

Pembelajaran Literasi

Berbasis Pendekatan *Balance Literacy*
di Sekolah Reguler dan Inklusif

Tim Peneliti Kompetensi
Yuliyati
Sujarwanto



Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi
Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat Unesa
2014-2016

Pembelajaran Literasi

Berbasis Pendekatan *Balance Literacy*
di Sekolah Reguler dan Inklusif

Pembelajaran Literasi

Berbasis Pendekatan *Balance Literacy*
di Sekolah Reguler dan Inklusif

Tim Peneliti Kompetensi
Yuliyati
Sujarwanto

Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi
Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat Unesa
2014-2016

Panduan Penataan Kelas Literasi
Berbasis Pendekatan Balance Literacy
di Sekolah Reguler dan Inklusif

Disusun oleh Tim Peneliti Kompetensi

All Right Reserved

©2016

Cetakan Pertama : 2016

80 + vi. 210 x 297 cm

Diterbitkan Oleh Prenada (Rencana)

Telp. 021-47864657 / Fax. 021-4754134

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang.

Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini

Tanpa seizin dari penerbit

DAFTAR ISI

Daftar Isi iv

Daftar Gambar vii

Daftar Tabel viii

Pendahuluan ix

Bab 1 Pembelajaran Literasi 1

Model Pembelajaran Literasi 2

Bab 2 Pendidikan Inklusif 4

Hakikat Pendekatan Inklusif 5

Implementasi Pendidikan Inklusif 7

Beberapa Manfaat Pendidikan Inklusif 11

Model Kurikulum Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif 12

Siswa-siswa di Sekolah Inklusif 14

Karakteristik, Problem Literasi dan Adaptasi Pembelajaran Siswa Reguler dan Anak Berkebutuhan Khusus 16

Siswa Reguler/Normal 16

Anak Cerdas Istimewa 18

Anak Berkesulitan Belajar 19

Anak Lamban Belajar 22

Metode Identifikasi Lambat Belajar 24

Peran Guru dalam Membantu Siswa Lambat Belajar 25

Anak Tunanetra 25

Anak Tunarungu 26

Siswa Tunagrahita 27

Siswa dengan Gangguan Perilaku 28

Siswa Autis 30

Bab 3 *Balance Literacy* 31

Hakikat Pendekatan *Balance Literacy* 32

Komponen Program Pembelajaran *Balance Literacy* 33

Komponen Membaca 35

Kesadaran Fonemik dan Fonik 35

Membaca Bersuara 40

Sharing Membaca 42

Running Record 43

Bimbingan Membaca 44

Pusat Literasi	45
Membaca Mandiri	46
Komponen Menulis	47
Pemodelan dan <i>Sharing</i> Tulisan	47
Menulis Interaktif	49
Menulis Proses	49
Workshop menulis	51
Menulis Mandiri	52
Studi Mandiri	53
<i>Six Traits</i> (Enam Unsur Pokok Tulisan) + 1	53
<i>Area Balance</i>	54
Fleksibilitas Pola-pola Kelompok	55
Gaya Belajar dan Kecerdasan Majemuk	55
Gaya Belajar	55
<i>Multiple Intelligency</i> atau Kecerdasan Majemuk	57
Enam Seni Berbahasa	63
Seni Berbahasa Menyimak	63
Seni Berbahasa Berbicara	64
Seni Berbahasa Membaca	64
Seni Menulis	64
Viewing	65
Presentasi Visual	65
Tipe-tipe Teks	65
Differensiasi	67
Dasar Pemikiran Pembelajaran Berdifferensiasi dan Multimodel	67
Strategi Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdifferensiasi	68
Adaptasi Pengajaran Bahasa Indonesia untuk Differensiasi	68
Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Berkesulitan Belajar	69
Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Luar Biasa	69
Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Genius	70
Merancang Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdifferensiasi bagi Siswa di Kelas Reguler SD Inklusi	71
Lima General Outcome	73
Tujuh Standard	75
<i>Alat-alat dan Strategi Pembelajaran</i>	75
Alat-alat PMM-PBL	75
Pusat Literasi	75
Papan Cerita	76
Dinding Kata	76
Aktivitas Membuat Kata	77
Strategi PMM-PBL	77
Pemodelan	77
Pelajaran Mini	77

Siklus Sastra	78
Menyuarakan Pikiran	79
Monitoring/Asesmen Langsung	79
Prinsip Dasar Asesmen dan Evaluasi	80
Pelibatan Guru, Siswa, Orang Tua, dan Administrator dalam Asesmen dan Evaluasi	81
Guru	81
Siswa	81
Orang Tua	82
Administrator	82
Monitoring/Asesmen PMM-PBL	84
Observasi/Survey	85
Pengamatan Proses Literasi	86
Pengamatan Produk Literasi	88
Prosedur Pengamatan	90
Portfolio	90
Konferensi	92
Interviu/Bertanya	92
Catatan Anekdota	95
Daftar Cek Pengamatan	97
Skala Rating/ Rubrik	97
Asesmen Diri	107
Pengukuran Literasi	108
Pengukuran Kontekstual/Pengukuran Kelas	108
Pengukuran Membaca Lisan	108
Pengukuran Membaca Pemahaman	109
Menjawab Pertanyaan Bacaan	109
Penceritaan Kembali	109
Meringkas Bacaan	110
Peta Cerita	113
Prosedur Cloze	114
Informal Reading Inventory (IRI)	114
Analisis Kesalahan	115
Pengukuran Produk Menulis	115
Penilaian Holistik	117
Penilaian Ciri-ciri Pokok	117
Penilaian Analitik	117
Tanggapan Tulisan Siswa	118
Penentuan Level/Tingkatan	118
Peran Guru	121
Hubungan pendekatan <i>Balance Literacy</i> dengan K13	121
Perpustakaan Sekolah Pendukung Budaya Literasi	123
Perpustakaan Kelas Pendukung Budaya Literasi	125
Program Literasi dengan Pendekatan <i>Balance Literacy</i> di Sekolah Inklusif	
RPP Tematik Berbasis <i>Balance Literacy</i>	137

DAFTAR GAMBAR

Gambar 1 <i>Balance Literacy</i>	32
Gambar 2 Analisis Gaya Belajar	57
Gambar 3 <i>Six + 1 Writing Traits</i>	54
Gambar 4 Enam Seni Berbahasa	65
Gambar 5 Tipe-tipe Teks	66

DAFTAR TABEL

Tabel 1	Komponen Program <i>Balance Literacy</i>	34
Tabel 2	Deskripsi Kesadaran Fonologi, Kesadaran Fonemik dan Fonik	42
Tabel 3	Identifikasi Gaya Belajar	56
Tabel 4	Instrumen Pengamatan Kecerdasan Majemuk Oleh Guru (IPKM--G)	58
Tabel 5	Penilaian Diri Kecerdasan Majemuk Siswa (KM-S)	61
Tabel 6	Tipe-Tipe Pemodelan	77
Tabel 7	Contoh Pelajaran Mini	78
Tabel 8	Contoh Surat Undangan Kepada Orang Tua	83
Tabel 9	Daftar Cek Pengamatan Orang Tua	84
Tabel 10	Contoh Pertanyaan Konferen untuk Pengamatan Proses Membaca	93
Tabel 11	Contoh Pertanyaan Pengamatan Proses Menulis Saat Konferensi	94
Tabel 12	Fokus Pertanyaan untuk Catatan Anekdote Membaca	96
Tabel 13	Fokus Pertanyaan Catatan Anekdote Menulis	96
Tabel 15	Strategi Membaca yang Digunakan Siswa	
Tabel 16	Daftar Cek Pengamatan Perilaku Membaca	
Tabel 17	Daftar Cek Pengamatan Tahapan Proses Membaca	
Tabel 18	Daftar Cek Pengamatan Tahapan Proses Menulis	
Tabel 19	Daftar Cek Indikator Strategi Proses Membaca dan Menulis	100
Tabel 20	Skala Rating Membaca	101
Tabel 21	Skala Persepsi Diri Siswa Sebagai Pembaca	102
Tabel 22	Skala Persepsi Diri Siswa sebagai Penulis	103
Tabel 23	Skala Rating Menulis Ekspresif	104
Tabel 24	Rubrik Penceritaan Kembali Teks Nonfiksi	105
Tabel 25	Rubrik Penceritaan Teks/Cerita Fiksi	106
Tabel 26	Asesmen-Diri Penceritaan Cerita	106
Tabel 27	Asesmen-Diri Menulis Cerita Rekaan	107
Tabel 28	Asesmen Membaca Lisan dan Membaca Pemahaman	111
Tabel 29	Daftar Cek Pengamatan Membaca Bersuara dan Pemahaman dengan Inventori Membaca Informal	112
Tabel 30	Pedoman Penilaian Produk Menulis Analitik	116
Tabel 31	Penilaian Produk Menulis dengan Penilaian Analitik	117
Tabel 32	Pedoman Penilaian Produk Menulis dengan Prosedur Informal	120
Tabel 33	Program Membaca dan Menulis dengan Pendekatan Balance Literacy dan Gerakan Informasi Literasi	128

