajari hari ini, menanyakan dan menjawab pertanyaan-pertanyaan, melihat catatan-catatan atau intisari yang telah dibuat sebelumnya, membuat intisari dari seluruh pembahasan.
f	Review	Menugaskan siswa membaca intisari yang dibuatnya dari rincian ide, pokok yang ada dalam benaknya, meminta siswa membaca kembali bahan bacaan jika masih belum yakin dengan jawabannya, membaca intisari yang telah dibuatnya, membaca kembali bahan bacaan siswa jika masih belum yakin atau jawaban yang telah dibuatnya.

Kelebihan Metode PQ4R Adapun kelebihan dari metode PQ4R dikemukakan oleh Muhammad (dalam Noviyanti, Suripto, dan Joharman 2015:3) strategi elaborasi metode PQ4R memiliki beberapa keunggulan, antara lain:

- a. Sangat tepat digunakan untuk pengajaran pengetahuan yang bersifat deklaratif berupa konsep-konsep, definisi, kaidah-kaidah, dan pengetahuan penerapan dalam kehidupan sehari-hari.
- b. Dapat membantu siswa yang daya ingatannya lemah untuk menghafal konsep-konsep pelajaran.
- c. Mudah diterapkan pada semua jenjang pendidikan.
- d. Mampu membantu siswa dalam meningkatkan keterampilan proses bertanya dan mengomunikasikan pengetahuannya.
- e. Dapat menjangkau materi pelajaran dalam cakupan yang luas.

Kekurangan Metode PQ4R Selain memiliki kelebihan, metode PQ4R juga memiliki kekurangan dalam proses pelaksanaannya. Yuliana dan Fajriah (2013:30) membagi kekurangan tersebut menjadi tiga, yaitu:

- a. Tidak tepat diterapkan pada pengajaran pengetahuan yang bersifat procedural seperti pengetahuan keterampilan.
- b. Pengetahuan siswa terbatas hanya pada materi yang mereka baca.
- c. Tidak efektif dilakukan pada waktu yang sedikit karena metode ini.

2) Permainan Bahasa (Katarsis)

Permainan merupakan suatu aktivitas untuk memperoleh suatu keterampilan tertentu dengan cara yang menggembirakan. Apabila keterampilan yang diperoleh dalam permainan itu berupa keterampilan bahasa tertentu, permainan itu dinamakan *permainan bahasa*. Sebenarnya dalam pembelajaran, guru sering menggunakan permainan, tetapi pada umumnya masih sebagai pengisi waktu saja. Hanya sebagian guru yang tertarik untuk menerapkannya sebagai teknik pembelajaran bahasa. Selanjutnya pengertian permainan bahasa adalah permainan untuk memperoleh kesenangan dan untuk melatih keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis). Apabila suatu permainan menimbulkan kesenangan tetapi tidak memperoleh keterampilan berbahasa tertentu, maka permainan tersebut bukan permainan bahasa.

Permainan bahasa memiliki berbagai macam dan model. Macam dan model permainan bahasa memiliki cara yang berbeda dalam pelaksanaannya. Berdasarkan hal tersebut berikut ini macam-macam permainan bahasa yang berkaitan dengan keterampilan membaca antara lain, baca dan perbuat, tali kata, kata dari wacana, baca koran yuk, membaca tanpa melihat, stabilo kalimat, cari kata, aku seorang ditaktif, baca lakukan, melengkap kalimat, dan meloncat bulatan kalimat (Djuanda, 2006: 96-97).

Langkah-langkah pembelajaran membaca dengan permainan bahasa (katarsis) adalah:

No	Langkah	Kegiatan
a	Kegiatan Awal	<ol style="list-style-type: none"> 1) Guru merencanakan dan menyiapkan diri sebelum pembelajaran, baik itu kesiapan mental maupun materi. Hal yang dipersiapkan yaitu melengkapi perangkat pembelajaran meliputi program semester, silabus, rencana pelaksanaan pembelajaran dan Lembar Kerja siswa. 2) Guru mengawali pembelajaran dengan membuka pelajaran dan memotivasi siswa untuk semangat belajar, kemudian membangkitkan kesiapan siswa. Siswa dituntut memiliki kesiapan untuk membaca, selanjutnya

		guru menyampaikan apersepsi dan menginformasikan tujuan pembelajaran yang akan dicapai melalui kegiatan pembelajaran yang akan dilaksanakan.
b	Kegiatan Inti	<ol style="list-style-type: none"> 1) Siswa dibentuk menjadi beberapa kelompok, kemudian guru memberi penjelasan dan contoh cara melakukan permainan bahasa yang akan dilakukan dalam pembelajaran keterampilan membaca. 2) Setelah penjelasan dan contoh selesai dilaksanakan, guru memberi kesempatan untuk bertanya jawab apabila ada siswa yang belum paham. 3) Siswa dituntun untuk membaca teks wacana dengan permainan bahasa agar mereka mengerti dan senang dengan belajar membacanya, sehingga tidak jenuh dan bosan serta berdiskusi kelompok dengan mengajukan pertanyaan apabila ada yang belum paham. 4) Guru berkeliling dan memfasilitasi pertanyaan-pertanyaan atau kesulitan-kesulitan yang muncul atau dialami oleh para siswa sekaligus mengontrol jalannya proses interaksi antarsiswa. 5) Siswa mengerjakan tugas permainan bahasa pada lembar kerja sesuai soal-soal perintah dalam permainan bahasa yang dilakukan. 6) Masing-masing kelompok mengumpulkan hasil kerja kelompoknya.
c	Kegiatan Akhir	<ol style="list-style-type: none"> 1) Siswa bersama guru menyimpulkan kegiatan pembelajaran yang telah dilaksanakan secara bersama-sama dan menjadikan lebih bermakna dalam kehidupan sehari-hari siswa. 2) Siswa diberi penguatan dengan harapan siswa akan termotivasi untuk mempelajari lebih banyak tentang pelajaran membaca bahasa Indonesia dengan membaca buku bacaan di perpustakaan, membaca buku teks yang berkaitan, atau melakukan kegiatan lain yang berkaitan dengan materi pembelajaran membaca bahasa Indonesia

Dari table di atas dapat disimpulkan bahwa dalam melaksanakan pembelajaran membaca dengan permainan bahasa (katarsis), ada tiga langkah kegiatan yang dilaksanakan yaitu kegiatan awal, kegiatan inti, dan kegiatan akhir serta beberapa hal yang harus dilakukan dan dipersiapkan sehingga nantinya dalam pelaksanaan kegiatannya benar-benar sesuai dengan rencana yang diharapkan.

E. Inovasi

Pada bagian ini akan mendeskripsikan mengenai inovasi yang dilakukan dalam penelitian-penelitian yang telah dilakukan, sebagai berikut:

- Judul Artikel : Teaching Reading Strategies And Reading Comprehension Within A Technology Enhanced Learning Environment
Nama Penulis : Carisma Dreyer, Charl Nel
Nama Jurnal : *System*, 31(3), 349-365

Analisis strategi yang membedakan antara siswa mengungkapkan bahwa ada perbedaan dalam hal proses yang terjadi sebelum membaca, selama membaca, dan setelah membaca. Siswa yang berhasil dalam hal ini penelitian aktif selama ketiga fase membaca (posttest). Hanya strategi di mana perbedaan yang signifikan terjadi dilaporkan. Strategi penggunaan siswa yang berisiko, di sisi lain, menunjukkan bahwa mereka kurang memadai, efisien, dan penggunaan yang diatur secara strategis dan efektif dari proses tingkat tinggi yang diperlukan (yaitu, strategi metakognitif), yang akan memungkinkan mereka untuk menilai perbedaan tugas membaca dan membawa strategi yang diperlukan untuk penyelesaiannya. Pada siswa risiko terutama menggunakan strategi metakognitif yang terkait dengan perencanaan, sedangkan siswa yang berhasil juga tampak memantau dan mengevaluasi pembelajaran mereka dan pemahaman membaca. Pembaca yang sukses, sebagaimana tercermin dari kemampuan membaca, diarahkan pada tujuan, berurusan dengan kesulitan pemahaman di beberapa tingkat analisis, dan bekerja secara eksplisit untuk menciptakan dan mempertahankan representasi dari poin-poin penting dari teks. Temuan ini menunjukkan bahwa siswa mendapat manfaat dari instruksi membaca strategis ditawarkan dalam lingkungan belajar teknologi-ditingkatkan. Fitur terintegrasi panduan belajar interaktif tercetak, sesi kontak dengan dosen dan tambahan aspek nilai Varsite tampaknya telah memfasilitasi pengembangan siswa pemahaman membaca dan penggunaan strategi membaca. Siswa yang mengakses sumber daya teknologi informasi yang tersedia di Varsite memiliki akses langsung ke variasi teks yang jauh lebih luas daripada yang tersedia di perpustakaan universitas. Para siswa dapat juga mengakses sumber daya ini pada waktu mereka sendiri dan dalam kenyamanan mereka sendiri kamar di tempat tinggal atau di rumah. Mahasiswa perlu mengenali lebih lengkap bahwa mengembangkan dan menerapkan strategi membaca dapat meningkatkan kemampuan membaca mereka. pemahaman dalam mata pelajaran konten mereka dan, oleh karena itu, juga kinerja akademik mereka. Namun, siswa tidak dapat diharapkan untuk memperoleh strategi membaca yang sukses. Banyak yang datang ke kelas kami tanpa realisasi penuh dari apa yang diharapkan dari mereka. Siswa-siswa ini akibatnya terus menggunakan strategi yang tidak tepat dengan tidak ada kesadaran akan keterbatasan cara

kebiasaan membaca dan belajar mereka atau pilihan yang lebih produktif untuk menyelesaikan tugas-tugas akademik.

- Judul Artikel : Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis
- Nama Penulis : Mariska Okkinga, Roel van Steensel, Amos J. S. van Gelderen, Erik van Schooten, Peter J. C. Slegers & Lidia R. Arends
- Nama Jurnal : Educational Psychology Review volume 30, pages1215–1239 (2018)

Pembaca yang baik memantau pemahaman mereka tentang teks, sambil memanfaatkan perbedaan strategi membaca seperti memprediksi, mengaktifkan pengetahuan sebelumnya, meringkas selama membaca, menghasilkan pertanyaan, dan mengklarifikasi. Oleh karena itu, intervensi bertujuan untuk mendorong pemahaman membaca pada siswa yang berprestasi rendah seringkali didasarkan (atau terfokus) padahal ini jenis strategi membaca. Banyak penelitian telah menunjukkan efek positif dari intervensi strategi membaca pada pemahaman bacaan dan meta-analisis sebelumnya menetapkan bahwa efek dari intervensi cukup besar. Namun, banyak penelitian telah dilakukan dalam pengaturan terkontrol di mana: eksperimen adalah instruktur (berlawanan dengan guru) dan di mana instruksi diberikan kepada kelompok kecil siswa (berlawanan dengan ruang kelas di mana beberapa kelompok siswa bekerja serentak). Oleh karena itu, tidak jelas apakah intervensi strategi membaca sama efektifnya dalam pengaturan seluruh kelas seperti dalam pengaturan yang lebih terkontrol. Hal ini adalah sebuah kekurangan penting dalam penelitian saat ini, mengingat bahwa strategi pemahaman membaca telah menemukan jalan mereka ke dalam materi kurikulum dalam beberapa dekade terakhir. Strategi membaca adalah alat mental yang digunakan pembaca untuk memantau, memperbaiki, atau mendukung pemahaman. Penggunaan strategi membaca adalah tujuan yang disengaja dan upaya diarahkan untuk membangun makna teks dan dengan demikian, dapat merujuk pada keduanya strategi metakognitif dan kognitif yang membantu proses membaca. Sementara strategi kognitif digunakan untuk meningkatkan kinerja kognitif, strategi metakognitif digunakan untuk memantau dan mengevaluasi proses pemecahan masalah. Dengan demikian, metakognisi digunakan untuk mengatur aktivitas kognitif seseorang. Selama membaca, seseorang dapat menggunakan metakognitif strategi seperti memantau apakah seseorang dapat memahami teks. Apabila pemahaman gagal (metakognisi) maka seseorang harus memilih strategi kognitif yang tepat untuk memperbaiki pemahaman. Analisis kami tentang efek moderasi dari jenis strategi yang diajarkan menunjukkan bahwa hanya sedikit bacaanstrategi memang memengaruhi ukuran efek secara positif, sementara yang lain memengaruhi ukuran

efek lebih sedikit dibandingkan dengan intervensi yang tidak memasukkan strategi khusus itu. Dalam sebagian besar studi termasuk dalam meta-analisis beberapa strategi diajarkan dalam kombinasi, hanya dalam beberapa kasus apakah intervensi fokus pada satu strategi membaca saja. Ini berarti bahwa ukuran efek keseluruhan untuk pemahaman membaca dan kemampuan strategis harus dikaitkan dengan pengajaran berbagai kombinasi strategi membaca alih-alih salah satu jenis strategi yang didiskriminasi. Akibatnya, hasil moderasi kami analisis untuk jenis strategi membaca harus ditafsirkan dalam hal apakah itu penting jika satu atau jenis strategi lainnya merupakan bagian dari paket yang ditawarkan.

Judul Artikel : An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts

Nama Penulis : D. Ray Reutzel, John A. Smith, Parker C. Fawson

Nama Jurnal : Early Childhood Research Quarterly 20 (2005) 276–305

Modus instruksi pemahaman juga telah berevolusi dari pengajaran kognisi tunggal. Strategi pemahaman dalam isolasi di masa lalu ke pengajaran yang lebih baru dari beberapa “set” atau “keluarga” strategi pemahaman kognitif dalam penggunaan terkoordinasi. Sejak awal, penelitian strategi pemahaman biasanya melibatkan pengajaran strategi pemahaman tunggal untuk satu kelompok siswa dan kemudian mengupas kinerja kelompok yang diinstruksikan ke kelompok kontrol yang sebagian besar siswa diserahkan kepada mereka sendiri perangkat untuk mencari cara memahami teks. Bukti yang diambil dari pemahaman masa lalu penelitian strategi sangat mendukung pengajaran eksplisit strategi pemahaman tunggal dalam isolasi, satu per satu, untuk membantu anak-anak dan remaja meningkatkan pemahaman mereka jika dibandingkan dengan kontrol kelompok. Pengesahan instruksi strategi pemahaman kognitif ganda tidak hanya didasarkan pada penelitian yang solid, tetapi juga tampaknya masuk akal karena pembaca yang baik tidak menggunakan strategi pemahaman satu per satu saat mereka membaca. Sebaliknya, mereka mengatur dan mengkoordinasikan “set” atau “keluarga” strategi untuk memahami teks. Mengajar anak-anak kecil sebuah “set” atau “keluarga” dari strategi yang ditransaksikan dalam rutinitas kolaboratif, interaktif, dan menarik seperti yang disarankan dan hanya membantu anak-anak belajar kognitif dengan strategi pemahaman, tetapi juga membantu mereka belajar, dengan bantuan guru mereka, bagaimana mengkoordinasikan penggunaan strategi ini ketika berinteraksi melalui teks. Singkatnya, tindakan memahami mencakup tiga elemen penting: (1) pembaca, (2) teks, dan (3) aktivitas yang tertanam dalam konteks sosial budaya. Dengan hormat elemen pembaca, ada sedikit penekanan pada pengajaran strategi pemahaman kognitif di ruang kelas dasar, tetapi terutama di kelas-kelas dasar. Dengan

demikian, ada beberapa penelitian studi tentang efek dari strategi pemahaman pengajaran untuk anak-anak di kelas dasar. Jelas bahwa penekanan instruksional yang lebih besar dan lebih banyak penelitian yang berfokus pada efek pengajaran strategi pemahaman kognitif kepada anak kecil di kelas dasar (K-3) dijamin. Mencerminkan kembali pengamatan kelas, temuan ini sama sekali tidak mengejutkan. Seperti yang kami amati guru dalam dua kondisi pembelajaran strategi pemahaman (TSI dan SSI), kami mencatat dua sangat berbeda jenis interaksi yang terjadi di kelas. Di ruang kelas SSI, buku-buku sains tampaknya dipandang dan diperlakukan oleh guru sebagai “kendaraan” untuk mengajar anak-anak kecil masing-masing strategi pemahaman. Oleh karena itu, fokus diskusi dan pengajaran sebagian besar diarahkan pada belajar dan menerapkan strategi pemahaman daripada berfokus pada penggunaan pemahaman strategi untuk memperoleh konten yang ditemukan dalam buku-buku informasi sains. Dalam keadilan, guru SSI com-kadang-kadang menjelaskan bahwa buku besar informasi ilmu pengetahuan yang akan dibaca tidak begitu berguna dalam pengajaran teaching strategi pemahaman khusus seperti halnya buku-buku lain. Tetapi bahkan komentar ini dapat ditafsirkan untuk menunjukkan fokus guru SSI yang hampir tunggal dalam menginstruksikan setiap strategi pemahaman menggunakan strategi buku-buku sains sebagai kendaraan daripada menggunakan setiap strategi pemahaman untuk memperoleh konten sains pengetahuan. Pelatih membaca sekolah di akhir penelitian mengonfirmasi pengamatan ini ketika dia menulis bahwa, “Mengajarkan satu strategi pada satu waktu tampak dibuat-buat dan tidak wajar. Setiap kali satu pembelajaran menyimpulkan guru harus memikirkan kembali instruksi mereka untuk menemukan cara terbaik untuk strategi mengajar berikutnya. Semuanya baru strategi yang diajarkan di ruang kelas TSI tampaknya mulus dijalin di sekitar membaca dan mendiskusikan buku-buku informasi sains sedemikian rupa menjadi alat virtual untuk memperoleh pengetahuan konten sains yang tersedia dalam buku-buku informasi ini. Dengan kata lain, di kelas TSI, “set” atau “keluarga” strategi yang diajarkan dan digunakan tampaknya memiliki tujuan yang jelas.

Judul Artikel : Promoting Strategic Readers: Insights of Preservice Teachers’ Understanding of Metacognitive Reading Strategies

Nama Penulis : Iway, Y

Nama Jurnal : Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10(1), n1

Studi ini berfokus pada strategi membaca metakognitif guru preservice, khususnya kesadaran mereka tentang strategi seperti pembaca dan calon guru dalam tiga tahap yang berbeda (tahap awal, tengah, dan akhir) dari program pendidikan guru. Penelitian ini memiliki dua pertanyaan penelitian: (1) Apakah ada perbedaan yang signifikan? antara kesadaran metakognitif dan tahap akademik guru prajabatan?

dan (2) Apa itu preservice? persepsi guru tentang kesadaran metakognitif pada tiga tahap akademik yang berbeda? Seratus enam belas guru preservice berpartisipasi dalam penelitian ini. Data termasuk *Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory* (MARS) dan pertanyaan terbuka. Sedangkan hasil menunjukkan tidak ada perbedaan yang signifikan antara tahap guru preservice dan skor di MARS, mereka menunjukkan perbedaan yang signifikan antar skor rata-rata untuk sub-skor di MARS. Guru prajabatan juga memandang diri mereka sebagai orang yang berprestasi tinggi pembaca, menggunakan berbagai strategi membaca metakognitif, dan memahami pentingnya mengajarkan ini strategi kepada anak-anak. Penelitian ini berfokus pada penggunaan dan kesadaran guru prajabatan strategi membaca metakognitif pada tiga tahap (awal, tengah, dan terakhir) dalam program pendidikan guru. Sementara tidak ada perbedaan yang signifikan antara tahapan guru prajabatan untuk skor rata-rata populasi *Global Reading Strategies* (GLOB), *Problem Solving Strategies* (PROB), dan *Support Reading Strategies* (SUP) subskala dalam *Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory* (MARS), hasilnya menunjukkan perbedaan yang signifikan antara skor rata-rata untuk subskala dengan PROB melebihi baik GLOB maupun SUP, dan GLOB melebihi SUP. Studi ini juga memberikan wawasan tentang kesadaran dan penggunaan guru prajabatan strategi ini. Mereka menggunakan berbagai jenis pembacaan metakognitif strategi ketika mereka membaca dan melihat menerapkan strategi tersebut di kelas sebagai elemen penting dari pengajaran mereka. Melek huruf instruktur dan pendidik dalam program pendidikan guru di tingkat perguruan tinggi harus mengakui peran penting metakognitif strategi membaca dan dampak positifnya pada bacaan siswa pemahaman. Mereka tidak hanya harus memperkenalkan siswa pada ini strategi, tetapi juga secara eksplisit mengajarkan bagaimana menerapkan (procedural pengetahuan) dan kapan menggunakannya secara efektif (pengetahuan bersyarat) di kelas pedagogi mereka. Menekankan strategi ini akan mendukung pemahaman membaca anak-anak yang lebih baik. Penelitian ini dibatasi dengan tidak menggunakan aktualitas guru prajabatan kinerja membaca atau mengajar. Termasuk komponen ini dalam penelitian lebih lanjut dianjurkan. Ukuran sampel dari ketiganya kelompok yang berpartisipasi dalam penelitian ini (guru preservice pada awalnya tahap awal dalam program pendidikan guru, guru prajabatan ditahap tengah, dan siswa guru pada tahap akhir) tidak sama.

Judul Artikel : Successful Strategies for Teaching Reading to Middle Grades English Language Learners
Nama Penulis : Nicole Bolos
Nama Jurnal : Middle School Journal

Dalam mencari metode terbaik untuk mengajar membaca untuk English Language Learner (ELL) tingkat menengah, penting untuk dipahami bahwa berbagai pilihan program mungkin tersedia. Tergantung pada distrik sekolah yang dihadiri siswa, mereka mungkin memiliki opsi untuk bahasa Inggris sebagai yang English Second Language (ESL), kelas bilingual, dua bahasa dual kelas, atau kelas mainstream (Herrera & Murry, 2005). Saat memilih instruksi untuk ELL, penting untuk mempertimbangkan tidak hanya kebutuhan linguistik siswa tetapi juga gaya belajar pribadi siswa. Dengan membangun apa yang sudah diketahui siswa, guru dapat menghindari menyederhanakan kurikulum untuk ELL mereka. Menurut untuk Freeman dan Freeman (2006), “keterampilan adalah strategi” yang telah menjadi otomatis” (hlm. 133–134). Akhirnya, guru dapat memfasilitasi transisi antara jangka pendek strategi pemahaman dan pemahaman keterampilan seumur hidup. Pertimbangan penting lainnya untuk membaca instruksi adalah bahwa semua strategi yang dibahas adalah strategi yang akan menguntungkan semua peserta didik, terlepas dari kebutuhan bahasa mereka atau program di mana mereka ditempatkan. Apakah instruksi membaca terjadi saat mainstream, pendidikan khusus, ESL, bilingual, atau kelas dua bahasa, semua siswa dapat memperoleh manfaat dari membaca instruksi strategi. Apapun programnya, guru harus bekerja keras untuk memastikan bahwa siswa melakukannya tidak pernah menemukan pengalaman sekolah negatif yang Hal itu dirasakan Carlos saat pertama kali pindah ke Amerika Serikat. Itu tujuan utamanya adalah agar ELLs mengalami kesuksesan dalam membaca dan mencapai potensi penuh mereka.

Strategi 1:

Pembacaan interaktif menurut Freeman dan Freeman (2006), “efektif” guru ... membacakan dengan lantang kepada siswa mereka setiap hari ...apakah mereka guru TK atau SMA guru” (hal. 132). Membaca dengan suara keras hingga tingkat menengah siswa mungkin tampak seperti ide tingkat dasar; Namun, ketika mereka membacakan untuk siswa yang lebih tua, guru memodelkan proses membaca untuk ELLs. Calderon (2007) menyatakan, “Di sekolah menengah, guru membacakan dengan keras untuk model kefasihan membaca dan keterampilan pemahaman bukan untuk dibacakan bagi siswa”. Dengan perencanaan yang matang, guru dapat memodelkan penggunaan strategi membaca, lancar membaca, dan pemahaman yang cermat. Itu penting bagi guru untuk merencanakan fokus instruksional untuk membaca dengan keras daripada hanya membaca teks ke siswa karena mereka sedang belajar membaca. Selama interaktif baca-keras, guru membuat yang telah ditentukan berhenti selama membaca.

Strategi 2:

Strategi pemahaman banyak perhatian telah diberikan untuk membaca instruksi dalam beberapa tahun terakhir, dan satu kesimpulan ahli telah ditarik adalah bahwa pembaca yang sukses menggunakan penggunaan strategi pemahaman. Tapi apa itu pemahaman? strategi? Menurut Kendall dan Khuon (2005), strategi pemahaman termasuk “membuat koneksi, mengajukan pertanyaan, memvisualisasikan, menyimpulkan, menentukan pentingnya, dan mensintesis”. Pembaca yang sukses menggunakan strategi pemahaman untuk memahami teks mereka membaca. Banyak guru sangat efektif dalam mengajar pelajaran mini tentang strategi pemahaman. Namun banyak ELL mungkin tidak mempelajari strategi melalui pelajaran mini diajarkan ke seluruh kelas (Freeman & Freeman, 2006).

Strategi 3:

Pengayaan kosakata, mengajarkan kosakata dan kefasihan sama-sama penting bagian dari instruksi membaca untuk ELL (Jiménez, García & Pearson, 1996; Watkins & Lindahl, 2010). Tipedan kedalaman instruksi kosakata akan bervariasi dari pelajaran untuk pelajaran berdasarkan kebutuhan bahasa tertentu dari siswa. Di tingkat menengah, guru dapat: (a) menyusun ulang teks padat ke dalam bahasa yang lebih sederhana, (b) memungkinkan siswa untuk menggambar, (c) memberikan waktu yang cukup untuk berdiskusi tentang kata, dan (d) memberikan pertanyaan atau batang kalimat. Hal ini adalah strategi yang memungkinkan ELL untuk memahami dan mendemonstrasikan pemahaman kosakata (Watkins & Lindahl, 2010). Penting untuk dicatat bahwa kosakata instruksi harus dimasukkan dalam instruksi membaca dan kata-kata tidak boleh diajarkan secara terpisah. Tanpa konteks, siswa cenderung belajar dan mempertahankan yang baru kata-kata kosakata. *Frontloading* adalah salah satu metode untuk mengajarkan kosakata sebelum dimulainya pelajaran. Menggunakan serumpun, dinding kata atau definisi yang dikembangkan siswa dengan gambar adalah beberapa cara populer untuk melihat kosakata dengan siswa sebelumnya.

F. Evaluasi

Evaluasi atau penilaian merupakan pengumpulan dan analisis data untuk tujuan mengidentifikasi dan memahami pembelajaran siswa. Penilaian penting karena memungkinkan guru untuk menemukan kekuatan dan kelemahan setiap siswa untuk merencanakan pengajaran yang sesuai, mengomunikasikan kemajuan siswa yang efektif, dan mengevaluasi keefektifan strategi pengajaran. Menilai pembelajaran siswa harus menjadi bagian integral dari instruksi, berlangsung terus menerus. Hal ini bertindak sebagai dasar untuk merancang rencana intervensi yang tepat yang menjadi perancah pembelajaran. Penilaian tidak boleh hanya disamakan dengan pengujian. Ini harus melibatkan pengumpulan data dari berbagai ukuran

seperti pengamatan sehari-hari, konferensi siswa dan wawancara, dan analisis sampel pekerjaan siswa, serta penilaian formal dan tes yang dibuat oleh guru. Profil pembelajaran siswa berdasarkan berbagai sumber data memberikan evaluasi kemampuan dan kemajuan siswa yang lebih valid daripada penilaian tunggal, dan mereka memfasilitasi instruksi berbeda untuk semua siswa (Walker-Dalhouse, Risko, Esworthy, Kaisler, Mcilvain, dan Stephan, 2009).

Penilaian nilai guru yang efektif belum memahami keterbatasan yang berbeda dari berbagai jenis penilaian. Mereka terampil dalam membangun dan menggunakan berbagai alat penilaian, dan mereka juga dapat menganalisis data secara akurat dan mengomunikasikan hasilnya. Guru dan administrator bekerja sama dalam komunitas belajar untuk menerapkan rencana perbaikan sekolah dan mengembangkan kurikulum yang efektif. Oleh karena itu, pemahaman tentang berbagai data penilaian dan implikasinya untuk penggunaan di kelas sangat penting dalam membantu siswa belajar (Guskey, 2007). Dalam penilaian akan mengeksplorasi berbagai prosedur dan instrumen penilaian formal dan informal untuk penilaian formatif dan sumatif, dan juga menunjukkan pentingnya penilaian diri dan juga memberikan contoh alat dan praktik penilaian yang dapat digunakan guru secara diagnostik untuk mengumpulkan data, mengembangkan kurikulum, dan secara strategis merencanakan intervensi instruksional yang tepat.

1. Penilaian Formal

Praktik penilaian formal melibatkan penggunaan tes standar yang diterbitkan yang telah dibangun oleh para ahli di lapangan dan diberikan, dinilai, dan ditafsirkan sesuai dengan kriteria standar tertentu. Sekolah umumnya mengelola tes prestasi standar pada musim semi atau musim gugur setiap tahun untuk menilai keuntungan dalam pencapaian kelompok siswa. Sebagian besar tes ini adalah baterai, atau kumpulan tes pada mata pelajaran yang berbeda, dan harus diberikan dalam kondisi tertentu dan sering selama beberapa hari. Setelah selesai, tes biasanya dikirim ke penerbit untuk dinilai, dan hasilnya kemudian dikirim ke sekolah. Beberapa pendidik percaya bahwa tes standar, terutama yang berat dalam soal pilihan ganda, gagal mengukur kemampuan berpikir dan memecahkan masalah serta pengetahuan mendalam tentang mata pelajaran. Kritik juga menyarankan bahwa tes standar tidak memberikan siswa kesempatan yang paling tepat untuk menunjukkan apa yang telah mereka pelajari (Pellegrino, Chudowsky, dan Glaser, 2001; Rich, 2005) dan bahwa beberapa keterampilan yang penting dalam dunia kerja, seperti berpikir kritis dan keterampilan komunikasi, tidak dapat dinilai dengan mereka (Gratz, 2009). Terlepas dari kekhawatiran ini, bagaimanapun, tes standar digunakan dengan frekuensi yang meningkat dalam sistem akuntabilitas saat ini. Oleh karena itu, guru harus terbiasa dengan proses administrasi dan memiliki pengetahuan tentang arti hasil.

a. Penilaian Sumatif

Penilaian sumatif diberikan pada akhir unit instruksional atau periode waktu. Hasil meringkas kemajuan siswa saat mereka menyelesaikan keterlibatan mereka dalam tugas pembelajaran. Penilaian sumatif yang paling kuat didukung oleh hasil dari sejumlah penilaian formatif (berkelanjutan) (Anderson, Grant, dan Speck, 2008). Penilaian formal paling sering sumatif.

Pengumpulan hasil penilaian ganda harus menjadi proses berkelanjutan yang membentuk dasar untuk merancang rencana intervensi yang tepat untuk semua siswa. Rencana intervensi menangani kebutuhan instruksional siswa, termasuk kondisi lingkungan belajar, dan dilaksanakan melalui teknik yang dipilih. Pendekatan Respon terhadap Intervensi, dijelaskan kemudian. Sejumlah teknik intervensi yang tepat yang dapat digunakan guru untuk memenuhi kebutuhan instruksional adalah:

b. Penilaian Referensi-Norma

Penilaian yang mengacu pada norma adalah tes standar yang mengukur posisi siswa dalam kaitannya dengan kelompok siswa yang sebanding di seluruh negara atau lokal. Penulis tes ini mengambil sampel populasi siswa yang besar untuk menentukan kesesuaian item tes. Mereka berusaha untuk memverifikasi bahwa tes mengukur apa yang ingin mereka ukur (validitas) dan bahwa hasilnya tidak akan berbeda secara signifikan jika siswa mengikuti tes yang sama lebih dari sekali (reliabilitas), sehingga pendidik dapat yakin akan hasilnya. Banyak tes prestasi standar berisi subtes dalam membaca dan bahasa yang memberikan informasi yang berguna untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan umum siswa dalam membaca. Namun, tes ini memiliki keterbatasan. Untuk memahami keterbatasan tes prestasi standar, guru harus mempertimbangkan pertanyaan-pertanyaan berikut:

Apakah tes benar-benar mencerminkan apa yang kita ketahui tentang proses membaca? Beberapa tes standar tidak mencerminkan pemikiran terkini tentang pemahaman membaca sebagai proses strategis karena alasan-alasan berikut ini:

- 1) Tes dapat memeriksa pengetahuan kosakata dengan meminta siswa untuk menemukan satu kata dari beberapa kata yang paling cocok dengan kata terisolasi kata kunci, alih-alih meminta siswa untuk mengidentifikasi kosakata dalam konteks, dalam cara di mana pembaca hampir selalu menemukan kata-kata.
- 2) Tes dapat menilai pemahaman bacaan berdasarkan jawaban atas pertanyaan tentang serangkaian paragraf pendek yang tidak terkait, alih-alih bertanya siswa untuk membaca bagian-bagian yang lebih panjang, seperti yang mereka lakukan dalam membaca otentik.

- 3) Tes dapat menyajikan materi tanpa memperhatikan pengetahuan awal siswa, alih-alih mempertimbangkan cara skema siswa yang ada berinteraksi dengan teks saat siswa membangun makna.

Apakah tes itu adil untuk siswa yang beragam? Penerbit uji telah memberikan peningkatan memperhatikan pertanyaan tentang keadilan tes mereka. Mereka tidak mau menyatakan pertanyaan dengan cara yang akan memberikan siswa tertentu keuntungan yang tidak adil atau mengecilkan hati beberapa siswa sehingga mereka tidak akan melakukan yang terbaik. Banyak penulis dan editor dari berbagai latar belakang etnis terlibat dalam tes konstruksi, dan sejumlah pengulas mengedit untuk mengoreksi secara tidak sengaja, bias bawaan. Terlepas dari kemajuan ini, banyak pengamat masih mempertanyakan keadilan tes untuk beberapa kelompok.

Bagaimana nilai tes digunakan? Hasil tes standar paling bermanfaat untuk digunakan di tingkat sekolah, distrik, negara bagian, nasional, atau internasional, daripada untuk merencanakan instruksi bagi siswa secara individu. Nilai tes standar tidak boleh digunakan untuk mengklasifikasikan atau mengelompokkan siswa menurut tingkat pencapaian atau untuk mencocokkan materi yang dirancang untuk tingkat membaca tertentu dengan siswa yang mendapat nilai pada tingkat itu. Penempatan dalam kelompok instruksional harus merupakan hasil dari penilaian formatif yang berkelanjutan (Tyner dan Green, 2005).

c. **Penilaian Berbasis Kurikulum**

Tujuan akhir membaca adalah memahami teks. Mengucapkan kata-kata dengan cepat dan akurat tidak cukup jika pemahaman tidak tercapai. Konsep ini, meskipun, sering dilupakan karena sekolah mencari cara untuk mendokumentasikan kemajuan dan pencapaian siswa. Pada tahun 1970-an, peneliti mencari cara untuk memantau pencapaian siswa berkebutuhan khusus. Hal ini menyebabkan pengembangan kurikulum berbasis pengukuran. penilaian keterampilan dasar yang didasarkan pada tujuan jangka panjang untuk prestasi siswa di akhir tahun. Penilaian ini singkat dan diberikan secara teratur, biasanya sekali seminggu, untuk mengukur kemajuan siswa menuju tujuan jangka panjang. Jika siswa membuat kemajuan, skor pada CBM meningkat dengan setiap penilaian. Ketika pertumbuhan yang diharapkan tidak terbukti, guru menyesuaikan.

2. **Penilaian Informal**

Kekhawatiran tentang keterbatasan tes standar dan tentang kebutuhan untuk melihat dengan cermat pekerjaan siswa untuk mengevaluasi kinerja siswa telah

menghasilkan peningkatan minat dalam pendekatan penilaian alternatif. Penilaian informal meliputi:

Banyak prosedur dan alat diagnostik atau berbasis kinerja otentik yang diberikan sepanjang kerangka waktu instruksional. Mereka mungkin melibatkan seluruh kelas, kelompok kecil, atau individu. Penilaian alternatif mendorong siswa untuk membangun tanggapan mereka sendiri, daripada menanggapi prompt yang sudah disiapkan (Campbell, 2003). Penilaian otentik dan berbasis kinerja melibatkan beberapa indikator kemajuan termasuk tugas otentik (tugas yang meniru kehidupan nyata sedekat mungkin), dan mencerminkan kemajuan dalam hal pertumbuhan dari waktu ke waktu daripada dalam hal kinerja satu kali. Mereka sering melibatkan siswa dalam mengevaluasi diri pekerjaan mereka, sehingga membantu mereka mengembangkan rasa tanggung jawab dan kepemilikan metakognitif (Amabile, dkk, 2005).

a. Observasi

Selama observasi, guru dengan cermat mengamati aktivitas seorang siswa, sekelompok siswa, atau seluruh kelas untuk mengumpulkan catatan lapangan dan, mungkin, menarik kesimpulan mengenai perilaku sasaran. Guru mungkin ingin berpartisipasi dalam kegiatan kelompok kooperatif dalam upaya untuk menilai dan menganalisis kedalaman interaksi informal. Saat mengamati siswa, guru dapat mengajukan pertanyaan dan mengomentari entri jurnal untuk merangsang pertumbuhan bahasa dan kognitif lebih lanjut. Seringkali informasi dapat diperoleh dengan mendengarkan siswa membaca atau berdiskusi atau dengan mengadakan konferensi individu dan memeriksa karya tulis seorang siswa. Pengamatan yang lebih panjang sering kali mengungkapkan lebih banyak informasi mengenai kemajuan siswa daripada pengamatan yang lebih pendek. Guru dapat menggunakan pengetahuan mereka tentang prinsip-prinsip pembelajaran dan catatan lapangan yang dikumpulkan dari waktu ke waktu untuk merumuskan kesimpulan yang dapat membantu mereka mengembangkan intervensi yang diperlukan atau menentukan kemajuan siswa mereka. Atas dasar observasi dan proses penalaran, guru memodifikasi strategi pembelajaran, memperjelas penjelasan, pembelajaran scaffold, menggunakan berbagai teknik motivasi, menyesuaikan strategi manajemen kelas dan memberikan penguatan sesuai kebutuhan.