PENDAHULUAN

Literasi dan Pendidikan Inklusif merupakan isu penting sejak abad globalisasi (abad 21) sampai saat ini. Literasi menjadi trend yang semakin meningkat karena abad 21 adalah abad informasi yang ditandai dengan membanjirnya informasi dan perubahan yang cepat dalam segala aspek kehidupan sebagai tantangan dunia global. Di abad informasi penguasa dunia adalah mereka yang menguasai informasi, namun penguasaan literasi saja tidak cukup karena abad literasi berlanjut dengan abad kreativitas, yang berarti penguasa dunia adalah bangsa yang kreatif. Menurut Al Wasilah (2012) kini yang diperlukan adalah kuasa kreativitas, tantangan kita adalah bagaimana memanfaatkan informasi untuk membangun kreativitas. Dengan kata lain perlu ada strategi untuk membangun masyarakat kreatif. Membangun masyarakat literasi yang kreatif harus dimulai sejak dini, sejak masa awal perkembangan anak membangun pemahamannya tentang dunia. Pada usia pra sekolah anak belajar literasi dari keluarga dan lingkungannya. Setiap saat orang tua/keluarga mendampingi anak, bercakap-cakap tentang berbagai hal yang dilihat misalnya iklan di jalan raya, label makanan, tulisan di TV, membaca buku bersama dsb. Lingkungan keluarga yang sadar pentingnya literasi rumah, tersedianya beragam buku, aktivitas baca-tulis, diskusi masalah aktual berita dari TV, majalah, dan surat kabar akan membentuk literasi kreatif anak. Literasi rumah memberikan kontribusi penting perkembangan literasi anak, terutama orang tua yang peduli dengan pendidikan anaknya.

Di Pendidikan Usia Dini (PAUD) anak belajar literasi sambil bermain. Anak diperkenalkan tentang buku, cara membuka buku melalui bercerita dengan menggunakan buku besar atau *big book*, guru bercerita sambil menunjuk tulisan, belajar alphabet sambil bernyanyi, menghafal alpahabet dengan gambar dan kartu-kartu dsb. Melalui kegiatan-kegiatan tersebut anak menyadari keterkaitan bahasa lisan dengan bahasa tulis. Szulby (1986) menyebutnya periode *emergent literacy* yakni mulai berkembangnya kesadaran tentang hubungan bahasa lisan dengan bahasa tulis. Makna kata *emergent* menunjukkan bahwa perkembangan terjadi dalam diri anak secara gradual dan setiap saat bahwa beberapa kemampuan dasar untuk memahami dunia harus ada dari dalam diri anak dan bahwa kemampuan literasi akan muncul ketika kondisi sesuai (Hall, 1987 dalam Burn, Rooe & Ross, 2006). Jika *emergent* literasi berkembang baik kesiapan membaca anak akan terbentuk. Kesiapan membaca merupakan keterampilan penting untuk mampu belajar di kelas permulaan SD.

Di SD yang menerapkan kurikulum 13 kemampuan membaca sangat dibutuhkan oleh anak di kelas 1. Tuntutan tugas-tugas yang harus dikerjakan pada buku Tematik menuntut terkuasainya kemampuan baca-tulis permulaan. Padahal pada umumnya di SD awal tahun ajaran baru terdapat anak yang telah menguasai literasi/baca-tulis, juga ada anak yang kurang mampu, bahkan ada yang belum mengenal huruf. Sementara itu guru mengejar target kurikulum, penyelesaian pembelajaran sesuai tema sesuai jadwal. Fenomena yang muncul, umumnya pola pembelajaran literasi masih pola lama. Anak yang belum mampu baca-tulis tugas-tugas dikerjakan orang tua/keluarga. Empat tema

pada semester satu menuntut kerja keras guru membantu anak yang kurang/belum mampu baca-tulis. Pelibatan orang tua dan kerja sama guru-orang penting untuk keberhasilan siswa.

Hal tersebut menunjukkan bahwa membangun masyarakat literet yang kreatif di Sekolah Dasar (SD) bukanlah hal yang mudah, lebih-lebih di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif yakni system pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi keserdasan dan/bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Permendiknas 70/2009). Guru-guru mendapat tantangan khusus di samping mengembangkan literasi siswa regular dengan berbagai permasalahannya, juga harus berupaya keras membantu anak berkebutuhan khusus (ABK) menguasai literasi sebagai keterampilan hidup untuk sukses di sekolah juga sukses dalam kehidupannya.

Pendidikan Inklusif berkembang di Indonesia sejak ditetapkan oleh Pemerintah dalam Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas P5/20/2003). Tindak lanjut dari ketetapan ini sosialisasi dan rintisan pendidikan Inklusif dilaksanakan oleh Dinas Pendidikan terkait. Ditetapkannya Permendiknas No.70/2009 tentang Pendidikan inklusif yang ditindaklanjuti dengan Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Direktorat PKLK, 2012). Pendidikan Inklusif memiliki landasan yang kuat baik internasional ataupun Nasional, meliputi landasan konseptual, filosofis, yuridis, pedagogis, dan empiris. Saat ini posisi pendidikan inklusif semakin kuat, banyak sekolah regular sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Sisi-sisi positif dan negative, keberhasilan dan permasalahan mewarnai *trend* pendidikan inklusif di Indonesia, termasuk permasalahan pembelajaran literasi di sekolah inklusif.

Di Indonesia permasalahan literasi menjadi dilema yang belum teratasi sampai saat ini. yang tercermin pada rendahnya peringkat literasi (membaca, matematika, sains) yang dilaporkan oleh *Programme for International Student Assessment* (PISA) bahwa tahun 2000 peringkat literasi membaca siswa Indonesia 39 dari 41 negara, tahun 2003: 39 dari 40 negara, tahun 2006: 48 dari 56 negara, tahun 2009: 57 dari 65 negara, tahun 2012: 64 dari 65 negara. Dari studi *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) dilaporkan bahwa literasi membaca anak-anak Indonesia usia 9-14 tahun menduduki posisi ke lima dari bawah. Berdasarkan analisis hasil PISA 2009, ditemukan bahwa dari 6 (enam) level kemampuan yang dirumuskan di dalam studi PISA, hampir semua peserta didik Indonesia hanya mampu menguasai pelajaran sampai level 3 (tiga) saja, sementara negara lain yang terlibat di dalam studi ini banyak yang mencapai level 4 (empat), 5 (lima), dan 6 (enam) (Depdiknas, 2014).