Pencatatan adalah bagian penting dari pengamatan/observasi, dan itu dapat terjadi dengan cara yang berbeda. Beberapa guru menyimpan buku catatan dengan halaman terpisah untuk mencatat catatan lapangan untuk setiap siswa; yang lain menulis komentar bertanggal pada catatan tempel atau kartu file atau memasukkan komentar pada perangkat digital, seperti tablet. Mereka dapat menempatkan komentar-komentar ini dalam hard-copy atau file digital atau

portofolio siswa. Penggunaan catatan anekdot, daftar periksa, dan formulir penilaian dapat membantu guru memfokuskan pengamatan mereka pada saat pembelajaran literasi. Karena penilaian siswa sering terjadi secara informal, guru perlu menafsirkan pengamatan mereka dengan wawasan dan akurasi. “Mempraktikkannya: Evaluasi melalui observasi” menunjukkan bagaimana hal ini dapat dicapai.

b. Catatan Anekdot

Catatan anekdot adalah catatan tertulis tentang insiden tertentu di kelas. Guru mencatat informasi tentang peristiwa pembelajaran yang signifikan: waktu dan tempat, siswa yang terlibat, apa yang menyebabkan kejadian tersebut, apa yang terjadi, dan kemungkinan implikasinya. Catatan tersebut dapat disimpan untuk siswa individu, kelompok, atau seluruh kelas. Catatan anekdot berguna dalam mengevaluasi kemajuan, perencanaan dan pengajaran individual, menginformasikan siswa dan orang lain tentang kemajuan, mencatat perubahan dalam perkembangan bahasa, dan memahami sikap dan perilaku. Catatan anekdot sangat membantu ketika pendidik mendiskusikan kemajuan siswa. Guru yang secara teratur menyimpan catatan anekdot menjadi lebih peka terhadap minat dan kebutuhan khusus siswa mereka dan mengembangkan kepercayaan diri dalam membuat keputusan pendidikan ketika menggabungkan berbagai sumber yang mencakup data observasi.

c. Checklist dan Skala Penilaian

Beberapa guru juga menyimpan daftar periksa, seperti daftar periksa observasi literasi. Daftar periksa berguna untuk mencatat informasi tentang prestasi siswa dan melihat sekilas apa yang telah dicapai dan apa yang perlu dikerjakan lebih lanjut. Skala penilaian memberikan informasi tambahan karena guru dapat menetapkan angka untuk setiap item, mungkin dari 1 (terendah) hingga 5 (tertinggi), sesuai dengan tingkat kinerja atau pencapaian setiap siswa. Guru dapat membuat beberapa salinan *checklist* atau skala penilaian untuk setiap siswa dan simpan dalam folder. Mengisi formulir secara berkala dan memberi tanggal masing-masing akan membuat catatan tertulis atau digital dari kemajuan setiap siswa dari waktu ke waktu. Guru juga dapat membagikan daftar periksa dengan siswa untuk digunakan sebagai alat penilaian diri.

d. Rubrik

Rubrik adalah alat penilaian berbasis kinerja yang menyediakan kriteria khusus yang digunakan untuk menggambarkan, menilai, dan memandu kinerja siswa pada tugas-tugas tertentu (Cooper dan Gargan, 2009; Saddler dan Andrade, 2004). Siswa menerima sejumlah poin yang mewakili pekerjaan minimal hingga berkualitas tinggi, tergantung pada jenis responsnya. Rubrik yang

dibangun dengan baik memungkinkan siswa mengetahui terlebih dahulu apa yang diharapkan dari mereka dan membantu guru dalam menilai pekerjaan siswa secara adil. Kemudian, ketika siswa menerima nilai mereka, mereka lebih mungkin untuk memahaminya karena mereka dapat mengacu pada kriteria. Saat menyusun rubrik, guru mungkin ingin mengundang siswa untuk menyarankan kriteria untuk disertakan. Skillings dan Ferrell (2000) melaporkan upaya kolaboratif yang sukses dalam pengembangan dan desain rubrik dengan siswa kelas dua dan tiga penyok. Setelah mempelajari rubrik yang dibuat guru secara kritis, dengan bimbingan dan scaffolding yang cermat, siswa didorong untuk menghasilkan komponen mereka sendiri. Secara bertahap, siswa berpartisipasi dalam desain dan pengembangan rubrik. Proses ini membantu siswa mengembangkan pemikiran kritis dan keterampilan metakognitif. Fitur “Praktikkan: Rubrik” menawarkan panduan untuk membuat rubrik.

e. Konferensi dan Wawancara

Jenis lain dari penilaian informal terjadi ketika guru mengadakan konferensi atau wawancara dengan siswa tentang sikap, minat, dan kemajuan mereka dalam membaca. Konferensi dapat dijadwalkan atau dapat terjadi secara spontan ketika peluang muncul. “Mempraktikkan: Pertanyaan Konferensi atau Wawancara” memberikan contoh pertanyaan untuk digunakan. Melalui wawancara, Anda dapat mempelajari bagaimana siswa Anda membuat interpretasi dan membangun makna. Anda juga dapat memperoleh wawasan tentang alasan di balik penampilan tugas siswa saat siswa menjelaskan jawaban mereka. Wawancara dapat dilakukan untuk tujuan mengumpulkan informasi dasar dan sekali lagi sebagai wawancara tipe keluar untuk tujuan mendorong refleksi metakognitif.

f. Menceritakan kembali

Menceritakan kembali terjadi ketika siswa memberi tahu guru detail tentang sesuatu yang telah mereka dengar atau baca. Menceritakan kembali dapat dilakukan dengan genre apapun, termasuk semua gaya penulisan ekspositori dan naratif. Pada awalnya, guru mendorong siswa untuk menceritakan kembali tanpa menawarkan bantuan, tetapi ketika seorang siswa tampaknya telah selesai, guru dapat meminta dengan mengajukan pertanyaan terbuka, atau bersama-sama mereka dapat menyelesaikan grafik organizer yang dapat merangsang menceritakan kembali lebih lanjut. Dengan mendengarkan dengan cermat dan menganalisis dokumentasi, seorang guru dapat menilai pemahaman dan apresiasi siswa terhadap cerita tersebut. Menceritakan kembali dapat dilakukan secara lisan atau tertulis. Sebagai teknik pembelajaran, menceritakan kembali mendorong siswa untuk fokus pada struktur dan urutan cerita (Ellery, 2010). Sebuah rubrik dapat digunakan untuk menentukan kriteria dan standar

untuk menceritakan kembali dan dapat berfungsi sebagai dokumentasi untuk tugas tersebut.

g. Penilaian Portofolio

Portofolio adalah rekaman produk pembelajaran yang bertujuan yang berfokus pada pekerjaan siswa dan refleksi mereka pada pekerjaan itu. Portofolio siswa dapat disimpan dalam folder file yang dapat diperluas, pengikat tiga cincin, atau kotak penyimpanan atau disimpan secara digital. Penciptaan portofolio elektronik mengintegrasikan teknologi dengan penilaian berbasis kinerja (Wade, Abrarni, dan Sclater, 2005) dan membuat melihat dan berbagi portofolio menjadi mudah dan nyaman. Ini juga memfasilitasi komunikasi antara sekolah dan rumah. Barrett (2007) menegaskan bahwa portofolio yang efektif tidak hanya digunakan sebagai alat penilaian tetapi juga meningkatkan proses pembelajaran dengan mendorong siswa untuk merefleksikan kemajuan mereka dan mendorong mereka untuk berjuang menuju pertumbuhan yang berkelanjutan. Jadi, portofolio harus fokus pada apa yang dapat dilakukan siswa, tidak seperti tes, yang sering menyoroti area di mana siswa belum mengembangkan kompetensi. Semua artefak dalam semua jenis portofolio harus diberi tanggal. Item spesifik yang dipilih oleh guru dan/atau siswa akan bervariasi sesuai dengan tujuan penggunaannya dan kriteria pemilihan. Kemungkinan penyertaan adalah sebagai berikut: contoh tulisan (dari draf pertama hingga karya yang diterbitkan, untuk menunjukkan pertumbuhan), berbagai produk yang menunjukkan penggunaan bahasa yang disengaja, komunikasi dengan orang lain, rekaman audio dan/atau video, presentasi multimedia, alasan pemilihan potongan-potongan tertentu, dan refleksi dan evaluasi diri. Portofolio memungkinkan cara inovatif untuk berbagi informasi yang tidak selalu terungkap melalui penilaian tradisional. Beberapa contoh termasuk bukti pembelajaran komunitas atau layanan, pertunjukan puncak dari unit interdisipliner, dan produk siswa kreatif yang menunjukkan kemahiran dalam mata pelajaran atau bidang keterampilan tertentu. “Praktikkannya: Portofolio” menjelaskan beberapa keputusan yang harus Anda buat tentang penggunaan portofolio.

h. Penilaian Formatif

Penilaian formatif memberikan informasi secara tepat waktu untuk menginformasikan dan mengarahkan instruksi. Penilaian formatif dilakukan secara terus menerus dan berkelanjutan. Ini memberikan umpan balik yang relevan untuk pelajar dan pendidik (Chappuis dan Chappuis, 2007/2008; Popham, 2006). Penilaian formatif harus mencakup penilaian diri yang diselesaikan oleh siswa. Penilaian jangka pendek yang diberikan pada poin-poin

kunci memberikan umpan balik langsung dan memungkinkan fokus langsung pada strategi tertentu. Implementasi atau pengembangan keterampilan. Hubungan antara penilaian dan instruksi mengharuskan guru tidak hanya mengumpulkan data penilaian secara rutin tetapi juga terlibat dalam percakapan dengan rekan kerja mengenai analisis penilaian. Data Percakapan di antara para guru ini membentuk dasar untuk refleksi dan perubahan.

i. Tes Penutup/ Cloze Test

Prosedur *cloze test* merupakan strategi pembelajaran yang juga dapat digunakan sebagai alat untuk menilai pemahaman siswa. Ini memberikan informasi mengenai penggunaan semantik, sintaksis, dan petunjuk konteks oleh siswa. Dengan mengisi kata-kata yang telah dihapus. Dari pilihan buku teks, siswa mengungkapkan keakraban mereka dengan subjek dan kemampuan membaca teks dengan pemahaman. Hasil tes memberikan informasi tentang tingkat kemandirian, instruksional, dan frustrasi setiap siswa untuk materi naratif dan ekspositori. Bagian *cloze* juga dapat dibangun untuk menghapus kategori kata tertentu untuk fokus pada aspek bahasa yang berbeda. Konstruksi dan Implementasi *Cloze Test* sebagai berikut:

- 1) Pilih bagian sekitar 250 berturut-turut kata-kata. Bagian itu harus menjadi salah satu yang siswa belum membaca atau mencoba membaca, sebelumnya.
- 2) Ketik bagiannya, tinggalkan yang pertama dan terakhir kalimat utuh tetapi menghapus setiap kata kelima antara kalimat-kalimat itu. Di tempat yang dihapus kata-kata, pengganti kosong dengan panjang seragam.
- 3) Beri siswa bagian tersebut dan minta mereka untuk mengisinya kosong. Biarkan mereka sepanjang waktu yang mereka butuhkan.
- 4) Skor tes dengan menghitung sebagai benar hanya yang tepat kata-kata yang ada dalam teks aslinya. Tentukan masing-masing persentase jawaban benar siswa. Jika siswa memiliki kurang dari 44 persen jawaban yang benar, materi tersebut mungkin berada pada tingkat putus asa mereka dan karena itu terlalu sulit. Anda harus sering alternatif cara mempelajari materi. Jika siswa memiliki dari 44 menjadi 57 persen jawaban benar, materi mungkin pada tingkat instruksional mereka, dan mereka akan dapat belajar dari teks jika Anda memberikan panduan yang cermat untuk membaca dengan mengembangkan kesiapan, membantu dengan yang baru konsep dan kosakata asing, dan menyediakan bacaan tujuan untuk membantu pemahaman. Jika siswa memiliki lebih dari 57 persen jawaban yang benar, materi tersebut mungkin berada pada tingkat mandiri mereka, dan mereka seharusnya dapat mengambil manfaat dari materi tersebut ketika membacanya secara mandiri (Bormuth, 1968). Untuk menggunakan

persentase yang diberikan di sini, Anda harus menghitung hanya kata-kata yang tepat sebagai benar karena persentase diturunkan hanya menggunakan kata-kata yang tepat. Sinonim harus dihitung sebagai salah, bersama dengan jawaban yang jelas salah dan kosong yang tidak terisi.

j. Pendekatan Multimedia dan Digital

Multimedia dan komputer memberikan alternatif motivasi untuk pengujian tradisional. Foto-foto proyek yang telah diselesaikan, rekaman audio siswa yang menceritakan kembali cerita atau bacaan secara lisan, dan rekaman video penampilan siswa dan siswa di tempat kerja berguna untuk merekam dan mengevaluasi pengalaman belajar siswa sepanjang tahun. Presentasi komputer multimedia, yang disiapkan oleh siswa, menunjukkan bukti fasilitas dengan sejumlah keterampilan literasi.

Guru dapat menggunakan komputer untuk penilaian dalam beberapa cara tambahan. Pengujian online memungkinkan siswa untuk bekerja di komputer dengan perangkat lunak yang memungkinkan mereka untuk memanipulasi dan menyoroti teks dan juga menganalisis tanggapan mereka. Terkadang komputer digunakan untuk memindai lembar jawaban yang telah diselesaikan siswa saat mengerjakan buklet tes. Komputer menilai tes, sehingga membebaskan guru dari tugas ini. Perangkat lunak juga tersedia untuk membantu guru memodifikasi item tes dan seluruh tes, melakukan tes dan analisis item, mengumpulkan dan menganalisis nilai tes dan nilai siswa, mencatat nilai untuk berbagai tugas, dan menghitung nilai akhir. Banyak perangkat lunak dan banyak situs web tersedia yang memungkinkan guru mencatat nilai setiap hari dan menghitung serta mengambil nilai rata-rata siswa setiap saat. Teknologi berbasis web juga memungkinkan guru dan siswa untuk membuat halaman web yang dapat digunakan untuk menampilkan dan berbagi artefak portofolio.

k. *Informal Reading Inventories (IRI)*

Guru mengelola *Informal Reading Inventories (IRI)* untuk mendapatkan gambaran umum tentang tingkat membaca siswa dan kekuatan dan kelemahan dalam pengenalan kata dan pemahaman. IRI dapat membantu guru mengidentifikasi jenis pengenalan kata tertentu dan kesulitan pemahaman sehingga mereka dapat menggunakan informasi ini untuk merencanakan instruksi yang tepat. IRI dapat menunjukkan kemampuan siswa.

- 1) Tingkat membaca mandiri (tingkat untuk dibaca “sendiri”).
- 2) Tingkat instruksional (tingkat materi yang dapat dibaca siswa dengan tingkatan yang sesuai).
- 3) *Frustration level* (tingkat material yang menggagalkan atau baffle).

- 4) Tingkat pemahaman mendengarkan (tingkat materi yang dapat dipahami siswa ketika dibacakan untuknya).

IRI biasanya terdiri atas analisis membaca lisan dan diam, serta pemahaman mendengarkan. Urutan membaca lisan di IRI harus dimulai pada tingkat tertinggi di mana siswa mencapai 100 persen pada tes pengenalan kata-penglihatan. Setelah membaca lisan, guru mengajukan pertanyaan kepada siswa tentang pilihan membaca lisan; kemudian siswa membaca pilihan pada tingkat yang sama diam-diam dan menjawab pertanyaan tentang pilihan itu. Analisis tanggapan terhadap berbagai jenis pertanyaan (gagasan utama, kesimpulan, sebab dan akibat, urutan, dll.) memungkinkan guru untuk merencanakan instruksi dalam keterampilan pemahaman tertentu. Kriteria penilaian untuk IRI mengidentifikasi materi yang ditulis pada tingkat membaca mandiri siswa ketika dia mengucapkan 99 kata dengan benar dari 100 (99 persen benar) dan menjawab dengan benar setidaknya 90 persen pertanyaan. Materi dimana siswa mengucapkan dengan benar 95 persen dari kata-kata dan menjawab dengan benar setidaknya 75 persen dari pertanyaan kira-kira pada tingkat instruksional siswa, tingkat di mana pengajaran dapat secara efektif terjadi. Jika seorang siswa membutuhkan bantuan pada lebih dari satu kata dari sepuluh atau merespon dengan benar kurang dari 50 persen dari pertanyaan, materi terlalu maju dan pada tingkat frustrasi siswa. Setelah tingkat frustrasi tercapai, guru harus membacakan dengan lantang tingkat materi yang lebih sulit sampai siswa mencapai tingkat membaca tertinggi di mana dia dapat menjawab dengan benar 75 persen dari pertanyaan pemahaman. Tingkat tertinggi yang dicapai menunjukkan suatu kemungkinan tingkat pemahaman mendengarkan (tingkat membaca potensial). Guru dapat membuat IRI mereka sendiri, atau mereka dapat menggunakan inventaris yang disiapkan secara komersial. Penting untuk diingat bahwa hasil IRI adalah perkiraan tingkat membaca siswa. Persentase yang dicapai siswa merupakan indikasi yang signifikan dari tingkat kinerja, tetapi pengamatan guru terhadap siswa yang mengikuti tes sama pentingnya, dan pencatatan kesalahan yang dibuat oleh siswa saat mereka membaca secara lisan menyediakan bahan untuk analisis hasil belajar siswa dibutuhkan untuk instruksi dalam pengenalan kata.

1. *Miscue Analysis*

Mirip dalam bentuk dan prosedur dengan IRI, persediaan *Reading Miscue Inventory* (RMI) mempertimbangkan kuantitas dan kualitas kesalahan, atau tanggapan yang tidak terduga. Guru menganalisis RMI untuk signifikansi setiap miscue. Mengetahui jenis kesalahan dan apa yang mungkin menyebabkannya memberikan lebih banyak informasi tentang kesulitan membaca daripada hanya mengetahui jumlah kesalahan. Analisis miscue membantu guru memperoleh

wawasan tentang proses membaca dan membantu mereka menganalisis bacaan lisan siswa (Y. Goodman, 1995). Analisis jenis kesalahan yang dilakukan setiap siswa dapat membantu guru menafsirkan mengapa siswa mengalami kesulitan. Sampai batas tertentu, miscues adalah hasil dari pemikiran dan bahasa yang dibawa siswa ke situasi membaca. Oleh karena itu, menganalisis kesalahan dalam hal latar belakang atau skema siswa memungkinkan seorang guru untuk memahami mengapa beberapa kesalahan terjadi dan untuk memberikan strategi instruksional yang tepat yang membangun kekuatan siswa.

m. *Running Records*

Catatan berjalan adalah catatan rinci tentang perilaku membaca siswa. Seorang guru dapat menggunakan catatan berjalan untuk menentukan seberapa baik siswa membaca (Clay, 1979; Harris dan Hodges, 1995). Keuntungan dari penilaian ini adalah tidak ada bahan khusus yang perlu disiapkan; catatan berjalan dapat ditulis pada selembar kertas kosong. Prosedur untuk menyelesaikan catatan berjalan mirip dengan yang digunakan dengan IRI atau RMI. Saat seorang siswa membaca, guru mencatat tanda centang untuk setiap kata yang dibaca dengan benar. Ketika seorang siswa membuat kesalahan, guru menggunakan sistem pengodean untuk menandai jenis kesalahan. Setelah menyelesaikan catatan lari, guru mempertimbangkan mengapa siswa membuat setiap kesalahan dengan bertanya, “Apa yang membuatnya mengatakan itu?” Catatan berjalan sangat berguna bagi guru kelas karena dapat dibuat dengan cepat dan mudah dalam situasi membaca lisan di mana guru dapat melihat teks yang sedang dibaca siswa (Lipson dan Wixson, 1997). Seperti disebutkan sebelumnya, kesalahan siswa menawarkan wawasan tentang seberapa baik mereka menggunakan berbagai strategi membaca, membangun makna dari teks, dan memantau bacaan mereka sendiri (misalnya, mengoreksi diri sendiri jika ada sesuatu yang tidak masuk akal). Menyadari kekuatan dan kelemahan siswa dan memperoleh informasi untuk memandu pengajaran mereka (Salinger, 1996).

n. *Penilaian Diagnostik*

Selain penilaian informal seperti observasi, daftar periksa, rubrik, dan portofolio, guru sering mengelola penilaian untuk tujuan diagnostik tertentu. Penilaian diagnostik sering dirancang untuk mengumpulkan data kinerja sebelum untuk instruksi untuk menentukan apa yang siswa ketahui atau pahami tentang konten tertentu atau keterampilan khusus. Guru dapat menyusun penilaian ini atau menemukannya tersedia secara komersial secara digital atau dalam manual atau buku. Berikut ini adalah contoh pendekatan penilaian diagnostik yang digunakan untuk mengevaluasi kinerja siswa dalam keterampilan membaca tertentu.

Menilai Pengetahuan Kata Penglihatan Cara paling umum untuk menilai pengetahuan kata penglihatan siswa adalah dengan meminta anak membaca daftar kata penglihatan frekuensi tinggi. Daftar kata penglihatan Fry dan Dolch biasanya digunakan untuk penilaian ini. Untuk melakukan penilaian ini, guru menunjukkan kepada siswa satu kata pada satu waktu, baik dalam daftar satu kolom atau menggunakan teknologi, seperti PowerPoint, untuk menampilkan satu kata pada satu waktu. Guru menunjukkan pengucapan anak dari setiap kata pada daftar periksa, memberi tanda centang untuk kata-kata yang dibaca secara akurat dan menulis tanggapan anak untuk kesalahan (kesalahan). Perhatikan bahwa guru menggunakan ejaan fonetik untuk mewakili pengucapan miscues (kesalahan) anak.

o. Menilai Keterampilan *Phonics*

Keterampilan *phonics* dapat dinilai dengan berbagai cara, dan mereka sering dinilai secara informal dengan mengamati anak-anak saat mereka membaca teks tingkat instruksional. Dengan melakukan analisis miscue, guru dapat menentukan pola suara dan ejaan yang menimbulkan kesulitan bagi siswa. Karena membaca dan menulis saling terkait, tulisan anak-anak juga dapat dianalisis untuk bidang-bidang fonetik yang sulit. Banyak informasi mengenai apa yang anak-anak ketahui dan tidak ketahui tentang *phonics* dapat diperoleh dari ejaan kata yang benar dan salah. Inventarisasi ejaan di Words They Way (Bear, Invernizzi, Templeton, and Johnston, 2016) menyediakan cara sistematis untuk menganalisis ejaan kata anak-anak pada daftar kata yang diberikan. Guru menggunakan kata-kata dengan cara mereka. Panduan Fitur Ejaan untuk menentukan keterampilan *phonics* tertentu yang siswa miliki atau belum capai. Tugas Dikte yang digunakan dalam *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (2013) karya Marie Clay membandingkan perkembangan anak usia enam tahun dan penerapan keterampilan *phonics* untuk anak-anak dalam kelompok yang mengacu pada norma. Penggunaan keterampilan observasional merupakan aspek penting dari semua penilaian ini. Seperti yang ditunjukkan Clay (1979), “Anak-anak yang lebih besar dapat diberikan tes ejaan. Informasi yang berguna pada tes ini adalah bukti yang diberikan dengan mengamati anak di tempat kerja dan mencatat kekuatannya (kata-kata yang diketahui, strategi di tempat kerja, kontrol arah, dan seterusnya). Tanggapan yang salah memberikan bukti kesenjangan, kebingungan, atau strategi yang mengganggu. Skor tes atau usia ejaan adalah informasi yang nilainya lebih rendah”.

Penilaian *phonics* komersial lainnya, seperti tes *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS) dan penilaian *Literacy First Phonics*, termasuk daftar kata-kata yang tidak masuk akal (juga disebut *pseudowords*) untuk menentukan apakah anak-anak dapat menerapkan pengetahuan mereka tentang

generalisasi *phonics* untuk memecahkan kode mereka. Misalnya, seorang anak dapat menggunakan pengetahuannya tentang pengucapan kata-kata saya, rumah, dan saya untuk memecahkan kode kata-kata yang tidak masuk akal. Penggunaan kata-kata yang tidak masuk akal menghilangkan ketidakpastian mengetahui apakah pengetahuan anak tentang *phonics* atau pengetahuan mereka tentang kata sebagai kata penglihatan menyebabkan kemampuan mereka untuk membaca kata. Perfetti dan Hogaboam (1975) menemukan bahwa kemampuan membaca kata-kata yang tidak masuk akal membedakan pembaca yang mahir dari pembaca yang kesulitan.

BAB IV

STRATEGI PEMBELAJARAN EFEKTIF KETERAMPILAN MENULIS DI SD

Menulis adalah bagian mendasar dari terlibat dalam kegiatan profesional, sosial, komunitas, dan kemasyarakatan. Hampir 70 persen pekerjaan yang bergaji tinggi memiliki setidaknya beberapa tanggung jawab untuk menulis dan kemampuan untuk menulis dengan baik adalah komponen penting untuk dapat berkomunikasi secara efektif ke berbagai audiens (Colleges, 2003). Karena menulis merupakan alat yang berharga untuk komunikasi, pembelajaran, dan ekspresi diri (S. Graham, 1982). Siswa yang tidak memiliki keterampilan menulis yang memadai mungkin berada pada posisi yang kurang menguntungkan dan mungkin menghadapi kesempatan terbatas untuk pendidikan dan pekerjaan.

Siswa harus mengembangkan landasan awal dalam menulis untuk mengkomunikasikan ide-ide mereka secara efektif dan efisien —namun banyak siswa bukanlah penulis yang kuat. Faktanya, kurang dari sepertiga dari semua siswa berprestasi pada atau di atas tingkat “mahir” dalam menulis Penilaian Nasional Penilaian Kemajuan Pendidikan Tahun 2007 (Salahu-Din et al., 2008). Para penulis percaya bahwa siswa yang mengembangkan keterampilan menulis yang kuat pada usia dini memperoleh alat yang berharga untuk pembelajaran, komunikasi, dan ekspresi diri. Keterampilan tersebut dapat dikembangkan melalui praktik pengajaran menulis yang efektif yang menyediakan waktu yang cukup bagi siswa untuk menulis (Colleges, 2003).

A. Hakikat Menulis

Menulis merupakan salah satu keterampilan dasar yang digunakan dan dibina dalam mendidik siswa. Selain itu, menulis juga dapat digunakan baik sebagai sarana belajar dan membujuk orang lain (S. Graham et al., 2013). Sebuah

teks mungkin perlu ditulis berulang kali untuk mencapai tingkat penulisan yang diinginkan (Kellogg, 2008). Hal ini menunjukkan bahwa menulis adalah proses kognitif dan metakognitif (S. Graham & Sandmel, 2011). Penelitian tentang menulis menunjukkan bahwa penggunaan strategi metakognitif mengembangkan kualitas menulis karena mencakup proses perencanaan, penyusunan, pemantauan, dan evaluasi dalam pra, selama, dan pasca menulis (M. S. Andrade & Evans, 2012). Peserta didik yang mengalami proses ini tidak hanya memiliki kesempatan untuk menerapkan pengaturan diri untuk keterampilan menulis tetapi mereka juga dapat meningkatkan keterampilan menulis mereka dengan menyusun teks yang terstruktur dengan baik pada tingkat yang diinginkan.

Siswa perlu meningkatkan keterampilan menulis mereka di awal kehidupan akademis untuk memastikan kesuksesan masa depan mereka. Untuk alasan ini, siswa harus diajarkan prinsip-prinsip kontekstual, struktural, dan pendidikan menulis dengan cara yang berfokus pada strategi, dengan mempertimbangkan keterampilan dan kecakapan menulis peserta didik (Goldschmidt & Sever, 2011).

Menulis adalah proses yang kompleks karena merupakan salah satu keterampilan yang diperlukan untuk menghasilkan simbol dan tanda yang diperlukan untuk mengekspresikan emosi dan pikiran. Menulis juga merupakan aktivitas pemecahan masalah, di mana kita dapat mengomunikasikan apa yang kita dengar, pikirkan, bayangkan, dan alami (Göçer, 2016); (Hayes, 2012). Selain itu, menulis mencakup proses kognitif dan fisik, sehingga membutuhkan waktu untuk berkembang (Bulut, 2017). Menulis adalah proses menempatkan informasi yang direstrukturisasi di otak ke dalam tulisan (Balta, 2018). Menulis juga melibatkan pemrosesan tingkat tinggi, di mana emosi dan pikiran ditransfer, direvisi, diatur, dievaluasi dan kinerja emosi, pikiran, pandangan, dan mimpi yang tertata dengan baik secara dinamis dan menarik (S. Graham, 1982). Jadi, menulis tidak hanya bergantung pada kemampuan, melainkan proses metakognitif yang membutuhkan aspek estetis, terbaca, dan fasih dalam aspek afektif (Schunk & Zimmerman, 2007); motivasi diri dan kesiapan dalam pra dan pasca menulis dalam aspek psikologis; dan mengumpulkan informasi pada area tertentu dan mengatur, mengatur, dan mengevaluasi informasi ini dengan mempertimbangkan aturan tata bahasa dalam aspek kognitif. Lebih jauh lagi, menulis berkaitan dengan kinestetik karena bergantung pada kecepatan menulis, memegang pensil, dan gerakan motorik, dan memerlukan keseluruhan proses untuk mengatur diri sendiri (Brown & Hood, 1989).

Meningkatkan keterampilan menulis bergantung pada pengetahuan dan keterampilan bersama dengan praktik berbasis teknis dan strategi (Deane et al., 2008). Oleh karena itu, siswa harus terlebih dahulu memiliki pengetahuan yang komprehensif agar mereka dapat menggunakan bahasa yang efektif dan lancar dalam proses menulis karena akumulasi pengetahuan memainkan peran kunci dalam menciptakan dan meningkatkan tulisan (McCutchen, 2000). Selain akumulasi

pengetahuan, siswa harus memiliki kemampuan menulis untuk menghasilkan tulisan dalam format yang efektif (Cindy Lin et al., 2007). Siswa dengan tingkat kemampuan menulis yang rendah sebagian besar fokus pada ejaan, tanda baca, dan tata bahasa, sedangkan individu dengan kemampuan menulis tingkat tinggi lebih memperhatikan aspek organisasi, gaya, dan kontekstual menulis (Schoonen et al., 2003). Dengan demikian, kemampuan menulis sangat penting dalam proses menulis. Selain semua variabel tersebut, siswa memerlukan strategi tertentu dalam merencanakan, merancang, mengorganisasikan, merevisi, dan mengevaluasi tulisan mereka.

B. Capaian Pembelajaran Keterampilan Menulis

1. Capaian pembelajaran di kelas bawah

No	Kelas	Kompetensi Dasar	Capaian Pembelajaran
1	I	Menulis permulaan dengan menjiplak, menebalkan, mencontoh, melengkapi, dan menyalin.	<ul style="list-style-type: none"> • Menjiplak berbagai bentuk gambar, lingkaran, dan bentuk huruf. • Menebalkan berbagai bentuk gambar, lingkaran, dan bentuk huruf. • Mencontoh huruf, kata, atau kalimat sederhana dari buku atau papan tulis dengan benar. • Melengkapi kalimat yang belum selesai berdasarkan gambar. • Menyalin puisi anak sederhana dengan huruf lepas.
		Menulis permulaan dengan huruf tegak bersambung melalui kegiatan dikte dan menyalin.	<ul style="list-style-type: none"> • Menulis kalimat sederhana yang didiktekan guru dengan huruf tegak bersambung. • Menyalin puisi anak dengan huruf tegak bersambung.
2	II	Menulis permulaan melalui kegiatan melengkapi cerita dan dikte.	<ul style="list-style-type: none"> • Melengkapi cerita sederhana dengan kata yang tepat. • Menulis kalimat sederhana yang didiktekan guru dengan menggunakan huruf tegak bersambung dan memperhatikan penggunaan huruf kapital dan tanda titik.
		Menulis permulaan dengan mendeskripsikan sekitar dan menyalin puisi anak.	<ul style="list-style-type: none"> • Mendeskripsikan tumbuhan atau binatang di sekitar secara sederhana dengan bahasa tulis. • Menyalin puisi anak dengan huruf tegak bersambung yang rapi.

No	Kelas	Kompetensi Dasar	Capaian Pembelajaran
3	III	Mengungkapkan pikiran, perasaan, dan informasi dalam bentuk paragraf dan puisi.	<ul style="list-style-type: none"> Menyusun paragraf berdasarkan bahan yang tersedia dengan memperhatikan penggunaan ejaan. Melengkapi puisi anak berdasarkan gambar.
		Mengungkapkan pikiran, perasaan, dan informasi dalam karangan sederhana dan puisi.	<ul style="list-style-type: none"> Menulis karangan sederhana berdasarkan gambar seri menggunakan pilihan kata dan kalimat yang tepat dengan memperhatikan penggunaan ejaan, huruf kapital, dan tanda titik. Menulis puisi berdasarkan gambar dengan pilihan kata yang menarik.

2. Capaian pembelajaran di kelas atas

No	Kelas	Kompetensi Dasar	Capaian Pembelajaran
1	IV	Mengungkapkan pikiran, perasaan, dan informasi secara tertulis dalam bentuk percakapan, petunjuk, cerita, dan surat.	<ul style="list-style-type: none"> Melengkapi percakapan yang belum selesai dengan memperhatikan penggunaan ejaan (tanda titik dua, dan tanda petik). Menulis petunjuk untuk melakukan sesuatu atau penjelasan tentang cara membuat sesuatu. Melengkapi bagian cerita yang hilang (rumpang) dengan menggunakan kata/kalimat yang tepat sehingga menjadi cerita yang padu. Menulis surat untuk teman sebaya tentang pengalaman atau cita-cita dengan bahasa yang baik dan benar dan memperhatikan penggunaan ejaan (huruf besar, tanda titik, tanda koma, dll.).
		Mengungkapkan pikiran, perasaan, dan informasi secara tertulis dalam bentuk karangan, pengumuman, dan pantun anak.	<ul style="list-style-type: none"> Menyusun karangan tentang berbagai topik sederhana dengan memperhatikan penggunaan ejaan (huruf besar, tanda titik, tanda koma, dll.).

No	Kelas	Kompetensi Dasar	Capaian Pembelajaran
			<ul style="list-style-type: none"> • Menulis pengumuman dengan bahasa yang baik dan benar serta memperhatikan penggunaan ejaan • Membuat pantun anak yang menarik tentang berbagai tema (persahabatan, ketekunan, kepatuhan, dll.) sesuai dengan ciri-ciri pantun.
2	V	Mengungkapkan pikiran, perasaan, informasi, dan pengalaman secara tertulis dalam bentuk karangan, surat undangan, dan dialog tertulis.	<ul style="list-style-type: none"> • Menulis karangan berdasarkan pengalaman dengan memperhatikan pilihan kata dan penggunaan ejaan. • Menulis surat undangan (ulang tahun, acara agama, kegiatan sekolah, kenaikan kelas, dll.) dengan kalimat efektif dan memperhatikan penggunaan ejaan. • Menulis dialog sederhana antara dua atau tiga tokoh dengan memperhatikan isi serta perannya.
		Mengungkapkan pikiran, perasaan, informasi, dan fakta secara tertulis dalam bentuk ringkasan, laporan, dan puisi bebas.	<ul style="list-style-type: none"> • Meringkas isi buku yang dipilih sendiri dengan memperhatikan penggunaan ejaan. • Menulis laporan pengamatan atau kunjungan berdasarkan tahapan (catatan, konsep awal, perbaikan, final) dengan memperhatikan penggunaan ejaan. • Menulis puisi bebas dengan pilihan kata yang tepat.
3	VI	Mengungkapkan pikiran, perasaan, dan informasi secara tertulis dalam bentuk formulir, ringkasan, dialog, dan paraphrase.	<ul style="list-style-type: none"> • Mengisi formulir (pendaftaran, kartu anggota, wesel pos, kartu pos, daftar riwayat hidup, dll.) dengan benar. • Membuat ringkasan dari teks yang dibaca atau yang didengar. • Menyusun percakapan tentang berbagai topik dengan memperhatikan penggunaan ejaan. • Mengubah puisi ke dalam bentuk prosa dengan tetap memperhatikan makna puisi.

No	Kelas	Kompetensi Dasar	Capaian Pembelajaran
		Mengungkapkan pikiran dan informasi secara tertulis dalam bentuk naskah pidato dan surat resmi.	<ul style="list-style-type: none"> • Menyusun naskah pidato/sambutan (perpisahan, ulang tahun, perayaan sekolah) dengan bahasa yang baik dan benar, serta memperhatikan penggunaan ejaan. • Menulis surat resmi dengan memperhatikan pilihan kata sesuai dengan orang yang dituju.

C. Strategi Keterampilan Menulis yang Efektif di Sekolah Dasar

“Writing today is not a frill for the few, but an essential skill for the many”

a. Sediakan waktu harian bagi siswa untuk menulis

Menyediakan waktu yang cukup bagi siswa untuk menulis adalah salah satu elemen penting dari program instruksi menulis yang efektif (Cutler & Graham, 2008). Namun, survei terbaru terhadap guru sekolah dasar menunjukkan bahwa siswa menghabiskan sedikit waktu untuk menulis selama hari sekolah (Berninger et al., 2006). Siswa membutuhkan waktu instruksional khusus untuk mempelajari keterampilan dan strategi diperlukan untuk menjadi penulis yang efektif, serta waktu untuk mempraktikkan apa yang mereka pelajari. Waktu untuk latihan menulis dapat membantu siswa mendapatkan kepercayaan diri pada kemampuan menulis mereka. Saat guru mengamati cara siswa menulis, mereka dapat mengidentifikasi kesulitan dan membantu siswa dalam belajar dan menerapkan proses menulis.

Penting untuk mengalokasikan waktu yang cukup untuk menulis instruksi dan praktik, penelitian secara eksplisit memeriksa apakah memberikan kesempatan harian untuk menulis mengarah pada hasil menulis yang lebih baik daripada memberikan kesempatan menulis yang lebih jarang. Satu studi menyimpulkan bahwa siswa yang diberi waktu instruksional tambahan dalam menulis telah meningkatkan kualitas menulis dibandingkan dengan siswa yang tidak menerima instruksi tambahan (Mason & Shriner, 2008).

Selain itu, penelitian yang mendukung praktik yang direkomendasikan dalam buku ini menyiratkan bahwa praktik tersebut memerlukan waktu yang cukup lama untuk diterapkan (Saddler et al., 2004). Namun, hanya menyediakan waktu untuk menulis saja; waktu untuk menulis harus menyertakan instruksi yang selaras dengan rekomendasi berikut.

Waktu untuk latihan menulis dapat terjadi dalam konteks instruksi area konten lainnya. Dalam sains, misalnya laporan lab membutuhkan penulisan prosedural terperinci dan deskripsi observasi yang jelas. Siswa juga dapat menulis entri buku

harian imajiner orang-orang dari periode waktu mereka belajar di studi sosial. Selain itu, siswa dapat menulis sebelum, selama, dan/atau setelah membaca, untuk mengartikulasikan apa yang telah mereka ketahui, apa yang ingin mereka ketahui, dan apa yang mereka pelajari. Ketika guru mengintegrasikan tugas menulis dengan pelajaran area konten lainnya, siswa mungkin berpikir lebih kritis tentang materi area konten (Tierney & Shanahan, 1991).

Namun, yang terjadi di lapangan adalah tidak ada cukup waktu di sekolah untuk melaksanakan instruksi menulis selama satu jam setiap hari. Solusi untuk permasalahan ini adalah guru harus mengintegrasikan instruksi menulis dan area konten sedapat mungkin untuk memaksimalkan waktu pembelajaran dan memberi siswa lebih banyak latihan menulis. Kami menyadari bahwa pendidik menghadapi waktu yang terbatas dan sejumlah prioritas yang saling bertentangan di setiap hari sekolah. Bagaimanapun, penting bagi guru untuk menyediakan waktu sebanyak mungkin untuk instruksi menulis di kelas. Bahkan, guru dapat menggunakan tulisan untuk menambah pengajaran di mata pelajaran lain. Misalnya, jika siswa sedang belajar menginterpretasikan grafik dalam matematika, guru dapat memberi siswa grafik dari surat kabar terbaru dan meminta mereka untuk menulis paragraf tentang apa yang ingin disampaikan oleh grafik tersebut. Latihan ini mendorong siswa untuk memikirkan secara cermat tentang seberapa efektif grafik dalam menyampaikan informasi, dan pada saat yang sama juga memberi siswa kesempatan untuk menerapkan dan mempraktikkan strategi dan keterampilan menulis (S. Graham et al., 2012).

b. Ajari Siswa untuk Menggunakan Proses Menulis untuk Berbagai Tujuan

Menulis dengan baik melibatkan lebih dari sekadar mendokumentasikan ide-ide yang muncul di benaknya. Ini adalah proses yang mengharuskan penulis untuk memikirkan dengan cermat tujuan penulisan, merencanakan apa yang akan dikatakan, merencanakan bagaimana mengatakannya, dan memahami apa yang perlu diketahui pembaca.

Guru dapat membantu siswa menjadi penulis yang efektif dengan mengajarkan berbagai strategi untuk melaksanakan setiap komponen proses menulis dan dengan mendukung siswa dalam menerapkan strategi tersebut sampai mereka mampu melakukannya secara mandiri (García & de Caso-Fuertes, 2007); (Curry, 1997); (Cutler & Graham, 2008). Seiring waktu, siswa akan mengembangkan strategi untuk menulis. Guru harus menjelaskan dan mencontohkan sifat fluid di mana komponen proses menulis bekerja sama, sehingga siswa dapat belajar menerapkan strategi secara fleksibel—secara terpisah atau dalam kombinasi—ketika mereka menulis (Glaser & Brunstein, 2007).