Permasalahan tersebut oleh Depdikbud dalam Kurikulum 13 dikategorikan sebagai salah satu tantangan eksternal dari sekian banyak tantangan internal dan eksternal yang harus segera diatasi. Oleh sebab itu, pengembangan kurikulum 13 yang dapat memfasilitasi peserta didik mengembangkan kualitas potensi diri dalam menghadapi tantangan masa depan yang terus berubah sangat penting. Berkenaan dengan literasi Kurikulum 13 disebut juga sebagai Kurikulum berbasis teks atau kurikulum berbasis literasi. Dinamai demikian karena dalam pembelajaran siswa

diperkenalkan pada beragam jenis teks, mulai dari tingkat sekolah dasar hingga tingkat sekolah menengah atas. Di sekolah dasar siswa mempelajari 20 jenis teks. Melalui teks yang beragam tersebut keterampilan berpikir dan membaca dibiasakan dalam pembelajaran mulai jenjang sekolah dasar. Harapan ke depan kemampuan berpikir dan membaca peserta didik Indonesia sejajar dengan negara-negara yang telah maju di bidang pendidikan (Depdiknas 2014). Kurikulum 13 menggunakan pendekatan pembelajaran tematik-terpadu yang diperkaya dengan penempatan mata pelajaran Bahasa Indonesia di Kelas I, II, dan III sebagai penghela mata pelajaran lain. Ini berarti posisi bahasa Indonesia semakin penting dan kontekstual. Perencanaan dan proses pembelajaran diarahkan untuk pengembangan budaya membaca dan menulis serta dirancang untuk mengembangkan kegemaran membaca, pemahaman beragam bacaan, dan berekspresi dalam berbagai bentuk tulisan. Dalam proses pembelajaran diterapkan pendekatan saintifik yang diwujudkan dalam lima pengalaman belajar pokok (5M), yaitu: (1) Mengamati; (2) Menanya; (3) Mengumpulkan informasi; (4) Mengasosiasi; dan (5) Mengkomunikasikan. (Permendikbud 81/A/ 2014/ lamp.IV)

Lima pengalaman belajar pokok ini syarat dengan pengembangan literasi. Melalui lima tahapan belajar 5M memungkinkan anak membangun makna sebagai jantung literasi, sebagaimana pendapat Cooper (2000) yang memaknai literasi adalah membantu anak mengkonstruksi makna. Suatu proses membangun keterampilan berkomunikasi untuk membentuk fondasi dasar belajar melalui pengembangan enam keterampilan berbahasa, meliputi: menyimak-berbicara, membaca-menulis, mengamati-presentasi visual. Enam keterampilan berbahasa mutakhir yang ditetapkan oleh Dewan Nasional Guru Bahasa Inggris (NCTE) dan Asosiasi Reading Internasional (IRA). Menyimak, berbicara, membaca, dan menulis merupakan 4 berbahasa yang secara tradisional dikenal sebagai kiat/keterampilan berbahasa. Namun, karena media visual telah menjadi lebih penting dalam kehidupan sehari-hari, melihat/mengamati dan presentasi visual menjadi lebih penting sebagai sarana berkomunikasi.

Hubungan tahapan 5M untuk pengembangan literasi nampak jelas. Tahap M1: *Mengamati* terkait dengan kegiatan keterampilan berbahasa reseptif (pemahaman/memaknai) melalui menyimak, membaca dan melihat/mengamati (media visual). Berdasarkan kegiatan pada tahap M1 guru dapat bertanya dan memancing siswa mengajukan pertanyaan (M2: *Menanya*), tentang hal-hal yang tidak dipahami, meningkatkan pemahaman, dan mendapat informasi tambahan. Pada tahap M3: *Mengumpulkan Informasi*, siswa mencatat/memetakan/menggambarkan hal-hal yang diamati dengan menggunakan modalitas yang dimiliki dari berbagai sumber informasi, misalnya membaca buku selain buku teks (majalah, mengumpulkan bahan dari internet, koran dsb.), atau dari kegiatan eksperimen/ praktik. Pada tahap M4: *Mengasosiasi* siswa mengorganisasikan/mengolah informasi yang telah dikumpulkannya dengan berbagai cara, misalnya memanfaatkan media visual, menggambar, menulis, mendeskripsikan, membuat peta konsep dsb. Pada tahap M5: *Mengkomunikasikan* siswa mempresentasikan secara visual, oral/tulis/verbal, kinestetik informasi yang telah diorganisasikannya.

Paparan tersebut menunjukkan bahwa pendekatan saintifik syarat dengan pengembangan literasi. Melalui setting Siswa mengembangkan kemampuan literasi,

meliputi keterampilan berbahasa: membaca-menulis, menyimak-berbicara, viewing-presentasi visual dalam aktivitas otentik-alamiah dan juga menggunakan literasi sebagai alat belajar. Bagaimana dengan siswa SD pada tataran belajar bahasa? Khususnya siswa SD di kelas-kelas rendah/permulaan dan siswa-siswa berkebutuhan khusus yang umumnya mengalami problem membaca dan menulis permulaan serta problem proses dan produk membaca-menulis? Dalam pedoman Kurikulum 13 tentang perencanaan dan pelaksanaan dinyatakan bahwa RPP harus memuat rancangan program pemberian umpan balik positif, penguatan, pengayaan, dan remedi. Pemberian pembelajaran *remedi* dilakukan setiap saat setelah suatu ulangan atau ujian dilakukan, hasilnya dianalisis, dan kelemahan setiap peserta didik dapat teridentifikasi. Pemberian pembelajaran diberikan sesuai dengan *kelemahan peserta didik*. (Kemendikbud, 2014). Artinya guru-guru SD regular dituntut memahami karakteristik individu siswanya, gaya belajarnya, kecenderungan kecerdasan majemuknya, dan permasalahan penyebab kegagalan belajarnya. Guru sekolah inklusif dituntut memahami prinsip pendidikan inklusif, karakteristik/kelainan/permasalahan/gaya belajar siswa pada umumnya dan ABK, Differensiasi komponen-komponen pembelajaran serta strategi khusus diperlukan untuk membantu siswa menguasai literasi. Di samping itu kurikulum 13 juga mensyaratkan bahwa untuk mencapai kualitas yang telah dirancang dalam dokumen kurikulum, kegiatan pembelajaran perlu menggunakan prinsip yang: (1) berpusat pada peserta didik, (2) mengembangkan kreativitas peserta didik, (3) menciptakan kondisi menyenangkan dan menantang, (4) bermuatan nilai, etika, estetika, logika, dan kinestetika, dan (5) menyediakan pengalaman belajar yang beragam melalui penerapan berbagai strategi dan metode pembelajaran yang menyenangkan, kontekstual, efektif, efisien, dan bermakna. Di dalam pembelajaran, peserta didik didorong untuk menemukan sendiri dan mentransformasikan informasi kompleks, mengecek informasi baru dengan yang sudah ada dalam ingatannya, dan melakukan pengembangan menjadi informasi (Kemendikbud, 2014).

Tuntutan kurikulum tersebut menunjukkan bahwa guru-guru harus menguasai strategi beragam sesuai dengan karakteristik atau landasan konseptual mata pelajaran yang diajarkannya. Berkenaan dengan pengembangan literasi research tentang pembelajaran bahasa menunjukkan beberapa pendekatan telah dikembangkan oleh para ahli di antaranya adalah pendekatan komunikatif (Hymes, 1972; Stern, 1983), pendekatan kognitif (Chomsky, 1957), pendekatan proses (Thomphkins, 1994), *whole language* atau *holistik* (Goodman, 1986, Weaver, 1990), pendekatan *Balance Literacy* (Strickland, 2006; Jordan, 2006, Thompkins, 2010-2014). dsb. Untuk pembelajaran membaca dan menulis permulaan dikenal pendekatan *phonic* (Christenson, 2002), *Language Experience*, dan *Basal Reader*. Masing-masing pendekatan memiliki kelebihan dan kekurangan.

Selaras dengan perkembangan pembelajaran dengan Pendekatan *Balance Literacy* menawarkan keseimbangan antara pendekatan *phonic* yang menekankan pembelajaran *alphabet* dan *whole* yang menekankan keutuhan atau pemahaman makna. Penyeimbangan PMM pada kesadaran fonik dan pemahaman bahasa utuh memberikan kesempatan kepada semua siswa untuk sukses. Siswa menerima pelajaran sesuai potensi dan

kemampuan mereka serta menyesuaikan materi yang sulit bagi mereka agar mudah dipelajari (Strickland, 2006). Pentingnya isu-isu *balance* dinyatakan oleh para ahli *International Reading Association* (IRA, 1993 dalam Larsen & William, 1999) yang menyatakan bahwa guru yang bijak berupaya membantu siswa sukses belajar membaca melalui temuan terus menerus dalam area yang seimbang. Karena pada dasarnya semua siswa memiliki hak belajar membaca dan menulis terlepas dari kekurangannya. Guru bertanggung jawab membantu semua siswa belajar membaca dan menulis, selanjutnya membaca dan menulis sebagai alat belajar. Jika ini terjadi berarti siswa telah mengembangkan kemandiriannya dalam belajar (Rubin, 1995; Eanes, 1998). Hal ini memungkinkan karena dalam program PMM-PBL membaca dan menulis mandiri dilatihkan secara terstruktur minimal 3-4 kali per minggu.