Siswa juga harus belajar bahwa menulis digunakan untuk berbagai tujuan, seperti menyampaikan informasi, berargumen, menyediakan sarana refleksi diri,

berbagi pengalaman, meningkatkan pemahaman membaca, atau memberikan hiburan. Mempelajari cara menulis dengan baik untuk tujuan yang berbeda penting tidak hanya untuk sukses di sekolah, tetapi juga untuk partisipasi aktif dalam kehidupan profesional dan sosial. Guru hendaknya mulai dengan mengajar siswa berbagai tujuan untuk menulis dan bagaimana genre tertentu, atau bentuk tulisan yang ditentukan oleh fitur khusus, dapat membantu siswa mencapai tujuan menulis mereka (S. Graham et al., 1991). Ketika siswa memahami hubungan antara genre yang berbeda dan tujuan menulis, mereka mungkin lebih cenderung menggunakan genre yang berbeda dan berpikir lebih kritis tentang bagaimana menyusun tulisan mereka. Siswa juga harus belajar menyesuaikan tulisan mereka agar paling efektif untuk pembaca yang dituju (Troia & Graham, 2002). Contoh tulisan yang baik dan teknik untuk menulis dalam genre tertentu dapat membantu siswa menulis lebih efektif untuk tujuan dan khalayak yang berbeda (García & de Caso-Fuertes, 2007).

Menulis adalah proses yang kompleks, langkah-langkah yang diperlukan untuk melaksanakan rekomendasi ini sangat banyak. Oleh karena itu, langkah-langkah petunjuk individu dipisahkan menjadi dua bagian. Rekomendasi 2a membahas cara mengajar siswa bagaimana menerapkan proses menulis; Rekomendasi 2b membahas mengajar siswa menulis untuk berbagai tujuan. Karena penelitian telah memeriksa semua langkah ini digabungkan, kami meringkas dan menilai bukti yang mendukung semua Rekomendasi 2 di bawah ini.

1) Memahami Proses Menulis

Proses menulis adalah sarana yang digunakan penulis untuk menyusun teks. Menulis bukanlah proses yang linier, seperti mengikuti resep membuat kue. Itu fleksibel; penulis harus belajar untuk berpindah dengan mudah di antara komponen-komponen proses penulisan, seringkali mengubah rencana mereka dan merevisi teks mereka sepanjang jalan. Komponen proses penulisan meliputi perencanaan, penyusunan, berbagi, evaluasi, revisi, dan penyuntingan. Komponen tambahan, penerbitan, dapat dimasukkan untuk mengembangkan dan berbagi produk akhir.

- Perencanaan sering kali melibatkan pengembangan tujuan dan menghasilkan ide; mengumpulkan informasi dari membaca, pengetahuan sebelumnya, dan diskusi dengan orang lain; dan menyusun gagasan untuk menulis berdasarkan tujuan teks (lihat Rekomendasi 2b untuk informasi lebih lanjut tentang menulis untuk berbagai tujuan). Siswa hendaknya menuliskan tujuan dan gagasan ini sehingga mereka dapat merujuk dan memodifikasinya selama proses penulisan.
- Drafting berfokus pada pembuatan versi awal dari sebuah teks. Saat membuat draf, siswa harus memilih kata-kata dan menyusun kalimat yang paling akurat menyampaikan gagasan mereka, lalu mentranskripsikan kata dan kalimat tersebut ke dalam bahasa tertulis. Keterampilan seperti ejaan, tulisan tangan,

dan penggunaan huruf kapital dan tanda baca juga penting saat membuat draf, tetapi keterampilan ini tidak boleh menjadi fokus upaya siswa pada tahap ini (lihat Rekomendasi 3 untuk informasi lebih lanjut tentang keterampilan ini).

- Berbagi ide atau draf (*sharing*) dengan guru, orang dewasa lainnya, dan rekan-rekan selama proses menulis memungkinkan siswa memperoleh umpan balik dan saran untuk meningkatkan tulisan mereka.
- Evaluasi dapat dilakukan oleh masing-masing penulis saat mereka membaca ulang semua atau sebagian teks mereka dan dengan cermat mempertimbangkan apakah mereka memenuhi tujuan penulisan aslinya. Evaluasi juga dapat dilakukan oleh guru dan teman sebaya yang memberikan umpan balik kepada penulis.
- Revisi dan penyuntingan mengharuskan penulis membuat perubahan pada teks mereka berdasarkan evaluasi atas tulisan mereka. Revisi melibatkan membuat perubahan konten setelah siswa pertama kali mengevaluasi masalah dalam teks mereka yang mengaburkan makna yang dimaksudkan. Siswa hendaknya membuat perubahan untuk memperjelas atau meningkatkan maknanya. Perubahan ini mungkin termasuk mengatur ulang ide-ide mereka, menambahkan atau menghapus seluruh bagian teks, dan menyempurnakan pilihan kata dan struktur kalimat mereka.
- Pengeditan melibatkan pembuatan perubahan untuk memastikan bahwa teks dengan benar mematuhi ketentuan bahasa Inggris tertulis. Siswa harus secara khusus memperhatikan meninjau ejaan dan tata bahasa mereka dan membuat koreksi yang diperlukan. Mengedit perubahan membuat teks dapat dibaca oleh audiens eksternal dan dapat memperjelas maksud yang dimaksudkan penulis.
- Penerbitan biasanya terjadi pada akhir proses penulisan, karena siswa menghasilkan produk akhir yang dibagikan secara publik dalam bentuk tertulis, lisan, atau keduanya. Tidak semua tulisan siswa perlu diterbitkan, tetapi siswa harus diberi kesempatan untuk menerbitkan tulisan mereka dan merayakan pencapaian mereka (lihat Rekomendasi 4 untuk informasi lebih lanjut tentang menerbitkan tulisan siswa).

2) Ajarkan siswa tentang berbagai komponen proses menulis.

Siswa perlu memperoleh strategi khusus untuk setiap komponen dari proses menulis (Tracy et al., 2009). Tabel 4.1 menunjukkan 10 contoh strategi menulis dan nilai yang sesuai. Siswa harus mempelajari strategi dasar, seperti POW (Pilih ide, Atur catatan mereka, Tulis dan katakan lebih banyak), di kelas 1 atau 2. Strategi yang lebih rumit, seperti merevisi teman, harus diperkenalkan di kelas 2 atau lebih baru. Banyak strategi dapat digunakan untuk membantu siswa dengan lebih dari

satu komponen proses penulisan. Misalnya, ketika siswa berencana untuk menulis esai persuasif, mereka dapat menetapkan tujuan untuk tulisan mereka, seperti memberikan tiga alasan atau lebih untuk keyakinan mereka. Siswa kemudian harus menyusun rencana untuk menilai secara berkala kemajuan mereka dalam memenuhi tujuan-tujuan ini sewaktu mereka menulis. Sewaktu siswa mengevaluasi draf teks mereka, mereka dapat membaca ulang makalah mereka untuk menentukan apakah mereka telah memenuhi tujuan yang mereka jelaskan selama perencanaan. Jika tidak, siswa dapat merevisi tulisan mereka untuk lebih memenuhi tujuan mereka.

Tabel 4.1. Strategi Menulis

Komponen dari Proses Menulis	Strategi Menulis	Cara Siswa Menggunakan Strategi Menulis	Tingkat Kelas
<i>Planning</i>	<i>POW</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pilih ide (yaitu, putuskan apa yang akan ditulis). • Atur catatan mereka (yaitu, bertukar pikiran dan mengatur mungkin). • Menulis ide ke dalam rencana penulisan). • Menulis dan mengatakan lebih banyak (yaitu, terus memodifikasi rencana sambil menulis). 	1-6
	<i>Menuliskan poin garis besar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lakukan curah pendapat/hasilkan ide untuk makalah mereka • Tinjau kembali ide-ide mereka dan letakkan nomor dengan apa yang akan dimulai pertama, kedua, ketiga, dan seterusnya. 	1-2
		<ul style="list-style-type: none"> • Lakukan curah pendapat/hasilkan ide untuk makalah mereka. • Tentukan ide utama dan ide pendukung. • Buat garis besar yang menunjukkan urutan ide utama dan • detail pendukung untuk setiap gagasan utama. 	3-6
<i>Drafting</i>	<i>Imitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pilih kalimat, paragraf, atau kutipan teks dan tiru formulir penulis (lihat Rekomendasi 2b, contoh 2 dan 3). 	1-6
	<i>Pembuatan kalimat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cobalah kalimat secara lisan sebelum menuliskannya di atas kertas. • Cobalah beberapa kalimat dan pilih yang terbaik. 	3-6

		<ul style="list-style-type: none"> • Gunakan kata-kata transisi untuk mengembangkan struktur kalimat yang berbeda. • Berlatihlah menulis kalimat topik yang baik 	
<i>Sharing</i>	<i>Sharing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Secara berpasangan, dengarkan dan baca bersama ketika penulis membaca dengan lantang. • Bagikan umpan balik dengan rekan penulis mereka, mulai dengan apa yang mereka sukai. 	2-6
<i>Evaluating</i>	<i>Self-evaluation</i>	<p>Baca ulang dan ajukan pertanyaan ini:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apakah idenya jelas? • Apakah ada awal, tengah, dan akhir yang jelas? • Apakah tulisan tersebut berhubungan dengan pembaca? • Apakah jenis kalimat bervariasi? 	2-6
	<i>Self monitoring</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nilai diri sendiri dan ajukan pertanyaan-pertanyaan ini, baik dengan lantang atau secara internal: • Apakah saya memenuhi tujuan yang saya kembangkan untuk tulisan saya? Jika tidak, perubahan apa yang harus saya lakukan untuk mencapai tujuan saya? • Apakah saya benar menggunakan strategi yang sesuai untuk tugas ini? Jika tidak, apa yang harus saya ubah? • Catat jawaban mereka atas pertanyaan penilaian diri pada bagan atau kuesioner yang diberikan guru untuk melacak kemajuan mereka. • Menuju tujuan menulis dan penggunaan strategi. • Memberi selamat kepada diri mereka sendiri, dan memberi tahu guru mereka, ketika mereka mencapai tujuan mereka. 	3-6
<i>Revising and Editing</i>	<i>Revisi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beri tanda tanya (?) Pada hal-hal yang tidak mereka mengerti. • dalam makalah rekan penulis mereka. • Tempatkan tanda karat (^) di mana saja akan berguna jika penulis memiliki. • Sertakan lebih banyak informasi. 	2-6

	<i>Editing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajukan pertanyaan pengeditan: • Apakah saya menggunakan huruf besar pada kata pertama dalam kalimat dan nama yang tepat? • Bagaimana tampilan kertas saya secara keseluruhan? • Apakah saya menggunakan koma dan Tanda Baca di akhir kalimat? • Apakah saya mengeja setiap kata dengan benar? 	2-6
--	----------------	---	-----

(S. Graham & Harris, 2005)

3) Secara bertahap lepaskan tanggung jawab menulis dari guru kepada siswa.

Strategi menulis harus diajarkan secara eksplisit dan langsung melalui pelepasan tanggung jawab secara bertahap dari guru kepada siswa (S. Graham et al., 1991). Guru harus memastikan bahwa siswa memiliki latar belakang pengetahuan dan keterampilan yang mereka butuhkan untuk memahami dan menggunakan strategi menulis. Kemudian, guru harus mendeskripsikan strategi dan model penggunaannya. Guru juga harus mengartikulasikan tujuan strategi, dengan jelas menyatakan mengapa siswa dapat memilih untuk menggunakannya sebagai cara untuk meningkatkan tulisan mereka. Guru kemudian harus membimbing siswa untuk bekerja sama dalam kelompok kecil untuk berlatih menerapkan strategi.

Setelah siswa menunjukkan pemahaman tentang strategi, guru harus mendorong siswa untuk berlatih menerapkannya saat mereka menulis secara mandiri. Guru hendaknya memastikan bahwa mereka tidak melepaskan tanggung jawab kepada siswa terlalu dini. Dalam beberapa kasus, ini mungkin berarti meminta siswa menghabiskan lebih banyak waktu dalam kegiatan yang diarahkan oleh guru sampai mereka mengembangkan pengetahuan dan keterampilan untuk menjadi lebih mandiri. Sebaliknya, jika beberapa siswa sangat kuat dalam memahami dan menerapkan strategi baru, guru dapat membuat kelompok sebaya kolaboratif di mana siswa yang lebih mahir membantu teman sebaya lebih memahami, menggunakan, dan menerapkan strategi baru.

Gambar 4.1 mengilustrasikan pelepasan tanggung jawab secara bertahap dari guru kepada siswa. Dalam skenario ini, guru menggunakan brainstorming, strategi perencanaan. Brainstorming dapat digunakan dengan semua tingkatan kelas; siswa dapat bertukar pikiran dengan menulis kata-kata atau menggambar untuk menyampaikan kembali ide-ide mereka.

Untuk menyesuaikan instruksi strategi menulis untuk siswa perorangan, guru harus menilai siswa saat mereka memperoleh strategi baru, menentukan di mana instruksi perlu diperkuat. Guru mungkin perlu memodelkan seluruh strategi atau

bagian dari strategi lagi sebelum siswa dapat bekerja secara mandiri. Beberapa siswa mungkin membutuhkan lebih banyak waktu, latihan, dan bantuan untuk menguasai suatu strategi. Sementara jumlah praktik terbimbing yang dibutuhkan setiap siswa akan bervariasi, praktik diperlukan untuk semua siswa. Dengan kata lain, tidak cukup hanya dengan mendeskripsikan strategi dan menunjukkan bagaimana menggunakannya.

Untuk siswa yang memperoleh strategi dengan mudah dan lebih cepat daripada rekan-rekan mereka, guru harus mempertimbangkan untuk meningkatkan kompleksitas strategi tersebut. Misalnya, guru dapat meningkatkan kompleksitas aktivitas curah pendapat dengan meminta siswa untuk meneliti topik mereka secara online. Siswa juga dapat bereksplorasi menggunakan strategi dengan cara baru dan dengan tugas baru.

4) Strategi Brainstorming

Guru memberikan pengetahuan/*brainstroming* termasuk mengapa siswa harus menggunakan strategi tersebut dan bagaimana hal itu akan membantu mereka: “Apa yang Kamu tulis akan lebih menarik untuk dibaca orang lain jika Kamu memiliki banyak ide bagus, jadi Kamu harus meluangkan waktu untuk menulis semua ide Kamu sebelum memulai. Salah satu cara untuk melakukannya adalah dengan menggunakan strategi yang disebut *brainstorming*. Dalam *brainstorming*, Kamu menuliskan sebanyak mungkin ide yang dapat Kamu pikirkan tanpa mengkhawatirkan apakah itu baik atau buruk.”

Selanjutnya, guru menjelaskan strateginya: “*Brainstorming* membantu Kamu memikirkan tentang apa yang sudah Kamu ketahui. Kamu menuliskan ide sebanyak yang dapat Kamu pikirkan. Kamu tidak memikirkan apakah itu ide yang baik atau buruk saat Kamu melakukan ini. Saat Kamu menuliskan banyak ide, Kamu mungkin menemukan beberapa ide yang tidak Kamu pikirkan sebelumnya. Ini adalah strategi yang baik untuk digunakan saat Kamu tidak memiliki banyak ide atau saat Kamu tidak yakin apa yang ingin Kamu sertakan dalam tulisan Kamu.”

Pada langkah ketiga, guru mencontohkan bagaimana menggunakan strategi, mengumpulkan ide-ide dari siswa: “Saya akan menunjukkan kepada Kamu bagaimana bertukar pikiran sebelum menulis cerita tentang topik Kamu.” *Pertama*, saya akan menuliskan ide apa pun yang saya pikirkan tentang topik ini. Jika saya buntu, saya akan terus berpikir. Saya tidak akan bertanya pada diri sendiri apakah sebuah ide itu bagus sampai saya selesai melakukan *brainstorming*. Saya hanya akan menuliskan ide apa pun yang muncul di kepala saya. Guru berpikir keras saat memodelkan curah pendapat, lalu bertanya: “Apakah ada orang lain yang punya ide untuk ditambahkan ke daftar saya?”

Kedua, siswa berkolaborasi dalam kelompok kecil untuk berlatih menerapkan strategi. Guru menjelaskan: “Saya ingin Kamu masing-masing berpasangan dengan

siswa lain. Sebelum Kamu mulai menulis cerita, Kamu berdua harus bertukar ide sebanyak mungkin untuk makalah Kamu tentang topik ini. Ingatlah untuk tidak mengkhawatirkan apakah idenya baik atau buruk. Saat ini, saya hanya ingin Kamu fokus untuk menuliskan ide sebanyak yang Kamu bisa.” Saat siswa berlatih menggunakan strategi, guru memeriksa untuk melihat bahwa siswa menggunakan strategi dengan benar dan kembali ke langkah sebelumnya sesuai kebutuhan.

Pada langkah terakhir, siswa mempraktikkan strategi tersebut, dengan bantuan dari guru sesuai kebutuhan. Guru berkata: “Ingatlah untuk melakukan brainstorming sebanyak mungkin ide sebelum Kamu benar-benar mulai menulis makalah Kamu sendiri.” Sementara siswa membuat daftar mereka, guru berkeliling dan membantu siswa dalam menerapkan strategi.

Siswa menerapkan strategi secara mandiri. Guru memikirkan kembali mereka: “Sebelum Kamu mulai menulis, Kamu harus berhenti dan bertanya apakah akan berguna bagi Kamu untuk menggunakan curah pendapat guna memikirkan ide-ide untuk menulis. Ingatlah bahwa brainstorming berhasil dengan baik ketika Kamu tidak memiliki banyak ide atau Kamu tidak yakin apa yang ingin Kamu masukkan ke dalam tulisan Kamu. Dalam pelajaran yang akan datang atau topik yang akan datang, guru memperhatikan bahwa siswa mengalami kesulitan dalam membuat perencanaan, dia dapat mengingatkan siswa untuk menggunakan strategi brainstorming.

5) Bimbing siswa untuk memilih dan menggunakan strategi menulis yang sesuai.

Ketika siswa pada awalnya belajar menggunakan strategi menulis, guru sering kali harus mendiskusikan kapan dan bagaimana menggunakan strategi selama proses menulis, serta mengapa strategi itu membantu (Garcia-Sanchez & Fidalgo-Redondo, 2006). Setelah siswa belajar menggunakan berbagai strategi secara mandiri, melalui proses rilis bertahap, guru harus membantu mereka memahami bagaimana memilih strategi yang sesuai dan menggunakannya di berbagai tugas menulis.

Untuk membantu siswa memilih strategi penulisan yang sesuai, guru dapat mempertimbangkan untuk memasang strategi pada bagan dinding di kelas. Satu kolom dari bagan mungkin berisi daftar semua strategi, dan kolom lain mungkin memberikan daftar situasi di mana strategi ini dapat digunakan. Setelah siswa dapat menggunakan strategi secara efektif dan mandiri, mereka dapat mengidentifikasi dan menambahkan situasi ke grafik. Siswa juga dapat mengidentifikasi peluang untuk menerapkan strategi di area konten yang berbeda.

Selain mengetahui kapan dan bagaimana menggunakan strategi, siswa harus benar-benar menggunakannya saat mereka menulis. Hal ini dapat difasilitasi dengan meminta siswa menetapkan tujuan untuk menggunakan strategi dalam satu atau lebih situasi yang diidentifikasi, diikuti dengan diskusi (dan/atau instruksi)

tentang bagaimana strategi perlu dimodifikasi (Troia et al., 1999). Misalnya, strategi perencanaan dapat bervariasi berdasarkan tujuan tulisan siswa. Mengurutkan ide dan menguraikan strategi cocok untuk penulisan laporan; strategi curah pendapat dapat berguna untuk bercerita; dan menetapkan gol, terutama gol khalayak, dapat membantu siswa meningkatkan tulisan persuasif mereka. Siswa harus mengevaluasi keberhasilan mereka dalam menerapkan strategi ke situasi baru dan harus mempertimbangkan bagaimana mereka dapat membuat strategi bekerja lebih baik.

6) Mendorong Siswa untuk Fleksibel dalam Menggunakan Komponen Proses Menulis

Menulis membutuhkan fleksibilitas dan perubahan. Setelah siswa memperoleh seperangkat strategi untuk melaksanakan komponen proses menulis, mereka harus memiliki tujuan dalam memilih strategi yang membantu mereka memenuhi tujuan menulis mereka. Mereka juga perlu belajar menerapkan strategi-strategi ini secara fleksibel, bergerak bolak-balik di antara berbagai komponen proses penulisan saat mereka mengembangkan teks dan berpikir kritis tentang tujuan penulisan mereka (Pritchard & Marshall, 1994). Misalnya, rencana dan teks yang sudah ditulis mungkin perlu direvisi dan diedit berkali-kali untuk berkomunikasi secara lebih efektif, dan tulisan harus dipoles agar sesuai untuk publikasi.

Guru harus melibatkan siswa dalam kegiatan menulis di mana proses penulisan tidak bergerak secara berurutan dari perencanaan ke penyusunan ke revisi ke pengeditan ke penerbitan. Sebaliknya, guru harus merancang kegiatan di mana siswa didorong untuk bergerak maju mundur di antara komponen proses penulisan saat teks mereka terbentuk (Lane et al., 2008).

7) Membantu siswa memahami berbagai tujuan menulis.

Siswa harus memahami tujuan masing-masing genre sehingga mereka dapat memilih genre yang paling sesuai dengan tugas menulis mereka (Sawyer et al., 1992). Dalam mengajar genre tertentu, guru harus menekankan tujuan genre itu dan bagaimana ciri-cirinya terkait dengan tujuan. Guru juga harus menghubungkan genre dengan skenario dunia nyata. Misalnya, tujuan surat persuasif adalah untuk meyakinkan pembaca agar setuju dengan penulis. Untuk mencapai tujuan ini, penulis harus memikirkan alasan kuat bagi pembaca yang mungkin tidak setuju, kemudian menyatakan alasan tersebut dengan jelas dan mendukungnya dengan bukti yang sesuai. Di kelas, guru dapat memberikan skenario dunia nyata tentang siswa yang menulis surat persuasif untuk meyakinkan orang tua mereka bahwa seorang teman harus diizinkan untuk menginap, atau surat kepada kepala sekolah yang meminta izin untuk melakukan karyawisata khusus. Tabel 4.1 memberikan contoh genre tertentu dalam empat tujuan: mendeskripsikan, menceritakan, menginformasikan,

dan membujuk/menganalisis. Meskipun tabel menghubungkan genre ke tujuan tertentu, guru harus mencatat bahwa banyak genre dapat digunakan untuk berbagai tujuan. Misalnya, sebuah surat dapat ditulis untuk membujuk seseorang melakukan sesuatu, untuk menceritakan suatu peristiwa kepada seorang teman, atau untuk memberi tahu anggota keluarga tentang suatu peristiwa yang akan datang.

Tabel 4.2. Tujuan dari menulis

Tujuan	Penjelasan	Contoh genre
Deskripsi	Untuk menggambarkan sesuatu, seperti seseorang, tempat, proses, atau pengalaman, dalam detail yang jelas.	<ul style="list-style-type: none"> • deskripsi (misalnya, orang, tempat, atau peristiwa) • sketsa karakter • tulisan alam • brosur (pribadi, perjalanan, dan sebagainya)
Narasi	Menceritakan suatu pengalaman, peristiwa, atau urutan acara sambil memegang minat pembaca.	<ul style="list-style-type: none"> • entri buku harian (nyata atau fiksi) • cerita rakyat, dongeng, fabel • cerita pendek • puisi • akun saksi mata
Informasi	Untuk memeriksa informasi yang dipelajari sebelumnya atau memberikan informasi baru.	<ul style="list-style-type: none"> • ringkasan informasi baru atau yang dipelajari sebelumnya • petunjuk atau petunjuk • surat • artikel koran • laporan sains
Persuasi/ Analisis	Untuk memberikan pendapat dalam upaya untuk meyakinkan pembaca bahwa sudut pandang ini valid atau untuk membujuk pembaca untuk mengambil tindakan tertentu (menulis untuk menyatakan pendapat atau membuat argumen memiliki tujuan yang sama); untuk menganalisis ide-ide dalam teks, misalnya, dengan mempertimbangkan kebenarannya atau membandingkannya satu sama lain.	<ul style="list-style-type: none"> • esai persuasif • editorial • esai membandingkan-dan-kontras • ulasan (misalnya, buku dan film) • analisis sastra

(Whitney, 2008)

8) Memperluas konsep siswa tentang audiens.

Menulis untuk tujuan yang berbeda sering kali berarti menulis untuk audiens yang berbeda (Zumbrunn et al., 2010). Untuk membantu siswa memahami peran audiens dalam menulis, penting untuk merancang kegiatan menulis yang secara alami cocok untuk audiens yang berbeda. Jika tidak, siswa dapat melihat menulis di sekolah sebagai menulis hanya untuk guru mereka. Saat mendiskusikan tujuan menulis, guru dan siswa dapat membuat daftar audiens potensial untuk tugas menulis tertentu. Siswa kemudian dapat memilih audiens yang paling sesuai dengan topik tulisan mereka. Misalnya, saat menulis surat persuasif, siswa bisa menulis untuk orang tua, teman, perusahaan, atau surat kabar, tergantung topik yang mereka pilih. Saat mengerjakan narasi, siswa dapat menulis dongeng untuk dibacakan kepada siswa prasekolah. Adalah penting bahwa tulisan siswa dibagikan kepada audiens yang mereka tuju.

Siswa harus belajar untuk menyesuaikan nada dan pilihan kata mereka untuk menyampaikan maknanya dengan lebih baik dan sesuai dengan audiens mereka. Untuk mengembangkan keterampilan ini, siswa dapat menulis tentang topik yang sama untuk audiens yang berbeda. Misalnya, siswa dapat menulis deskripsi video game favorit mereka untuk teman yang juga memainkan game tersebut. Kemudian, mereka dapat menulis deskripsi untuk orang dewasa, seperti kepala sekolah, yang tidak terbiasa dengan permainan. Membiarkan siswa menulis untuk berbagai audiens memungkinkan mereka untuk berpikir menulis sebagai sarana komunikasi yang otentik untuk mencapai berbagai tujuan.

9) Ajarkan siswa untuk meniru ciri-ciri tulisan yang baik.

Siswa harus dihadapkan pada teks teladan dari berbagai sumber, termasuk teks yang diterbitkan atau profesional, buku dan buku teks, tulisan guru sendiri, dan sampel teman sebaya (Gambrell & Chasen, 1991). Guru harus memilih teks yang mendukung tujuan instruksional pelajaran; sesuai dengan tingkat dan kemampuan membaca siswa; memberikan model teladan dari apa yang akan ditulis siswa.

Teks teladan dapat menggambarkan sejumlah fitur, termasuk struktur teks; penggunaan grafik, bagan, dan gambar; pilihan kata yang efektif; dan struktur kalimat yang bervariasi. Misalnya, jika tujuan instruksional adalah untuk mengajar siswa kelas 4 untuk menggambarkan pengaturan menggunakan konkret, detail sensorik, guru dapat membaca bab dari Charlotte's Web EB White di mana penulis menggunakan detail sensorik, seperti pemandangan, suara, bau, dan gerakan, untuk menghidupkan lumbung. Siswa kemudian dapat menerapkan apa yang mereka pelajari untuk menyusun deskripsi sensorik yang kaya tentang pengaturan mereka sendiri.

Guru harus membaca teks teladan dengan keras atau mengarahkan siswa untuk membaca dan membaca ulang teks teladan yang dipilih, dengan memperhatikan pilihan kata penulis, struktur keseluruhan, atau elemen gaya lainnya, berdasarkan tujuan instruksional pelajaran (Zumbrunn, 2010). Guru harus menjelaskan dan siswa harus mendiskusikan bagaimana setiap teks menunjukkan karakteristik penulisan yang efektif dalam genre tertentu. Siswa kemudian akan dipersiapkan untuk meniru karakteristik teks teladan pada tingkat kata, kalimat, dan/atau teks, atau mereka dapat menggunakan teks tersebut sebagai batu loncatan untuk menulis.

Siswa dari segala usia dapat berpartisipasi dalam kegiatan meniru teks. Kedekatan dengan mana siswa akan meniru teks, serta kompleksitas dan panjang teks itu sendiri, akan tergantung pada tujuan instruksional pelajaran dan kemampuan siswa. Pada tingkat kata, misalnya, setelah membaca *Rosie's Walk*, guru dapat memperkenalkan berbagai sinonim untuk kata berjalan dan memperagakan contoh secara fisik di depan kelas. Siswa kemudian dapat mengatur kata-kata dalam urutan dari lambat ke cepat (misalnya, berjalan dengan susah payah, berjalan, berlari kecil-kecil, berlari kencang). Siswa juga bisa meniru kalimat dari teks, mengganti sinonim dalam kalimat.

Penulis atau siswa yang berjuang di kelas yang lebih rendah mungkin secara khusus berfokus pada meniru pola kalimat atau mengidentifikasi dan mengganti kata-kata di tempat yang tepat. Siswa harus membacakan sebuah cerita, atau meminta sebuah cerita dibacakan untuk mereka, dan kemudian melengkapi sebuah kerangka cerita untuk membuat sebuah emulasi cerita.

Latihan meniru teks dapat bervariasi panjangnya berdasarkan waktu instruksional yang tersedia, ditugaskan sebagai pekerjaan rumah, dan/atau dimasukkan ke dalam kegiatan di seluruh kurikulum. Setelah siswa merasa nyaman menganalisis dan meniru gaya penulisan, mereka mungkin lebih mampu meningkatkan gaya penulisan mereka sendiri, berpikir kritis tentang makna yang ingin mereka sampaikan dan kata-kata yang mereka pilih untuk menyampaikan makna itu.

10) Ajarkan siswa teknik untuk menulis secara efektif untuk tujuan yang berbeda.

Siswa juga harus belajar menggunakan teknik yang khusus untuk tujuan menulis (Berninger et al., 2006). Tabel berikut menunjukkan lima contoh teknik khusus untuk empat tujuan menulis, disertai dengan tingkat kelas yang sesuai dengan teknik tersebut. Teknik-teknik ini membantu siswa membongkar tulisan mereka untuk tujuan tertentu.

Tabel 4.3 Contoh Teknik dalam Empat Tujuan Penulisan

Tujuan Menulis	Teknik	Bagaimana Siswa Dapat Menggunakan Teknik	Kelas
Deskripsi	Sensorik	<p>► Gunakan lima indera mereka, sebagaimana berlaku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apa yang kamu <i>lihat</i>? Bagaimana <i>tampilannya</i>? • Suara apa yang kamu <i>dengar</i>? • Apa yang Kamu <i>sentuh</i>? Bagaimana rasanya? • Apa yang bisa kamu <i>cium</i>? • Apa yang Kamu <i>rasakan</i>? 	3
Narasi	Cerita dan tata bahasa	<p>► Pertimbangkan pertanyaan-pertanyaan berikut saat mengembangkan cerita mereka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Siapa</i> saja karakter utamanya? • Kapan ceritanya terjadi? • <i>Dimana</i> ceritanya terjadi? • Apa yang ingin dilakukan karakter utama? • <i>Apa</i> yang terjadi ketika karakter utama mencoba melakukannya? • <i>Bagaimana</i> ceritanya berakhir? • Bagaimana perasaan karakter utama? 	1–3
		<p>► Di kelas yang lebih tinggi, perluas strategi dengan cara berikut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceritakan kisah dari sudut pandang karakter selain karakter utama. • Tambahkan sentuhan yang menarik atau mengejutkan ke dalam cerita. 	4–6
Informasi	Melaporkan dan menulis	<ul style="list-style-type: none"> • Lengkapi bagan K-W-L: • <i>What I Know</i> • <i>What I Want to know</i> • <i>What I Learned</i> <p>► Dalam grafik K-W-L, kumpulkan informasi yang sesuai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming. (Apa yang saya ketahui tentang topik ini?) • Perpanjang curah pendapat. (Apa yang ingin saya ketahui tentang topik ini?) • Informasi lain apa yang akan membantu untuk mempelajari topik ini?) 	2–6

Tujuan Menulis	Teknik	Bagaimana Siswa Dapat Menggunakan Teknik	Kelas
		<ul style="list-style-type: none"> • Kumpulkan informasi tambahan dan tambahkan ke bagan. (Apa yang telah saya pelajari?) • Apakah saya mencantumkan apa pun selama brainstorming yang tidak akurat dan perlu dicoret dari bagan?) • Tinjau grafik K-W-L dan lingkari ide-ide paling penting untuk dimasukkan dalam laporan. • Mengembangkan garis besar, menunjukkan ide mana yang akan dimasukkan dalam laporan • Lanjutkan perencanaan sambil menulis, mengumpulkan informasi baru, dan menambahkan garis besar sesuai kebutuhan. • Pastikan untuk mengimplementasikan setiap aspek rencana saat mereka menulis. 	
Persuasi	<i>Stop</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sebelum mereka menulis, STOP dan: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suspend judgment.</i> • <i>Take sides.</i> • <i>Organize ideas.</i> • <i>Plan to adjust as they write.</i> 	4–6
	<i>Dare</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ DARE (berani) memeriksa kertas mereka untuk memastikan mereka memiliki: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Developed their thesis.</i> • <i>Added ideas to support their ideas.</i> • <i>Rejected arguments on the other side.</i> • <i>Ended with a strong conclusion.</i> 	
	<i>Tree</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Saat mereka menulis: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tell</i> apa yang mereka percaya. (Menyatakan kalimat topik.) • Menyediakan tiga atau lebih <i>Reasons.</i> (Mengapa saya percaya ini?) • <i>End it.</i> • <i>Examine.</i> (Apakah saya memiliki semua bagian saya?) 	2–3

Tujuan Menulis	Teknik	Bagaimana Siswa Dapat Menggunakan Teknik	Kelas
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Di kelas yang lebih tinggi, perluas strategi sebagai berikut: <ul style="list-style-type: none"> • Ganti langkah <i>Examine</i> dengan alasan <i>Explain</i>. (Ucapkan lebih banyak tentang setiap alasan.) 	4–6

Teknik harus diajarkan secara eksplisit dan langsung melalui pelepasan tanggung jawab secara bertahap dari guru ke siswa sampai siswa mampu menerapkan teknik secara mandiri. Guru harus menjelaskan teknik, mengartikulasikan bagaimana kaitannya dengan tujuan penulisan tertentu, dan model penggunaannya. Siswa harus belajar untuk memilih teknik yang membantu mereka mencapai tujuan penulisan mereka dan menjangkau audiens target mereka. Guru harus mendorong siswa untuk berlatih menerapkan teknik karena mereka secara fleksibel menggunakan komponen proses menulis.

Ketika siswa beralih menggunakan strategi dan teknik secara mandiri, guru harus terus memantau penggunaan strategi dan teknik siswa dan menilai apakah siswa menerapkannya dengan tepat ke komponen proses penulisan dan/atau tujuan penulisan tertentu. Setelah mengajarkan strategi perencanaan, misalnya guru harus memeriksa untuk melihat apakah siswa menggunakan strategi dan apakah keterampilan perencanaan mereka meningkat. Jika siswa tidak lagi menggunakan strategi, tetapi keterampilan perencanaan mereka telah meningkat, itu mungkin berarti mereka tidak lagi membutuhkan strategi. Sebagai alternatif, jika siswa terus berjuang dengan komponen perencanaan proses penulisan, guru mungkin perlu mengajarkan kembali strategi tersebut ke seluruh kelas atau memberikan lebih banyak kesempatan untuk praktik kolaboratif untuk sekelompok kecil siswa yang kesulitan. Guru juga dapat meminta siswa untuk memantau dan melaporkan strategi dan teknik apa yang mereka gunakan untuk mengembangkan dan melengkapi teks mereka.

Terlepas dari praktik penilaian saat ini di negara bagian tertentu, penting bagi siswa untuk belajar menulis untuk berbagai tujuan. Menulis untuk berbagai tujuan mendorong persiapan untuk penilaian berisiko tinggi, bahkan jika penilaian tersebut mendefinisikan tujuan menulis secara lebih sempit. Bahkan, menulis dalam satu genre seringkali membutuhkan keahlian dari jenis tulisan lain. Menulis esai persuasif, misalnya dapat melibatkan pemberian contoh naratif, menggambar perbandingan, atau menjelaskan konsep ilmiah untuk mendukung suatu poin. Saat guru memperkenalkan genre tulisan baru, mereka dapat menunjukkan strategi menulis atau elemen tulisan yang juga ditransfer ke jenis tulisan lain, termasuk jenis tulisan yang diperlukan untuk penilaian menulis negara bagian.

c. Ajarkan siswa untuk menjadi fasih dengan tulisan tangan, ejaan, konstruksi kalimat, mengetik, dan pengolahan kata.

Ketika keterampilan menulis dasar menjadi relatif mudah bagi siswa, mereka dapat kurang fokus pada keterampilan menulis dasar ini dan lebih pada mengembangkan dan mengomunikasikan ide-ide mereka (Saddler, Behforooz, et al., 2008). Namun, penulis yang lebih muda biasanya harus mencurahkan perhatian yang cukup besar untuk memperoleh dan memoles keterampilan ini sebelum mereka menjadi mahir (S. Graham & Harris, 2005). Masalah keterampilan menulis dasar berdampak pada kualitas tulisan seseorang (Berninger et al., 1997). Keterampilan mengeja dapat memengaruhi kata-kata yang dipilih siswa karena kemungkinan kecil mereka menggunakan kata-kata yang tidak dapat mereka eja (Troia et al., 1999). Siswa juga harus mampu menghasilkan kata-kata yang kuat, menarik kalimat yang panjang dan rumitnya bervariasi untuk menyampaikan makna yang dimaksudkan dan melibatkan pembaca.

Ketika tulisan siswa mengandung kesalahan ejaan dan tulisan tangan yang buruk, mungkin sulit bagi pembaca untuk memahami apa yang ingin disampaikan oleh siswa tersebut. Program pengolahan kata dapat membuat banyak aspek proses menulis lebih mudah bagi siswa, termasuk membantu siswa dengan kesulitan mengeja dan menulis tangan untuk menulis dengan lebih lancar. Mengajar mengetik dapat membantu siswa menulis dengan lebih mudah di komputer, keterampilan yang semakin diperlukan karena teknologi berbasis komputer digunakan sepanjang kehidupan sehari-hari.

1) Ajari penulis yang sangat muda bagaimana memegang pensil dengan benar dan membentuk huruf dengan lancar dan efisien.

Instruksi menulis awal harus dimulai dengan demonstrasi bagaimana memegang pensil dengan nyaman di antara ibu jari dan jari telunjuk, bertumpu pada jari tengah (S. Graham & Weintraub, 1996). Meskipun banyak siswa akan mengubah pegangan ini seiring waktu, pegangan pensil yang nyaman diperlukan untuk menghindari kelelahan, yang dapat membuat siswa enggan menulis (Dobbie & Askov, 1995).

Guru juga harus menunjukkan kepada penulis muda cara yang paling efisien dan terbaca untuk membentuk setiap huruf, terlepas dari apakah huruf cetak atau huruf miring digunakan (Vaughn et al., 2012). Siswa yang lebih muda mungkin memiliki kecenderungan untuk “menggambar” daripada “menulis” huruf, menggunakan lebih banyak goresan daripada diperlukan untuk meniru surat itu. Latihan terpandu dapat membantu, menggunakan huruf dengan panah bernomor yang menggambarkan urutan dan arah setiap pukulan.