Sejalan dengan pentingnya pendekatan *balance literacy* dalam mengembangkan literate di abad 21, Thompkins, Campbel & Carol (2014) mengemukakan prinsip guru efektif dalam mengajarkan literasi bahwa guru efektif adalah (1) guru yang menerapkan pembelajaran, bahasa, dan teori literasi karena mereka mengajarkan membaca dan menulis, (2) mendukung siswa menggunakan kunci empat sistem bahasa (fonologi, morfologi sintaksis, semantik); (3) membuat komunitas pelajar di kelas mereka, (4) mengadopsi pendekatan *balance literacy* untuk pembelajaran keaksaraan, (5) memberikan scaffolding membaca dan menulis siswa, (6) menggunakan kombinasi pemodelan dalam aktivitas baca-tulis bersama, interaktif, terbimbing, interaktif, dan mandiri, (7) menggunakan literatur dalam program pembelajaran literasi, (8) memanfaatkan program basal readers untuk pengajaran literasi, fokus unit sastra, siklus sastra, dan loka karya membaca dan menulis, (9) menghubungkan pengajaran dan penilaian dengan siklus preassess, pembelajaran, memantau, pengajaran ulang, dan menilai, (10) menjadi mitra orang tua.

Bagi ABK pendekatan *balance literacy* penting untuk belajar membaca dan menulis agar sukses belajar di kelas mereka (Dubuq Community, 2004). Tugas utama guru adalah membantu siswa reguler dan ABK agar dapat mengembangkan kemampuan membaca dan menulis secara efektif dan efisien. Bagi guru membelajarkan ABK merupakan tantangan tersendiri karena ABK memiliki problem khusus dalam membaca dan menulis (Suwala, 2002, Yuliyati, 2007). Penyebab problem membaca umumnya karena hambatan pemrosesan fonologi (Gonzales, Espinel, Rosquete, 2002) yang kemungkinan berkontribusi pada problem menulis. Untuk efektivitas pembelajaran literasi (baca-tulis) di sekolah reguler dan inklusif dalam rangka penerapan *Educatioanl for all* untuk memfasilitasi semua siswa, khususnya anak berkebutuhan khusus dalam mengembangkan kemampuan membaca para ahli literasi menawarkan *Tree Tier Model* yang diterapkan dengan pendekatan Respon terhadap Intervensi (RTI) (Tim-University of Texas System/Texas Education Agency, 2003, 2005) suatu model tiga tingkatan belajar yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan semua pembaca pemula baik siswa pintar, rerata, di bawah rerata. Model pencegahan kegagalan belajar membaca memberikan dukungan sepanjang empat tahun pertama sekolah. Model ini dapat dikonseptualisasikan sebagai jaring pengaman bagi ABK. Model terdiri atas: Tier I: pengajaran membaca kelas inti semua siswa menerima penilaian kemajuan tiga kali per

tahun, untuk pembelajaran lebih lanjut; Tier II : Intervensi pengajaran tambahan dengan pemantauan kemajuan lebih sering (setiap 2 minggu) bagi siswa remedial; Tier III : intervensi yang lebih intensif dan pemantauan kemajuan lebih sering(misalnya, setiap 2 minggu) misalnya ABK dengan kesulitan membaca ekstrim yang tidak memadai kemajuan membacanya di Tiers I dan II. Respon untuk intervensi (RTI) (Bender & Larkin, 2009) adalah pendekatan pembelajaran efektif untuk intervensi dan penilaian berbasis data yang dirancang bagi siswa berkebutuhan khusus. Dalam perkembangannya RTI menjadi pendekatan yang menyeluruh untuk perbaikan sekolah umum/inklusi. Kemungkinan manfaat untuk pendekatan RTI meliputi, arahan yang sesuai untuk pendidikan di Sekolah Luar Biasa; intervensi awal bagi siswa beresiko gagal membaca dan menulis; kolaborasi berkelanjutan yang lebih luas antara pendidikan umum dan khusus.

Paparan tersebut menunjukkan bahwa kurikulum 2013 bersifat tematik-integratif dan berbasis teks/literasi. Pendekatan *balance literacy* selaras dengan tuntutan kurikulum baru tersebut, yang berarti mendukung penerapannya. Dengan demikian pengembangan kemampuan membaca dan menulis ABK dan siswa reguler di sekolah inklusif sangat memungkinkan jika penerapan pembelajaran baca-tulis berbasis *balance literacy* memadukan faktor-faktor keberhasilan literasi secara komprehensif, meliputi: (1) komponen *balance literacy*, mencakup komponen membaca: kesadaran fonemik dan fonik, *reading aloud*, *sharing* bacaan (*big book*), rekaman langsung, bimbingan membaca, pusat literasi, dan membaca mandiri; komponen menulis: pemodelan/*sharing* tulisan, menulis interaktif, menulis proses, *workshop* menulis, menulis mandiri, studi mandiri, dan *six trait* (Jordan, 2006); (2) area *balance*, meliputi fleksibilitas pola-pola kelompok, gaya belajar dan kecerdasan mejemuk, enam keterampilan berbahasa, tipe-tipe teks, lima hasil umum, differensiasi, dan tujuh standar menulis; (3) alat-alat dan strategi, meliputi: pusat literasi, papan cerita, dinding kata, aktivitas membuat kata. Strategi pembelajaran meliputi: pemodelan, pelajaran mini, siklus sastra, dan menyuarakan pikiran. dan (4) monitoring/asesmen berkelanjutan meliputi: Asesmen langsung dapat dilaksanakan melalui Observasi-survey, prosedur cloze, *Informal Reading Inventory* (IRI), rubrikasi/daftar cek, asesmen diri, konferensi guru-siswa, analisis kesalahan, catatan anekdot contoh hasil kerja, rekaman langsung. Di samping itu perlu dukungan perangkat, materi dan sumber belajar memadai dan sesuai kebutuhan siswa (Thompkins, 2009).

Sesuai paparan pendahuluan, dalam buku ini secara berturut-turut dipaparkan tentang konsep literasi, implementasi Pendidikan Inklusif dan kaitannya dengan permasalahan pengembangan literasi di sekolah inklusif, khususnya literasi Siswa Reguler dan ABK dengan problemnya, dan Pendekatan *Balance literacy* untuk pengembangan literasi.

PENDAHULUAN

Literasi dan Pendidikan Inklusif merupakan isu penting sejak abad globalisasi (abad 21) sampai saat ini. Literasi menjadi trend yang semakin meningkat karena abad 21 adalah abad informasi yang ditandai dengan membanjirnya informasi dan perubahan yang cepat dalam segala aspek kehidupan sebagai tantangan dunia global. Di abad informasi penguasa dunia adalah mereka yang menguasai informasi, namun penguasaan literasi saja tidak cukup karena abad literasi berlanjut dengan abad kreativitas, yang berarti penguasa dunia adalah bangsa yang kreatif. Menurut Al Wasilah (2012) kini yang diperlukan adalah kuasa kreativitas, tantangan kita adalah bagaimana memanfaatkan informasi untuk membangun kreativitas. Dengan kata lain perlu ada strategi untuk membangun masyarakat kreatif. Membangun masyarakat literasi yang kreatif harus dimulai sejak dini, sejak masa awal perkembangan anak membangun pemahamannya tentang dunia. Pada usia pra sekolah anak belajar literasi dari keluarga dan lingkungannya. Setiap saat orang tua/keluarga mendampingi anak, bercakap-cakap tentang berbagai hal yang dilihat misalnya iklan di jalan raya, label makanan, tulisan di TV, membaca buku bersama dsb. Lingkungan keluarga yang sadar pentingnya literasi rumah, tersedianya beragam buku, aktivitas baca-tulis, diskusi masalah aktual berita dari TV, majalah, dan surat kabar akan membentuk literasi kreatif anak. Literasi rumah memberikan kontribusi penting perkembangan literasi anak, terutama orang tua yang peduli dengan pendidikan anaknya.

Di Pendidikan Usia Dini (PAUD) anak belajar literasi sambil bermain. Anak diperkenalkan tentang buku, cara membuka buku melalui bercerita dengan menggunakan buku besar atau *big book*, guru bercerita sambil menunjuk tulisan, belajar alphabet sambil bernyanyi, menghafal alpahabet dengan gambar dan kartu-kartu dsb. Melalui kegiatan-kegiatan tersebut anak menyadari keterkaitan bahasa lisan dengan bahasa tulis. Szulby (1986) menyebutnya periode *emergent literacy* yakni mulai berkembangnya kesadaran tentang hubungan bahasa lisan dengan bahasa tulis. Makna kata *emergent* menunjukkan bahwa perkembangan terjadi dalam diri anak secara gradual dan setiap saat bahwa beberapa kemampuan dasar untuk memahami dunia harus ada dari dalam diri anak dan bahwa kemampuan literasi akan muncul ketika kondisi sesuai (Hall, 1987 dalam Burn, Rooe & Ross, 2006). Jika *emergent* literasi berkembang baik kesiapan membaca anak akan terbentuk. Kesiapan membaca merupakan keterampilan penting untuk mampu belajar di kelas permulaan SD.

Di SD yang menerapkan kurikulum 13 kemampuan membaca sangat dibutuhkan oleh anak di kelas 1. Tuntutan tugas-tugas yang harus dikerjakan pada buku Tematik menuntut terkuasainya kemampuan baca-tulis permulaan. Padahal pada umumnya di SD awal tahun ajaran baru terdapat anak yang telah menguasai literasi/baca-tulis, juga ada anak yang kurang mampu, bahkan ada yang belum mengenal huruf. Sementara itu guru mengejar target kurikulum, penyelesaian pembelajaran sesuai tema sesuai jadwal. Fenomena yang muncul, umumnya pola pembelajaran literasi masih pola lama. Anak yang belum mampu baca-tulis tugas-tugas dikerjakan orang tua/keluarga. Empat tema pada semester satu menuntut kerja keras guru membantu anak yang kurang/belum

mampu baca-tulis. Pelibatan orang tua dan kerja sama guru-orang penting untuk keberhasilan siswa.

Hal tersebut menunjukkan bahwa membangun masyarakat literet yang kreatif di Sekolah Dasar (SD) bukanlah hal yang mudah, lebih-lebih di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif yakni system pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi keserdasan dan/bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Permendiknas 70/2009). Guru-guru mendapat tantangan khusus di samping mengembangkan literasi siswa regular dengan berbagai permasalahannya, juga harus berupaya keras membantu anak berkebutuhan khusus (ABK) menguasai literasi sebagai keterampilan hidup untuk sukses di sekolah juga sukses dalam kehidupannya.

Pendidikan Inklusif berkembang di Indonesia sejak ditetapkan oleh Pemerintah dalam Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas P5/20/2003). Tindak lanjut dari ketetapan ini sosialisasi dan rintisan pendidikan Inklusif dilaksanakan oleh Dinas Pendidikan terkait. Ditetapkannya Permendiknas No.70/2009 tentang Pendidikan inklusif yang ditindaklanjuti dengan Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Direktorat PKLK, 2012). Pendidikan Inklusif memiliki landasan yang kuat baik internasional ataupun Nasional, meliputi landasan konseptual, filosofis, yuridis, pedagogis, dan empiris. Saat ini posisi pendidikan inklusif semakin kuat, banyak sekolah regular sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Sisi-sisi positif dan negative, keberhasilan dan permasalahan mewarnai *trend* pendidikan inklusif di Indonesia, termasuk permasalahan pembelajaran literasi di sekolah inklusif.

Di Indonesia permasalahan literasi menjadi dilema yang belum teratasi sampai saat ini. yang tercermin pada rendahnya peringkat literasi (membaca, matematika, sains) yang dilaporkan oleh *Programme for International Student Assessment* (PISA) bahwa tahun 2000 peringkat literasi membaca siswa Indonesia 39 dari 41 negara, tahun 2003: 39 dari 40 negara, tahun 2006: 48 dari 56 negara, tahun 2009: 57 dari 65 negara, tahun 2012: 64 dari 65 negara. Dari studi *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) dilaporkan bahwa literasi membaca anak-anak Indonesia usia 9-14 tahun menduduki posisi ke lima dari bawah. Berdasarkan analisis hasil PISA 2009, ditemukan bahwa dari 6 (enam) level kemampuan yang dirumuskan di dalam studi PISA, hampir semua peserta didik Indonesia hanya mampu menguasai pelajaran sampai level 3 (tiga) saja, sementara negara lain yang terlibat di dalam studi ini banyak yang mencapai level 4 (empat), 5 (lima), dan 6 (enam) (Depdiknas, 2014).

Permasalahan tersebut oleh Depdikbud dalam Kurikulum 13 dikategorikan sebagai salah satu tantangan eksternal dari sekian banyak tantangan internal dan eksternal yang harus segera diatasi. Oleh sebab itu, pengembangan kurikulum 13 yang dapat memfasilitasi peserta didik mengembangkan kualitas potensi diri dalam menghadapi tantangan masa depan yang terus berubah sangat penting. Berkenaan dengan literasi Kurikulum 13 disebut juga sebagai Kurikulum berbasis teks atau kurikulum berbasis literasi. Dinamai demikian karena dalam pembelajaran siswa diperkenalkan pada beragam jenis teks, mulai dari tingkat sekolah dasar hingga tingkat sekolah menengah atas. Di sekolah dasar siswa mempelajari 20 jenis teks. Melalui teks yang beragam

tersebut keterampilan berpikir dan membaca dibiasakan dalam pembelajaran mulai jenjang sekolah dasar. Harapan ke depan kemampuan berpikir dan membaca peserta didik Indonesia sejajar dengan negara-negara yang telah maju di bidang pendidikan (Depdiknas 2014). Kurikulum 13 menggunakan pendekatan pembelajaran tematik-terpadu yang diperkaya dengan penempatan mata pelajaran Bahasa Indonesia di Kelas I, II, dan III sebagai penghela mata pelajaran lain. Ini berarti posisi bahasa Indonesia semakin penting dan kontekstual. Perencanaan dan proses pembelajaran diarahkan untuk pengembangan budaya membaca dan menulis serta dirancang untuk mengembangkan kegemaran membaca, pemahaman beragam bacaan, dan berekspresi dalam berbagai bentuk tulisan. Dalam proses pembelajaran diterapkan pendekatan saintifik yang diwujudkan dalam lima pengalaman belajar pokok (5M), yaitu: (1) Mengamati; (2) Menanya; (3) Mengumpulkan informasi; (4) Mengasosiasi; dan (5) Mengkomunikasikan. (Permendikbud 81/A/ 2014/ lamp.IV)

Lima pengalaman belajar pokok ini syarat dengan pengembangan literasi. Melalui lima tahapan belajar 5M memungkinkan anak membangun makna sebagai jantung literasi, sebagaimana pendapat Cooper (2000) yang memaknai literasi adalah membantu anak mengkonstruksi makna. Suatu proses membangun keterampilan berkomunikasi untuk membentuk fondasi dasar belajar melalui pengembangan enam keterampilan berbahasa, meliputi: menyimak-berbicara, membaca-menulis, mengamati-presentasi visual. Enam keterampilan berbahasa mutakhir yang ditetapkan oleh Dewan Nasional Guru Bahasa Inggris (NCTE) dan Asosiasi Reading Internasional (IRA). Menyimak, berbicara, membaca, dan menulis merupakan 4 berbahasa yang secara tradisional dikenal sebagai kiat/keterampilan berbahasa. Namun, karena media visual telah menjadi lebih penting dalam kehidupan sehari-hari, melihat/mengamati dan presentasi visual menjadi lebih penting sebagai sarana berkomunikasi.