Siswa juga harus berlatih menulis surat dari ingatan. Untuk melakukan ini, guru dapat menunjukkan kepada siswa huruf dengan panah bernomor dan kemudian

menutupi surat itu sementara siswa berlatih menulisnya dari ingatan. Untuk membantu siswa mengingat surat itu, guru secara bertahap harus meningkatkan lamanya waktu surat tertutup sebelum siswa menulisnya (Vaughn et al., 2012). Banyak kurikulum tulisan tangan menyertakan diagram dan lembar latihan semacam itu untuk dicetak dan kursif, dan beberapa kurikulum mungkin tersedia untuk sedikit atau tidak ada biaya di internet. Kurikulum khusus kurang penting daripada mengajarkan pembentukan huruf yang lancar dan mudah.

Karena tulisan tangan adalah keterampilan motorik, paling baik untuk berlatih dalam beberapa sesi singkat (Vaughn et al., 2012). Siswa mungkin berlatih huruf tertentu hanya lima sampai delapan kali sebelum pindah ke aktivitas lain. Namun, menulis surat secara terpisah tidak cukup; siswa juga harus menerapkan keterampilan menulis tangan mereka dalam kalimat dan dalam kegiatan menulis yang otentik.

2) Ajarkan siswa mengeja kata dengan benar

Jumlah kata yang relatif kecil (850) merupakan 80 persen dari kata-kata yang digunakan siswa sekolah dasar dalam tulisan mereka (S. Graham et al., 1994). Guru harus membantu siswa belajar mengeja kata-kata yang biasa mereka gunakan (S. Graham et al., 2002). Meskipun banyak sekolah dasar memiliki kurikulum ejaan yang eksplisit, guru harus menghubungkan instruksi ejaan dengan tulisan sebanyak mungkin. Siswa harus didorong untuk mempelajari kata-kata yang sering mereka salah eja, serta kata-kata yang ingin mereka masukkan ke dalam tulisan mereka.

Guru juga harus membantu siswa memperoleh keterampilan yang mereka butuhkan untuk menghasilkan dan memeriksa ejaan yang masuk akal untuk kata-kata (S. Graham et al., 2002). Tabel 6 memberikan contoh pelajaran untuk mengembangkan keterampilan mengeja. Saat menyusun, siswa harus belajar keterampilan untuk menerapkan aturan ejaan pada kata-kata yang ingin mereka sertakan, seperti ejaan yang ditemukan atau ejaan dengan analogi. Keterampilan ini memungkinkan siswa untuk menghasilkan perkiraan ejaan dengan gangguan minimal untuk menghasilkan ide (Gettinger, 1993). Saat mengedit, siswa juga dapat menggunakan ejaan dengan analogi untuk memeriksa ejaan yang benar, atau mereka dapat menggunakan kamus untuk tujuan ini.

Tabel 4.4. Keterampilan mengeja berdasarkan tingkat kelas

Keterampilan Mengeja	Penjelasan	Contoh Pembelajaran	Kelas
Kesadaran fonologis	Kesadaran akan struktur suara kata-kata yang diucapkan.	Guru menunjukkan kepada siswa dua kartu dengan gambar yang mewakili kata-kata yang menggambarkan fitur target (misalnya, topi dan tempat tidur untuk	2

		membedakan dua jenis pola akhir kata vokal-konsonan). Guru mengucapkan kata-kata dengan penekanan ekstra pada fitur target. Siswa mengurutkan kartu tambahan dengan mencocokkan berdasarkan fitur target (misalnya, merah dan kereta luncur dengan tempat tidur; kucing dan kelelawar dengan topi).	
Ejaan phonics	Pengetahuan tentang bagaimana menghubungkan suara bahasa Indonesia lisan dengan huruf atau kelompok huruf.	Guru menunjukkan kepada siswa kartu dengan gambar (misalnya, kapal), mengucapkan kata, dan menjelaskan suara yang ditargetkan (dalam contoh ini, /sh/). Guru kemudian menyebutkan huruf-huruf dalam satuan ejaan yang terkait (s, h) dan menuliskannya di papan tulis. Siswa mengulangi contoh dengan melantunkan bersama dengan guru dan menuliskan bunyi atau kata tersebut di atas kertas. Guru melanjutkan dengan kata-kata tambahan yang mengandung suara (misalnya, ikan, bentuk).	3
Ejaan morfologis	Pemahaman tentang arti bagian-bagian (misalnya, awalan dan akhiran) dari kata-kata.	Guru menunjukkan kepada siswa sebuah kartu dengan tiga kata tertulis (misalnya, berjalan, bergoyang, ingin) dan menunjukkan bahwa meskipun bagian (dalam hal ini, -ed pada akhir setiap kata) terdengar berbeda (/t/, /d /, /ed/), dalam semua kasus ejaannya menandakan hal yang sama (bahwa tindakan itu terjadi di masa lalu).	2-6

Anak-anak yang sangat kecil mungkin tidak memiliki keterampilan mengeja untuk mengeja kata dengan benar. Namun, guru dapat mendorong anak-anak untuk menulis dengan membiarkan mereka menggunakan ejaan yang ditemukan saat mereka mempelajari keterampilan mengeja. Saat menggunakan ejaan yang ditemukan, siswa mencoba mengeja kata menggunakan pengetahuan mereka yang ada tentang bunyi dan pola huruf. Ejaan yang diciptakan harus menjadi kurang lazim karena siswa memperoleh keterampilan mengeja yang lebih kompleks dan mampu mengeja lebih banyak kata dengan benar. Guru dapat menggunakan proses seperti berikut:

- Mulai di taman kanak-kanak, dorong siswa untuk menemukan ejaan untuk kata-kata yang tidak mereka ketahui, atau mengeja kata secara fonetis.

- Pada kelas 2, siswa harus meninjau ejaan yang mereka buat untuk melihat apakah ejaan itu terlihat benar (yaitu, apakah mengikuti pola ejaan kata-kata yang diketahui siswa). Jika tidak, siswa harus mencoba ejaan yang berbeda dan menentukan bagaimana ejaan kedua terlihat.
- Saat siswa naik ke kelas 3 dan 4, dorong mereka untuk mempertimbangkan berapa banyak suku kata dalam sebuah kata sebelum membuat dan memeriksa ejaan yang masuk akal.

Siswa juga harus belajar mengeja kata dengan analogi saat mereka menyusun. Hal ini melibatkan penggunaan ejaan kata yang dikenal untuk menghasilkan ejaan yang masuk akal untuk kata yang tidak dikenal (misalnya, “Jika saya bisa mengeja lampu, saya bisa mengetahui cara mengeja stempel”). Seperti ejaan yang ditemukan, ejaan dengan analogi dapat mencegah gangguan selama penyusunan dengan memungkinkan siswa untuk fokus pada proses penulisan. Mulai kelas 2 dan berlanjut hingga kelas 6, guru harus mendemonstrasikan cara mengeja kata dengan analogi, dan siswa harus menggunakan strategi saat menulis (Troia et al., 1999).

Sebagai bagian dari proses penyuntingan, siswa harus belajar bagaimana menggunakan kamus. Mulai kelas 2, siswa harus mulai menggunakan kamus untuk menentukan ejaan beberapa huruf pertama dalam sebuah kata, menemukan kata dalam daftar abjad, dan mengenali kata setelah pencarian dipersempit. Untuk siswa yang lebih muda, guru dapat menyediakan kamus pribadi yang berisi daftar abjad dari ejaan kata yang benar dari kata-kata yang salah eja siswa sebelumnya. Siswa juga dapat menambahkan kata-kata dari tulisan mereka ke kamus pribadi mereka.

3) Ajarkan siswa untuk menyusun kalimat untuk kelancaran, makna, dan gaya.

Siswa harus belajar menulis kalimat yang kuat yang menyampaikan makna yang dimaksudkan dan melibatkan pembaca. Guru harus memfokuskan instruksi tingkat kalimat pada konstruksi kalimat, mendorong siswa untuk mempertimbangkan makna dan sintaks dari kalimat yang mereka kembangkan (Fogel & Ehri, 2000). Guru juga harus secara eksplisit menunjukkan bagaimana konstruksi kalimat dan mekanik kalimat, seperti tanda baca dan kapitalisasi, berinteraksi dengan membentuk kalimat yang kuat.

Dimulai di taman kanak-kanak, siswa harus mengembangkan pemahaman tentang apa itu kalimat dan harus mempelajari prinsip-prinsip dasar penggunaan huruf kapital dan tanda baca. Guru dapat menggunakan keterampilan bahasa lisan siswa untuk mendukung keterampilan bahasa tertulis. Ketika siswa menyampaikan ide-ide mereka secara lisan, guru dapat menuangkan ide-ide tersebut ke dalam tulisan sambil menjelaskan kalimat dan mendemonstrasikan cara menulisnya (Saddler et al., 2004). Di kelas 1 dan 2, guru dapat mencontohkan bagaimana

mengidentifikasi ide-ide run-on dan memecahnya menjadi kalimat yang lebih pendek. Siswa kemudian dapat secara mandiri berlatih menulis ide-ide mereka dalam kalimat lengkap, menggunakan ejaan yang ditemukan jika perlu. Setelah siswa memahami konsep kalimat, mereka kemudian membutuhkan instruksi tentang bagaimana menerapkan konvensi standar untuk penulisan kalimat, termasuk tanda baca dan kapitalisasi. Guru harus secara eksplisit mengajarkan konvensi bahasa Inggris tertulis, menanamkan instruksi sebanyak mungkin dalam komposisi siswa sendiri (Fogel & Ehri, 2000).

Siswa juga memerlukan instruksi tentang bagaimana menggunakan berbagai struktur kalimat dalam tulisan mereka (Gilbert & Graham, 2010). Instruksi kalimat menggerakkan siswa dari menulis dengan rangkaian kalimat sederhana ke memasukkan kalimat yang lebih kompleks dan menarik dalam komposisi mereka (yaitu, majemuk, kompleks, dan kalimat majemuk-kompleks). Oleh karena itu, pengajaran kalimat harus mencakup pengajaran kepada siswa berbagai jenis kalimat dan mendemonstrasikan bagaimana menggunakannya (Saddler, Behforooz, et al., 2008). Setiap kegiatan dapat digunakan untuk jenis struktur kalimat apa pun, tergantung pada kelas dan keterampilan siswa. Guru dapat membuat latihan konstruksi kalimat dari buku-buku di kelas, kegiatan dalam kehidupan siswa, acara sekolah, artikel surat kabar atau majalah, atau tulisan siswa sendiri (Saddler, Asaro, et al., 2008).

Saat siswa mempraktikkan konstruksi kalimat, guru dan siswa harus mengevaluasi kalimat berdasarkan makna, gaya, dan kebenaran tata Bahasa (Saddler & Graham, 2005). Kriteria evaluasi dapat mencakup kejelasan (Apakah ini masuk akal? Apakah mudah dibaca?) dan audiens yang dituju (Apakah ini masuk akal? Apakah mudah dibaca?) cocok untuk audiens?) (Neman, 1995). Jika jawabannya “tidak” untuk salah satu pertanyaan, guru dapat mendemonstrasikan cara merevisi kalimat tersebut. Ini bisa termasuk mengidentifikasi bagian yang hilang, tanda baca yang salah, kata-kata yang bertele-tele, atau kata-kata yang terlalu sederhana atau rumit untuk audiens yang dituju.

Guru harus mencontohkan bagaimana menggunakan keterampilan konstruksi kalimat selama penyusunan dan revisi (Jensen, 1993). Selama proses revisi, siswa harus didorong untuk merevisi kalimat asli mereka untuk kejelasan dan makna. Merevisi membantu siswa menerapkan keterampilan mereka dalam pengaturan otentik, sebagai lawan dari mengedit bahasa pada lembar kerja umum. Saat siswa merevisi draf mereka, mereka dapat menggunakan keterampilan konstruksi kalimat yang baru dipelajari untuk meningkatkan komposisi mereka. Siswa yang lebih tua juga dapat meninjau atau mengedit pekerjaan satu sama lain (Pajares et al., 1999).

4) Ajarkan siswa untuk mengetik dengan lancar dan menggunakan pengolah kata untuk menulis.

Siswa harus belajar bagaimana mengetik dengan lancar, lebih disukai tanpa melihat keyboard (Burke & Cizek, 2006). Perangkat lunak instruksi pengetikan adalah salah satu cara untuk mengajar siswa menggunakan *fingering* yang benar dan memantau kecepatan dan akurasi mereka. Guru harus memantau penggunaan perangkat lunak pengetikan siswa untuk mendorong penggunaan *fingering* yang benar. Seperti halnya instruksi tulisan tangan, pelajaran mengetik harus dilakukan secara teratur tetapi singkat dan fokus. Siswa harus diperkenalkan untuk mengetik di kelas 1. Pada kelas 2, siswa harus mulai latihan mengetik secara teratur. Pada akhir kelas 2 atau 3, siswa harus bisa mengetik secepat mereka bisa menulis dengan tangan.

Instruksi dalam mengetik harus disertai dengan instruksi tentang cara menggunakan pengolah kata (Jones, 1994). Guru harus membimbing siswa melalui keterampilan dasar yang terlibat dalam menggunakan pengolah kata, seperti meluncurkan program; membuka dan menyimpan file; dan menambahkan, memindahkan, dan menghapus teks. Instruksi harus mencakup panduan tentang bagaimana program pengolah kata merupakan bagian dari proses penulisan. Misalnya, guru dapat menunjukkan bahwa fitur pengeditan program pengolah kata, seperti pemeriksa ejaan dan tata bahasa, dapat “dimatikan” selama fase *brainstorming* dan penyusunan sehingga siswa tidak terganggu oleh keterampilan menulis dasar; sebaliknya, mereka dapat fokus untuk menyampaikan ide-ide mereka. Siswa dapat mulai belajar menggunakan pengolah kata di kelas 1.

Pada akhir kelas 2, siswa harus dapat menggunakan pengolah kata untuk memproduksi dan merevisi teks. Pemeriksa ejaan adalah alat yang berguna bagi penulis di semua tingkatan, tetapi siswa perlu memahami keterbatasan perangkat lunak, serta keterampilan untuk mengimbangi keterbatasan tersebut. Pertama, ajari siswa bahwa pemeriksa ejaan tidak menandai kesalahan ejaan yang merupakan kata-kata nyata (misalnya, sedih untuk diucapkan atau ada untuk mereka). Kedua, pemeriksa ejaan tidak selalu menyarankan ejaan yang benar. Satu keterampilan untuk mengatasi masalah ini adalah mengeja kata secara fonetis (yaitu, menggunakan keterampilan “ejaan yang ditemukan” yang dijelaskan sebelumnya), yang biasanya akan meminta ejaan yang benar. Terakhir, pemeriksa ejaan sering salah menandai kata benda yang tepat sebagai kesalahan. Gunakan ini dan batasan periksa ejaan lainnya untuk menunjukkan kepada siswa bahwa mengoreksi dan mengedit masih diperlukan, bahkan dengan komputer.

5) Potensi hambatan dan solusi

Permasalahan pertama biasanya siswa berjuang untuk mengembangkan keterampilan menulis tangan dan mengeja, membuat menulis menjadi pengalaman yang membuat frustrasi. Pendekatan yang disarankan adalah jika seorang siswa

mengalami kesulitan dengan tulisan tangan atau ejaan, pertimbangkan untuk meminta siswa beralih ke mengetik sebagai mode utama menulis. Perpindahan ke mengetik adalah bagian dari Rencana Pendidikan Individual (IEP), banyak sekolah mungkin dapat menemukan sumber daya tambahan untuk dukungan teknologi. Guru perlu memberi siswa ini instruksi ekstra dalam mengetik dan menggunakan pengolah kata dan pemeriksa ejaan (S. E. Graham & Harris, 2014).

Selanjutnya, siswa tidak secara konsisten mentransfer kata-kata yang telah mereka pelajari dengan sukses dalam pelajaran mengeja ke komposisi tertulis mereka. Salah eja dapat terjadi pada draf awal, ketika fokus penulis adalah mendapatkan ide di atas kertas. Ajarkan proofreading sebagai bagian dari proses pengeditan. Strategi tambahan untuk menghubungkan instruksi ejaan dengan kegiatan menulis otentik dapat mencakup hal-hal berikut:

- Mendorong siswa untuk menulis kalimat atau teks pendek menggunakan kata-kata ejaan sebanyak mungkin, kemudian meminta siswa meninjau tulisan mereka, melingkari kata-kata ejaan baru, dan memeriksa apakah mereka menggunakan ejaan yang benar.
- Mengembangkan papan buletin di mana siswa memposting contoh kreatif kata-kata ejaan yang digunakan dengan benar dalam konteks.
- Meninjau komposisi siswa untuk mengidentifikasi kesalahan berulang dan memasukkan pola ejaan tersebut sebagai bagian dari instruksi ejaan.
- Meminta siswa menetapkan tujuan spesifik yang ditargetkan untuk mengidentifikasi kesalahan ejaan selama proses pengeditan, kemudian memantau dan melacak kemajuan menuju tujuan ejaan.

Ketiga, kurikulum sekolah menulis atau seni bahasa Inggris hanya mencakup instruksi tata bahasa yang terisolasi menggunakan lembar kerja atau tugas menyalin untuk mengajarkan keterampilan menulis kalimat. Instruksi tata bahasa yang bergantung pada lembar kerja atau tugas menyalin untuk mengajarkan keterampilan menulis kalimat dapat terputus dari tulisan siswa yang sebenarnya. Siswa mungkin dapat dengan benar melingkari bagian-bagian ucapan atau mengidentifikasi dan memperbaiki kesalahan dalam tanda baca, tetapi mereka sering tidak mengembangkan kemampuan untuk menggunakan keterampilan ini dalam pekerjaan mereka sendiri. Salah satu pendekatannya adalah mengikuti ruang lingkup dan urutan kurikulum tata bahasa tetapi memodifikasi metode pengajarannya. Misalnya, guru dapat menggunakan kalimat dalam program sebagai model, tetapi mengajar menggunakan model dan metode pelepasan bertahap. Yang paling penting, guru harus meminta siswa mempraktikkan keterampilan ini saat membuat draf, merevisi, dan mengedit tulisan mereka sendiri.

d. Buat komunitas penulis bagi siswa

Siswa membutuhkan keterampilan dan kemauan untuk berkembang sebagai penulis (Gambrell et al., 2011). Guru harus membangun lingkungan yang mendukung di kelas mereka untuk menumbuhkan komunitas penulis yang termotivasi untuk menulis dengan baik. Dalam lingkungan menulis yang mendukung, guru berpartisipasi sebagai penulis, bukan hanya instruktur, untuk menunjukkan pentingnya menulis. Dengan mengambil bagian dalam pelajaran dan kegiatan menulis, guru menyampaikan pesan bahwa menulis itu penting, dihargai, dan bermanfaat.

Untuk lebih mengembangkan motivasi siswa untuk menulis, guru harus memasukkan kesempatan bagi siswa untuk memilih topik mereka sendiri dan/atau memodifikasi petunjuk yang dipilih guru terkait dengan tujuan dan genre yang diajarkan. Ketika siswa memilih topik mereka sendiri, mereka mungkin menjadi lebih terlibat dan termotivasi untuk menulis. Keterlibatan dan motivasi seperti itu berpotensi mengarahkan siswa untuk menulis lebih sering dan menjadi lebih terlibat dalam proses penulisan dan komunitas menulis (Troia & Graham, 2002).

Siswa dan guru juga harus memiliki kesempatan yang teratur dan terstruktur untuk berinteraksi melalui memberi dan menerima umpan balik serta berkolaborasi dalam kegiatan menulis. Kolaborasi dapat meningkatkan rasa komunitas di kelas, serta mendorong siswa untuk terlibat dalam proses menulis dengan rekan-rekan mereka (Pritchard & Marshall, 1994). Ketika siswa merasa terhubung satu sama lain dan dengan guru, mereka mungkin merasa aman berpartisipasi dalam proses menulis dan berbagi tulisan mereka dengan teman sebaya. Menerbitkan karya siswa juga dapat membantu mereka merasa dihargai di komunitas mereka.

1) Guru harus berpartisipasi sebagai anggota masyarakat dengan menulis dan membagikan tulisannya.

Guru harus mencontohkan bagaimana kemampuan menulis mempengaruhi kehidupan sehari-hari mereka, menunjukkan pentingnya menulis untuk berkomunikasi, mencontohkan ketekunan yang diperlukan untuk membuat karya tulis yang baik, dan mengungkapkan kepuasan yang dapat diperoleh dari menciptakan teks yang bermakna (Curry, 1997). Misalnya, seorang guru dapat membuat draf surat atau email ke teman di depan siswa, berpikir keras untuk membuat tindakan mengarang yang tidak terlihat—yang terjadi secara internal bagi penulis berpengalaman—lebih terlihat oleh siswa. Seorang guru juga dapat berkolaborasi dengan semua siswa dalam proyek menulis, seperti menyusun panduan cara mengukir labu Halloween atau menulis buletin kelas. Guru juga harus mengambil bagian dalam tugas menulis. Misalnya, jika siswa diminta untuk menggambarkan tradisi keluarga favorit, guru dapat menawarkan contoh

sendiri, secara aktif menyampaikan bagaimana memilih topik yang diminati dapat membangkitkan semangat menulis.

2) Beri siswa pilihan tulisan.

Guru harus memberikan kesempatan bagi siswa untuk memilih dalam tugas menulis—misalnya, pilihan dalam memilih topik penulisan atau kebebasan untuk mengubah perintah yang dipilih guru (Curry, 1997). Salah satu cara untuk memupuk pilihan adalah bagi siswa untuk menyimpan buku catatan di mana mereka mencatat topik untuk ditulis, seperti kenangan, hewan peliharaan, liburan, “pengalaman pertama” (misalnya, pertama kali naik sepeda, gol sepak bola pertama, hari pertama di perkemahan), dan hari libur favorit (Atwell, 1998). Siswa harus sering menambahkan topik dan membaca buku catatan mereka sepanjang tahun ajaran. Guru juga dapat mendorong siswa untuk menulis sendiri; rekan-rekan mereka; penonton imajiner (misalnya, karakter dalam cerita); orang dewasa (misalnya, orang tua mereka atau penulis); atau audiens yang lebih luas dan tidak dikenal.

Guru perlu memberikan instruksi dan kesempatan kepada siswa untuk berlatih menulis dengan petunjuk. Prompt harus menginspirasi siswa untuk menulis sambil memastikan bahwa siswa mempraktikkan keterampilan menulis selaras dengan tujuan instruksional guru (misalnya, genre tertentu atau tujuan tertentu). Prompt harus dengan jelas menyatakan harapan berkaitan dengan konten dan keterampilan menulis, sambil tetap memberi siswa ruang untuk mengekspresikan diri. Misalnya, siswa mungkin diminta untuk menulis tentang tokoh sejarah atau karakter dari sebuah cerita. Anjuran memungkinkan guru untuk menekankan standar konten tertentu serta mempromosikan keterlibatan dan pembangunan komunitas.

3) Mendorong siswa untuk berkolaborasi sebagai penulis.

Guru dapat mendorong siswa untuk berkolaborasi selama proses penulisan dengan bertukar pikiran tentang suatu topik, menanggapi draf dalam kelompok menulis, atau membantu rekan mengedit atau merevisi pekerjaan mereka (Yarrow & Topping, 2001). Kolaborasi juga dapat berbentuk penulisan kolaboratif, di mana siswa bersama-sama mengembangkan satu teks. Siswa yang lebih muda, misalnya, dapat bergiliran membagikan pena saat mereka membuat pesan di kertas grafik. Siswa yang lebih tua dapat berkolaborasi dengan menerbitkan koran kelas atau membuat cerita untuk dibagikan dengan teman atau teman sekelas mereka.

4) Memberikan kesempatan kepada siswa untuk memberi dan menerima umpan balik selama proses penulisan.

Siswa perlu mengetahui apakah tulisan mereka secara akurat dan tepat menyampaikan pesannya. Salah satu cara siswa dapat menentukan hal ini adalah

dengan membagikan tulisan mereka dan menanggapi umpan balik tertulis dan lisan dari guru dan rekan-rekan mereka (Pajares et al., 2007). Meskipun guru harus memberikan umpan balik kepada siswa melalui konferensi dan rubrik guru-siswa, rekan-rekan juga harus didorong untuk berpartisipasi dalam proses umpan balik. Siswa mungkin dapat mengidentifikasi masalah dalam tulisan orang lain lebih mudah daripada mereka dapat mengidentifikasi masalah dalam pekerjaan mereka sendiri. Selain itu, ketika siswa memberikan umpan balik dan penilaian tertulis kepada rekan-rekan, komentar dan pengamatan mereka dapat meningkatkan pemahaman mereka tentang tulisan mereka sendiri.

5) Siswa perlu diajarkan strategi dan bahasa yang tepat untuk umpan balik tertulis.

Tanpa instruksi eksplisit tentang bagaimana memberikan dan menerima umpan balik, siswa mungkin hanya fokus pada konvensi penulisan. Misalnya, jika guru hanya fokus pada kesalahan ejaan saat mereka menilai tugas menulis, penulis siswa kemungkinan akan menunjukkan kesalahan serupa saat memberikan umpan balik kepada rekan-rekan. Oleh karena itu, guru harus mengembangkan aturan dan prosedur untuk memberikan dan berbagi umpan balik tentang tulisan (H. L. Andrade et al., 2008). Ketika guru menekankan makna daripada bentuk dan kebenaran dalam konsep awal, siswa dapat belajar untuk melakukan hal yang sama.

Guru juga harus memberi contoh dan memberikan contoh bahasa untuk mendorong umpan balik verbal yang tepat. Selama “Ketua Penulis”, misalnya, guru dapat mendorong siswa untuk berlatih memberikan “komentar yang baik”—komentar yang membangun dan pernyataan positif tentang tulisan teman sebaya.

6) Publikasikan tulisan siswa, dan perluas komunitas di luar kelas

Siswa dapat mulai melihat diri mereka sebagai penulis jika mereka memiliki kesempatan untuk mempublikasikan tulisan mereka (Mills & Exley, 2014). Penerbitan dapat dilakukan dalam berbagai bentuk, termasuk memajang karya siswa secara mencolok di kelas. Misalnya, guru dapat membuat “*Wall of Fame*” yang menampilkan kutipan terbaik dari tulisan siswa di papan buletin di kelas.

Guru juga dapat menggunakan penerbitan untuk memperluas komunitas di luar kelas. Siswa dapat menerbitkan cerita dalam buku yang menyertakan halaman “Tentang Penulis”. Buku-buku ini dapat tersedia di perpustakaan sekolah atau kelas. Karya siswa juga dapat dipajang di lorong atau gedung administrasi, dan guru dapat meminta siswa berpartisipasi dalam “Jalan Galeri”. Dalam kegiatan ini, siswa membingkai puisi atau cerita mereka di papan poster, menghiasnya, dan menggantungnya di sekitar sekolah atau kelas untuk mensimulasikan galeri seni. Siswa kemudian berkeliling di sekitar “galeri”, membaca karya satu sama lain,

menulis komentar baik pada catatan tempel, dan menempelkan catatan tersebut pada karya yang dipamerkan. Penerbitan karya siswa dengan cara ini merayakan menulis dan membantu menciptakan lingkungan fisik yang kondusif untuk belajar.

D. INOVASI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN MENULIS

Judul Artikel : *The Instruction of Writing Strategies: The Effect of the Metacognitive Strategy on the Writing Skills*

Nama Penulis : Erkan Cer

Nama Jurnal : SAGE Journal, April-June 2019: 1-17

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui pengaruh “pengetahuan kognisi” dan “regulasi kognisi”, yang merupakan proses dari strategi metakognitif untuk meningkatkan keterampilan menulis peserta didik. Kelompok kerja untuk penelitian ini, di mana desain penjelasan sekuensial dipekerjakan, termasuk 44 murid (21 kontrol, 23 eksperimental) di sekolah menengah swasta. Murid dalam kelompok eksperimen diinstruksikan dalam praktik menulis berbasis strategi metakognitif, sedangkan murid dalam kelompok kontrol diinstruksikan dalam praktik menulis tradisional. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa perlu untuk menggunakan strategi metakognitif secara efektif dalam pembelajaran dan pengajaran untuk meningkatkan keterampilan menulis. Penelitian eksperimental lebih lanjut direkomendasikan untuk menentukan, dengan menggunakan berbagai skala, apakah strategi metakognitif mempengaruhi keterampilan menulis.

Meskipun ada beberapa strategi, seperti pengaturan diri kognitif dan afektif dan berkonsentrasi pada pembinaan proses menulis, strategi metakognitif adalah salah satu strategi yang paling efektif karena mengungkapkan jenis kesadaran kognitif, seperti belajar tentang belajar dan berpikir tentang berpikir. Strategi metakognitif melibatkan restrukturisasi kognisi. Secara khusus, ini adalah proses di mana individu membuat strategi untuk apa yang mereka ketahui, serta bagaimana dan mengapa mereka akan menggunakannya. Selain itu, kesadaran akan strategi metakognitif membantu peserta didik memiliki pengetahuan tentang kualitas dan struktur jenis sastra. Oleh karena itu, peserta didik diharapkan memahami berbagai praktik menulis yang bergantung pada tujuan dan topik mereka, elemen organisasi, gaya, kontekstual, dan linguistik, serta dapat mempraktikkan dan mengevaluasi proses keseluruhan, yang semuanya dapat diperbaiki dengan memahami efek positif dari psikologi kognitif pada peningkatan keterampilan menulis.

Tinjauan literatur menemukan banyak studi tentang keterampilan menulis dan strategi metakognitif, yang seharusnya membantu pelajar mengembangkan (a) kesadaran metakognitif dan sikap positif terhadap menulis; (b) kemampuan

untuk fokus pada perencanaan, pengorganisasian, penyusunan, revisi, dan evaluasi langkah-langkah proses penulisan; (c) keterampilan untuk menghilangkan kekurangan secara tertulis; (d) kemampuan untuk mencapai kapasitas berpikir tingkat tinggi; dan (e) bakat untuk lebih berkonsentrasi menulis. Studi-studi ini menunjukkan bahwa pelajar menjadi sadar akan efikasi diri mereka dalam menulis melalui strategi metakognitif dan mengatur tingkat efikasi diri mereka sesuai dengan itu. Oleh karena itu, jelas bahwa strategi ini memiliki efek penting pada keterampilan menulis dan berpikir siswa.

Pemikiran metakognitif adalah proses yang mengungkapkan bagaimana kognisi harus dikontrol dan dipantau dan merupakan bagian penting dari pembelajaran. Strategi metakognitif yang dikembangkan berdasarkan pengetahuan dan keterampilan kognitif menciptakan kesadaran belajar sebagai prasyarat untuk perencanaan, pemantauan, pengendalian, evaluasi, dan pengaturan diri proses pembelajaran. Namun, strategi metakognitif membangun banyak hubungan tergantung pada tujuan belajar untuk belajar. Dengan demikian, peserta didik harus menggunakan strategi metakognitif untuk mengatur diri sendiri dan mengendalikan diri. Karena keterampilan menulis juga merupakan aspek penting dari pembelajaran dan pengajaran, mereka harus ditingkatkan melalui instruksi menulis berbasis strategi metakognitif. Namun, dalam pengajaran saat ini, karena peserta didik menunjukkan tipe berpikir tingkat tinggi, maka atribut gaya, kontekstual, dan pendidikan menulis dapat dikembangkan secara efektif pada tingkat yang diinginkan.

Berdasarkan definisi teoritis, strategi metakognitif memiliki dua sisi, yaitu pengetahuan tentang kognisi dan regulasi kognisi. Pengetahuan kognisi memberikan kesadaran tentang bagaimana individu dapat memperoleh empat subdimensinya: (a) pengetahuan deklaratif, yang mencerminkan keyakinan individu, konsep diri, dan efikasi diri; (b) pengetahuan tugas, yaitu pemahaman seseorang tentang tema, tujuan, struktur, dan organisasi tulisan; (c) pengetahuan prosedural, yaitu pengetahuan metodologis yang berkaitan dengan bagaimana individu akan menyusun rencana penulisan, draf, revisi, dan pengorganisasian; dan (d) pengetahuan kondisional, yang mengacu pada bagaimana dan kapan individu melakukan berbagai proses menulis. Regulasi kognisi, bagaimanapun, berkontribusi pada proses menulis pelajar dengan aspek perencanaan dan penyusunan sendiri, pemantauan diri, evaluasi diri, dan revisi. Oleh karena itu, semua proses ini akan diuji dalam kaitannya dengan keterampilan menulis.

Selama instruksi menulis berbasis strategi metakognitif, peserta didik dibantu untuk menyadari kemampuan kognitif dan afektif mereka terkait dengan keyakinan dan sikap terhadap keterampilan menulis sebagai langkah pertama pengetahuan kognisi. Dengan cara ini, pelajar menjadi sadar akan tingkat kinerja mereka sebelum mulai menulis. Sebagai langkah kedua, peserta didik diberikan informasi tentang atribut kontekstual menulis, termasuk harus memiliki tujuan

dan tata letak tertentu. Dengan demikian, peserta didik memahami bahwa suatu topik, tujuan, dan tata letak tertentu sangat penting saat menulis. Sebagai langkah ketiga, peserta didik memperoleh informasi tentang bagaimana atribut gaya menulis, seperti perencanaan, penyusunan, revisi, dan pengorganisasian, harus terstruktur. Terakhir, pembelajar diajarkan bahwa mereka harus menggunakan semua informasi ini ketika menulis tergantung pada waktu dan tempat. Jadi, seluruh pengetahuan kognisi mengembangkan kesadaran peserta didik untuk menulis. Namun, selama pengaturan proses kognisi, peserta didik menempatkan semua kesadaran mereka ke dalam praktik dengan merencanakan dan menyusun, memantau, mengevaluasi, dan merevisi proses pra-, selama-, dan pasca-menulis.

Penelitian ini bertujuan untuk menunjukkan efisiensi proses perencanaan dan revisi, pemantauan, evaluasi, dan pengeditan yang dilakukan pada langkah-langkah pra-, selama-, dan pasca-penulisan dari strategi metakognitif. Dengan memeriksa teks dua murid (lampiran) dari kelompok eksperimen dalam hal kontekstual, gaya, dan bahasa dan faktor ekspresi, jelas mereka terlibat dalam pengaturan diri sebagai bagian dari proses menulis. Misalnya, siswa pertama (E2) diamati untuk menyajikan pendapat dan tindakan secara teratur, menyusun kalimat yang saling terkait, tidak memasukkan pendapat yang tidak relevan, tidak menciptakan kontradiksi, dan mengekspresikan emosi dan pikiran secara halus dan mengasyikkan. Dari segi struktur stilistika, siswa terlihat menulis dan menyelaraskan garis dengan rapi, meninggalkan spasi yang sama antar baris, menulis huruf dengan benar dan terbaca, dan meninggalkan spasi yang sama antar kata. Untuk aspek bahasa dan ekspresi, siswa berhasil membuat kalimat pendek dan sederhana, menghindari pengulangan kata, memilih kata yang cocok, menulis kata dengan benar, membuat kalimat yang benar secara tata bahasa, tanda baca dengan benar, dan membangun hubungan yang wajar antara kata dan kalimat. Semua spesifikasi ini juga dapat dilihat pada teks pupil kedua (E10). Teks-teks yang diamati direvisi dan diedit diberikan evaluasi dan koreksi di atas kertas. Hal ini dapat membuktikan pengaruh positif regulasi kognisi terhadap keterampilan menulis pada kelompok eksperimen.

Sebagai murid kelompok eksperimen diinstruksikan dalam regulasi kognisi dan pengetahuan kognisi, proses ini membantu mereka meningkatkan keterampilan mereka dalam hal kontekstual, gaya, dan bahasa dan struktur ekspresi menulis. Dengan kata lain, siswa yang terkena strategi metakognitif meningkatkan kemampuan menulis mereka melalui pengaturan diri. Oleh karena itu, hasil penelitian ini juga didukung oleh penelitian yang menekankan efek strategi metakognitif pada keterampilan menulis. Selain itu, siswa dalam kelompok eksperimen mengembangkan strategi yang berkaitan dengan apa yang mereka ketahui dan bagaimana mereka mengetahuinya, serta mengapa dan kapan mereka harus menggunakan potongan informasi, dengan bantuan belajar tentang belajar dan berpikir tentang berpikir, karena strategi metakognitif mengembangkan

pengalaman, keterampilan, dan persepsi peserta didik tentang kemampuan mereka untuk menangani struktur kontekstual, gaya, dan bahasa dan ekspresi.

Oleh karena itu, tampaknya strategi metakognitif meningkatkan kemampuan menulis, yang terungkap tidak hanya oleh penelitian ini tetapi juga oleh penelitian lain tentang strategi metakognitif. Pertama, sebuah penelitian yang dilakukan di Cina dengan 86 siswa sekolah menengah menemukan bahwa keterampilan menulis siswa ditingkatkan melalui penggunaan strategi metakognitif. Selain itu, dalam sebuah penelitian di Iran dengan 59 mahasiswa jurusan bahasa asing, strategi metakognitif ditemukan secara positif mempengaruhi prestasi siswa dalam menulis. Penelitian yang dilakukan dengan 152 siswa berusia antara 18 hingga 22 tahun di Taiwan menunjukkan bahwa mereka yang memiliki tingkat kemahiran bahasa Inggris yang tinggi lebih baik dalam mengoperasikan metakognisi dalam perencanaan dan revisi, sedangkan siswa dengan kemahiran rendah berfokus pada struktur gaya penulisan. Juga, dalam sebuah penelitian di Botswana, 30 mahasiswa diamati untuk memajukan keterampilan menulis mereka, dari tata bahasa ke aspek komunikatif, melalui strategi metakognitif. Penelitian yang dilakukan di India dengan 27 siswa menunjukkan bahwa strategi metakognitif cukup efektif dalam meningkatkan atribut kontekstual menulis. Selain itu, sebuah penelitian di Malaysia dengan 18 siswa berusia antara 24 hingga 38 tahun menemukan bahwa siswa yang mengembangkan kesadaran metakognitif lebih mungkin untuk mencapai tingkat pencapaian yang lebih tinggi dalam menulis.

Singkatnya, penelitian ini mengungkapkan bahwa strategi metakognitif harus digunakan untuk secara efektif meningkatkan keterampilan menulis dalam proses belajar mengajar karena menekankan bahwa teks harus direstrukturisasi melalui perencanaan dan revisi, pemantauan, evaluasi, dan pengeditan, daripada meminta siswa menulis komposisi hanya dengan topik dan instruksi sederhana. Dengan demikian, hasil penelitian ini menyarankan bahwa penelitian kualitatif dan kuantitatif lebih lanjut harus dilakukan dengan menggunakan berbagai skala untuk melakukan pekerjaan yang lebih komprehensif dalam menentukan dampak strategi metakognitif pada keterampilan menulis.

Judul Artikel : *The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy Beliefs on Their Summary Writing Achievement*

Nama Penulis : Pinar Bulut

Nama Jurnal : *International Electronic Journal of Elementary Education*,
December 2017, Volume 10, Issue 2

Dalam penelitian ini, pengaruh sikap menulis dan keyakinan efikasi diri menulis terhadap prestasi meringkas siswa kelas 4 SD diuji dengan menggunakan model persamaan struktural. Penelitian ini menggunakan model survei relasional.

Kelompok belajar yang disusun dengan metode simple random sampling terdiri atas 335 siswa kelas IV SD. Dalam pengumpulan data penelitian, “Skala Efikasi Diri Menulis (Güneş, Kuşdemir and Bulut, 2017)”, “Skala Sikap Menulis (Can, 2016)” dan “Formulir Evaluasi Ringkasan Teks Narasi” (Bulut, 2013) bekas. Untuk penelitian ini, hipotesis yang dibangun adalah “sikap menulis dan efikasi diri menulis berpengaruh positif dan signifikan terhadap prestasi menulis” dan dengan demikian sebuah model terbentuk. Dalam analisis data digunakan paket program SPSS 22 dan AMOS 22.0. Sebagai hasil penelitian, ditemukan bahwa sikap menulis dan keyakinan efikasi diri menulis sangat berkorelasi satu sama lain dan sikap menulis dan keyakinan efikasi diri menulis secara langsung dan signifikan mempengaruhi penulisan ringkasan.