Hubungan tahapan 5M untuk pengembangan literasi nampak jelas. Tahap M1: *Mengamati* terkait dengan kegiatan keterampilan berbahasa reseptif (pemahaman/memaknai) melalui menyimak, membaca dan melihat/mengamati (media visual). Berdasarkan kegiatan pada tahap M1 guru dapat bertanya dan memancing siswa mengajukan pertanyaan (M2: *Menanya*), tentang hal-hal yang tidak dipahami, meningkatkan pemahaman, dan mendapat informasi tambahan. Pada tahap M3: *Mengumpulkan Informasi*, siswa mencatat/memetakan/menggambar hal-hal yang diamati dengan menggunakan modalitas yang dimiliki dari berbagai sumber informasi, misalnya membaca buku selain buku teks (majalah, mengumpulkan bahan dari internet, koran dsb.), atau dari kegiatan eksperimen/ praktik. Pada tahap M4: *Mengasosiasi* siswa mengorganisasikan/mengolah informasi yang telah dikumpulkannya dengan berbagai cara, misalnya memanfaatkan media visual, menggambar, menulis, mendeskripsikan, membuat peta konsep dsb. Pada tahap M5: *Mengkomunikasikan* siswa mempresentasikan secara visual, oral/tulis/verbal, kinestetik informasi yang telah diorganisasikannya.

Paparan tersebut menunjukkan bahwa pendekatan saintifik syarat dengan pengembangan literasi. Melalui setting Siswa mengembangkan kemampuan literasi, meliputi keterampilan berbahasa: membaca-menulis, menyimak-berbicara, viewing-presentasi visual dalam aktivitas otentik-alamiah dan juga menggunakan literasi sebagai alat belajar. Bagaimana dengan siswa SD pada tataran belajar bahasa? Khususnya siswa

SD di kelas-kelas rendah/permulaan dan siswa-siswa berkebutuhan khusus yang umumnya mengalami problem membaca dan menulis permulaan serta problem proses dan produk membaca-menulis? Dalam pedoman Kurikulum 13 tentang perencanaan dan pelaksanaan dinyatakan bahwa RPP harus memuat rancangan program pemberian umpan balik positif, penguatan, pengayaan, dan remedi. Pemberian pembelajaran *remedi* dilakukan setiap saat setelah suatu ulangan atau ujian dilakukan, hasilnya dianalisis, dan kelemahan setiap peserta didik dapat teridentifikasi. Pemberian pembelajaran diberikan sesuai dengan *kelemahan peserta didik*. (Kemendikbud, 2014). Artinya guru-guru SD regular dituntut memahami karakteristik individu siswanya, gaya belajarnya, kecenderungan kecerdasan majemuknya, dan permasalahan penyebab kegagalan belajarnya. Guru sekolah inklusif dituntut memahami prinsip pendidikan inklusif, karakteristik/kelainan/permasalahan/gaya belajar siswa pada umumnya dan ABK, Differensiasi komponen-komponen pembelajaran serta strategi khusus diperlukan untuk membantu siswa menguasai literasi. Di samping itu kurikulum 13 juga mensyaratkan bahwa untuk mencapai kualitas yang telah dirancang dalam dokumen kurikulum, kegiatan pembelajaran perlu menggunakan prinsip yang: (1) berpusat pada peserta didik, (2) mengembangkan kreativitas peserta didik, (3) menciptakan kondisi menyenangkan dan menantang, (4) bermuatan nilai, etika, estetika, logika, dan kinestetika, dan (5) menyediakan pengalaman belajar yang beragam melalui penerapan berbagai strategi dan metode pembelajaran yang menyenangkan, kontekstual, efektif, efisien, dan bermakna. Di dalam pembelajaran, peserta didik didorong untuk menemukan sendiri dan mentransformasikan informasi kompleks, mengecek informasi baru dengan yang sudah ada dalam ingatannya, dan melakukan pengembangan menjadi informasi (Kemendikbud, 2014).

Tuntutan kurikulum tersebut menunjukkan bahwa guru-guru harus menguasai strategi beragam sesuai dengan karakteristik atau landasan konseptual mata pelajaran yang diajarkannya. Berkenaan dengan pengembangan literasi *research* tentang pembelajaran bahasa menunjukkan beberapa pendekatan telah dikembangkan oleh para ahli di antaranya adalah pendekatan komunikatif (Hymes, 1972; Stern, 1983), pendekatan kognitif (Chomsky, 1957), pendekatan proses (Thomphkins, 1994), *whole language* atau *holistik* (Goodman, 1986, Weaver, 1990), pendekatan *Balance Literacy* (Strickland, 2006; Jordan, 2006, Thompkins, 2010-2014). dsb. Untuk pembelajaran membaca dan menulis permulaan dikenal pendekatan *phonic* (Christenson, 2002), *Language Experience*, dan *Basal Reader*. Masing-masing pendekatan memiliki kelebihan dan kekurangan.

Selaras dengan perkembangan pembelajaran dengan Pendekatan *Balance Literacy* menawarkan keseimbangan antara pendekatan *phonic* yang menekankan pembelajaran *alphabet* dan *whole* yang menekankan keutuhan atau pemahaman makna. Penyeimbangan PMM pada kesadaran fonik dan pemahaman bahasa utuh memberikan kesempatan kepada semua siswa untuk sukses. Siswa menerima pelajaran sesuai potensi dan kemampuan mereka serta menyesuaikan materi yang sulit bagi mereka agar mudah dipelajari (Strickland, 2006). Pentingnya isu-isu *balance* dinyatakan oleh para ahli *International Reading Association* (IRA, 1993 dalam Larsen & William, 1999) yang menyatakan bahwa guru yang bijak berupaya membantu siswa sukses belajar membaca

melalui temuan terus menerus dalam area yang seimbang. Karena pada dasarnya semua siswa memiliki hak belajar membaca dan menulis terlepas dari kekurangannya. Guru bertanggung jawab membantu semua siswa belajar membaca dan menulis, selanjutnya membaca dan menulis sebagai alat belajar. Jika ini terjadi berarti siswa telah mengembangkan kemandiriannya dalam belajar (Rubin, 1995; Eanes, 1998). Hal ini memungkinkan karena dalam program PMM-PBL membaca dan menulis mandiri dilatihkan secara terstruktur minimal 3-4 kali per minggu.

Sejalan dengan pentingnya pendekatan *balance literacy* dalam mengembangkan literate di abad 21, Thompkins, Campbel & Carol (2014) mengemukakan prinsip guru efektif dalam mengajarkan literasi bahwa guru efektif adalah (1) guru yang menerapkan pembelajaran, bahasa, dan teori literasi karena mereka mengajarkan membaca dan menulis, (2) mendukung siswa menggunakan kunci empat sistem bahasa (fonologi, morfologi sintaksis, semantik); (3) membuat komunitas pelajar di kelas mereka, (4) mengadopsi pendekatan *balance literacy* untuk pembelajaran keaksaraan, (5) memberikan scaffolding membaca dan menulis siswa, (6) menggunakan kombinasi pemodelan dalam aktivitas baca-tulis bersama, interaktif, terbimbing, interaktif, dan mandiri, (7) menggunakan literatur dalam program pembelajaran literasi, (8) memanfaatkan program basal readers untuk pengajaran literasi, fokus unit sastra, siklus sastra, dan loka karya membaca dan menulis, (9) menghubungkan pengajaran dan penilaian dengan siklus preassess, pembelajaran, memantau, pengajaran ulang, dan menilai, (10) menjadi mitra orang tua.

Bagi ABK pendekatan *balance literacy* penting untuk belajar membaca dan menulis agar sukses belajar di kelas mereka (Dubuq Community, 2004). Tugas utama guru adalah membantu siswa reguler dan ABK agar dapat mengembangkan kemampuan membaca dan menulis secara efektif dan efisien. Bagi guru membelajarkan ABK merupakan tantangan tersendiri karena ABK memiliki problem khusus dalam membaca dan menulis (Suwala, 2002, Yuliyati, 2007). Penyebab problem membaca umumnya karena hambatan pemrosesan fonologi (Gonzales, Espinel, Rosquete, 2002) yang kemungkinan berkontribusi pada problem menulis. Untuk efektivitas pembelajaran literasi (baca-tulis) di sekolah reguler dan inklusif dalam rangka penerapan *Educatioanl for all* untuk memfasilitasi semua siswa, khususnya anak berkebutuhan khusus dalam mengembangkan kemampuan membaca para ahli literasi menawarkan *Tree Tier Model* yang diterapkan dengan pendekatan Respon terhadap Intervensi (RTI) (Tim-University of Texas System/Texas Education Agency, 2003, 2005) suatu model tiga tingkatan belajar yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan semua pembaca pemula baik siswa pintar, rerata, di bawah rerata. Model pencegahan kegagalan belajar membaca memberikan dukungan sepanjang empat tahun pertama sekolah. Model ini dapat dikonseptualisasikan sebagai jaring pengaman bagi ABK. Model terdiri atas: Tier I: pengajaran membaca kelas inti semua siswa menerima penilaian kemajuan tiga kali per tahun, untuk pembelajaran lebih lanjut; Tier II : Intervensi pengajaran tambahan dengan pemantauan kemajuan lebih sering (setiap 2 minggu) bagi siswa remedial; Tier III : intervensi yang lebih intensif dan pemantauan kemajuan lebih sering (misalnya, setiap 2 minggu) misalnya ABK dengan kesulitan membaca ekstrim yang tidak memadai kemajuan membacanya di Tiers I dan II. Respon untuk intervensi (RTI) (Bender &

Larkin, 2009) adalah pendekatan pembelajaran efektif untuk intervensi dan penilaian berbasis data yang dirancang bagi siswa berkebutuhan khusus. Dalam perkembangannya RTI menjadi pendekatan yang menyeluruh untuk perbaikan sekolah umum/inklusi. Kemungkinan manfaat untuk pendekatan RTI meliputi, arahan yang sesuai untuk pendidikan di Sekolah Luar Biasa; intervensi awal bagi siswa beresiko gagal membaca dan menulis; kolaborasi berkelanjutan yang lebih luas antara pendidikan umum dan khusus.

Paparan tersebut menunjukkan bahwa kurikulum 2013 bersifat tematik-integratif dan berbasis teks/literasi. Pendekatan *balance literacy* selaras dengan tuntutan kurikulum baru tersebut, yang berarti mendukung penerapannya. Dengan demikian pengembangan kemampuan membaca dan menulis ABK dan siswa reguler di sekolah inklusif sangat memungkinkan jika penerapan pembelajaran baca-tulis berbasis *balance literacy* memadukan faktor-faktor keberhasilan literasi secara komprehensif, meliputi: (1) komponen *balance literacy*, mencakup komponen membaca: kesadaran fonemik dan fonik, *reading aloud*, *sharing* bacaan (*big book*), rekaman langsung, bimbingan membaca, pusat literasi, dan membaca mandiri; komponen menulis: pemodelan/*sharing* tulisan, menulis interaktif, menulis proses, *workshop* menulis, menulis mandiri, studi mandiri, dan *six trait* (Jordan, 2006); (2) area *balance*, meliputi fleksibilitas pola-pola kelompok, gaya belajar dan kecerdasan mejemuk, enam keterampilan berbahasa, tipe-tipe teks, lima hasil umum, differensiasi, dan tujuh standar menulis; (3) alat-alat dan strategi, meliputi: pusat literasi, papan cerita, dinding kata, aktivitas membuat kata. Strategi pembelajaran meliputi: pemodelan, pelajaran mini, siklus sastra, dan menyuarakan pikiran. dan (4) monitoring/asesmen berkelanjutan meliputi: Asesmen langsung dapat dilaksanakan melalui Observasi-survey, prosedur cloze, Informal Reading Inventory (IRI), rubrikasi/daftar cek, asesmen diri, konferensi guru-siswa, analisis kesalahan, catatan anekdot contoh hasil kerja, rekaman langsung. Di samping itu perlu dukungan perangkat, materi dan sumber belajar memadai dan sesuai kebutuhan siswa (Thompkins, 2009).

Sesuai paparan pendahuluan, dalam buku ini secara berturut-turut dipaparkan tentang konsep literasi, implementasi Pendidikan Inklusif dan kaitannya dengan permasalahan pengembangan literasi di sekolah inklusif, khususnya literasi Siswa Reguler dan ABK dengan problemnya, dan Pendekatan *Balance literacy* untuk pengembangan literasi.

Bab 1

Pembelajaran Literasi



PEMBELAJARAN LITERASI

Istilah *pembelajaran* sering dikaitkan dengan istilah belajar, pembelajaran terjemahan dari kata *instruction* dan belajar terjemahannya dari kata *learning*. Pembelajaran diartikan sebagai “upaya seseorang untuk membantu seseorang belajar”. Istilah *instruction* sering dipadankan dengan ‘mengajar’ (hal-hal yang dilakukan pengajar dalam kegiatan *instruction* yang mempengaruhi proses hasil belajar seseorang). Istilah *instructional* digunakan untuk menjelaskan berbagai hal yang berkaitan dengan cara mengoptimalkan proses *instruction* (Cagne&Briggs, 1976 dalam Suciati dkk. 2015).

Sejalan dengan makna tersebut Syafi’ie (2012) menganalisis istilah *pembelajaran* berasal dari kata *belajar* mendapat imbuhan pe-an dengan urutan deretan morfologis: belajar-pembelajar-pembelajaran. Kata belajar berasal dari bentukan ber+ajar yang menjadi berajar. Kemudian bunyi pada awalan ber- mengalami peristiwa perubahan bunyi menjadi I sehingga kata *berajar* berubah menjadi *belajar*. Dengan menggunakan awalan pe- dari kata *belajar* dibentuk kata *pebelajar* yang mengalami proses morfofonemik menjadi *pembelajar* yang berarti orang yang *belajar*. Bandingkan dengan kata *pembaca*, *penulis*, *pembawa*, *pembeli*, *pengantar* yang semuanya berarti orang yang melakukan kegiatan sebagaimana disebutkan kata kerjanya. Dengan menambahkan akhiran *-an* kemudian dibentuk kata *pembelajaran* yang berarti seluruh proses kegiatan serta hasilnya yang dilakukan dan dialami oleh pembelajar yaitu orang yang belajar. Bandingkan dengan kata, *penulisan*, *pembawaan*, *pembelian*, *pengantaran*. Dari uraian ini dapatlah dikemukakan bahwa makna yang esensial dari istilah pembelajaran bahasan Indonesia adalah proses dan kegiatan yang dialami pembelajar serta hasilnya. Dengan kata lain pembelajaran akan tepat maknanya jika yang dikemukakan adalah proses dan hasil belajar yang dilakukan oleh orang atau siswa yang belajar.