Menulis adalah keterampilan bahasa ekspresif penting yang dilakukan individu dengan menggunakan simbol yang mengacu pada suara. Menulis adalah keterampilan yang paling baru diperoleh yang mulai dipelajari dengan membaca selama proses pendidikan formal. Menulis dimulai dengan meninjau informasi yang terstruktur di otak. Menulis muncul sebagai hasil pengorganisasian informasi yang akan dipilih dengan mempertimbangkan tujuan, metode, subjek dan batasan menulis melalui berbagai proses mental seperti menyortir, mengklasifikasikan, membangun hubungan, mengkritik, memperkirakan, menganalisis dan mensintesis dan kemudian mengungkapkannya. Informasi yang terorganisir dengan huruf, suku kata, kata dan kalimat. Graham menyatakan bahwa menulis adalah alat yang disukai siswa untuk mengungkapkan apa yang mereka ketahui di kelas saat ini. Di sisi lain, menulis adalah salah satu kegiatan literasi yang paling rumit untuk orang dewasa dan anak-anak.

Meskipun menulis dipandang sebagai keterampilan bahasa yang sulit, ada banyak manfaat yang diperoleh dari penguasaan keterampilan ini. Menulis adalah keterampilan yang diperlukan untuk berpikir kritis, belajar dan berekspresi. Siswa yang mengembangkan keterampilan menulis efektif selama tahun-tahun sekolah memiliki keuntungan yang signifikan dibandingkan mereka yang tidak mengembangkannya di kemudian hari. Selain itu, karena menulis terjalin dengan proses mental, membantu siswa untuk memperluas pemikiran mereka, mengatur pengetahuan mereka, menggunakan bahasa, memperkaya pengetahuan mereka, dan mengembangkan kamus mental mereka. Selain manfaat tersebut, pengembangan keterampilan menulis meningkatkan kepekaan estetika siswa dan kemudian ekspresi tertulis mulai dianggap sebagai usaha dan perasaan artistik daripada sains.

Ada banyak faktor yang mempengaruhi prestasi menulis individu. Mereka bisa menjadi faktor kognitif, afektif atau fisik. Faktor afektif terpenting yang mempengaruhi prestasi menulis adalah sikap dan keyakinan efikasi diri. Sikap melibatkan penilaian terhadap suatu objek, orang, atau peristiwa pada kontinum yang membentang dari negatif ke positif dan membuat kita cenderung berperilaku dengan cara tertentu dalam menghadapi objek, orang, atau peristiwa itu.

Minat, keinginan, dan sikap setiap individu tidak sama untuk keterampilan menulis yang sangat penting dalam komunikasi dan kehidupan sosial individu dan menekankan bahwa salah satu faktor yang mempengaruhi pencapaian ekspresi tertulis dari individu dan menyebabkan mereka menjauh dari menulis adalah sikap mereka terhadap menulis. Variabel seperti pendidikan, lingkungan keluarga, dan karakteristik pribadi berpengaruh dalam munculnya sikap yang berbeda terhadap menulis. Sikap menulis sebagai regulasi efektif yang menyebabkan penulis merasa senang atau tidak senang selama kegiatan menulis. Sikap menulis siswa mempengaruhi prestasi menulis mereka.

Faktor afektif lain yang mempengaruhi prestasi menulis adalah keyakinan efikasi diri. Keyakinan *self-efficacy* didefinisikan sebagai “penilaian orang tentang keterampilan mereka untuk mengatur dan melakukan tindakan yang diperlukan untuk mencapai jenis kinerja tertentu”. Konsep *self-efficacy* dimana efikasi sebagai penilaian individu itu sendiri, keyakinan tentang dirinya tentang sejauh mana ia akan berhasil mengatasi situasi sulit yang akan dihadapi di masa depan. Efikasi diri merupakan mekanisme kunci dalam teori kognitif sosial yang mengasumsikan bahwa prestasi didasarkan pada interaksi antara perilaku, faktor pribadi, dan kondisi lingkungan. *Self-efficacy* adalah konsep kunci untuk memastikan partisipasi siswa dan mendorong pembelajaran. Efikasi diri dapat menjadi alat yang ampuh bagi pendidik untuk memenuhi kebutuhan belajar siswa. Pada awal kegiatan belajar, ada adalah rasa efikasi diri bagi siswa untuk mencapai tujuannya. Evaluasi diri siswa terhadap proses belajarnya membantu melindungi efikasi diri dan motivasi.

Keyakinan *self-efficacy* mempengaruhi kinerja siswa dengan mempengaruhi pilihan yang dibuat, usaha yang dikeluarkan dan ketekunan dan kecemasan yang dirasakan dalam menghadapi kesusahan. Jika individu memiliki keyakinan efikasi diri yang rendah, dia mungkin merasa tidak cukup dalam pekerjaan atau aktivitas yang relevan. Oleh karena itu, keyakinan efikasi diri siswa perlu dipupuk. Guru perlu untuk memperkuat persepsi *self-efficacy* siswa mereka. Yaitu mengajar sedemikian rupa untuk memenuhi kebutuhan individu siswa, melakukan berbagai kegiatan agar setiap siswa dapat terlibat, menggunakan pendekatan pengajaran berbasis kerjasama dan menghindari pendekatan berdasarkan perbandingan siswa.

Ada berbagai strategi dan teknik yang dapat diterapkan pembaca pada berbagai tahap proses membaca untuk membuat proses membaca lebih efisien dan untuk mendapatkan tingkat makna tertinggi dari membaca. Salah satunya adalah menulis ringkasan. Meringkas mengacu pada pembaca menemukan ide utama dalam teks, menghilangkan detail yang tidak perlu dan memperpendek teks tanpa merusak struktur teks dan alur pemikiran dengan kata-kata dan kalimatnya sendiri dengan menggunakan beberapa strategi. Peringkasan adalah proses multifaset yang membutuhkan berbagai keterampilan prasyarat yang menemukan ide utama adalah yang paling penting dan yang meningkatkan pemahaman siswa dan kemampuan kognitif.

Efikasi diri merupakan konsep yang berpengaruh pada keterampilan sosial dan motorik serta mempengaruhi prestasi belajar dan prestasi siswa. Ketika seorang individu diminta untuk melakukan tugas-tugas yang motivasinya rendah, konsep self-efficacy muncul sebagai konsep kritis. Menulis adalah tugas yang kompleks dan menuntut yang menimbulkan tantangan motivasi bahkan bagi penulis berbakat. Secara konseptual, self-efficacy mengacu pada beberapa kemampuan tertentu. Menulis membutuhkan banyak keterampilan, strategi dan pengetahuan seperti pengaturan diri. Jadi, untuk beberapa aspek penulisan tertentu, efikasi diri dapat berubah.

Menulis adalah tugas yang sulit bagi orang-orang dari semua kelompok umur karena itu bukan hanya tugas mekanis tetapi juga aktivitas mental. Khususnya siswa di sekolah tidak suka menulis atau mengalami kesulitan dalam tugas menulis. Ini mengarah pada pembentukan sikap negatif terhadap menulis dan penurunan keyakinan efikasi diri. Dari antara faktor afektif yang berpengaruh terhadap keterampilan menulis, yang paling penting adalah efikasi diri dan sikap. Ketika literatur yang relevan ditinjau, terlihat bahwa ada beberapa penelitian yang menyelidiki pengaruh efikasi diri dan sikap menulis siswa terhadap prestasi menulis.

Penulisan ringkasan adalah proses menemukan gagasan utama berdasarkan teks sumber, menghilangkan detail yang tidak perlu dan memperpendek dengan menggunakan kata-kata sendiri. Namun, saat melakukan ini, struktur dan aliran pemikiran dalam teks sumber tidak boleh terdistorsi. Sebagai hasil dari penelitian saat ini yang mengeksplorasi pengaruh efikasi diri menulis dan sikap terhadap prestasi menulis melalui pemodelan persamaan struktural, hipotesis yang ditetapkan didukung. Artinya, pengaruh efikasi diri dan sikap menulis terhadap prestasi menulis adalah positif dan signifikan. Ketika temuan penelitian saat ini dibandingkan dengan temuan yang dilaporkan oleh penelitian serupa dalam literatur, mereka tampaknya saling mendukung. Baştuğ (2015) melakukan penelitian tentang menulis dan faktor-faktor afektif yang mempengaruhinya dan menemukan bahwa disposisi dan sikap menulis secara signifikan dan positif mempengaruhi prestasi menulis; sikap dan disposisi menulis berpengaruh signifikan dan negatif terhadap *writer's block*; *writer's block* berpengaruh secara signifikan dan negatif terhadap prestasi menulis. Pengaruh terbesar terhadap prestasi menulis masing-masing berasal dari blok penulis, disposisi menulis, dan sikap menulis. Dalam penelitian ini, ditemukan korelasi yang tinggi antara efikasi diri menulis dan sikap menulis. Demir (2013) menemukan korelasi positif, sedang dan signifikan secara statistik antara menulis kreatif siswa kelas 8 sekolah dasar dan persepsi efikasi diri. Selain itu, korelasi positif, sedang dan signifikan ditemukan antara keterampilan menulis bebas siswa dan persepsi efikasi diri. Korelasi positif, rendah dan signifikan ditemukan antara skor ekspresi tertulis berbasis topik siswa kelas 8 SD dan persepsi efikasi diri. Temuan ini menunjukkan bahwa ekspresi berbasis topik siswa tidak secara langsung mempengaruhi persepsi efikasi diri menulis mereka. Korelasi positif, sedang dan signifikan ditemukan

antara skor menulis kreatif siswa kelas 8 sekolah dasar dan subdimensi keterampilan ekspresi tertulis skala efikasi diri menulis. Mempertimbangkan korelasi yang signifikan ini, dapat dikatakan bahwa keterampilan menulis kreatif siswa yang persepsi keterampilan ekspresi tertulisnya tinggi berkembang. Temuan penelitian Bruning et al. (2013) menunjukkan bahwa ide menulis dan self-efficacy regulasi diri secara signifikan lebih kuat terkait dengan menyukai menulis daripada konvensi self-efficacy tetapi kurang terkait dari konvensi self-efficacy untuk menulis skor penilaian. Ketiga dimensi efikasi diri menulis menunjukkan korelasi positif sedang dengan kinerja menulis yang dilaporkan sendiri.

Dalam penelitian saat ini, saat menguji pengaruh efikasi diri menulis dan sikap menulis terhadap prestasi menulis ringkasan, siswa dalam kelompok belajar diminta untuk menulis ringkasan teks naratif saja. Penelitian lebih lanjut dapat dirancang untuk mengeksplorasi teks naratif dan informatif secara bersama-sama. Apalagi, kelompok studi penelitian saat ini terdiri atas mahasiswa dari tingkat sosial ekonomi menengah. Penelitian serupa dapat dilakukan pada siswa yang bersekolah di sekolah dengan tingkat sosial ekonomi yang berbeda.

Judul Artikel : *The writing performance of elementary students using a digital writing application*

Nama Penulis : Sheila F. Baker

Nama Jurnal : *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 16 No. 4, 2019, pp. 343-362, Emerald Publishing Limited

Makalah ini bertujuan untuk menyelidiki pengalaman menulis siswa sekolah dasar menggunakan aplikasi penulisan digital dan membandingkan hasilnya dengan temuan dan rekomendasi dari survei nasional tentang praktik pembelajaran menulis. Metode campuran digunakan untuk menilai kuantitas dan kualitas tulisan siswa sekolah negeri P-5 dari waktu ke waktu. Persepsi dan pengalaman guru, pustakawan dan siswa diperiksa dan dibandingkan dengan hasil dan rekomendasi dari survei nasional tentang menulis. Makalah ini memberikan wawasan empiris tentang penggunaan aplikasi penulisan digital dalam instruksi menulis. Temuan menunjukkan penggunaan aplikasi penulisan digital: meningkatkan kuantitas dan kualitas tulisan siswa secara signifikan; siswa bersemangat dan termotivasi untuk menulis; memperpanjang hari belajar sehingga lebih banyak waktu yang dihabiskan untuk menulis; dan mendukung siswa dari populasi khusus. Perbandingan rekomendasi survei nasional menunjukkan lima dari tujuh rekomendasi tidak terpenuhi dalam penelitian ini.

Teknologi dan literasi merupakan media baru yang mendorong penulisan di luar perspektif tradisional (kertas dan pensil). Saat ini, menulis membutuhkan pengetahuan dan kemampuan untuk menggunakan berbagai media dan teknologi

digital untuk berkomunikasi dan menulis secara efektif. Ini menantang pendidik untuk mempertimbangkan praktik instruksional reframing untuk memasukkan menggunakan aplikasi digital di mana peserta didik dapat membuat dan mengembangkan tulisan mereka. Menggunakan aplikasi digital untuk menulis memberi peserta didik pilihan tentang topik mereka, memfasilitasi revisi aktif, memungkinkan penulisan dan publikasi di luar dinding kelas dan menyediakan penilaian proses dan produk -semua prinsip inti dari pendekatan lokakarya penulisan. Bagi banyak pelajar menulis bisa sangat menantang. Pelajar mungkin percaya bahwa mereka tidak mampu menulis. Alat digital dapat meningkatkan motivasi peserta didik untuk menulis dan dapat melibatkan siswa yang tidak tertarik atau kekurangan kepercayaan diri dalam menulis.

Ketika menginstruksikan secara tertulis, guru menggabungkan strategi pembelajaran yang selaras dengan standar yang mendukung siswa dalam proses penulisan. Meskipun berpengetahuan luas dalam strategi dan keterampilan yang diperlukan bagi peserta didik untuk menulis secara efektif, guru sering dibatasi dalam pengetahuan mereka tentang teknologi atau strategi pedagogis untuk mengintegrasikan teknologi untuk mendukung pengajaran dan pembelajaran siswa. Tujuan utama penelitian ini adalah untuk meneliti kinerja penulisan siswa SD menggunakan aplikasi penulisan digital. Pengalaman siswa sekolah negeri K-5 di negara bagian Gulf Coast, Texas, USA.

Secara historis, pensil dan kertas terutama digunakan untuk menulis di sekolah dasar. Namun, teknologi telah menciptakan kebutuhan siswa untuk belajar menulis secara efektif di komputer. Untuk membantu masuknya teknologi selama menulis instruksi, guru membutuhkan strategi yang praktis untuk memberikan pengalaman belajar yang mengintegrasikan teknologi secara tertulis. Salah satu cara paling praktis adalah dengan aplikasi penulisan digital. MyStoryTrees (nama samaran) adalah aplikasi penulisan online untuk komunitas penulis. MyStoryTrees ramah pengguna dan berisi ribuan ilustrasi artistik yang dapat menginspirasi siswa dan membantu mereka menghasilkan ide untuk tulisan mereka. Siswa disediakan halaman kosong di mana mereka menulis dalam kotak teks dan tersedia ilustrasi untuk meningkatkan tulisan mereka. Siswa dapat menulis bersama dan terlibat dalam umpan balik timbal balik satu sama lain, menyarankan pengeditan dan revisi. MyStoryTrees memungkinkan pengalaman menulis kolaboratif dan umpan balik dari penulis lain. Dalam sebuah penelitian yang meneliti efektivitas penggunaan teknologi untuk penceritaan digital dalam meningkatkan keterampilan menulis siswa kelas tiga, menemukan bahwa cerita yang ditulis bersama dengan orang lain lebih kuat kualitasnya daripada yang ditulis secara individual. Demikian pula, penelitian lain telah menemukan siswa mendapatkan banyak bantuan dengan berkolaborasi dengan teman sejawat. Guru memiliki akses ke data yang memberi tahu mereka tentang kemajuan penulisan siswa.

Menulis adalah keterampilan penting untuk kesuksesan siswa dalam pendidikan tinggi dan pekerjaan, namun banyak siswa mungkin merasa tidak mampu atau tidak siap untuk menulis secara kompeten. Faktor pembatas yang berkontribusi pada perasaan ini adalah perspektif siswa tentang kemampuan mereka untuk menulis dan sikap mereka terhadap penulisan, yang memainkan peran penting dalam memprediksi kinerja penulisan. Lebih banyak kesempatan untuk menulis dapat mengurangi kekhawatiran siswa ketika ditugaskan untuk menulis. Mengingat kesempatan untuk menulis menggunakan MyStoryTrees, siswa dapat terlibat dalam ilustrasi yang disediakan. Menggunakan ilustrasi dari dalam aplikasi, siswa mendapatkan pemahaman yang lebih baik tentang plot, pengaturan, urutan peristiwa, gerakan dalam waktu dan percakapan di antara karakter. Ketika siswa menggambarkan apa yang mereka lihat dalam ilustrasi, mereka kemudian menjadi narator, begitu pula dengan penulis. Studi telah menemukan siswa menunjukkan peningkatan self-confidence dan antusiasme untuk menulis ketika menggunakan teknologi.

Rencana penilaian siswa kelas 4 melalui penilaian online pada 2019 memunculkan kebutuhan siswa SD untuk menggunakan aplikasi teknologi untuk tulisan mereka. Dibingkai dalam rekomendasi Cutler dan Graham (2008) dari studi nasional praktik instruksional guru kelas, penelitian ini meneliti tulisan siswa ketika menggunakan MyStoryTrees. Penulisan dinilai dalam hal kuantitas dan kualitas penulisan dari waktu ke waktu ketika menggunakan MyStoryTrees. Penelitian ini juga meneliti bagaimana siswa dari populasi khusus berinteraksi dengan aplikasi.

a) Meningkatkan jumlah waktu yang dihabiskan siswa untuk menulis.

Cutler dan Graham (2008) menyarankan dua jalan untuk meningkatkan jumlah waktu yang dihabiskan siswa untuk menulis: mintalah siswa menulis lebih banyak di rumah dan meminta mereka menulis lebih sering ketika mengerjakan mata pelajaran lain.

Menggunakan MyStoryTrees memungkinkan siswa untuk mengakses pekerjaan mereka di rumah, memperpanjang hari belajar mereka. MyStoryTrees memotivasi dan bersemangat siswa tentang menulis sampai-sampai mereka ingin menghabiskan lebih banyak waktu menulis, sebagaimana dibuktikan dalam penelitian ini oleh siswa yang menulis di luar hari sekolah, selama liburan musim panas dan selama liburan, tanpa dorongan sebelumnya untuk melakukannya. Beberapa siswa terus menggunakan MyStoryTrees untuk mendukung tulisan mereka bertahun-tahun setelah pengenalan awal. MyStoryTrees melibatkan siswa dan memotivasi mereka untuk menulis, oleh karena itu meningkatkan waktu yang dihabiskan untuk menulis.

Guru harus melakukan upaya sadar untuk membuat tugas menulis yang mengintegrasikan penulisan ke dalam area konten dan memberikan

contoh cerita di MyStoryTrees yang ditulis di area konten. Guru juga dapat menempatkan siswa dalam pasangan atau kelompok penulisan kolaboratif untuk mendorong motivasi untuk menulis, yang berpotensi mengarah pada peningkatan kualitas tulisan mereka.

- b) Meningkatkan waktu yang dihabiskan untuk menulis teks ekspositori.

Rekomendasi Cutler dan Graham(2008) untuk menghabiskan lebih banyak waktu menulis, khususnya menulis teks ekspositori. Rekomendasi ini dibuat setelah penemuan studi mereka yang menunjukkan bahwa lebih dari setengah guru yang berpartisipasi membutuhkan penulisan dalam bidang mata pelajaran hanya sekali seminggu atau kurang.

Dalam penelitian ini, siswa bebas memilih topik tulisan mereka dan didorong untuk kreatif dan bersenang-senang. Keterlibatan siswa dan energi untuk menulis meningkat ketika diberikan pilihan. Mayoritas siswa, diberikan pilihan gratis, penulisan narasi yang dipilih sendiri. Keputusan untuk memilih penulisan narasi bisa karena beberapa alasan, termasuk: banyaknya ilustrasi membangkitkan minat siswa dan lebih mengarah pada penulisan kreatif; lebih mudah bagi siswa untuk menulis cerita narasi berdasarkan pengalaman pribadi; siswa lebih berpengalaman menulis cerita narasi di kelas. Guru dapat membuat tugas menulis dan memberikan pertanyaan dan pertanyaan diskusi yang mengharuskan siswa menulis teks ekspositori. Dalam sebuah penelitian yang menyelidiki efektivitas pendekatan proses yang terintegrasi teknologi untuk penulisan ekspositori siswa sekolah menengah, hasil menunjukkan nilai significantly lebih tinggi pada penilaian penulisan standar. Tugas dapat menjadi unit studi progresif yang berfokus pada strategi dan proses yang membawa siswa lebih jauh melalui proses penulisan. Siswa dapat membuat cerita digital untuk menyebarkan informasi tentang peristiwa saat ini atau historis, memberi tahu pembaca tentang topik specific di berbagai area konten atau berbagi pengalaman pribadi yang berfokus pada penulisan ekspositori.

- c) Memberikan keseimbangan yang lebih baik antara waktu yang dihabiskan untuk menulis, strategi menulis pembelajaran, dan keterampilan menulis mengajar.

Hasil penelitian menunjukkan ketidakseimbangan dalam program penulisan siswa mengenai keterampilan menulis dasar, menulis strategi dan proses dan menulis teks yang terhubung. Penelitian mereka menunjukkan penekanan instruksi lebih pada keterampilan menulis daripada pada strategi dan proses dan waktu yang dihabiskan untuk menulis teks yang terhubung. Para penulis menyarankan bahwa mengajar siswa muda bagaimana merencanakan dan merevisi memiliki dampak yang kuat pada peningkatan tulisan mereka dan harus menjadi penekanan di kelas.

- d) Tempatkan lebih banyak penekanan pada menumbuhkan motivasi siswa untuk menulis.

Dalam studi Cutler dan Graham(2008), guru melaporkan sering menggunakan strategi untuk mempromosikan motivasi siswa untuk menulis, yang termasuk memungkinkan siswa untuk bekerja dengan kecepatan mereka sendiri; memungkinkan siswa untuk berbagi tulisan mereka dengan rekan-rekan setiap minggu; dan guru berbagi dan memodelkan kenikmatan mereka sendiri untuk menulis setiap minggu.

Dalam penelitian ini, guru mampu menumbuhkan motivasi untuk menulis menggunakan strategi yang sama seperti dalam studi Cutler dan Graham. Namun, penulis mengusulkan bahwa penggunaan MyStoryTrees memungkinkan guru untuk menerapkan strategi ini secara konsisten, eksponensial dan dengan motivasi yang lebih besar. Kemampuan menulis cerita menggunakan teknologi menghasilkan kegembiraan untuk menulis di seluruh sekolah. Ilustrasi yang ditemukan di MyStoryTrees sangat memotivasi karena mereka memberikan visual yang menginspirasi siswa dengan ide-ide untuk menulis. Kemampuan untuk menggunakan teknologi untuk mempublikasikan cerita mereka. Hal ini dapat menciptakan tingkat kegembiraan dan motivasi yang jauh lebih tinggi dalam para peserta. Semakin banyak buku yang mereka terbitkan, semakin memotivasi siswa untuk menulis. Siswa bekerja dengan kecepatan mereka sendiri, tetapi menggunakan MyStoryTrees diaktifkan kapan saja, di mana saja akses ke cerita mereka. Penelitian ini menunjukkan bahwa siswa dapat membangun momentum untuk menulis dan termotivasi untuk menulis setelah sekolah, selama liburan dan selama liburan musim panas. Guru tidak hanya mengizinkan siswa untuk berbagi tulisan mereka dengan teman sebaya, mereka mendorong siswa untuk secara teratur berkolaborasi dan mencari umpan balik konstruktif dari rekan-rekan. Menempatkan siswa berpasangan atau kelompok mempromosikan diskusi sejawat dan sinergi, yang meningkatkan motivasi dan kualitas penulisan.

- e) Mengembangkan koneksi yang lebih kuat untuk menulis antara rumah dan sekolah

hasil penelitian menunjukkan bahwa aplikasi menulis online memberikan kesempatan untuk keterlibatan keluarga dan mengembangkan koneksi yang kuat antara rumah dan sekolah yang berfokus pada penulisan. Pekerjaan rumah yang berpusat pada kenangan dan pengalaman dunia nyata dapat melibatkan keluarga dalam proses penulisan. Guru harus melakukan upaya sadar untuk mengembangkan hubungan yang kuat antara rumah dan sekolah untuk menulis.

f) Jadikan komputer bagian yang lebih integral dari program penulisan

Penelitian telah menunjukkan bahwa ketika teknologi diimplementasikan dengan benar, teknologi mengarah pada peningkatan keterlibatan siswa dan peningkatan sikap terhadap pembelajaran, pada akhirnya menghasilkan hasil belajar positif yang lebih besar. Standar nasional mengarahkan guru untuk memfasilitasi dan menginspirasi pembelajaran dan kreativitas siswa serta merancang dan mengembangkan pengalaman dan penilaian pembelajaran era digital. Guru diarahkan untuk menanamkan teknologi di seluruh standar di setiap tingkat usia sepanjang karier akademik siswa.

Teknologi berpotensi untuk digunakan sebagai alat motivasi untuk secara aktif melibatkan siswa dalam proses penulisan. Alat tulis digital memberikan kesempatan bagi siswa untuk melihat diri mereka sebagai pembaca, dan penulis yang sukses. Aplikasi menulis online memotivasi siswa dan menggairahkan mereka tentang menulis. Gambar-gambar itu memberi siswa ide untuk topik cerita ketika mereka awalnya mulai menulis cerita mereka dan membantu mereka melalui proses penulisan dengan memberi mereka ide-ide untuk peristiwa yang terjadi di seluruh cerita. Guru perlu mengadopsi pendekatan baru untuk menulis yang memanfaatkan teknologi dan melibatkan siswa dalam proses penulisan, serta mempersiapkan mereka untuk penilaian penulisan online.

g) Meningkatkan pengembangan profesional untuk pengajaran menulis dalam program pendidikan guru.

Cutler dan Graham (2008) menemukan ada ruang untuk perbaikan dalam mempersiapkan kandidat guru untuk mengajar menulis kepada siswa kelas dasar. Sementara pengembangan profesional untuk menulis instruksi dalam program pendidikan guru berada di luar lingkup penelitian ini, ada bukti bahwa guru dalam penelitian ini perlu bergerak untuk lebih fokus pada penulisan teks, dibandingkan dengan banyak penekanan pada konvensi. Siswa perlu menghabiskan lebih banyak waktu untuk menulis.

Ini adalah panggilan untuk program persiapan guru untuk memastikan kekuatan mereka dalam mengajar dengan menguasai strategi pedagogis yang diperlukan untuk mengajar menulis dan secara bermakna mengintegrasikan teknologi ke dalam instruksi penulisan. Para penulis merekomendasikan guru untuk dimasukkan pada kegiatan instruksional yang mengajarkan keterampilan dan strategi pedagogis yang diperlukan ketika mengintegrasikan aplikasi dan produk penulisan berbasis digital dalam pelajaran mereka. Rekomendasi ini untuk program persiapan guru pra-layanan sarjana serta untuk program pascasarjana dalam seni baca/bahasa.

E. EVALUASI PEMBELAJARAN KETERAMPILAN MENULIS

Tulisan siswa dapat dievaluasi pada lima faktor produk: kelancaran, isi, konvensi, sintaksis, dan kosakata. Sampel tulisan juga harus dinilai di berbagai tujuan penulisan untuk memberikan gambaran lengkap tentang kinerja menulis siswa di seluruh struktur dan genre teks yang berbeda. Kelas sederhana ini membantu dalam mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, merencanakan instruksi, mengevaluasi kegiatan instruksional, memberikan umpan balik, memantau kinerja, dan melaporkan kemajuan (Miltakaki & Kukich, 2000).

Tanggung jawab pertama seorang guru adalah memberikan kesempatan untuk menulis dan dorongan bagi siswa yang berusaha untuk menulis. Tanggung jawab kedua seorang guru adalah untuk mempromosikan keberhasilan siswa dalam menulis. Guru melakukan ini dengan hati-hati memantau tulisan siswa untuk menilai kekuatan dan kelemahan, mengajarkan keterampilan dan strategi khusus dalam menanggapi kebutuhan siswa, dan memberikan umpan balik yang cermat yang akan memperkuat keterampilan yang baru dipelajari dan memperbaiki masalah yang berulang. Tanggung jawab ini mengungkapkan, setelah diperiksa, bahwa penilaian jelas merupakan bagian integral dari instruksi yang baik. Dalam tinjauan mereka terhadap penelitian yang ada tentang pengajaran yang efektif Christenson, Ysseldyke, dan Thurlow menemukan bahwa, selain faktor-faktor lain, kondisi berikut berkorelasi positif dengan prestasi murid:

- a) Sejauh mana ada kecocokan instruksional yang tepat antara karakteristik siswa dan karakteristik tugas (dengan kata lain, guru harus menilai pengetahuan siswa sebelumnya dan tingkat keterampilan saat ini untuk mencocokkannya dengan tugas yang relevan dan sesuai dengan bakat mereka);
- b) Sejauh mana guru secara aktif memantau pemahaman dan kemajuan siswa; dan
- c) Sejauh mana kinerja siswa dievaluasi dengan sering dan tepat (sesuai dengan apa yang diajarkan) (Christenson et al., 1989).

Oleh karena itu, penilaian merupakan komponen penting dari instruksi yang efektif. Airasian mengidentifikasi tiga jenis penilaian kelas. Tipe pertama, penilaian “mengukur”, biasanya dilakukan selama minggu pertama sekolah untuk memberi guru informasi cepat tentang siswa saat memulai pengajaran mereka. Tipe kedua, penilaian instruksional, digunakan untuk tugas sehari-hari perencanaan instruksi, memberikan umpan balik, dan memantau kemajuan siswa. Jenis ketiga yang disebutkan sebagai penilaian resmi, yaitu fungsi formal berkala dari penilaian untuk pengelompokan, penilaian, dan pelaporan (Airasian & Gullickson, 1997). Dengan kata lain, guru menggunakan penilaian untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, merencanakan instruksi agar sesuai dengan kebutuhan yang didiagnosis, mengevaluasi kegiatan instruksional, memberi umpan balik, memantau kinerja,

dan melaporkan kemajuan. Metode berbasis kurikulum sederhana untuk menilai ekspresi tertulis dapat memenuhi semua tujuan ini.

1. Cara menilai proses

Penilaian berbasis kurikulum harus dimulai dengan pemeriksaan kurikulum. Banyak kurikulum penulisan didasarkan pada model konseptual yang memperhitungkan proses, produk, dan tujuan. Oleh karena itu, model konseptual ini membentuk kerangka kerja untuk teknik penilaian sederhana yang mengikutinya.

Penggunaan penilaian diagnostik (menentukan alasan untuk masalah menulis dan kebutuhan instruksional siswa) paling baik dipenuhi dengan melihat proses menulis, yaitu langkah-langkah yang dilalui siswa dan strategi yang mereka gunakan saat mereka bekerja menulis. Berapa banyak perencanaan yang dilakukan siswa sebelum dia menulis? Apakah dia memiliki strategi untuk mengatur ide? Apa yang tampaknya menjadi hambatan untuk menuangkan pikiran di atas kertas? Bagaimana cara siswa mencoba mengeja kata-kata yang tidak dia ketahui? Apakah siswa membaca ulang apa yang telah ditulisnya? Apakah siswa membicarakan atau berbagi pekerjaannya dengan orang lain saat dia menulisnya? Perubahan apa yang dilakukan siswa pada draf pertamanya? (Schroeder et al., 2008).

Untuk membuat pengamatan yang relevan secara instruksional, pengamat harus bekerja dari model konseptual tentang bagaimana seharusnya proses penulisan. Pendidik telah mencapai sedikit konsensus mengenai jumlah langkah dalam proses penulisan. Berninger memberikan model proses menulis lima langkah menggunakan akronim POWER: Plan, Organize, Write, Edit, dan Revise (Berninger et al., 2002). Setiap langkah memiliki sublangkah dan strateginya sendiri yang menjadi lebih canggih ketika siswa menjadi lebih dewasa sebagai penulis, menyesuaikan gaya mereka dengan struktur teks dan tujuan penulisan tertentu. Penilaian proses menulis dapat dilakukan melalui pengamatan siswa saat mereka melakukan langkah-langkah menulis (Tahvildar & Zade, 2012).

Meminta siswa menilai proses menulis mereka sendiri juga penting karena dua alasan. Pertama, penilaian diri memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengamati dan merefleksikan pendekatan mereka sendiri, menarik perhatian pada langkah-langkah penting yang mungkin diabaikan. Kedua, penilaian diri mengikuti model konseptual seperti POWER adalah sarana internalisasi strategi eksplisit, memungkinkan kesempatan bagi siswa untuk melatih mental langkah-langkah strategi. Gambar 4.1 adalah format untuk observasi diri dan observasi guru terhadap proses menulis yang mengikuti strategi POWER. Penilaian diri yang serupa atau daftar periksa observasi dapat dibuat untuk model konseptual lain dari proses penulisan.

Gambar 4.1. Menggunakan model konseptual lima langkah untuk pengamatan siswa dan guru dari proses penulisan

POWER Melihat Bagaimana Saya Menulis

Komentar Saya			Komentar Guru
PLAN			
Saya memilih topik yang bagus	Ya	Tidak	
Saya membaca tentang topik saya	Ya	Tidak	
Saya berpikir tentang apa yang ingin diketahui pembaca	Ya	Tidak	
Aku menuliskan semua ideku di “lembar pemikiran”	Ya	Tidak	
ORGANIZE			
Saya menempatkan ide-ide yang sama bersama-sama	Ya	Tidak	
Saya memilih ide-ide terbaik untuk komposisi saya	Ya	Tidak	
Saya bernomor ide-ide saya dalam urutan logis	Ya	Tidak	
WRITE			
Saya menuliskan ide-ide saya dalam kalimat	Ya	Tidak	
EDIT			
Saya membaca draf pertama saya untuk diri saya sendiri	Ya	Tidak	
Saya menandai bagian-bagian yang saya sukai	Ya	Tidak	
Saya menandai bagian-bagian yang mungkin ingin saya ubah	Ya	Tidak	
Saya membaca draf pertama saya untuk pasangan saya	Ya	Tidak	
Saya mendengarkan saran pasangan saya	Ya	Tidak	
REVISE			
Saya membuat perubahan pada komposisi saya	Ya	Tidak	
Saya mengedit untuk kebenaran	Ya	Tidak	
Saya menulis draf terakhir dalam tulisan terbaik saya	Ya	Tidak	

2. Cara sederhana untuk menilai produk

Proses penulisan yang efektif harus mengarah pada produk yang sukses. Sebuah produk tulisan memenuhi maksud komunikatifnya jika panjangnya sesuai, logis dan koheren, dan memiliki format yang dapat dibaca. Sangat menyenangkan untuk membaca jika terdiri ataskalimat yang dibangun dengan baik dan beragam kata yang secara jelas menyampaikan maksud penulis. Ketika berbagai model konseptual menulis dibandingkan berdampingan, lima variabel produk tampaknya muncul: kelancaran, isi, konvensi, sintaksis, dan kosakata. Terlalu sering guru memusatkan perhatian mereka terutama pada fitur permukaan komposisi siswa yang terkait dengan

aspek mekanis penulisan, atau konvensi. Sebuah penilaian yang seimbang harus melihat semua lima aspek dari tulisan siswa. Berikut ini adalah metode sederhana untuk menilai setiap variabel produk. Dalam beberapa kasus, ukuran yang dapat diukur digunakan; di lain, penilaian kualitatif tampaknya lebih tepat (Isaacson, 1984).

3. Cara menilai Kelancaran menulis

Keterampilan menulis pertama yang mungkin dinilai oleh seorang guru dengan seorang penulis pemula adalah kefasihan: mampu menerjemahkan pikiran seseorang ke dalam kata-kata tertulis. Ketika konsep keterampilan cetak dan motorik halus berkembang, siswa harus menjadi lebih mahir dalam menuliskan kata-kata dan kalimat menjadi komposisi yang panjangnya meningkat secara bertahap. Rute perkembangan penulis yang sangat muda melibatkan usaha untuk memahami apa itu bahasa tertulis ketika mereka melihat buku, menyadari cetakan lingkungan, dan meletakkan pensil di atas kertas (Clay, 1982). Kemudian anak-anak mencoba untuk menghubungkan pengalaman mereka dalam menulis menggunakan ejaan yang ditemukan. Saat mereka mulai membangun cerita kecil, mereka mengeksplorasi pola ejaan dan mengembangkan pola bahasa baru. Clay (1979, 1993) merekomendasikan skala penilaian sederhana untuk keterampilan menulis yang muncul yang berfokus pada tingkat bahasa (dari hanya huruf ke kalimat dan paragraf), kualitas pesan, dan prinsip-prinsip terarah (Gambar 4.2).

Gambar 4.2. Memberi peringkat pada upaya awal anak untuk menulis (Clay, 1993)

Tingkat Bahasa
<p>Catat tingkat tertinggi organisasi linguistik yang digunakan oleh anak:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabet 2. Word (kata yang dapat dikenali) 3. Grup Word (frasa dua kata) 4. Kalimat (kalimat sederhana) 5. Cerita yang diselingi (dari dua kalimat atau lebih) 6. Cerita paragraf (dua tema)
Kualitas Pesan
<p>Catat angka untuk deskripsi terbaik pada sampel anak:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dia memiliki konsep tanda (menggunakan huruf, menciptakan huruf, tanda baca yang digunakan) 2. Dia memiliki konsep bahwa sebuah pesan disampaikan 3. Pesan disalin 4. Penggunaan pola kalimat berulang seperti “Berikut adalah...” 5. Mencoba untuk merekam ide-ide sendiri 6. Komposisi yang berhasil

Prinsip Arah

Catat jumlah peringkat tertinggi yang tidak ada kesalahan dalam sampel tulisan anak:

1. Tidak ada bukti pengetahuan terarah
2. Bagian dari pola arah diketahui: mulai dari kiri atas, bergerak dari kiri ke kanan, atau kembali ke kiri bawah
3. Pembalikan pola arah (kanan ke kiri dan kembali ke kanan bawah)
4. Pola arah yang benar
5. Pola arah dan spasi antar kata yang benar
6. Teks ekstensif tanpa kesulitan pengaturan dan spasi teks

Ukuran kefasihan berbasis kurikulum yang sederhana adalah jumlah total kata yang ditulis selama tugas menulis singkat. Ketika kefasihan adalah fokusnya, salah eja, pilihan kata yang buruk, dan tanda baca yang salah tidak dipertimbangkan. Perhatian hanya diarahkan pada fasilitas siswa dalam menerjemahkan pikiran ke dalam kata-kata. Garis dasar dari setidaknya tiga sampel tulisan harus dikumpulkan dan jumlah total kata dihitung untuk masing-masing. Untuk tujuan evaluasi, jumlah ini dapat dibandingkan dengan jumlah penulis mahir pada usia atau tingkat kelas yang sama. Namun, total kata dapat digunakan paling baik dalam memantau kemajuan siswa, membandingkan kinerja dengan kefasihannya sendiri sebelumnya.

Tujuan IEP yang dihasilkan dapat ditulis seperti ini: Setelah diskusi prapenulisan kelompok dengan guru, Daniel akan menulis komposisi naratif asli dari 40 kata atau lebih. Pedoman kasar untuk menetapkan kriteria dapat dibuat dari penelitian yang dilaporkan oleh Tindal:

- Jika jumlah kata kurang dari 20, usahakan untuk menggandakannya pada akhir tahun ajaran.
- Jika jumlah kata antara 25 dan 30, targetkan peningkatan 50%.
- Jika jumlah kata antara 35 dan 45, targetkan peningkatan 25%.
- Jika jumlah kata lebih besar dari 50, pilih tujuan lain (Tindal & Parker, 1989).

4. Cara menilai konten

Konten adalah faktor kedua yang perlu diperhatikan dalam menulis produk. Fitur konten termasuk organisasi komposisi, kohesi, akurasi (dalam tulisan ekspositori), dan orisinalitas (dalam penulisan kreatif). Pertanyaan umum yang dapat diajukan guru kelas mengenai organisasi komposisi meliputi:

- Apakah ada kalimat awal yang baik?
- Apakah ada akhir yang jelas?
- Apakah ada urutan subtopik atau peristiwa yang logis?
- Pertanyaan kohesi meliputi:

- Apakah penulis tetap pada topik?
- Apakah jelas kata-kata seperti itu, itu, dan yang mereka maksud?
- Apakah penulis menggunakan kata-kata kunci yang mengarahkan pembaca ke arah wacana (Pertama... , Kemudian... , Oleh karena... , Di sisi lain...)?
- Orisinalitas dinilai melalui pertanyaan seperti:
- Apakah penulis mencoba humor?
- Apakah penulis menyajikan sudut pandang yang unik?

Skala analitis adalah cara terbaik untuk memberikan beberapa objektivitas untuk evaluasi konten. Seseorang dapat memilih dari skala penilaian umum, yang sesuai untuk hampir semua tugas penulisan, atau yang disesuaikan dengan genre atau struktur teks tertentu. Spandel dan Culham mengembangkan panduan penilaian sifat analitis untuk enam aspek penulisan, tiga di antaranya membahas konten: Ide dan konten, organisasi, dan suara (Spandel & Culham, 1993). (Suara mengacu pada kepribadian, gaya, dan kejujuran penulis yang unik yang tercermin dalam tulisannya). Masing-masing ciri ini dinilai pada skala lima poin. Misalnya, organisasi dinilai menggunakan pedoman berikut:

- a) 5 Organisasi meningkatkan dan menampilkan ide sentral atau alur cerita. Urutan, struktur, atau penyajian informasi menarik dan menggerakkan pembaca melalui teks.
- b) 3 Struktur organisasinya cukup kuat untuk menggerakkan pembaca membaca teks tanpa kebingungan yang berlebihan
- c) 1 Tulisan tidak memiliki arah yang jelas. Ide, detail, atau peristiwa tampak dirangkai secara longgar atau acak—atau jika tidak, tidak ada struktur internal yang dapat diidentifikasi. (Spandel & Culham, 1993)

Untuk mendorong kesepakatan antara penilai, masing-masing pedoman di atas didefinisikan lebih lanjut oleh kriteria (atau rubrik) tertentu. Peringkat 3, misalnya, memerlukan atribut berikut:

- 1) Makalah ini memiliki pendahuluan dan kesimpulan yang dapat dikenali. Pendahuluan mungkin tidak menciptakan rasaantisipasi yang kuat; kesimpulannya mungkin tidak mengikat semua ujung yang longgar. Pengurutan biasanya logis, tetapi terkadang sangat mudah ditebak sehingga strukturnya mengalihkan perhatian dari konten.
- 2) Pacing cukup terkontrol dengan baik, meskipun terkadang penulis terlalu cepat atau menghabiskan terlalu banyak waktu untuk detail yang tidak penting.
- 3) Transisi sering kali berhasil dengan baik; di lain waktu, hubungan antar ide tidak jelas.

- 4) Organisasi terkadang mendukung poin utama atau alur cerita; di lain waktu, pembaca merasakan dorongan untuk tergelincir dalam transisi atau memindahkan berbagai hal. (Spandel & Culham, 1993).

Sebuah komposisi yang agak lebih terorganisir daripada yang dijelaskan oleh pedoman untuk 3 tetapi tidak cukup sesuai dengan deskriptor untuk 5 akan menerima peringkat 4. Demikian pula, peringkat 2 berada di antara deskriptor untuk 1 dan 3.

Pedoman penilaian analitik seperti ini digunakan di banyak penilaian penulisan negara bagian. Ada dua batasan untuk skala seperti ini. Pertama, guru harus menghabiskan banyak waktu untuk mempelajari rubrik dan mendiskusikan komposisi siswa untuk menetapkan tingkat keandalan integrasi apa pun. Kedua, skala ini mungkin tidak cukup sensitif untuk mengukur pertumbuhan siswa dengan keterampilan literasi yang muncul yang tidak dapat mencapai peringkat di atas 1 atau paling banyak -2.

Bagi banyak siswa, instruksi menulis dimulai dengan unit wacana yang lebih kecil, seperti paragraf. Welch dan Link (1992) merekomendasikan penilaian paragraf informal yang berfokus pada masing-masing dari tiga bagian paragraf: kalimat topik, kalimat pendukung, dan kalimat penentu (Gambar 3). Setiap bagian dapat menerima poin untuk keberadaannya, bentuknya (kebenaran tata bahasa), dan fungsinya (relevansi dengan topik). Baik kalimat topik maupun kalimat penentu hanya dapat memperoleh satu poin untuk masing-masing dari tiga kriteria, tetapi hingga tiga kalimat pendukung dapat dinilai untuk keberadaan, bentuk, dan fungsi. Skala ini dapat digunakan untuk mengevaluasi hampir semua jenis paragraf.

Gambar 4.3. Penilaian informal dari komposisi paragraf

Sumber: Welch, M. & Link, D.P. (1992) Penilaian informal komposisi paragraf. *Intervensi di Sekolah dan Klinik*, 27(3), 145-149.

<i>Kaktus Saguaro</i>				
Kaktus besar yang Anda lihat dalam gambar gurun adalah kaktus saguaro. Kaktus Squaro sangat menyakitkan jika Anda menggembar-gemborkannya. Tapi itu tidak menyakitkan seperti ditusuk dengan pisau. Hal ini melanggar hukum membunuh saguaros di padang pasir. Saya telah melihat som dengan tentang lengan therty.				
KALIMAT TOPIK:				
eksistensi	1			(Kalimat topik ditulis, tetapi tidak secara tata bahasa benar.)
bentuk	0			
fungsi	1			

KALIMAT PENDUKUNG:				
eksistensi	1	1	1	(Mencetak gol pada kalimat ke-2, ke-3, dan ke-4.) (Kalimat ke-3 tidak mendukung topik tersebut. Yang ke-4 tidak tata bahasa.)
bentuk	1	1	0	
fungsi	1	0	1	
KALIMAT CLINCHER:				
eksistensi	0			Tidak ada kalimat clincher yang ditulis.
bentuk	0			
fungsi	0			
TOTAL POIN YANG DIPEROLEH	=	9		
TOTAL POIN MUNGKIN	=	15		
TOTAL POIN YANG DIPEROLEH TOTAL POIN MUNGKIN	X	100	=	60%

Instruksi menulis untuk siswa dengan kebutuhan khusus juga dapat berfokus pada struktur teks tertentu. Contoh skala struktur-spesifik adalah salah satu yang Isaacson (1995) dirancang untuk mengevaluasi paragraf faktual yang ditulis oleh siswa sekolah menengah (Gambar 4). Skala Isaacson mencerminkan definisi konseptual paragraf fakta yang diajarkan kepada siswa: (a) Sebuah paragraf fakta memiliki lebih dari satu kalimat; (b) Kalimat pertama menceritakan topik; (c) Semua kalimat lainnya adalah tentang topik; (d) Kalimat menceritakan fakta, bukan opini; dan (e) Informasi yang paling penting diberikan terlebih dahulu. Penilaian akurasi faktual dan fakta vs. opini membuat skala khusus untuk paragraf faktual.

Gambar 4.4. Skala analitik untuk paragraf faktual

Apakah kalimat pertama menceritakan topik tersebut?		0	1
Apakah semua kalimat lain tentang topik ini?		0	1
Apakah kalimat-kalimat itu menceritakan tentang fakta, bukan pendapat?		0	1
Apakah faktanya akurat?	0	1	2
0 = Beberapa fakta jelas tidak konsisten dengan bahan sumber 1 = Beberapa fakta dipertanyakan (konten yang tidak tercakup dalam materi sumber) 2 = Semua fakta tampak akurat			
Apakah jumlah informasi cukup?		0	1
0 = Sangat sedikit informasi yang diberikan kepada pembaca atau informasi yang sifatnya sepele 1 = Informasi yang cukup disediakan			

Apakah informasi disajikan dalam urutan yang logis?	0	1	2
0 = Urutan acak atau aliran kesadaran 1 = Beberapa peningkatan yang mungkin 2 = Urutan yang jelas dan logis			
Apakah informasi atau ide utama yang paling penting terlebih dahulu?		0	1
SKOR TOTAL	____/ 9		

Harris dan Graham (1992) memberikan contoh lain dari ukuran struktur-eksplisit untuk menilai inklusi dan kualitas delapan elemen cerita dalam cerita yang ditulis oleh siswa dengan ketidakmampuan belajar: pengenalan karakter utama, deskripsi lokal, waktu di mana cerita terjadi, peristiwa pencetus (atau peristiwa awal), tujuan yang dirumuskan oleh karakter dalam menanggapi peristiwa awal, tindakan yang dilakukan dalam upaya untuk mencapai tujuan, hasil akhir, dan reaksi akhir dari cerita, dan karakter utama untuk hasil. Setiap elemen cerita menerima skor numerik untuk inklusi dan kualitas pengembangannya. Validitas skala ditunjukkan oleh korelasinya dengan skor Kematangan Tematik pada Tes Bahasa Tertulis dan penilaian holistik kualitas cerita (Graham & Harris, 1986).

Tujuan IEP yang dihasilkan untuk konten mungkin berbunyi: Menggunakan peta cerita, John akan merencanakan, menulis, dan merevisi cerita yang mencakup deskripsi karakter, latar, masalah atau tujuan, dua atau lebih peristiwa, dan kesimpulan. (Peta cerita adalah lembar perencanaan yang mendorong siswa untuk memikirkan dan menuliskan ide-ide mereka mengenai karakter, latar, dan komponen lain dari cerita yang bagus sebelum mereka menulis).

Konvensi

Untuk memenuhi fungsi komunikatif menulis, produk harus dapat dibaca. Penulis diharapkan untuk mengikuti konvensi standar bahasa Inggris tertulis: ejaan yang benar, tanda baca, kapitalisasi, dan tata bahasa dan tulisan tangan yang dapat dibaca. Akibatnya, bahkan jika pesan dikomunikasikan, pembaca cenderung memiliki kecenderungan negatif terhadap komposisi yang tidak rapi dalam bentuk atau penampilannya. Guru secara tradisional lebih banyak dipengaruhi oleh panjang kertas, ejaan, penggunaan kata, dan penampilan daripada kesesuaian isi atau organisasi (Charney, 1984); (Moran, 1982).

Menghitung urutan kata yang benar adalah salah satu metode kuantitatif untuk mengukur dan memantau penggunaan konvensi siswa. Urutan kata yang benar (CWS) adalah dua kata yang berdekatan dan dieja dengan benar yang secara tata bahasa dapat diterima dalam konteks frasa (Videen et al., 1982). Kapitalisasi dan tanda baca juga dapat dipertimbangkan dalam urutan. Untuk menghitung proporsi CWS:

- a) Tempatkan tanda sisipan (^) pada setiap urutan yang benar di antara dua kata yang membentuk urutan tersebut.
- b) Tempatkan titik besar di antara setiap urutan yang salah. Tempatkan titik sebelum dan sesudah kata yang salah eja.
- c) Urutan pertama tidak terdiri atas dua kata tetapi menandai bagaimana kalimat itu dimulai. (Kalimat yang dimulai dari kata pertama saya ditandai sebagai urutan yang salah karena M tidak menggunakan huruf besar.) Urutan terakhir adalah kata terakhir untuk titik, tanda tanya, atau tanda baca akhir lainnya yang sesuai.
- d) Untuk mengontrol panjang komposisi baik (a) waktu sampel tulisan selama 3 menit (siswa dapat melanjutkan menulis setelah dibuat tanda yang menunjukkan kata terakhir yang ditulis dalam periode 3 menit) dan/atau (b) membagi jumlah CWS dengan jumlah total urutan (benar dan salah), yang memberikan proporsi CWS.

Proporsi urutan kata yang benar, bagaimanapun, tidak dengan sendirinya menunjukkan perhatian khusus tentang ejaan siswa, tanda baca, kapitalisasi, tata bahasa, atau tulisan tangan. Fungsi diagnostik penilaian hanya akan terpenuhi jika guru juga mencatat kelebihan dan kekurangan siswa.

BAB V

STRATEGI PEMBELAJARAN EFEKTIF KETERAMPILAN BERSASTRA DI SD

A. Hakikat Sastra Anak

1. Hakikat

Dunia sastra memiliki berbagai macam jenis. Sastra tersebut biasanya digolongkan berdasarkan usia pembaca. Pada sastra untuk anak atau lebih lazim disebut sebagai sastra anak, mengandung berbagai hal terkait dengan dunia anak. Dunia anak biasanya mengenai keseharian anak dimana anak berada dalam lingkungan dan suasana bermain. Dunia anak jauh berbeda dengan dunia dewasa. Dunia anak biasanya melingkupi dunia yang polos dan lugu. Dunia anak memiliki imajinasi yang sangat beragam. Sangat berbeda dengan dunia dewasa yang dipenuhi dengan berbagai permasalahan yang kompleks.

Secara definisi, sastra anak termuat sebagai berbagai bacaan anak. Bacaan ini dapat berwujud puisi dalam majalah, buku dongeng, buku cerita, legenda, fable, mite, fiksi, dan komik. Pada cerita-cerita ini menempatkan anak sebagai fokus utama cerita, ataupun binatang dan tumbuhan yang seolah dapat berbicara seperti manusia. Sastra merupakan bagian dari kesenian yang dapat memberikan kebahagiaan, kesenangan, hiburan pada manusia (Zulela, 2013). Tak terkecuali sastra pada umumnya sastra anak memberikan kebahagiaan, kesenangan, dan hiburan untuk anak. Sastra berhubungan dengan ekspresi dan ungkapan pribadi. Sedangkan anak menurut KBBI adalah keturunan manusia yang masih kecil. Berdasarkan makna secara etimologi maka sastra anak adalah bahasa berupa kata maupun gaya bahasa untuk manusia yang masih kecil. Kecil disini dalam artian usia anak-anak.

Berbagai ahli memberikan sumbangsih pendapat mengenai pengertian sastra anak. Apri Damai (2021) menjelaskan bahwa sastra anak merupakan bentuk kreasi

imajinatif dengan paparan bahasa tertentu yang menggambarkan dunia rekaan, menghadirkan pemahaman dan pengalaman tertentu dan mengandung nilai estetika yang dibuat oleh anak maupun orang dewasa. Pakar sastra anak Burhan Nurgiyantoro (2016) dalam bukunya menjelaskan bahwa sastra anak adalah karya sastra yang menempatkan sudut pandang anak sebagai pusat penceritaan. Sastra anak, seperti halnya sastra pada umumnya bertujuan untuk memberikan kesenangan dan pemahaman tentang kehidupan. Namun perbedaannya pada sastra anak dibatasi oleh pengetahuan dan pengalaman anak, serta sesuai dengan dunia anak. Untuk itu, karya sastra anak harus disesuaikan dengan usia perkembangan anak. Perkembangan anak dilihat dari segi perkembangan moral, perkembangan sosial, emosional, dan personal. Selain pakar dari Indonesia, pakar sastra anak dari luar negeri menjelaskan bahwa sastra anak merupakan bagian dari sastra. Sastra adalah suatu kegiatan kreatif, sebuah karya seni (Welleck & Warren, 1977: 3). Pada intinya, “*we choose literature that promises entertainment and, sometimes, escape*” (Lukens, 1999: 3-9). Sastra merupakan sebuah hiburan yang menjanjikan dan sebuah pelarian. Dalam sastra yang terajut sastra dapat memberikan pemahaman, menunjukkan berbagai motif manusia, kepingan kehidupan, adat istiadat, serta pengalaman yang dialami sendiri. Intinya, sastra membimbing peneliti untuk dapat memahami kehidupan lewat konten yang ada di dalamnya.

Sama halnya dengan sastra, perbedaan mendasar dalam sastra anak sebagaimana diungkapkan oleh Huck (1987: 6) “*the uniqueness of children’s literature, then, lies in the audience that it addresses*”. Sebuah keunikan sastra anak terletak pada penempatan audiens yang dituju. Artinya, sasaran utama sastra anak terletak pada anak. Hal ini menandakan bahwa pondasi utama sebuah sastra anak adalah sudut pandang. Sehingga sudah seyogianya konten-konten dalam karya sastra anak disesuaikan dengan tingkat perkembangan anak.

Selain kehidupan dan seluk beluk anak sebagai pondasi karya sastra anak mencerminkan pengalaman yang dapat dirasakan dan dipahami oleh anak. Untuk itu dalam pembuatan konten sastra anak diperlukan kriteria-kriteria tertentu yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan anak (Zubaidah, 2003: 69). “*When the image or metaphor is within a child’s range of sensory, emotional, cognitive and moral experience and is expressed in linguistic terms that can be apprehended and comprehended by young readers, it classed as a children’s one* (Saxby & Winch, 1991: 4)”. Berdasarkan pernyataan tersebut semua hal dapat dikategorikan sebagai sastra anak apabila pencitraan atau metafora berada dalam jangkauan sensori anak, baik berupa aspek emosional, kognitif maupun pengalaman moral serta diekspresikan dalam ranah bahasa, dapat dipahami oleh pembaca anak.

Hakikatnya sastra anak merupakan segala jenis tulisan kreatif ataupun imajinatif yang dibaca dan menghibur anak. Sastra anak tidak terbatas pada siapa pengarangnya tetapi yang terpenting adalah untuk siapa karya itu diciptakan. Dalam

sastra anak karya tersebut harus disesuaikan dengan kondisi anak, menghibur anak, dan memiliki keterbatasan sesuai dengan keterbatasan anak.

Sastra anak memiliki berbagai jenis ataupun ragam. Berdasarkan buku-buku yang telah ada yang membahas mengenai sastra anak, jenis-jenis sastra anak meliputi buku bergambar, fiksi realistik, fiksi sejarah, fiksi ilmu, cerita fantasi, biografi, dan puisi. Pada pembelajaran sastra anak di SD khususnya untuk abad ke-21 pembelajaran sastra anak memiliki berbagai macam tantangan untuk anak. Pada abad 21 adanya tuntutan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi. Harapan yang ingin diraih pada abad ke-21 ini, yaitu adanya peningkatan ketajaman perasaan dan penalaran, daya akal, serta kepedulian terhadap masyarakat budaya dan lingkungan hidupnya. Untuk mencapai hal itu yang harus dilakukan oleh guru adalah memahami bahwa sastra merupakan pengalaman hidup yang sebenarnya dan bukan hanya standar nilai, yaitu segala sesuatu yang bisa dihayati dinikmati dirasakan dan dipikirkan.

Kendala utama sastra sangatlah nyata. Seharusnya sastra tidak hanya diajarkan sebagai kewajiban yang harus ditunaikan dalam pembelajaran. Sastra adalah sesuatu yang dapat membuat anak merasa bahagia. Keberagaman bacaan dalam sastra dapat dihayati oleh siswa. Sastra anak tidak hanya menjadi sesuatu yang menakutkan apalagi membuat siswa merasa tertekan. Sebagai guru yang baik dalam pembelajaran sastra haruslah memiliki keterampilan dalam mengajar peserta didik utamanya yaitu memahami karakteristik peserta didik, bagaimana bakat apresiasi kemudian kesulitan serta minat siswa dalam kaitannya bersastra anak. Selain itu, guru yang baik dapat menguasai berbagai bahasa sederhana dan konkrit yang relevan dengan kehidupan siswa sehingga siswa tidak kebingungan dalam menangkap apa yang telah diajarkan guru dalam sastra. Selain mengerti terhadap beberapa bahasa anak yang sederhana, guru haruslah mengerti terhadap kurikulum bahasa dan sastra yang ada di sekolah utamanya fokus pada kurikulum yang sedang berjalan di sekolah. Bekal yang berasal dari pengetahuan-pengetahuan guru mengenai berbagai hal terkait dengan sastra anak mulai dari mengetahui teori dan sejarahnya merupakan suatu modal bagi perkembangan pengajaran kepada peserta didiknya.

Berbagai keterampilan guru dalam mengajarkan mengenai sastra anak sangatlah diperlukan guna memupuk rasa cinta terhadap sastra. Adapun kemampuan guru dalam bersastra khususnya terait dengan sastra daerah merupakan nilai tambah yang seharusnya dimiliki guru sehingga siswa tidak hanya mengenal sastra secara modern tetapi juga mengenal sastra yang ada di daerahnya. Keterampilan sastra harus terus-menerus dilatih hingga pada akhirnya guru memiliki apresiasi sastra yang tinggi baik sastra Indonesia, sastra daerahnya ataupun sastra asing yang nantinya akan membawa dunia siswa kepada dunia sastra yang benar-benar sesuai dengan tujuan awal.

2. Karakteristik Sastra Anak

Sastra anak seperti diungkapkan dalam hakikat sastra, memiliki ciri-ciri tertentu sebagai khas unik. Sebagaimana pendapat Huck (1987: 5) *“the content of children’s literature is limited by the experience and understanding of children, certain emotional and psychological responses seem outside the realm of childhood”*. Sebagai suatu karakteristik sebuah sastra, konten dalam sastra anak terbatas pada pengalaman dan pemahaman siswa, dimana aspek respon emosional dan psikologis dipengaruhi oleh pengalaman masa kecil anak. Meskipun begitu, dalam sastra anak dibatasi oleh keterbatasan pengalaman anak yang tidak memahami sesuatu secara kompleks. *“Since their experiences are more limited, children may not understand the same complexity of ideas. Since their understanding is more limited, the expression of ideas must be simpler both in language and in form* (Lukens, 1999: 9)”. Pada dasarnya penyajian sastra anak harus sederhana dalam segi bahasa maupun bentuknya. Mitchell berpendapat terkait sastra anak yang ditandai ciri khasnya dengan konten yang menarik, penulisan yang jelas, karakter dalam sastra biasanya adalah anak maupun orang-orang yang akrab dengan anak atau bisa juga binatang. Selain itu, tempat dalam konten sastra anak merupakan tempat yang telah diketahui dengan baik oleh anak maupun tempat yang ingin dikunjungi oleh anak, serta tema yang diusung merepresentasikan anak-anak dan hal-hal yang diperhatikannya (Mitchell, 2005: 4)”. Sastra anak dibatasi oleh beberapa hal yaitu pengalaman, pengetahuan, emosional, bahasa, alur cerita dan psikologis anak (Nurgiyantoro, 2016: 9).

Berdasarkan karakteristik sastra anak sesuai pendapat ahli maka konten dalam sastra anak disesuaikan dengan tingkat perkembangan anak dari segi emosional, psikologis, pengalaman, dan bahasa. Pengalaman anak dalam sastra anak juga memiliki keterbatasan sehingga dalam sastra anak digunakan bahasa sederhana dan yang dapat lebih mudah dipahami oleh anak. Hal ini misalkan dalam pemilihan karakter tokoh suatu karya sastra anak, haruslah mempertimbangkan familiaritas dengan anak. Setting dalam karya sastra anak merupakan tempat yang anak ketahui, atau ingin kunjungi. Pada tema pun misalnya harus dapat menarik perhatian anak.

Karakteristik Sastra anak	
Bahasa sangat sederhana	Setting tempat yang anak ketahui
Terbatas pada apa yang anak ketahui	Tokoh adalah yang anak ketahui misal nama binatang
Tema menarik perhatian anak	Cerita sederhana, tidak terlalu kompleks
Sesuai dengan perkembangan psikologis anak	Membangkitkan daya fantasi anak

Selain memiliki karakteristik sastra anak memiliki berbagai fungsi. Adapun beberapa fungsi sastra anak pertama sebagai **fungsi pendidikan**. Sastra memberikan

pemahaman yang baik dalam kehidupan. Pemahaman itu datang dari eksplorasi terhadap berbagai bentuk kehidupan, rahasia kehidupan, penemuan dan informasi yang dapat memperkaya pengetahuan dan pemahaman pembaca. Kedua memiliki **fungsi hiburan**, dalam menjangkau sastra anak, tawaran yang diperoleh anak adalah rasa kesenangan dan terhibur. Sehingga sastra anak tidak berfungsi hiburan jika membuat anak merasa terbebani dan tertekan. Sastra anak tidak sesuai dengan fungsinya. Fungsi ketiga sastra anak adalah **membentuk kepribadian**. Nilai-nilai yang terkandung dalam sastra anak menjadi sebuah pandangan terkait nilai kehidupan yang nantinya dapat membentuk kepribadian. Fungsi keempat sebagai **penuntun kecerdasan emosi anak**. Dalam karya sastra anak berbagai nyawa dan rasa emosi dapat mempengaruhi dan menceritakan secara utuh gambaran perasaan. Nantinya akan mempermainkan emosi anak dan mengajari anak akan kecerdasan emosional.

Menurut Tarigan (2011: 6-8), terdapat enam manfaat sastra terhadap anak-anak.

1. Sastra memberikan kesenangan, kegembiraan, dan kenikmatan kepada anak-anak.
2. Sastra dapat mengembangkan imajinasi anak-anak dan membantu mereka mempertimbangkan dan memikirkan alam, insan, pengalaman, atau gagasan dengan berbagai cara.
3. Sastra dapat memberikan pengalaman-pengalaman baru yang seolah-olah dialami sendiri oleh para anak.
4. Sastra dapat mengembangkan wawasan para anak menjadi perilaku insani.
5. Sastra dapat menyajikan serta memperkenalkan kesemestaan pengalaman kepada para anak.
6. Sastra merupakan sumber utama bagi penerusan warisan dari satu generasi ke generasi berikutnya.

Endraswara (2002) menjelaskan fungsi sastra anak diantaranya: Dapat melatih dan memupuk kebiasaan anak dalam membaca. Dari mulai ingin mencari kesenangan hal ini menjadi sebuah jembatan dalam anak menjadi suka dan terlatih membaca. Pada akhirnya anak akan bergelut dengan dunia buku. Selain itu sastra anak dapat membantu perkembangan intelektual dan psikologi anak. Ketika anak membaca sebuah karya sastra anak telah terbiasa memahami apa yang dibacanya. Kebiasaan dalam memahami akan membantu dalam perkembangan intelektual atau kognisi anak. Demikian pula sajian cerita atau kisah dan berbagai hal dalam karya sastra anak akan menumbuhkan rasa simpati atau empati anak-anak terhadap berbagai kisah tersebut. Hal ini akan membantu perkembangan psikologi atau kejiwaan anak untuk lebih sensitif terhadap berbagai fenomena kehidupannya. Selain itu perkembangan bahasa anak juga akan berkembang dengan cepat. Perkembangan ini akan sejalan dengan perkembangan fisik dan kematangan berpikir. Dari kematangan

berpikir terdampak pada kematangan perkembangan berbahasa anak (Dirgayasa, 2011: 79). Anak-anak yang membaca bacaan anak dengan intensitas yang banyak, maka terjadi kenaikan pemerolehan bahasa (kosakata, kalimat) lebih banyak dan lebih cepat jika dibandingkan dengan anak-anak yang tidak membaca bacaan. Tentu, jika anak-anak cepat perkembangan bahasanya, akan membantu tingkat kematangan berpikirnya.

Sastra anak mampu membangkitkan daya imajinasi anak. Imjinasasi terkorelasi dengan khayalan, sehingga tidak sepenuhnya berisi realitas. Anak-anak yang membaca karya sastra anak akan terbiasa turut merasakan dan melibatkan pikiran (imajinasi) sehingga seolah-olah dia yang mengalami peristiwa dalam karya yang dibacanya. Dengan begitu, imajinasi akan menumbuhkan pemikiran yang kritis dan kepekaan emosional yang tinggi dalam diri anak. Sastra anak kemudian selain mengembangkan imajinasi nantinya akan mengarahkan anak pada pemunculan daya kreativitas juga bertujuan mengarahkan anak pada pemahaman yang baik tentang alam dan lingkungan serta pengenalan pada perasaan dan pikiran tentang diri sendiri maupun orang lain.

Kontribusi sastra anak Huck (1987 : 630-623)	1. Pencarian kesenangan pada buku;
	2. Menginterpretasikan bacaan sastra;
	3. Mengembangkan kesadaran bersastra;
	4. Mengembangkan apresiasi.

Pada pengajaran di sekolah maupun di lingkungan rumah, anak akan mempelajari nilai-nilai personal dan nilai pendidikan yang dapat dikembangkan melalui sastra anak. Secara nilai personal, sastra anak memiliki kontribusi dalam membentuk jati diri. Anak akan belajar terkait bagaimana cara bertingkah laku yang benar, memiliki sikap empati terhadap sesama dan menghargai setiap perbedaan yang ada. Selain itu pada perkembangan emosional, emosi anak akan berkembang. Perlu diingat bahwa emosi anak dengan orang dewasa berbeda karena adanya faktor maturasi dan belajar. Emosi anak termuat dalam Sunarti (2001: 11), yaitu:

- 1) Emosi yang kuat; yaitu anak kecil bereaksi dengan intensitas yang seimbang antara hal yang remeh dan serius.
- 2) Emosi sangat nampak, anak sering kali memperlihatkan emosi mereka meningkat dan mereka menjumpai bahwa ledakan emosional sering kali mengakibatkan hukuman, mereka belajar untuk menyesuaikan diri dengan situasi yang membangkitkan emosi. Kemudian mereka mengekang ledakan emosi mereka atau bereaksi dengan cara yang lebih dapat diterima.
- 3) Emosi bersifat sementara, peralihan yang terjadi sangat cepat misal setelah menangis kemudian tersenyum karena hal lain, kemudian menangis lagi. Hal ini menandakan emosi yang sementara dan mudah berubah.

- 4) Emosi adalah perasaan yang jelas misal perasaan benci, takut, marah senang, cinta senang dan kesedihan.

Selanjutnya perkembangan intelektual. Perkembangan intelektual merupakan sebuah hubungan yang dibangun dalam pengembangan alur pada umumnya berupa hubungan sebab akibat. Artinya, suatu peristiwa terjadi akibat atau mengakibatkan terjadinya peristiwa -peristiwa yang lain. Hal itu berarti secara langsung atau tidak langsung anak “mempelajari” hubungan yang terbangun itu, dan bahkan juga ikut mengkritisinya. Mungkin saja anak mempertanyakan alasan tindakan-tindakan tokoh, reaksi tokoh, menyesalkan tindakan tokoh, dan lain-lain yang lebih bernuansa “mengapa”-nya.

Perkembangan Imajinasi. Imajinasi adalah sebuah kerja akal dalam mengembangkan suatu pemikiran yang lebih luas dari apa yang pernah dilihat, dengar, dan rasakan. Dengan imajinasi, manusia mengembangkan sesuatu dari kesederhanaan menjadi lebih bernilai dalam pikiran. Ia dapat mengembangkan sesuatu dari ciptaan Tuhan dalam pikirannya. Dengan tujuan untuk mengembangkan suatu hal yang lebih bernilai dalam bentuk benda, atau sekedar pikiran yang terlintas dalam benak. Perkembangan Rasa Sosial. Menurut Hurlock, Perkembangan Sosial berarti, perolehan kemampuan berperilaku yang sesuai dengan tuntutan sosial. Menjadi orang yang mampu bermasyarakat (*sozialized*) memerlukan tiga proses. Diantaranya adalah belajar berperilaku yang dapat diterima secara sosial, memainkan peran sosial yang dapat diterima, dan perkembangan sifat sosial. Kesadaran untuk hidup bermasyarakat atau masuk dalam kelompok tersebut pada diri anak semakin besar sejalan dengan perkembangan usia. Pengaruh kelompok dan atau kehidupan bermasyarakat tersebut akan semakin besar melebihi pengaruh lingkungan dikeluarga, misalnya dalam penerimaan konsep baik dan buruk. Anak usia 10 sampai 12 tahun sudah mempunyai cita rasa keadilan dan peduli kepada orang lain yang lebih tinggi. Bacaan cerita sastra yang “mengeksplorasi” kehidupan bersosial secara baik akan mampu menjadikannya sebagai contoh bertingkah laku sosial kepada anak sebagaimana aturan sosial yang berlaku. Pertumbuhan Rasa Etis dan Religius. Etika dimulai bila manusia merefleksikan unsur-unsur etis dalam pendapat-pendapat spontan peneliti. Kebutuhan akan refleksi itu akan peneliti rasakan, antara lain karena pendapat etis peneliti tidak jarang berbeda dengan pendapat orang lain. Untuk itulah diperlukan etika, yaitu untuk mencari tahu apa yang seharusnya dilakukan oleh manusia. Pertumbuhan rasa etis dan religius adalah terbentuknya sikap atau tingkah laku manusia dengan sudut pandang yang baik, baik kepada sesama manusia ataupun kepada Tuhannya.

3. Genre Sastra Anak

Sastra anak memiliki berbagai genre yang tidak hanya terpaku pada ragam tunggal. Menurut Lukens dalam Nurgiyantoro (2013: 15) genre sastra anak dapat dibagi menjadi enam jenis yaitu realisme, fiksi formula, fantasi, sastra tradisional, puisi, dan nonfiksi.

a. Realisme

Pada karya sastra, realism berkisah tentang sesuatu yang mungkin saja terjadi tetapi tidak harus peristiwa yang benar-benar ada. Cirinya terdapat pada kisah yang seperti nyata. Bentuknya narasi fiksional dengan menampilkan tokoh dengan karakter menarik yang dikemas dalam latar tempat dan waktu yang memungkinkan. Contohnya seperti cerita realisme, realisme binatang, realism historis, dan cerita olahraga (Nurgiyantoro, 2013: 15). Biasanya cerita mengenai masalah social. Konflik yang muncul biasanya berkaitan dengan masalah pribadi, orang lain, atau social dalam kehidupan sehari-hari. Biasanya bisa tidak terselesaikan konflik masalah untuk sastra dewasa, namun pada anak-anak lebih banyak diselesaikan, dengan logis. Cerita realistic bertujuan untuk memahami diri sendiri dan orang lain (Nurgiyantoro, 2013: 15-16). Menurut Marshall Brown dan Tomlinson (1998: 130) beberapa ragam realism seperti realisme faktual, situasional, emosional, dan social. Contohnya seperti cerpendengan masalah sehari-hari.

Selain itu muncul pula realisme binatang, sebuah realism yang mulai muncul pada paruh akhir abad ke 19 (Brown dan Tomlinson, 1998: 135). Realisme binatang bersifat nonfiksi Misalnya terkait dengan bentuk fisik, cara dan siklus hidup, habitat dalam kehidupannya. Realisme binatang berbeda dengan fable. Perbedaan terdapat pada unsur personifikasi. Realisme binatang tidak mengandung unsur tersebut. Misalnya terkait dengan interaksi yang unik dengan alam, cara hidupnya, dan hubungan dengan sesama binatang (Nurgiyantoro, 2013: 16). Selain realism binatang terdapat realisme lain sebagai berikut:

Genre	Ciri khas	Tujuan	Contoh
Realisme Binatang	Cerita tentang binatang	Memberikan pemahaman tentang binatang.	National Geography, Killer Instinct, Wild Africa.
Realisme Historis	Cerita terkait dengan peristiwa, tempat, masa lampau.	Menceritakan, memberikan pemahaman kejadian atau peristiwa masa lampau.	Perang Diponegoro, Perang Paderi, Peristiwa Proklamasi Kemerdekaan.

Genre	Ciri khas	Tujuan	Contoh
Cerita olahraga	Cerita berbagai hal terkait dunia olahraga.	Menanamkan sikap-sikap positif misalnya fairplay, jujur, kerja keras, disiplin, sportivitas.	Manchester City dan Barcelona dalam sepakbola, Redbulls dalam Basket, altit bulu tangkis seperti Taufik Hidayat dan Susi Susanti.

b. Fiksi Formula

Fiksi formula merupakan genre sastra yang dapat dibedakan menjadi beberapa yaitu cerita misteri dan detektif, cerita romantis, dan novel serial. Adapun berdasarkan buku Nurgiyanto (2016) genre fiksi formula terbagi dalam penjelasan berikut ini.

Genre	Ciri	Contoh
Cerita Misteri	Bercerita mengenai hantu ataupun peristiwa menyeramkan.	Misteri Rumah Hantu
Cerita detektif	Bercerita sesuatu yang membuat penasaran pembaca, menebak-nebak.	Detektif Conan
Cerita Romantis	Cerita yang menampilkan hubungan laki-laki dan perempuan.	Cinderella
Novel Romansa	Cerita hubungan laki-laki dan perempuan dengan bingkai cerita berbab-bab memiliki alur yang panjang.	Romeo and Juliet
Novel Serial	Merupakan novel yang berseri memiliki segmen dan ceritanya berkembang mengenai tokoh utamanya.	Novel Tereliye Bumi, Matahari, Bulan, Bintang, Komet.

c. Fantasi

Fantasi merupakan salah satu genre dalam sastra anak. Fantasi dapat dipahami sebagai cerita yang menawarkan sesuatu yang sulit diterima. Fantasi sering juga disebut sebagai cerita fantasi (*literacy fantasy*) dan cerita ini mencoba menghadirkan sebuah dunia lain di samping dunia nyata. Menurut Nurgiyantoro (2013: 20) cerita fantasi dikembangkan lewat imajinasi yang lazim dan dapat diterima sehingga sebagai sebuah cerita dapat diterima oleh pembaca. Jenis sastra anak yang dapat dikelompokkan ke dalam fantasi ini adalah cerita fantasi, fantasi tingkat tinggi dan fiksi sain. Berikut akan dijelaskan pengelompokan dari genre fantasi.

Genre	Ciri	Contoh
Cerita Fantasi	Cerita yang menampilkan tokoh, alur, atau tema yang derajat kebenarannya diragukan, baik menyangkut seluruh maupun hanya sebagian cerita. Alur cerita dan konflik serta penyelesaiannya berada di luar realitas.	Tuyul dan Mbak Yul, Tinkerbelle, Frozen
Cerita High Fantasy	Ditandai oleh adanya fokus konflik antara yang baik (good) dan yang jahat (evil), antara kebaikan dan kejahatan. Konflik semacam ini sebenarnya merupakan tema umum yang telah mentradisi, dan kebanyakan cerita memenangkan yang baik.	<i>Lord of the Rings</i> Harry Potter, Avatar, Willy Wonka and The Chocolate Factory, Eragon
Fiksi Fantasi	Fiksi sains adalah fiksi spekulatif dimana pengarang mengambil <i>postulat</i> (perumpamaan/dalil) dari dunia nyata dan mengaitkan fakta dengan hukum alam.	Frankeinstein

d. Sastra Tradisional

Sastra tradisional adalah cerita turun temurun yang telah menjadi tradisi, kisah secara lisan. Menurut Nurgiyantoro (2013: 22) jenis cerita kelompok genre sastra tradisional ini adalah fabel, dongeng rakyat, mitologi, legenda, dan epos.

Genre	Ciri khas	Contoh
Fabel	Cerita binatang yang dimaksudkan sebagai personifikasi karakter manusia.	Kancil dan Pak Tani, Anak Kambing dan Serigala, Burung Bangau yang Angkuh
Dongeng	Diceritakan oleh orang tua kepada anaknya secara lisan dan turun-temurun sehingga selalu terdapat variasi penceritaan walau isinya kurang lebih sama.	Timun Mas, Bawang Merah Bawang Putih, Ande-ande Lumut
Mite	Cerita masa lampau yang dimiliki oleh bangsa-bangsa di dunia. Mitos dapat dipahami sebagai sebuah cerita yang berkaitan dengan dewa-dewa atau tentang kehidupan supranatural yang lain, juga sering mengandung sifat pendewaan manusia atau manusia keturunan dewa.	Nyi Roro Kidul Nawang Wulan Jaka Tarub

Genre	Ciri khas	Contoh
Legenda	Cerita tradisional yang sering memiliki atau berkaitan dengan kebenaran sejarah, dan kurang berkaitan dengan masalah kepercayaan supranatural.	Asal Usul Danau Toba Asal Usul Sri Gethuk
Epos	Sebuah cerita panjang yang berbentuk syair (puisi) dengan pengarang yang tidak pernah diketahui.	Mahabarata, Ramayana
Nyanyian Rakyat	Salah satu bentuk sastra tradisional yang banyak dikenal dan dinyanyikan hingga kini, diwariskan secara turun-temurun secara lisan dan dinyanyikan.	Macapat Tembang Dolanan Tembang Gede
Wayang	Warisan seni budaya yang adiluhung, yaitu yang berupa cerita wayang dalam pertunjukan wayang kulit.	Wayang Subali Sugriwa Gathotkaca Gugur

e. Puisi

Puisi adalah ekspresi dari ide-ide dan perasaan melalui komposisi sajak dari kata-kata yang imajinatif dan indah (Brown dan Tomlinson, 1999: 59). Puisi berbentuk syair namun berisi keindahan musik saat dalam musikalisasi puisi. Puisi adalah sebuah bentuk sastra yang didalamnya terdapat pendayagunaan berbagai unsur bahasa untuk mencapai unsur keindahan (Nurgiyantoro, 2013: 26). Pada puisi memperhatikan ketepatan kata, ungkapan, permajasan, penyiasatan struktur, dan pencitraan. Selain itu puisi memiliki bentuk format untuk keindahan visual. Pada segi permainan bahasa, bahasa puisi anak terlihat lebih intensif. Hal itu terlihat dari pengutamaan kemunculan aspek rima dan irama atau berbagai bentuk pengulangan yang lain. Puisi anak terdiri atas tiga jenis yaitu balada, puisi naratif, dan puisi lirik. Berdasarkan Nurgiyanto (2013 : 358) adapun perbedaannya:

Genre	Ciri
Balada	Puisi yang berisi cerita, namun ia diadaptasikan untuk dinyanyikan atau paling tidak dapat memberikan efek nyanyian.
Puisi Naratif	Puisi yang berisi cerita.
Puisi Lirik	Puisi yang menggambarkan suasana hati, jiwa, perasaan, dan pikiran.

f. Nonfiksi

Nonfiksi pada anak adalah fakta yang memberikan penekanan (Mitchell, 2003: 167). Nonfiksi lebih kepada buku yang memuat karangan yang menunjukkan pada kebenaran faktual, sejarah, atau sesuatu yang lain yang memiliki kerangka acuan

pasti atau memiliki bukti-bukti empiris (Nurgiyantoro, 2013: 31). Bacaan nonfiksi dikemas secara artistik sehingga anak mendapat pemahaman dan kesenangan. Adapun menurut Nurgiyantoro (2013: 31) contoh nonfiksi adalah buku informasi dan biografi.

Genre Nonfiksi	Ciri	Contoh
Buku Informasi	Buku yang mengandung informasi, biasanya memiliki standar yang hampir sama yang memberikan informasi, fakta, konsep, hubungan antar fakta dan konsep yang mampu menstimulasi keingintahuan anak atau pembaca yang membentang dari masalah yang sederhana sampai yang kompleks, dan yang cocok untuk anak tentu saja yang berkategori sederhana.	Alat transportasi
Biografi	Buku yang berisi riwayat hidup seseorang, tentu saja tidak semua aspek kehidupan dan peristiwa dikisahkan, melainkan dibatasi pada hal-hal tertentu yang dipandang perlu dan menarik untuk diketahui orang lain.	Biografi Bung Karno Helen Keller Thomas Alva Edison

Berdasarkan pemaparan berbagai genre diatas menurut Lukens dalam Nurgiyantoro (2013: 30), genre sastra anak cukup dibedakan ke dalam fiksi, non fiksi, puisi, sastra tradisional, dan komik. Adapun penjelasan sebagai berikut:

Genre Sastra Anak	Ciri
Fiksi	Cerita khayal yang tidak meunjuk pada kebenaran faktual atau sejarah.
Nonfiksi	Karya nonfiksi berupa prosa, tetapi isinya bukan bersifat imajinatif.
Puisi	Puisi modern dengan penekanan rima untuk anak-anak.
Sastra Tradisional	Fabel, Dongeng, mitos, Legenda, Epos.
Komik	Cerita bergambar dengan sedikit tulisan karena gambar-gambar tersebut sudah berbicara sendiri.

B. Capaian Pembelajaran

Pada pembelajaran sastra anak di sekolah dasar terbagi menjadi dua yaitu kelas atas dan kelas bawah. Hal ini dikarenakan pada kelas atas dan kelas bawah memiliki karakteristik tersendiri yang disesuaikan. Kaitan ini merupakan pengaruh kesesuaian dengan keragaman dari bacaan yang akan diberikan kepada siswa. Perkembangan kemampuan mengapresiasi sastra anak pada siswa kelas rendah dan kelas tinggi

didasarkan pada usia yang ada. Berdasarkan teori pada usia 1 sampai 2 tahun merupakan sebuah proses dalam menerima penerimaan melalui permainan, macam-macam tindakan, dan sedikit memperhatikan kata-kata. Anak lebih banyak bermain dibandingkan dengan membaca kata yang sangat banyak. Pada usia 2 sampai 7 tahun anak mulai mampu untuk memahami berbagai struktur cerita secara simbolik melalui bahasa, permainan dan gambar. Selain itu anak memiliki pemahaman terhadap alur ataupun hubungan dari suatu cerita yang terdiri atas pendahuluan, klimaks-antiklimaks, dan penutup. Pada usia 7 sampai 11 tahun yaitu operasional konkret tanggapan yang fleksibel yaitu memahami struktur sebuah buku, alur sorot balik dan identifikasi berbagai sudut pandang cerita. Pada usia 11 sampai 13 tahun ke atas yaitu operasional formal anak mampu berpikir abstrak bernalar dan hipotesis dari kesimpulan logis. Mereka dapat menangkap alur dan alur dalam pikirannya tidak adakalanya terjadi perbedaan minat antara anak laki-laki dan anak perempuan. Berdasarkan hal tersebut, penulis telah mencoba menyajikan kompetensi dasar sastra anak yang ada di Permendikbud No 37 Tahun 2018 tentang perubahan atas peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 24 Tahun 2016 tentang kompetensi inti dan kompetensi dasar pelajaran pada kurikulum 2013 pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah Mata Pelajaran Bahasa Indonesia. Berikut merupakan kompetensi dasar siswa sekolah dasar yang mengandung sastra anak.

Kelas 1

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.6 Menguraikan kosakata tentang berbagai jenis benda di lingkungan sepenelitian melalui teks pendek (berupa gambar, slogan sederhana, tulisan, dan/atau syair lagu).	Syair Lagu
3.11 Mencermati puisi anak/syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan.	Puisi Anak
4.11 Melisankan puisi anak atau syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi Anak

Kelas 2

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.5 Mencermati puisi anak dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis dan lisan.	Puisi Anak

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
4.5 Membacakan teks puisi anak tentang alam dan lingkungan dalam bahasa Indonesia dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi Anak
3.8 Menggali informasi dari dongeng binatang (fabel) tentang sikap hidup rukun dari teks lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.	Dongeng
4.8 Menceritakan kembali teks dongeng binatang (fabel) yang menggambarkan sikap hidup rukun yang telah dibaca secara nyaring sebagai bentuk ungkapan diri.	Dongeng
3.9 Menentukan kata sapaan dalam dongeng secara lisan dan tulis.	Dongeng
4.9 Menirukan kata sapaan dalam dongeng secara lisan dan tulis.	Dongeng

Kelas 3

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.8 Menguraikan pesan dalam dongeng yang disajikan secara lisan, tulisan, visual, dan atau eksplorasi lingkungan.	Dongeng
4.8 Memeragakan pesan dalam dongeng sebagai bentuk ungkapan diri menggunakan kosakata baku dan kalimat efektif.	Dongeng

Kelas 4

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.5 Menguraikan pendapat pribadi tentang isi buku sastra (cerita, dongeng, dan sebagainya).	Cerita Dongeng dan sebagainya
4.5 Mengomunikasikan pendapat pribadi tentang isi buku sastra yang dipilih dan dibaca sendiri secara lisan dan tulis yang didukung oleh alasan.	Cerita Dongeng dan sebagainya
3.6 Menggali isi dan amanat puisi yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.	Puisi
4.6 Melisankan puisi hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi
3.9 Mencermati tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi.	Teks Fiksi
4.9 Menyampaikan hasil identifikasi tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi
3.10 Membandingkan watak setiap tokoh pada teks fiksi.	Teks Fiksi
4.10 Menyajikan hasil membandingkan watak setiap tokoh pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi

Kelas 5

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.6 Menggali isi dan amanat pantun yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan kesenangan.	Pantun
4.6 Melisankan pantun hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk pengungkapan diri.	Pantun

Kelas 6

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak
3.5 Membandingkan karakteristik teks puisi dan teks prosa.	Puisi
4.5 Mengubah teks puisi ke dalam teks prosa dengan tetap memperhatikan makna isi teks puisi.	Puisi
3.9 Menelusuri tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi.	Teks Fiksi
4.9 Menyampaikan penjelasan tentang tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi
3.10 Mengaitkan peristiwa yang dialami tokoh dalam cerita fiksi dengan pengalaman pribadi	Teks Fiksi
4.10 Menyajikan hasil pengaitan peristiwa yang dialami tokoh dalam cerita fiksi dengan pengalaman pribadi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi

C. Strategi Pembelajaran

Sastra haruslah diajarkan dengan berbagai strategi agar tercapai hasil yang maksimal. Pada pembelajaran sastra anak biasanya guru belum mengetahui cara efektif untuk mengajarkannya. Untuk itu diperlukan strategi-strategi agar hasil yang diraih dapat maksimal. Adapun bentuk strategi yang digunakan dalam pembelajaran sastra beraneka macam. Beberapa diantaranya yang sering digunakan adalah bercerita, berbicara, bercakap-cakap, mengungkapkan pengalaman, membacakan puisi, mengarang terikat dan bebas, menulis laporan, menulis narasi deskripsi eksposisi argumentasi, menulis berdasarkan gambar atau visual, mendramatisasikan karya sastra. Adapun metode yang dapat digunakan utamanya yaitu bisa mendengar metode menyimak, membaca, menonton, mengarang, roleplaying, bermain drama, parafrasa, dan berbagai permainan.

Dibawah ini disediakan beberapa contoh minimal yang dapat dilakukan guru untuk strategi pembelajaran sastra.

Kelas 1

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi & Metode Pembelajaran
3.6 Menguraikan kosakata tentang berbagai jenis benda di lingkungan sepenelitiir melalui teks pendek (berupa gambar, slogan sederhana, tulisan, dan/atau syair lagu)	Syair Lagu	<ul style="list-style-type: none"> - Menonton video syair lagu dan menuliskan beberapa kosakata di papan tulis. - Mengajak siswa bernyanyi bersama dan guru meminta siswa menuliskan kosakata dari syair lagu bersama. <p>Tips: Syair lagu dipilih merupakan lagu dengan kosakata lirik yang tidak terlalu panjang dan mudah diulang-ulang.</p>
3.11 Mencermati puisi anak/ syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan.	Puisi Anak	<p>Menyimak pembacaan puisi dari guru. Menonton video pembacaan puisi. Menyimak audio terkait pembacaan puisi. Apabila singkat dapat menggunakan strategi membaca puisi.</p> <p>Tips : Menunjuk salah satu siswa yang sudah lancar membaca untuk membacakan di hadapan teman-teman. (bagi siswa yang sudah lancar membaca).</p>
4.11 Melisankan puisi anak atau syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi Anak	<p>Deklamasi puisi Bernyanyi bersama</p> <p>Tips: Guru dapat memberikan pengikatan <i>social emosional learning</i>. Dapat pula dijadikan sebagai proyek membuat puisi dengan orang tua dengan tujuan membangun kedekatan dengan anak.</p>

Kelas 2

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi & Metode
3.5 Mencermati puisi anak dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah melalui teks tulis dan lisan.	Puisi Anak	Membaca puisi Tips: memperkaya anak dengan berbagai puisi yang beragam.
4.5 Membacakan teks puisi anak tentang alam dan lingkungan dalam bahasa Indonesia dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi Anak	Membaca puisi Tips: memperkaya anak dengan berbagai puisi yang beragam.
3.8 Menggali informasi dari dongeng binatang (fabel) tentang sikap hidup rukun dari teks lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.	Dongeng	Membaca dongeng Bercerita di depan kelas.
4.8 Menceritakan kembali teks dongeng binatang (fabel) yang menggambarkan sikap hidup rukun yang telah dibaca secara nyaring sebagai bentuk ungkapan diri.	Dongeng	Membaca dongeng Bercerita di depan kelas.
3.9 Menentukan kata sapaan dalam dongeng secara lisan dan tulis.	Dongeng	Menggunakan teknik mendongeng.
4.9 Menirukan kata sapaan dalam dongeng secara lisan dan tulis.	Dongeng	Menggunakan teknik mendongeng.

Kelas 3

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi dan Metode
3.8 Menguraikan pesan dalam dongeng yang disajikan secara lisan, tulisan, visual, dan atau eksplorasi lingkungan.	Dongeng	Guru mendongeng dengan boneka tangan.
4.8 Memeragakan pesan dalam dongeng sebagai bentuk ungkapan diri menggunakan kosakata baku dan kalimat efektif.	Dongeng	Guru dapat memutar video dongeng anak negeri. Tips: Guru dapat menggunakan sumber buku dongeng di website kemendikbud.

Kelas 4

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi dan metode
3.5 Menguraikan pendapat pribadi tentang isi buku sastra (cerita, dongeng, dan sebagainya).	Cerita Dongeng dan sebagainya.	Guru mengajak siswa untuk berkunjung ke perpustakaan agar mereka mengambil buku sastra yang mereka inginkan.
4.5 Mengomunikasikan pendapat pribadi tentang isi buku sastra yang dipilih dan dibaca sendiri secara lisan dan tulis yang didukung oleh alasan.	Cerita Dongeng dan sebagainya	Siswa bercerita di depan kelas.
3.6 Menggali isi dan amanat puisi yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan untuk kesenangan.	Puisi	Siswa berkelompok kemudian memilih puisi yang menarik hati untuk dianalisis.
4.6 Melisankan puisi hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk ungkapan diri.	Puisi	Siswa keluar kelas untuk membuat puisi, mencari inspirasi.
3.9 Mencermati tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi.	Teks Fiksi	Guru dan siswa menentukan cerita fiksi yang ada di koran atau buku anak.
4.9 Menyampaikan hasil identifikasi tokoh-tokoh yang terdapat pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi	Presentasi dengan membuat mindmap cerita sederhana.
3.10 Membandingkan watak setiap tokoh pada teks fiksi.	Teks Fiksi	Secara berkelompok, siswa tiap kelompok diminta mencari perbedaan tokoh.
4.10 Menyajikan hasil membandingkan watak setiap tokoh pada teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi	Siswa berlatih berbicara di depan kelas dengan bantuan mind map cerita untuk membandingkan watak tokoh. Tips: Guru dapat menyeleksi cerita yang diambil anak dengan halaman yang sesuai dengan anak dan bahasa yang sesuai.

Kelas 5

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi & Metode
3.6 Menggali isi dan amanat pantun yang disajikan secara lisan dan tulis dengan tujuan kesenangan.	Pantun	Membaca pantun bersama guru. Tips: agar mudah mulai dengan pantun nasihat dan beritahukan makna pantun pada baris 3 dan 4.
4.6 Melisankan pantun hasil karya pribadi dengan lafal, intonasi, dan ekspresi yang tepat sebagai bentuk pengungkapan diri.	Pantun	Siswa diminta permainan berbalas pantun dengan kebebasan ekspresi. Tips: Bisa menggunakan benda-benda di sekitar siswa.

Kelas 6

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi dan Metode
3.5 Membandingkan karakteristik teks puisi dan teks prosa.	Puisi	Membaca secara tim dengan beda karakteristik teks.
4.5 Mengubah teks puisi ke dalam teks prosa dengan tetap memperhatikan makna isi teks puisi.	Puisi	Menggunakan video cara mengubah teks puisi ke prosa. Tips: Selingi dengan motivasi menulis, penulis cilik berbakat, puisi anak yang mudah diterjemahkan. Bebaskan untuk mengerjakan dimanapun supaya anak dapat mengeluarkan ekspresinya.
3.9 Menelusuri tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi.	Teks Fiksi	Membaca cerita teks fiksi.
4.9 Menyampaikan penjelasan tentang tuturan dan tindakan tokoh serta penceritaan penulis dalam teks fiksi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi	Membaca cerita teks fiksi
3.10 Mengaitkan peristiwa yang dialami tokoh dalam cerita fiksi dengan pengalaman pribadi.	Teks Fiksi	Membuat ringkasan

Kompetensi Dasar	Kategori Sastra Anak	Strategi dan Metode
4.10 Menyajikan hasil pengaitan peristiwa yang dialami tokoh dalam cerita fiksi dengan pengalaman pribadi secara lisan, tulis, dan visual.	Teks Fiksi	Membuat ringkasan cerita fiksi

D. Inovasi Pembelajaran

Sastra anak memiliki banyak manfaat dalam pembelajaran anak khususnya pada jejang sekolah dasar. Demi memaksimalkan pembelajaran dalam sastra anak pengajar dan calon mahasiswa PGSD melakukan berbagai langkah inovasi dalam pembelajaran sastra anak. Pengajar mencoba menggunakan media yang menarik yang dapat meningkatkan minat siswa untuk membaca. Media tersebut misalnya boneka tangan, buku cerita bergambar, bigbook. Selain itu pengajar mencoba berbagai metode untuk berinovasi. Tidak kalah, mahasiswa dan dosen PGSD melakukan berbagai inovasi dengan membuat berbagai penelitian terkait dengan inovasi pembelajaran sastra anak. Dibawah ini telah tersedia beberapa artikel terkait dengan inovasi guna meningkatkan pembelajaran dalam sastra anak. Inovasi ini diharapkan menjadi suatu gambaran bagi pembaca untuk meningkatkan sastra anak dan menjadi gambaran dalam kemajuan pembelajaran.

Pertama, penelitian dari Anang Sudigdo (2018) dengan judul *Penumbuhan Budi Pekerti Berbasis Kearifan Lokal Melalui Pembelajaran Sastra Anak Pada Siswa Kelas Tinggi di Sekolah Dasar Yogyakarta PGSD*, FKIP, Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa Yogyakarta, *Bahastra* Vol.38 No.1 Tahun 2018. Penelitian memiliki tujuan untuk mendeskripsikan: (1) unsur intrinsik dalam sastra anak dapat diimplementasikan sebagai sarana penumbuhan budi pekerti berbasis kearifan lokal pada siswa kelas tinggi di SD Negeri Kota Yogyakarta; (2) nilai-nilai pendidikan budi pekerti dalam sastra anak; (3) proses implementasi sastra anak sebagai sarana penumbuhan budi pekerti berbasis kearifan lokal pada siswa SD Kota Yogyakarta. Penelitian ini dilakukan dengan metode kualitatif dan pendekatan isi. Adapun dalam penelitian ini kesimpulan yang dihasilkan antara lain: (1) unsur intrinsik sastra anak yang dapat diimplementasikan sebagai sarana penumbuhan budi pekerti berbasis kearifan local meliputi, tema, alur, tokoh, watak, latar, sudut pandang, dan amanat; (2) cerita Sastra Anak yang disajikan guru dalam pembelajaran di kelas mengandung nilai-nilai pendidikan budi pekerti dan bermuatan kearifan lokal; (3) guru menanamkan pendidikan budi pekerti dan nilai kearifan lokal kepada siswa melalui sastra anak yaitu cerita rakyat. Penanaman budi pekerti dapat dilakukan melalui sastra anak pada pembelajaran Bahasa Indonesia. Dengan menggunakan sastra anak, siswa dapat dengan mudah menerima pesan moral yang terkandung

dalam cerita. Sastra anak yang digunakan guru dalam menanamkan budi pekerti pada siswa adalah cerita rakyat yang bermuatan nilai kerarifan lokal. Pengajaran sastra anak yang dilakukan guru adalah di dalam kelas dan di luar kelas. Penyajian guru dalam menyampaikan cerita rakyat, guru menggunakan media film kartun anak dengan judul “Legenda Gurung Merapi”. Selain menggunakan film kartun anak, guru juga menyajikan dengan cara mendongengkan. Dongeng yang dibacakan guru yaitu “Asal Usul Gubug Rubuh”. Penanaman budi pekerti juga dapat dilakukan oleh guru dengan mengajak siswa belajar di luar kelas. Guru membantu kelompok secara heterogen, guru membagikan cerita rakyat yang bermuatan kearifan lokal. Siswa mendiskusikan kandungan nilai pendidikan budi pekerti dan nilai kearifan lokal yang terkandung. Pada penelitian diatas terdapat beberapa hal penting terkait hasil penelitian yang memfokuskan pada nilai-nilai yang terkandung dalam sastra anak yakni sastra anak mampu menjadi sebuah bahan dalam meningkatkan nilai-nilai baik untuk siswa sekolah dasar. Implikasi pada penelitian ini guru dapat menggunakan berbagai genre sastra anak untuk meningkatkan nilai-nilai pada anak.

Kedua, penelitian Aryanto, Sani, dkk. (2019) dengan judul *Kreativitas dalam Pembuatan Sastra Anak Berbasis Ecopreneurship. Indonesian Journal of Primary Education*. Vol. 3(2). Pada penelitian ini menjelaskan bahwa era disrupsi menginisiasi setiap praktisi pendidikan untuk mampu menciptakan inovasi dan invensi dalam seluruh interferensi pendidikan termasuk bagaimana merekonstruksi konsep baru yang dapat digunakan dalam pembelajaran sastra anak. Pada penelitian ini ecopreneurship dianggap sebagai konsep baru yang dapat digunakan dalam pembelajaran sastra anak di SD dan merupakan langkah preventif dalam meminimalisir pengaruh buruk era disrupsi. Konsep yang ditawarkan dalam penelitian ini merupakan langkah kongkret meningkatkan kreativitas guru dan siswa. Fokus utama penelitian ini adalah untuk medeskripsikan urgensi kreativitas dalam pembuatan sastra anak berbasis ecopreneurship. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif melalui metode deskriptif. Hasil menunjukkan gambaran sastra anak yang tidak hanya merepresentasikan karakteristik anak saja namun mampu menginternalisasikan nilai-nilai ecopreneurship. Disamping itu, perlu disadari bahwa sastra anak yang baik dihasilkan melalui kemampuan berpikir kreatif yang tinggi dengan memperhatikan empat aspek, diantaranya: *Sensivity of problem* (sensitif terhadap masalah), *fluency* (berpikir lancar), *flexibility* (berpikir luwes), dan *original* (berpikir orisinal). Hasil penelitian ini diharapkan mampun menjadi referensi guru, praktisi pendidikan maupun peneliti lainnya dalam mengembangkan pembelajaran dan penelitian di bidang sastra yang inovatif. Sastra anak berbasis ecopreneurship adalah karya sastra yang tidak hanya menggambarkan karakteristik anak semata namun mampu merepresentasikan nilai-nilai ecopreneurship secara tekstual maupun semantik. Kualitas pembuatan karya sastra anak akan sangat bergantung dari kreativitas yang dimiliki guru dan siswa, sehingga dalam proses

pembelajaran sastra anak berbasis *ecopreneurship* harus memperhatikan aspek-aspek berpikir kreatif meliputi *fluency* (berpikir lancar), *flexibility* (berpikir luwes), *originality* (berpikir orisinal) dan *sensitivity of problem* (sensitivitas terhadap masalah). Oleh karena itu, hasil penelitian ini dapat dijadikan referensi bagi guru dan praktisi pendidikan dalam membuat pembelajaran sastra anak yang tidak hanya menekankan pada proses inovasi melainkan inovasi dengan konsep *ecopreneurship* yang bisa dikatakan sebagai gagasan terbaru dalam dunia pendidikan khususnya dalam pembelajaran sastra anak.

Ketiga, penelitian Kurniawati, Dedek & Siti Nur Asmah (2020) dengan judul *Inovasi Media Lagu untuk Pembelajaran Sastra Indonesia di Sekolah Dasar*. Penelitian ini bertujuan untuk membuktikan bahwa inovasi media lagu dapat memudahkan siswa dalam mengingat materi. Sebab, tanpa disadari siswa dapat belajar sambil menyanyikan lagu yang liriknya diganti dengan isian materi yang berhubungan dengan materi pelajaran. Penelitian ini menghasilkan media pembelajaran sastra inovatif berupa lagu dengan keunggulan yang *easy listening*. Media lagu tidak hanya bermanfaat untuk siswa, tetapi juga dapat dimanfaatkan oleh guru dan *stakeholder* terkait sebagai referensi yang memperkaya inovasi pembelajaran sastra Indonesia. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode pengembangan (R&D). Hasil uji instrumen penelitian menunjukkan bahwa rumusan soal dan media layak untuk digunakan. Adapun kesimpulan: (1) Berdasarkan validasi rumusan soal dan media layak untuk digunakan. (2) Siswa senang dan merasa mudah memahami materi pembelajaran sastra dengan media lagu. Hal tersebut juga diperkuat dengan hasil pada tes awal siswa pada saat pembelajaran sastra tanpa media lagu dan hasil tes akhir siswa pada saat pembelajaran sastra dengan media lagu. Pada penelitian ini maka sastra anak khususnya menggunakan nyanyian lagu dapat meningkatkan pembelajaran.

Keempat, penelitian MA Oltra-Albiach (2015) dengan judul *Family and Affective Models in Children's Literature. An Approach from the Texts for Early Readers at Valencian Schools*. Penelitian ini merupakan penelitian di Sekolah Valencia untuk pembaca awal dalam kaitannya keluarga dan model afektif sastra anak. Peneliti mencoba membawa pandangan untuk menganalisis judul-judul yang ditawarkan kepada siswa sebagai bacaan pertama, dari gagasan tentang pentingnya sastra sebagai cerminan masyarakat yang memproduksi, ciri-ciri, prestasi, keinginan dan ketakutan, serta menonjolkan pentingnya keluarga dan model afektif secara umum yang peneliti berikan kepada anak-anak dalam kontak pertama mereka dengan sastra tertulis. Penelitian telah dilakukan tahun 2013/2014 di sepuluh sekolah umum dan bersama Komunitas Valencia. Pada penelitian ini terdapat kehadiran struktur keluarga kaitannya dengan sastra anak. Model-model keluarga terlibat dalam pembelajaran sastra anak, intinya hal tersebut sebagai tambahan informasi untuk guru dalam pengajaran sastra anak terkait dengan model keluarga.

E. Evaluasi Pembelajaran

Sastra merupakan salah satu ilmu yang penting dengan dasar humaniora. Untuk itu sastra anak diajarkan. Namun dewasa ini, banyak sekali tantangan yang menggelayuti dunia sastra anak. Era global yang menekankan pada teknologi dan sains telah menurunkan minat terhadap sastra. Dalam penelitian Alwasilah (2018), ditemukan fakta bahwa di sekolah hanya 23,6% saja sastra yang diajarkan. Itupun hanya untuk menggugurkan kewajiban pengajar dalam menuntaskan kompetensi dasar. Padahal sastra melibatkan kepekaan rasa dan nilai kehidupan. Utamanya yang saat ini diajarkan masih pada ranah kognitif saja belum mencapai bagian yang mendalam. Kondisi ini sangat memperhatikan.

Beberapa fakta di lapangan yang ditemui, guru memiliki berbagai kendala dalam pelaksanaan pembelajaran sastra anak. Adapun faktor penyebabnya menurut Nenden Lilis A dalam Fuaddudin (2018), kebijakan pemerintah yang selalu berubah-ubah melalui pergantian kurikulum. Seharusnya waktu yang ada untuk guru, dimaksimalkan dalam mengemas pembelajaran tanpa harus mempelajari kurikulum kembali karena mempelajari kurikulum hendaknya dilakukan saat kuliah keguruan, sehingga ketika seorang calon guru telah lulus S1 mereka telah mengerti kurikulum yang dipakai, pembedahan kurikulum seperti apa, cara mensiasati pembelajaran bagaimana. Akhirnya situasi ini menempatkan pada kondisi kurang efisien pada saat proses perkuliahan. Dampak lainnya pada saat kurikulum berganti dalam jangka waktu yang singkat tentunya membutuhkan adaptasi yang lama dan terkesan coba-coba. Pada akhirnya guru termasuk dalam pengajaran sastra anak memiliki beban yang besar.

Belum selesai dengan adaptasi kurikulum, guru dihadapkan dengan kurangnya sarana dan prasarana dalam pengajaran sastra anak. Dalam pemanfaat media diperlukan kreativitas guru dalam menyusun perangkat. Namun, tidak semua guru terlatih dalam menciptakan inisiatif yang tinggi di tengah beban yang berat. Untuk itu sangat diperlukan sebuah evaluasi sastra anak khususnya dalam pembelajaran untuk memastikan pengajaran dapat berjalan secara efektif. Hal ini untuk membantu guru dalam pengajaran sastra anak dengan segudang tantangan yang saat ini tengah dihadapi. Adapun aspek evaluasi sastra dapat dilihat dari segi kognitif, emotif, dan evaluatif (Ismawati Esti, 2013: 141-142). Pada segi kognitif yaitu mengevaluasi pengetahuan mulai dari unsur intrinsic, alur, setting, biografi pengarang, dll. Pada evaluasi kognitif cenderung menguji pemahaman siswa terhadap proses pembelajaran sastra anak. Evaluasi kognitif penting namun bukan menjadi yang utama. Disisi lain dalam segi emotif menjadi sesuatu yang penting. Pada segi emotif berkenaan dengan masalah perasaan dan emosional. Kesan yang diperoleh, rasa empati yang muncul, nilai-nilai yang terkandung di dalamnya. Hal ini terkait dengan kandungan dan inti karya sastra anak yang lebih melekat dan mendalam. Terakhir pada segi evaluatif, terkait dengan keindahan karya sastra

tersebut. Misalnya kesesuaian antara fiksi dengan nilai yang ada di masyarakat, interpretasi siswa terhadap sastra.

Proses evaluasi pada sastra anak tidak hanya dilakukan pada akhir pembelajaran. Pada tahap awal pun telah dimulai sampai pada proses dan hasil. Evaluasi belajar siswa tidak semata-mata ditujukan pada hasil akhir yang dilakukan setelah berakhirnya kegiatan pembelajaran, tetapi harus juga mencakup evaluasi selama proses kegiatan tersebut. Evaluasi proses dapat dilihat dari pengamatan perilaku siswa dalam pembelajaran. Pada hal ini, guru dituntut untuk kreatif dalam memilih berbagai kegiatan pembelajaran sastra anak. Sehingga guru dapat secara langsung mengetahui bagaimana keterampilan siswa sesungguhnya. Keterampilan siswa sesungguhnya mudah dilihat ketika siswa melaksanakan aktivitas.

Selain melihat pada evaluasi proses dan hasil, evaluasi sastra dapat dilihat dari penekanan pembelajaran sastra. Diantaranya adalah kandungan nilai, watak sikap, artistik, kesenangan, dan apresiasi. Kesesuaian antara evaluasi tidak hanya memandang satu segi tetapi dilakukan secara menyeluruh. Harapan dalam evaluasi pembelajaran sastra adalah kesesuaian pengajaran sastra dengan fungsi sastra anak dalam pembelajaran. Hal ini berarti sastra anak tidak mengesampingkan aspek kesenangan untuk siswa, penanaman nilai-nilai luhur dalam karya sastra.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, Marilyn Jager. (2004). Modeling the Connections between Word Recognition and Reading. In *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th ed., edited by Robert B. Ruddell and Norman J. Unrau. Newark, Del.: International Reading Association, 1182- 1243.
- Adams, R. (2003). "L2 Output, Reformulation and Noticing: Implications for IL Development". *Language Teaching Research*. V. 7, n. 3, Pp: 347–376.
- Ahmad, A. (2017). Penerapan permainan bahasa (Katarsis) untuk meningkatkan keterampilan membaca siswa kelas I SD Negeri 1 Metro Pusat. *EduHumaniora | Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 9(2), 75-83.
- Ahmadi, J., & Hasani, M. (2003). Prevalence of substance use among Iranian high school students. *Addictive behaviors*, 28(2), 375-379.
- Airasian, P. W., & Gullickson, A. (1997). Teacher self-evaluation. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*, 215–247.
- Airasian, Peter W., and Mary E. Walsh. (1997). Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan* 78: 444- 449.
- Ali, Rizwana A. (2009). Teacher Expectations, Students' Motivation and Self Perception in Private Sch ooling. *Bulletin of Education and Research*.
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative science quarterly*, 50(3), 367-403.
- Aminah, M. E. (2016). Strategi Mengusik (Mengeja Dengan Musik) sebagai Cara Cepat Belajar Membaca Permulaan Di Sekolah Dasar. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 8(2).
- Anderson, D. J. (2008). 17 Genitourinary Immune Defense. *KING K. HOLMES, MD, PhD*, 271.

- Anderson, Richard C., Elfrieda H. Hiebert, Judith A. Scott, and Ian A. G. Wilkinson. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3–13.
- Andrade, M. S., & Evans, N. W. (2012). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. Routledge.
- Anisatun Siti (2018). *Model-Model Pembelajaran Bahasa Indonesia di SD/MI*.
- Apri Damai. 2020. *Sastra Anak Indonesia*. Yogyakarta: Sanatadharma Press.
- Arini, N. W., & Trisiantari, N. K. (2017). Essay Writing Through Quantum Learning With Mind Mapping Strategy. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 6(2), 147-153.
- Aryanto, Sani, dkk. (2019). Kreativitas dalam Pembuatan Sastra Anak Berbasis Ecopreneurship. *Indonesian Journal of Primary Education*. Vol. 3(2) <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJPE/article/view/21677>
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Boynton/Cook Portsmouth, NH.
- Balta, E. E. (2018). The Relationships among Writing Skills, Writing Anxiety and Metacognitive Awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233–241.
- Barrett Jr, B. (2011). USING E-PORTOFOLIOS AS STRATEGIC TOOLS FOR IMPLEMENTATION AND EVALUATION. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education «(eLSE)»* (No. 01, pp. 111-115).” Carol I” National Defence University Publishing House.
- Basturkmen, H. (Summer 2002). “Learner Observation of and Reflection on Spoken Discourse: An Approach for Teaching Academic Speaking”. *TESOL Journal*, V.11, n.2, Pp: 26- 30.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2016). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*, 2nd.
- Bell-Gredler. M.E. (1986). *Learning and Instruction: Theory and Practice*. New York: Macmilan.
- Berlitz, M. D. (1888). *The Berlitz method for teaching modern languages: English part* (Vol. 1). Siegfried Cronbach.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone

- and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291.
- Berninger, V. W., Winn, W., MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *Handbook of Writing Research*, 96–114.
- Blair, Timothy R., William H. Rupley, and William Dee Nichols. (2007). The Effective Teacher of Reading: Considering the ‘What’ and ‘How’ of Instruction.” *The Reading Teacher*.
- Bolos, N. (2012). Successful strategies for teaching reading to middle grades English language learners: teachers can employ a variety of classroom-tested strategies to teach reading to English language learners. *Middle School Journal*, 44(2), 14-20.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of educational measurement*, 5(3), 189-196.
- Brazil, D. (1995). *A Grammar of Speech*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, Carol Lynch & Carl M. Tomlinson. (1998). *Essential Children’s Literature*. USA: A Viacom Company
- Brown, K., & Hood, S. (1989). *Writing matters: Writing skills and strategies for students of English*. Cambridge university press.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students’ writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281–285.
- Burke, J. N., & Cizek, G. J. (2006). Effects of composition mode and self-perceived computer skills on essay scores of sixth graders. *Assessing Writing*, 11(3), 148–166.
- Burns, A & Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National center for English Language Teaching and Research.
- Butcher, C., Davies, C. and Highton, M. (2006) *Designing Learning. From module outline to effective teaching*. London and New York: Routledge
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1998). “Theoretical Perspectives on Speaking”. *Annual Review of Applied Linguistics*. V.18. n.1, Pp: 20-42
- Cambourne, B. (2001). Conditions for literacy learning: Why do some students fail to learn to read? Ockham’s razor and the conditions of learning. *The Reading Teacher*, 54(8), 784-786.
- Campbel, M. (2003). The process of implementing the Stanford model chronic disease self-management program: The northern hospital experience. *Australian Journal of Primary Health*, 9(3), 127-131.
- Catchpole, R., Young, A., Baer, S., & Salih, T. (2019). Examining a novel, parent child interaction therapy-informed, behavioral treatment of selective mutism.

- Journal of Anxiety Disorders, 66(March), 102112. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102112>
- Chaer, Abdul. 2009. *Psikolinguistik*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The best value in formative assessment. *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practice in Learning, Teaching and Leadership*, 219-226.
- Charney, D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview. *Research in the Teaching of English*, 65-81.
- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., & McVicar, R. (1989). Written language instruction for students with mild handicaps: Is there enough quantity to ensure quality? *Learning Disability Quarterly*, 12(3), 219-229.
- Cindy Lin, S.-J., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 207-230.
- Clay, M. M. (1979). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Clay, M. M. (1982). *Observing Young Readers: Selected Papers*. ERIC.
- Colleges, N. C. on W. in A. S. and. (2003). The neglected "R": The need for a writing revolution. In *The report of the National Commission on Writing in America's Schools and Colleges*. College Entrance Examination Board New York, NY.
- Cooper, B. S., & Gargan, A. (2009). Rubrics in education. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 54-55.
- Copeland, Anne P. (2007). Welcoming International Parents to Your Classroom. *Kappa Delta Pi Record* 43
- Cornbleet, S. and Carter, R. (2001). *The Language of Speech and Writing*. London: Routledge.
- Crowl, T. K.; Kaminsky, S.; and Podell, D.M. (1997). *Educational psychology: Windows on teaching*. USA: Times mirror higher education group
- Curry, K. A. (1997). A comparison of the writing products of students with learning disabilities in inclusive and resource room settings using different writing instruction approaches. Florida Atlantic University.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907.
- CV Penerbit Qiara Media.
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*, 2008(2), i-36.
- Degener, S., & Berne, J. (2017). Complex questions promote complex thinking. *The Reading Teacher*, 70(5), 595-599.
- Desmita, D. (2009). *Psikologi perkembangan peserta didik*. Remaja Rosdakarya.

- Dobbie, L., & Askov, E. N. (1995). Progress of handwriting research in the 1980s and future prospects. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 339–351.
- Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1994). “Teaching Conversation Skills Intensively: Course Content and Rational”. *ELT Journal*, V. 48, n. 1, Pp: 40- 49
- Downing, John. (1973). How Children Think about t Reading. In *Psychological Factors in the Teaching of Reading*, compiled by Eldon E. Ekwall. Columbus, Ohio: Merrill.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.
- Drucker, Mary J. (2003). What Reading Teachers Should Know about ESL Learners. *The Reading Teacher* 57 : 22- 29.
- El Menoufy, A. (1997). “Speaking. The Neglected Skill”. *New Directions in Speaking. Proceedings of the Fourth EFL Skills Conference. Under the auspices of the Center of Adult and Continuing education the American University in Cairo*. Pp: 9-18.
- Ellery, V. (2010). How Do We Teach Reading as a Strategic, Decision-Making Process?. *The Reading Teacher*, 63(5), 434-436.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Endraswara, Suwandi. 2002. *Metodologi Penelitian Sastra Epistemologi, Model, Teori, Dan Aplikasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Farida, I., & Purnomo, P. (2005). *Information literacy skilss: Dasar pembelajaran seumur hidup*.
- Fogel, H., & Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak Black English Vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212–235.
- Foster, P. and Skehan, P. (1997). “Modifying the Task: The Effects of Surprise, Time and Planning Types on Task Based Foreign Language Instruction.” *Thames Valley Working Papers in English Language Teaching .V.4. n.1*, Pp: 19-45
- Foster, P., Tonkeyn, A. and Wigglesworth, G. (2000). “Measuring Spoken Language/: A Unit for all Reasons”. *Applied Linguistics*, V.21, n. 3, Pp: 354-375
- Fuaddudin, F. (2018). Problematika Pembelajaran Sastra Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar. *Jurnal Pemikiran dan Penelitian Pendidikan Dasar*.
- Galina Krivosheyeva, G. Zuparova, S. Shodiyeva, N. (2020). Interactive way to further improve teaching listening skills. *Academic Research In Educational Sciences*, 1 (3), 520-525
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What’s most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65(3), 172-178.
- Gambrell, L. B., & Chasen, S. P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth-and fifth-grade below-average readers. *Literacy Research and Instruction*, 31(1), 54–62.

- Gambrell, L. B., Malloy, J. A., & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. *Best Practices in Literacy Instruction*, 4.
- Garcia-Sanchez, J.-N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181–211.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. M. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 303–313.
- Gazioğlu, M. Karakus, N. (2021). Developing attitude scale towards the effect of listening skills of tales. *ulakbilge*, 59, 493–503.
- Gereda, A. (2020). *Keterampilan berbahasa Indonesia menggunakan bahasa Indonesia secara baik dan benar*. Jawa Barat: Edu Publisher.
- Gerlach, V.S. & Ely, D.P. (1980). *Teaching and Media a Systematic Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 281–291.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297.
- Göçer, A. (2016). An Important Stage of Life-Long Learning: Adult Literacy and Benefits (Sampling of Kayseri in Turkey). *Online Submission*, 41(183), 199–215.
- Goldschmidt, G., & Sever, A. L. (2011). Inspiring design ideas with texts. *Design Studies*, 32(2), 139–155.
- Goodman, Y. M., & Marek, A. (1996). Retrospective miscue analysis.
- Graham, S. (1982). Measurement of Handwriting Skills: A Critical Review. *Diagnostique*, 8(1), 32–42.
- Graham, S. E., & Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7–87.

- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide. NCEE 2012-4058. What Works Clearinghouse.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1–15.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669.
- Graham, S., Harris, K. R., & Loynachan, C. (1994). The spelling for writing list. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 210–214.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89–114.
- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *Journal of advanced academics*, 19(1), 8-31.
- Guthrie, John T. (1973). Models of Reading and Reading Disability. *Journal of Educational Psychology*
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Hedin, Laura R., and Greg Conderman. (2010). Teaching Students to Comprehend Informational Text through Rereading. *The Reading Teacher*.
- Heinicke, S. (1788). *Wörterbuch zur Kritik der reinen Vernunft und zu den philosophischen Schriften von Herrn Kant*. PU Mahler.
- Hill, Sharon. (2006). Our Visions of Possibility for Literacy: Keeping the Passion: What Really Matters. *Language Arts*.
- Huck, C. S., Hepler, S., Hickman, J. (1987). *Children's Literature in the Elementary School* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Hughes, R. (2002). Teaching and Researching Speaking. Warlow: Longman.
- International Reading Association. (2007) *Teaching Reading Well: A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, Del.: Author.
- Isaacson, S. (1984). Evaluating Written Expression: Issues of Reliability, Validity, and Instructional Utility. *Diagnostique*, 9(2), 96–116.
- Iskandarwassid & Sunendar, D. (2011). *Strategi pembelajaran bahasa*. Bandung: Rosda.

- Iwai, Y. (2016). Promoting Strategic Readers: Insights of Preservice Teachers' Understanding of Metacognitive Reading Strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), n1.
- Jensen, J. M. (1993). What Do We Know about the Writing of Elementary School Children? *Language Arts*, 70(4), 290–294.
- Jones, I. (1994). The effect of a word processor on the written composition of second-grade pupils. *Computers in the Schools*, 11(2), 43–54.
- KBBI Online diakses dari <https://kbbi.web.id/genre> pada Rabu, 03 Oktober 2018, pukul 21.33 WIB.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1).
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 1 Diriku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 2 Hidup Rukun Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 4 Indahnya Kebersamaan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 5 Organ Gerak Hewan Dan Manusia Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 1 Kegemaranku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 2 Bermain di Lingkunganku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 2 Bermain di Lingkunganku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 4 Selalu berhemat energi Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 5 Udara bersih bagi kesehatan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 1 Kegiatanku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 2 Tugasku sehari-hari Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia

- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 4 Peduli terhadap makhluk hidup Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 5 Makanan Sehat Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas 1 Keluargaku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas 2 Hidup bersih dan sehat Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas 4 Berbagai pekerjaan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas Sehat Itu Penting Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 1 Pengalamanku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 2 Pengalamanku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 4 Pahlawanku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 5 Ekosistem Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 1 Lingkungan Bersih Sehat dan Asri Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 2 Merawat hewan dan tumbuhan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 4 Cita-Citaku Edisi Revisi Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 5 Organ Panas dan Perpindahannya Edisi Revisi Jakarta: Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 1 Benda Hewan dan Tanaman disekitarku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 2 Kebersamaan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia

- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 4 Indahnya keragaman di negeriku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 5 Peristiwa dalam kehidupan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 1 Peristiwa Alam Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 2 Keselamatan di rumah dan Perjalanan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 4 Daerah Tempat Tinggalku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 5 Lingkungan sahabat kita Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017).Buku Guru dan Siswa Tema 9 Kelas 4 Kayanya Negeriku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2017). Buku Guru dan Siswa Tema 9 Kelas 5 Benda benda di sekitar kita Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018). Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 3 Pertumbuhan dan perkembangan makhluk hidup Edisi Revisi Jakarta: Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018). Buku Guru dan Siswa Tema 1 Kelas 6 Selamatkan Makhluk Hidup Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018). Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 3 Menyayangi tumbuhan dan hewan Edisi Revisi Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 2 Kelas 6 Persatuan Dalam Perbedaan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 3 Benda disekitarku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 3 Kelas 6 Tokoh Dan Penemuan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia

- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas 6 Globalisasi Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 4 Kelas 3 Kewajiban dan Hak ku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 3 Cuaca Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 5 Kelas 6 Wirausaha Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 3 Pertumbuhan dan perkembangan makhluk hidup Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 6 Kelas 6 Menuju Masyarakat Sejahtera Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 3 Perkembangan Teknologi Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 7 Kelas 6 Kepemimpinan Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 3 Praja Muda Karana Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 8 Kelas 6 Bumiku Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kemendikbud (2018).Buku Guru dan Siswa Tema 9 Kelas 6 Menjelajah Angkasa Luar Edisi Revisi Jakarta:Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia
- Kingen, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools. Connecting and Communicating*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kurniawati, Dedek & Siti Nur Asmah. (2020). Inovasi Media Lagu untuk Pembelajaran Sastra Indonesia di Sekolah Dasar. <https://journal.stkipsingkawang.ac.id/index.php/JP-BSI/article/view/1939>.
- Kustiah, Sunarti. 2001. *Psikologi Perkembangan*. Malang: FIP UNM
- LaBerge, David, and S. Jay Samuels. (1985). *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. In *Theoretical Models and Processes of Reading*, 3rd ed., edited by Harry Singer and Robert B. Ruddell. Newark, Del.: International Reading Association.
- Laia, A. (2020). *Menyimak efektif*. Banyumas: Penerbit Lutfi Gilang.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing

- performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234–253.
- Lin, C. H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis. *Computers and Education*, 113, 75–85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.014>
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1997). *Assessment & instruction of reading and writing disability: An interactive approach*. Addison Wesley Longman, Inc., 1 Jacob Way, Reading, MA 01867; Web site: <http://longman.awl.com>.
- Liu, Y., Anderson, J. R., Weldon, A. N., Zhu, L., Sajovec, P., Pollard-Duradola, S., Zhang, R., McCormick, A. S., & Gonzalez, J. E. (2020). Examining the factor structure of the Child Behavior Questionnaire-Very Short Form-Teacher Form in a Spanish-speaking Mexican-American sample. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 403–412. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.011>
- Lohfink, Gayla S. (2009). Culturally-Relevant Picture Books for Mexican-American Children. *Journal of Children's Literature* 35 34-41.
- Lukens, R. J. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature* (6th ed.). US: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Martaulina, S.D. (2018). *Bahasa Indonesia terapan*. Yogyakarta: Deepublish.
- Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21(1), 71–93.
- Maulana, A. Musthafa, I. Hayati, T.N. (2020). The efficiency of teaching listening and speaking skills to develop students' communicative competences. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3): 802-808.
- Mayher, John S. (2006). Frank Smith: A Compass for My Mind. *Language Arts* 83: 464- 467
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13–23.
- McDonough, K. & Mackey, A. (2000). "Communicative Tasks, Conversational Interaction and Linguistic Form: An Empirical study of Thai". *Foreign Language Annals*. V. 33, n. 1, Pp: 82-91
- McLaughlin, B. (1990). "Restructuring". *Applied Linguistics*, V.11, n. 2, Pp: 113- 116
- Miller, L. (2001). "A Speaking Lesson. How to Make the Course Book More Interesting". *MET*. V.10, n.2, Pp: 25-29.
- Miller, Sam, and Gerry Duffy. "Are We Crazy to Keep Doing This?" *Reading Today* 24 (December 2006/January 2007)

- Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, space, and text in the elementary school digital writing classroom. *Written Communication*, 31(4), 434–469.
- Miltsakaki, E., & Kukich, K. (2000). The role of centering theory's rough-shift in the teaching and evaluation of writing skills. *Proceedings of the 38th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 408–415.
- Miquel A. Ultra-Albiach, Rosa M. Pardo-Coy. (2015). Family and Affective Models in Children's Literature. An Approach from the Texts for Early Readers at Valencian Schools. *Procedia: Social Behavioral Science*.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019710>
- Mitchell, D. (2005). *Children's Literature: An Invitation to the World*. Boston: Ablongman.
- Mitchell, Diana. 2003. *Children's Literature, an Invitation to the World*. Boston: Ablongman.
- Moran, C. (1982). Teaching teachers of writing: Steps toward a curriculum. *College Composition and Communication*, 33(4), 420–425.
- Neman, B. S. (1995). Translating Maya Angelou's Theme," We are more alike, my friends/Than we are unlike," into Effective Multicultural Study.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation* (Vol. 66). New York: Prentice hall.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press
- Nurgiyantoro, B. (2016). *Sastra Anak Pengantar Pemahaman Dunia Anak* (4th ed.). Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Nurgiyantoro, Burhan. (2013). *Sastra Anak: Pengantar Pemahaman Dunia Anak*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Nurgiyantoro, Burhan. 2005. *Sastra Anak*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- O'Discoll, S., & Giori, N. (2000). Continuous Passive Motion (CPM): Theory and principles of applications. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 32(2), 179-188.
- Ochoa, W., Reich, S. M., & Farkas, G. (2020). The Observed Quality of Caregiver-Child Interactions With and Without a Mobile Screen Device. *Academic Pediatrics*, 000. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.07.012>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis.
- Ontario Ministry of Education. (2003). Early reading strategy. Ontario. Diambil pada tanggal 11 mei 2021 pada <http://www.gov.on.ca>.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 104–120.

- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50.
- Palermo, F., Thibodeau-Nielsen, R., Han, S., & Mikulski, A. M. (2021). Spanish-speaking preschoolers' effortful control and their English vocabulary and letter-word skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 260–270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.009>
- Pearson, P. David, et al. (1979). *The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information*. Urbana-Champaign, Ill.: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press, 2102 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational psychology*, 67(4), 461.
- Popham, W. J. (2006). *Assessment for educational leaders*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Powell, S. Honey.(2009). *Introduction to learning and behavior (3rd ed.)*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Pritchard, R. J., & Marshall, J. C. (1994). Evaluation of a tiered model for staff development in writing. *Research in the Teaching of English*, 259–285.
- Putri, D. Elvina. (2019). *Keterampilan berbahasa di sekolah dasar melalui metode game's*.
- Rahayu, R. A., Riyadi, A. R., & Hartati, T. (2018). Keterampilan Membaca Pemahaman Dengan Metode PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review) Siswa Sekolah Dasar Kelas Tinggi. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 3(2), 46-56.
- Rahmawati, F. P. 2015. "Menilik Keberadaan Bahasa (Sastra) Indonesia sebagai Penghela Ilmu Pengetahuan di Sekolah Dasar".
- Rasinski, Tunolhy, Nancy Padak, and Joaiula Newton. (2017). The Roots of Comprehension: Studying Latin and Greek Word Origins Makes Vocabulary Instruction Resonate. *Educational Leadership*
- Resmini, Novi. 2014. Sastra Anak dan Pengajarannya di Sekolah Dasar. Tersedia di http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BHS._DAN_SASTRA_INDONESIA/196711031993032-. Diakses 15 September 2018.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276-305.
- Rich, A. (2005). *Think tanks, public policy, and the politics of expertise*. Cambridge University Press.
- Richards. J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press

- Ritzer, G. (2014). Prosumption: Evolution, revolution, or eternal return of the same?. *Journal of Consumer Culture*, 14(1), 3-24.
- Rosidah, C.T., dkk. (2021). *Pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia SD/MI kelas tinggi*. Bandung: Media Sains Indonesia.
- Saddhono Khundaru (2014). *Pembelajaran Keterampilan Berbahasa Indonesia*. Yogyakarta:Graha Ilmu
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 43.
- Saddler, B., Asaro, K., & Behforooz, B. (2008). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Practice on Four Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 17–31.
- Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79–90.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3–17.
- Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). The nation's report card: Writing 2007 (NCES 2008–468). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington, DC.
- Salinger, T. (1998). Developing an early literacy portfolio for district-wide use. *Assessing reading*, 2, 8-24.
- Samuels, S. Jay, and Sumner W. Schachter. (1984) Controversial Issues in Beginning Reading Instruction: Meaning versus Subskill Emphasis. In *Readings on Reading Instruction*, edited by Albert J. Harris and Edward R. Sipay. New York: Longman
- Samuels, S. Jay. (2004). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited. In *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th ed., edited by Robert B. Ruddell and Norman J. Unrau. Newark, Del.: International Reading Association.
- Santman, Donna. (2006). *The Values of Literacy*. Language Arts
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340.
- Saxby, H. M., Winch, G. (1991). *Give Them Wings: the Experience of Children's Literature*. Melbourne: The Macmillan Company of Australia PTY LTD.

- Scarcella, R. C. & Oxford, R.L. (1994). "Second Language Pronunciation: The State of the Art in Instruction". *System*. V. 22, n.2, Pp: 221-230
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*. V.13, n.3, Pp: 206-226
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165–202.
- Schroeder, J., Grohe, B., & Pogue, R. (2008). The impact of criterion writing evaluation technology on criminal justice student writing skills. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(3), 432–445.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Segaowitz, N. (2000). "Automaticity and Attentional Skill in Fluent Performance". In H. Riggensbach (Ed.). *Perspectives on Fluency*, (Pp: 200-219). Michigan: the University of Michigan Press
- Siegel, Marjorie. (2006). *Rereading the Signs: Multimodal Transformations in the Field of Literacy Education*. Language Arts.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of georg simmel* (Vol. 92892). Simon and Schuster.
- Skehan, P and Foster, P. (1997). "The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings". *Language Learning*, V. 49, n.1, Pp: 93-120.
- Skehan, P. (1998). "Task Based Instruction". *Annual Review of Applied Linguistics*, V.18. n. 3, Pp: 268- 286.
- Skillings, M. J., & Ferrell, R. (2000). Student-generated rubrics: Bringing students into the assessment process. *The Reading Teacher*, 53(6), 452-455.
- Slamet, S.Y. (2008). *Dasar-dasar keterampilan berbahasa Indonesia*. Surakarta: UNS Press.
- Slough, Scott W., Erin M. McTigue, Suyeon Kim, and Susan K. Jennings. (2010). Science Textbooks' Use of Graphical Representation: A Descriptive Analysis of Four Sixth Grade Science Texts. *Reading Psychology* 31
- Small, M. L. (2009). How many cases do I need? On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38.
- Soekanto, S. (2014). *Sosiologi suatu pengantar*.
- Spandel, V., & Culham, R. (1993). *Original student friendly guide to writing with traits*. Portland, Oregon: NW Regional Educational Laboratory.
- Spencer, Linda J., and J. Bruce Tomblin. (2009). Evaluating Phonological Processing Skills in Children with Prelingual Deafness Who Use Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14

- Stahl, Katherine A. Dougherty. (2016). Response to Intervention: Is the Sky Falling? The Reading Teacher.
- Sudigdo, A. (2018). Penuhban Budi Pekerti Berbasis Kearifan Lokal Melalui Pembelajaran Sastra Anak Pada Siswa Kelas Tinggi di Sekolah Dasar Yogyakarta PGSD, FKIP, Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa Yogyakarta, Bahastra Vol.38 No.1 Tahun 2018.
- Sutari (1
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In S. Gass and C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. (Pp: 235-253). Rowley, Mass: Newbury house
- Tahvildar, Z., & Zade, A. E. (2012). Evaluation of writing skills and the levels of difficulty. *English Language Teaching*, 5(5), 53–63.
- Tanjung, F.A. (2021). Student engagement in learning listening help movie online during the covid-19 pandemic. <https://www.researchgate.net>.
- Tarigan, H.G. 2011. *Prinsip-Prinsip Dasar Sastra*. Bandung: Angkasa.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading–writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tindal, G., & Parker, R. (1989). Assessment of written expression for students in compensatory and special education programs. *The Journal of Special Education*, 23(2), 169–183.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–332.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290–305.
- Troia, G. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65(2), 235–252.
- Tyner, B., & Green, S. E. (2005). *Small-Group Reading Instruction: A Differentiated Teaching Model for Intermediate Readers, Grades 3-8*. International Reading Association. 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Van Ek, J. (1987). Objectives for Foreign Language Learning. Volume II: Levels. Strasbourg, Council of Europe, Publications and Documents Division.
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A., & Fletcher, J. (2012). Effects of intensive reading intervention for eighth-grade students with persistently inadequate response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 515–525.

- Videen, J., Deno, S. L., & Marston, D. (1982). Correct word sequences: A valid indicator of proficiency in written expression (Vol. IRLD-RR-84). University of Minnesota. Institute for Research on Learning Disabilities.
- Wade, A., Abrami, P., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3).
- Walker-Dalhouse, D., Risko, V. J., Esworthy, C., Grasley, E., Kaisler, G., McIlvain, D., Stephan, M. (2009). Crossing boundaries and initiating conversations about RTI: Understanding and applying differentiated classroom instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 84-87.
- Wassidiskandar&Sunandar (2018). Strategi Pembelajaran Bahasa.Bandung:PT Remaja Rosdakarya
- Weaver, Phyllis, and Fredi Shonhoff. (1984) Subskill and Holistic Approaches to Reading Instruction. In *Readings on Reading Instruction*, edited by Albert J. Harris and Edward R. Sipay. New York: Longman.
- Welleck, R., Warren, A. (1977). *Teori Kesusastraan* (Melani Budianta ed.). Florida: Harcourt Brace Javanovich Publishers.
- Whitney, A. (2008). Teacher transformation in the national writing project. *Research in the Teaching of English*, 144–187.
- Wilfong, L. G. (2008). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: The poetry academy. *The Reading Teacher*, 62(1), 4-13.
- Yarrow, F., & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261–282.
- Yogyakarta:Ar-Ruzz Media
- Yule, G. (1989) “The Spoken Language”. *Annual Review of Applied Linguistics*, V.10, n. 2, Pp: 163-173.
- Yurko, N.A. Styfanyshyn I. M. (2020). *Listening skills in learning a language: the importance, benefits and means of enhancement. Розділ четвертий*, 38–46.
- Zubaidah, E. (2003). Penulisan Sastra Anak. *Cakrawala Pendidikan. Th. XXII, no.1, hal. 65-86.*
- Zulela, M. S. (2013). *Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Zumbrunn, S. (2010). Nurturing Young Students’ Writing Knowledge, Self-Regulation, Attitudes, and Self-Efficacy: The Effects of Self-Regulated Strategy Development (SRSD).
- Zumbrunn, S., Bruning, R., Kauffman, D., & Hayes, M. (2010). Explaining determinants of confidence and success in the elementary writing classroom. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.

GLOSARIUM

A

Akurat : Teliti

Amanat : Pesan

Anekdote : Cerita singkat

Argumentatif : Tujuan berbicara untuk menyakinkan pendengar atas gagasan yang disampaikan oleh pembicara. Ciri khas tujuan ini adalah penggunaan alasan-alasan rasional didalam bahan pembicaraan yang digunakan pembicara. Berbicara jenis ini banyak digunakan dalam kegiatan diskusi ilmiah, keilmuan dan debat politik.

Arguments : Pendapat

Artefak : Benda

Audio : Alat peraga yang bersifat dapat didengar

Awareness : Kesadaran

B

Balada : Sastra

Berbicara semi terpimpin : Reproduksi cerita, cerita berantai, melaporkan isi bacaan secara lisan,

Berbicara terpimpin : Latihan frase dan kalimat, reproduksi gambar dan reproduksi lisan, dialog yang diperankan atau dialog dengan gambar/wayang,

Bermain Peran : Benda atau alat yang di gunakan dala proses pembelajaran untuk mengembangkan daya khayal dan imajinasi anak.

Berpikir Kritis : Analisis fakta untuk membentuk penilaian. Subjeknya kompleks, dan ada beberapa definisi berbeda, yang umumnya mencakup

analisis rasional, skeptis, tidak bias, atau evaluasi bukti faktual. Berpikir kritis adalah mengarahkan diri sendiri, disiplin diri, memonitor diri sendiri dalam proses kegiatan berpikir.

Berpikir Logis : Suatu proses berpikir dengan rasional, logika dan masuk akal sesuai dengan keadaan yang sebenarnya baik tertulis maupun lisan.

Bias : Kecenderungan

Brainstorming: Metode untuk menemukan ide-ide baru, yang didasarkan pada spontanitas dan kreativitas

C

Conclusion : Kesimpulan

D

Decade : Dekade 10 tahun

Decoding : Pengodean

Demonstrasi : Peragaan tentang cara melakukan atau mengerjakan sesuatu

Deskriptif : menggambarkan seseorang atau sesuatu, nyata atau dibayangkan

Developed : Dikembangkan

Diagnostic : Ilmu untuk menentukan jenis berdasarkan gejala yang ada

Dinamika : Gerak (dari dalam); tenaga yang menggerakkan; semangat

Distrik : Daerah

Dongeng : Cerita turun temurun

E

Ecopreneurship : Usaha kaitannya dengan lingkungan

Editing : Menyunting

Ekspositori : Penjelasan verbal

Epos : Cerita Ramayana Mahabharata

Evaluasi : Kegiatan pengambilan keputusan berdasarkan hasil penilaian

Explanatory : Mengklarifikasi dan mendukung ide dan pendapat

F

Fakta : Sesuatu yang benar-benar ada atau terjadi

Fantasi : Imajinasi

Fiksi : Rekaan

Fitur : Tampilan khusus

Flexibility : Fleksibilitas

Fluency : Kelancaran

Fonetik : Ilmu bunyi bahasa

Formatif : Evaluasi saat proses

Formula : Rumus

G

- Gambaran : mental yang mengekspresikan imajinatif tentang orang, tempat, peristiwa, dan objek.
Game : Permainan

H

- Hipotesis : dugaan
Historis : sejarah
Holistic : Secara keseluruhan

I

- Ideas : Ide
Imajinasi : khayalan
Imitation : imitasi (salinan ujaran)
Informasi : pemberitahuan; kabar atau berita tentang sesuatu
Informatif : Merupakan tujuan berbicara yang dipilih pembicara Ketika ia bermaksud menyampaikan gagasan untuk membangun pengetahuan pendengar. Tujuan ini selanjutnya akan lebih sempurna jika hanya bersifat informatif, melainkan juga komunikatif, yakni terjadinya timbal balik atas gagasan yang disampaikan pembicara dengan respon yang dihasilkan oleh pendengar.
Inovasi : Pembaharuan
Instruksi : Pemberian arahan yang dirancang untuk menghasilkan suatu hasil.
Instruksional : Perintah
Integrasi : Pembauran hingga menjadi kesatuan yang utuh
Interaksional : Hal saling melakukan aksi, berhubungan, mempengaruhi; hubungan sosial yang dinamis antara orang perseorangan dan orang perseorangan, antara perseorangan dan kelompok, dan antara kelompok dan kelompok yang membentuk sebuah komunikasi berbahasa yang baik.
Interaktif : bersifat saling melakukan aksi; antarhubungan; saling aktif
Interpretasi : pemberian kesan, pendapat, atau pandangan teoretis terhadap sesuatu; tafsiran
Intervensi : campur tangan

J

- Judgment : Pertimbangan

K

- Kapitalisasi : Proses yang menjadikan semua aset yang dimiliki dalam pendidikan sebagai barang modal yang harus mendatangkan keuntungan

- Keterampilan : Kecakapan untuk menyelesaikan tugas
 Komersial : Berorientasi profit
 Komik : Cerita bergambar
 Komparatif : Dua atau lebih objek, orang, ide, atau pendapat untuk membuat penilaian tentang mereka.
 Kompetensi : Kemampuan menguasai gramatika suatu bahasa secara abstrak atau batiniah
 Komposisi : Susunan
 Komunikasi : pengiriman dan penerimaan pesan atau berita antara dua orang atau lebih sehingga pesan yang dimaksud dapat dipahami; hubungan; kontak
 Konsep : Ide atau pengertian yang diabstrakkan dari peristiwa konkret
 Konseptual : Berhubungan dengan (berciri seperti) konsep
 Konvensi : Kesepakatan

L

- Literacy : Kemampuan berbahasa

M

- Mendengar : Menangkap suara (bunyi) dengan telinga
 Mendengarkan : Mendengar akan sesuatu dengan sungguh-sungguh
 Menyimak : Mendengarkan (memperhatikan) baik-baik apa yang diucapkan atau dibaca orang
 Metacognitive : Kemampuan mengamati
 Metode : Cara yang digunakan untuk mengimplementasikan rencana yang sudah disusun dalam bentuk kegiatan nyata dan praktis untuk mencapai tujuan pembelajaran

N

- Narasi : Mencipta dan bercerita atau diurutkan secara kronologis acara.
 Nonfiksi : Nyata; bukan rekaan

P

- Pantun : Puisi lama
 Pembelajaran : Proses, cara, perbuatan menjadikan belajar
 Penafsiran : Mengeksplorasi makna, membuat deduksi hipotetis, dan mempertimbangkan kesimpulan.
 Pengukuran : Kegiatan memberi angka pada sesuatu yang diukur
 Penilaian : Kegiatan interpretasi terhadap hasil pengukuran
 Perencanaan : Proses, perbuatan merencanakan (merancangkan)
 Persepsi : Tanggapan (penerimaan) langsung dari sesuatu

- Persuasi : Tujuan pembicaraan yang menekankan pada daya bujuk sebagai kekuatannya. Hal ini bertujuan pembicaraan menekankan pada usaha mempengaruhi orang lain untuk bertindak sesuai dengan apa yang diharapkan pembicara melalui penggunaan bahasa yang halus dan berdaya pikat
- Phonics : Mengajarkan Bahasa dengan bunyi
- Portofolio : Kumpulan dokumen seseorang
- Pragmatik : Berkenaan dengan syarat-syarat yang mengakibatkan serasi tidaknya pemakaian bahasa dalam komunikasi
- Prediktif : Memprediksi kemungkinan peristiwa masa depan.
- Pribadi : Mengungkapkan perasaan, pendapat, keyakinan, dan ide pribadi.
- Puisi : karangan karya

R

- Realisme : Nyata
- Rekreatif : Merupakan tujuan berbicara untuk memberikan kesan menyenangkan bagi diri pembicara dan pendengar. Jenis tujuan ini adalah untuk menghibur pendengar oleh adanya pembicara. Pembicaraan semacam ini biasanya berbentuk lawakan, guyonan dan candaan.
- Reliabilitas : Kekonsistenan
- Reseptif : Bersifat menerima
- Revising : Memperbaiki

S

- Sastra : Teks karya pedoman
- self-efficacy : Kepercayaan seseorang akan kemampuannya dalam menuntaskan suatu hal dengan sukses
- Self-Evaluation : Penilaian diri
- Self-monitoring : Sifat seseorang yang mampu memantau sekaligus mengendalikan cara membawa diri, emosi, sekaligus perilaku
- Semantik : Ilmu tentang makna kata dan kalimat
- Simulasi : Metode pelatihan yang meragakan sesuatu dalam bentuk tiruan yang mirip dengan keadaan yang sesungguhnya
- Sintaksis : Cabang linguistik tentang susunan kalimat dan bagiannya; ilmu tata kalimat
- Strategi : Perencanaan pembelajaran yang masih bersifat konseptual
- Sudut Pandang : Kacamata pengamatan
- Sumatif : Evaluasi di akhir
- Suspend : Menangguhkan

T

Teknik : Cara yang dilakukan seseorang dalam mengimplementasikan suatu metode secara spesifik

V

Valid : Sahih

Validasi : Tindakan pembuktian

Validitas : Ketepatan

Visual : Dapat dilihat dengan indra penglihatan (mata); berdasarkan penglihatan

W

Warta : Berita atau kabar yang didapatkan oleh seseorang baik melalui media cetak maupun media elektronik

PROFIL PENULIS



Dr. Ali Mustadi, M.Pd was born in Kudus 10 July 1978. He finished his undergraduate/S1 in 2002, master/S2 in 2005, and doctoral/S3 in 2011. His expertise is on Language Learning Strategy for Elementary School. His Scopus ID is 57201326107 and his Orcid ID is <https://orcid.org/0000-0002-7620-4582>. He joined Sandwich Program in Ohio State University, USA (2009-2010). Actively participated in Short Course on Lesson Study (SToLS) JICA in Japan (2013). Participated in SEA-ESD UNESCO team member 2018-now. Boards of Indonesia Association of Primary Education Lecturers since 2013-now, active member in Comparative Education Society of Asia (CESA) and WCCES since 2012-now, also active member in World association of Lesson Study (WALS), ISPI, TEFLIN, AsiaTefl. The author of “*Communicative Competence Based English Language Teaching: An English Course for Primary Teacher Education*”, 2013, UNY Press. “*Landasan Pendidikan SD*”, 2019, UNY Press. “*Filosofi, Teori, dan Konsep Bahasa dan Sastra Indonesia Sekolah Dasar*”, 20201, UNY Press. Nowadays, he is a lecturer and researcher in undergraduate (S1) of Elementary School Teacher Education Department and master and doctoral program of Primary Education Department, Graduate School, Universitas Negeri Yogyakarta. He also a secretary of Primay Education Forum of Indonesia.

.....



Rizky Amelia, S.Pd., M.Pd., lahir di Sumani, Kab. Solok, Sumatera Barat pada tanggal 9 Desember 1993. Lulus Sarjana (S-1) Program Studi PGSD FIP UNP tahun 2015. Lulus pendidikan Magister (S-2) Program Pascasarjana Program Studi Pendidikan Dasar UNP tahun 2017. Dan sedang menempuh pendidikan Doktorat (S-3) Program Studi Pendidikan Dasar Program Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta angkatan 2020. ID

Scopus 57207621480 dan ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4310-8620>

Saat ini ia bekerja sebagai Dosen pada Program Studi PGSD di Universitas Lambung Mangkurat tahun (2018-sekarang). Aktif dalam menulis dan menerbitkan karya ilmiah baik berupa buku referensi, jurnal internasional terindeks Scopus, jurnal internasional terindeks Thompson, jurnal nasional serta mengikuti konferensi ilmiah nasional maupun internasional. Buku referensi pertama yang sudah terbit berjudul “Kanal Linguistik di Sekolah Dasar” pada tahun 2019 dan buku kedua berjudul “Penilaian Pembelajaran Matematika (Pengelolaan Penilaian Holistik) pada tahun 2020. Berkesempatan juga menjadi *reviewer* pada Jurnal *Heliyon Elsevier* (Scopus Q1) dan *Australasian Journal of Educational Technology* (Scopus Q1) pada tahun 2021 dan *Journal Educational Studies* yang terindeks Scopus Q2 pada tahun 2019. Serta memiliki 3 buah jurnal internasional terindeks Scopus Q3 yang sudah terbit sampai tahun 2020 yaitu pada *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems* (JARDS) dan *International Journal of Innovation, Creativity and Change* (IJICC).



Wahyu Nuning Budiarti, M.Pd. Lahir di Cilacap tanggal 28 September 1983, Lulusan S2 di Program Studi Pendidikan Dasar Universitas Negeri Yogyakarta (UNY) tahun 2013. Bidang yang ditekuni adalah Pendidikan Dasar Konsentrasi Bahasa Inggris. Scopus ID 57218105086 dan Orcid ID adalah <https://orcid.org/0000-0003-1099-2931>. Pernah mengikuti Short Course on Lesson Study For Learning Community Kemenristek (2018).

Anggota dalam Himpunan Dosen PGSD Indonesia. Penulis buku pembelajaran anak SD “Bermain ke Bulan”, “Belajar di Hari Minggu” dan “Meraih Cita-cita” pada tahun 2015, Ihya Media. Penulis Buku “Kajian Teori Ekologi” 2021, Wawasan Ilmu. Saat ini adalah merupakan dosen tetap Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) Universitas Nahdlatul Ulama Al Ghazali (UNUGHA) Cilacap. Aktif dalam penelitian dan pengembangan keilmuan bidang pendidikan dasar. Saat ini sedang melanjutkan pendidikan S3 di Program Studi Pendidikan Dasar Universitas Negeri Yogyakarta (UNY).



Deri Anggraini, M.Pd. lahir di Kulon Progo, 3 Maret 1986. Ia menyelesaikan pendidikan S-1 di Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Fakultas Bahasa dan Seni, Universitas Negeri Yogyakarta pada tahun 2007. Pada tahun 2013 ia selesaikan pendidikan S-2 di Program Studi Pendidikan Dasar, Universitas Negeri Yogyakarta dan saat ini sedang menempuh pendidikan S-3 pada Program Studi Pendidikan Dasar di kampus yang sama.

Mengabdikan diri di dunia pendidikan menjadi pilihan hidupnya. Sejak tahun 2008 ia mendedikasikan diri sebagai dosen tetap di Universitas PGRI Yogyakarta pada Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar. Tidak ingin memberikan bekal asal-asalan kepada mahasiswa calon guru SD membuatnya serius menekuni bidang pengajaran, khususnya pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia di SD, di samping penelitian dan pengabdian kepada masyarakat sebagai tridharma perguruan tinggi yang harus ia lakoni.



Eva Amalia, M.Pd. merupakan salah satu mahasiswa Pendidikan Dasar S-3 UNY angkatan 2020. Sebelumnya telah menamatkan S1-PGSD di UNY kemudian mendapatkan beasiswa SPP UNY untuk melanjutkan di Prodi Pendidikan Dasar S2 UNY. Penulis merupakan putri Bapak Drs. Sudy Marsita, MM. dan Ibu Mujiyati. Penulis merupakan kakak dari Pratita Pawestri. Lahir pada tanggal 10 Maret 1994, penulis memulai pendidikan pada

jalur formal TK, SD, SMP, dan SMA di sekolah negeri. Penulis merupakan alumni SD Negeri Semanu III, SMP N 1 Wonosari, dan SMA N 1 Wonosari. Penulis menyukai dunia anak, pendidikan dan seni. Hal ini terbukti dari kegigihan dan ketekunan penulis dalam menimba ilmu hingga S3 di usia muda. Penulis juga menekuni hobi sebagai pelaku seni. Penulis memiliki berbagai prestasi di bidang seni seperti Juara Festival Karawitan tingkat kabupaten dan provinsi dari tahun 2017-2021, serta mendapat kategori penyiter terbaik. Pengalaman yang telah didapat penulis antara lain: sebagai asisten dosen di prodi PGSD UNY, asisten penelitian, membantu seminar internasional, dan menjadi anggota SV UNY. Berdasarkan berbagai pengalaman dalam dunia pendidikan, penulis bercita-cita menjadi pendidik yang humanis.



Ari Susandi M.Pd Lahir di Banyuwangi pada tanggal 10 Januari 1991. Di besarkan dalam keluarga sederhana dengan kedua orang tua yang berprofesi sebagai petani namun ia dapat Menyelesaikan Pendidikan program sarjana pada jurusan S1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar di Universitas Terbuka Lulus Tahun 2016, Melanjutkan Program Magister S2 Pendidikan Dasar di Universitas Negeri Surabaya Lulus Tahun 2018 dan Sedang

menempuh studi program Doktoral S3 Pendidikan Dasar di Universitas Negeri Yogyakarta, ia memulai awal karirnya sebagai seorang guru honorer di Sekolah Dasar Negeri 1 Purwoharjo Kabupaten Banyuwangi tahun 2011 hingga 2016, pada tahun 2019 ia sebagai Dosen Tetap di Sekolah Tinggi Agama Islam Muhammadiyah Probolinggo dan menjabat sebagai Ketua Program studi Pendidikan Agama Islam periode 2019-2021, pada tahun 2013 ia terpilih menjadi 1000 penari gandrung dalam acara Banyuwangi Festival yang digelar pada waktu itu dan tahun 2014 ia menjadi penari utama dalam Festival Kuwung Tahun 2014, setelah itu pada tahun 2018 ia dinobatkan menjadi Putera Kebudayaan Indonesia Berbusana terbaik yang penobatan dilakukan di Bandung pada waktu itu selain itu pada tahun 2020 ia resmi terpilih menjadi kepala divisi Sosial, Pendidikan dan Kebudayaan di organisasi Nasional Maritim Muda Nusantara Provinsi Jawa Timur hingga saat ini.

Beberapa tulisan yang telah termuat dalam jurnal terakreditasi Sinta sebagai upaya tanggung jawab terhadap keprofesiannya dan upaya pengembangan kualitas Pendidikan antara lain (1) Pengajaran Guru Pendidikan Dasar di Era Milennial dalam Membentuk Moral Siswa Tahun 2019 (2) Pendidikan Life Skills Dalam Penanaman Nilai-Nilai Agama Islam di Sekolah Dasar Tahun 2020, (3) Peran Orang Tua dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa Sekolah Dasar di Kecamatan Bantaran Kabupaten Probolinggo Tahun 2021, (4) The Effectiveness of Online Learning For Low Grades in Elementary Schools Tahun 2021, (5) Implementasi Kecerdasan Majemuk di Sekolah Dasar Tahun 2020, (6) Aktualisasi Diri untuk Mengurangi Perilaku Bullying pada Anak Tahun 2021 dan juga satu buku dengan judul Menulis Narasi Berbasis Contextual Teaching and Learning yang diterbitkan tahun 2020 oleh Pustaka Aksara.

.....



Strategi Pembelajaran Keterampilan Berbahasa dan Bersastra yang Efektif di Sekolah Dasar

Buku ini merupakan salah satu buku referensi dalam penembangan pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia khususnya di Sekolah Dasar. Dalam proses penyusunan buku, penulis berpedoman pada berbagai sumber yang relevan baik buku tentang Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar, hasil penelitian mengenai Teori dan Praktik pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar, maupun data valid terkait kondisi perkembangan pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar.

Buku ini terdiri atas dua kompetensi utama yaitu *Language Competence* (kompetensi bahasa) dan *Language Use* (Penggunaan Bahasa). Kedua kompetensi utama ini akan mewadahi filosofi, teori, dan konsep pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar. Agar lebih mudah dipahami oleh pembaca, penjabaran materi yang terdapat dalam buku disusun dan dikelompokkan ke dalam lima bab pembahasan, yaitu Pemerolehan Bahasa, Kompetensi Komunikatif, Komunikasi, Interaksi dan Literasi. Hal tersebut penulis tujukan agar struktur materi lebih jelas dan kebermanfaatan buku lebih luas.



UNY Press

Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY
Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp: 0274 - 589346

E-Mail: unypenerbitan@uny.ac.id

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)

Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)