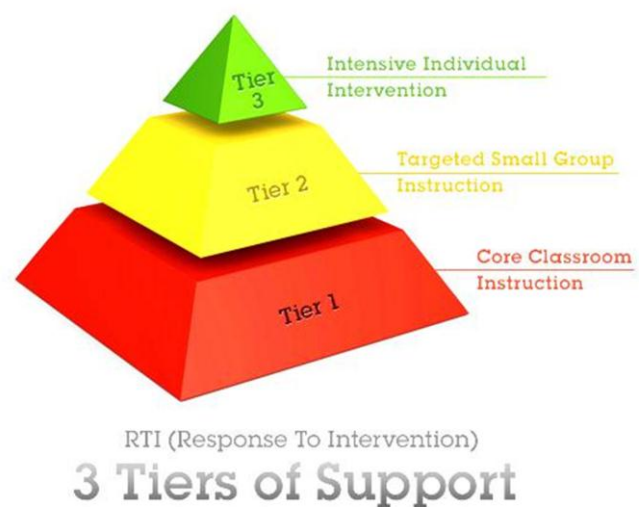
Istilah *Literasi* selama ini dimaknai keaksaraan, melek huruf, kemelekaksaraan, keberwacanaan, kemampuan membaca dan menulis. dalam kenyataannya literasi tidak sekedar membaca dan menulis, dalam aktivitas membaca dan menulis pada hakikatnya tercakup kegiatan menyimak-berbicara, membangun makna, kegiatan sosial, kemampuan membaca dan menulis diperoleh secara bertahap, berkembang dan berkelanjutan. *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) mendefinisikan literasi sebagai "kemampuan untuk mengidentifikasi, memahami, menafsirkan, menciptakan, berkomunikasi dan menghitung, menggunakan bahan cetak/tertulis dalam berbagai konteks. Literasi melibatkan kontinum belajar yang memungkinkan individu untuk mencapai tujuan mereka, untuk mengembangkan pengetahuan dan potensi mereka, dan untuk berpartisipasi penuh dalam komunitas mereka dan masyarakat yang lebih luas. Terkait dengan konteks penggunaan seni bahasa atau *language art*, literasi mencakup: menyimak-berbicara, membaca-menulis, dan viewing- presentasi. Empat pertama termasuk keterampilan berbahasa tradisional karena media visual penting dalam kehidupan sehari-hari, viewing dan presentasi visual menjadi lebih penting sebagai sarana berkomunikasi (Burn, Rooe & Ross, 2010; Schnick, 11). Pengertian literasi tersebut menunjukkan bahwa literasi adalah serangkaian

keterampilan yang kompleks, melibatkan membaca dan menulis yang diperlukan untuk berkomunikasi dan belajar. Berkenaan ABK National Joint Committee Learning Disabilities (NJCLD, 2008) mendefinisikan literasi meliputi membaca dan menulis. Membaca adalah suatu proses yang kompleks yang memerlukan decoding dengan tujuan menurunkan dan membangun makna dari teks. Menulis adalah kemampuan untuk menulis teks yang diawali dengan pembentukan huruf, pelafalan yang akurat dan fasih, mengkonstruksi kalimat, dan kemampuan untuk menyampaikan pesan yang kompleks dengan tujuan yang berbeda.

Berdasarkan pengertian tersebut pembelajaran literasi dapat diartikan sebagai upaya-upaya guru dalam membantu siswa membangun makna dari teks untuk sukses belajar literasi dalam arti seni keterampilan berbahasa: menyimak, berbicara, membaca-menulis, viewing-presentasi melalui aktivitas sosial, bertahap, berkelanjutan. Literasi merupakan aktivitas seumur hidup, proses intelektual untuk memperoleh makna dari interpretasi kritis teks. Kunci literasi adalah keterampilan membaca, pengembangan keterampilan membaca diawali dengan memahami kata-kata yang diucapkan dan decode kata-kata tulis, dan memuncak dalam pemahaman mendalam tentang teks. Membaca pembangunan melibatkan berbagai dasar-dasar bahasa yang kompleks termasuk kesadaran suara pidato (fonologi), pola ejaan (ortografi), kata makna (semantik), tata bahasa (sintaks) dan pola pembentukan kata (morfologi), yang semuanya menyediakan platform yang diperlukan untuk membaca kelancaran dan pemahaman. Setelah keterampilan ini diperoleh, pembaca dapat mencapai melek bahasa penuh, yang mencakup kemampuan untuk diterapkan ke bahan cetak kritis analisis, kesimpulan dan sintesis; untuk menulis dengan akurasi dan koherensi; dan menggunakan informasi dan wawasan dari teks sebagai dasar untuk keputusan informasi dan pemikiran kreatif.

Model Pembelajaran Literacy

Model pembelajaran literacy telah banyak dikembangkan oleh para ahli diantaranya: model pembelajaran literacy *Dynamic Processes in Literacy Learning*, *Mengkonstruksi Makna* (Cooper, 2000, Cooper & 2009, *Model Three-Tier & Response to Intervention* (RTI) (Bender & Larkin, 2009); *Pendekatan Balance Literacy* (Tomphkins, Campbell, Green, Carol, 2012), *Four Blocks Literacy Model* (Cunningham & Hall, 2006-2015); *Early Literacy and Learning Model* (ELLM) (Cosgrove, 2012-2015).



Gambar 1 Model Three-Tier
sumber: www.operationautismonline.org

Bab 2

Pendidikan Inklusif



PENDIDIKAN INKLUSIF

Istilah *Pendidikan Inklusif* pertama kali muncul dalam UU Sisdiknas P5/20/2003 bahwa “Pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa. Dapat diselenggarakan secara *inklusif* atau berupa *satuan pendidikan khusus*.” UU Sisdiknas tersebut memberikan perubahan konsep/makna yang signifikan pada istilah sebelumnya yakni “Pendidikan Luar Biasa”. Dengan kata lain *Pendidikan khusus* adalah istilah baru pendidikan luar biasa dengan makna yang lebih luas. Istilah pendidikan khusus disahkan dalam UU Sisdiknas P5,15, 32/20/2003. istilah ini sebagai pengganti istilah pendidikan luar biasa dalam UU P8,11,15/2/1989. Perubahan istilah ini memberikan perubahan konsep dan cakupan lebih luas. Istilah *pendidikan luar biasa* dalam UU P8/2/1989 diartikan sebagai warga-negara yang memiliki *kelainan fisik* dan/atau *mental*. Istilah *Pendidikan khusus* pada UU Sisdiknas P32/20/2003 diartikan sebagai pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena *kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa*). Sistem penyelenggaraan PLB bersifat *segregatif-eksklusif* dinyatakan dalam UU P11/2/1989, bahwa “*pendidikan luar biasa* merupakan *pendidikan yang khusus* diselenggarakan untuk peserta didik yang menyandang kelainan fisik dan/atau mental”. Sistem tersebut berubah menjadi pendidikan *integratif-inklusif* dinyatakan dalam UU Sisdiknas P5/20/2003 bahwa “pendidikan khusus merupakan penyelenggaraan pendidikan untuk peserta didik yang berkelainan atau peserta didik yang memiliki kecerdasan luar biasa yang diselenggarakan secara *inklusif* atau berupa *satuan pendidikan khusus* pada tingkat pendidikan dasar dan menengah”.

Istilah pendidikan luar biasa hanya mengacu pada anak berkelainan fisik dan mental disebut anak berkebutuhan khusus (ABK), meliputi: anak tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, dan tunalaras. Sistem penyelenggaraan pendidikannya di sekolah khusus atau Sekolah Luar Biasa SLB/ SDLB/SMLB yang bersifat *segregatif-eksklusif*. Istilah pendidikan khusus mengacu pada kelainan yang beragam, meliputi kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan kecerdasan luar biasa yang semuanya ditangani melalui *pendidikan khusus*. Ini menggambarkan telah terjadi perluasan populasi sasaran dan sekaligus perluasan konsep tentang pendidikan khusus.





Perluasan populasi sasaran, meliputi: *ABK* (siswa tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, dan tunalaras), siswa unggul/cerdas/berbakat, siswa berkesulitan belajar, siswa lamban belajar, siswa autis, siswa hiperaktif (ADHD) dan penderita narkoba, anak beresiko. Sistem penyelenggaraan pendidikannya di SLB/SDLB/SMLB dan pendidikan inklusif di sekolah umum. Perluasan konsep pendidikan khusus tampak pada konsep pendidikan yang mengacu pada “pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus” yang menekankan pendidikan pada sisi anak yang memerlukan penyampaian dengan model tertentu dalam pendidikannya.

Istilah ini dalam perkembangannya menjadi acuan perubahan nama Program Studi/Jurusan di Perguruan Tinggi. Semula Program Studi/Jurusan “Pendidikan Luar Biasa (PLB)” menjadi Program Studi/Jurusan “Pendidikan Khusus”. Meskipun beberapa Perguruan tinggi masih menggunakan istilah Program Studi/Jurusan PLB. Selanjutnya berdasarkan Surat Direktur Pembelajaran dan Kemahasiswaan Dirjen Dikti Nomor: 2300/E.3/2014 tanggal 28 Mei 2014 hal perubahan Nomenklatur Program Studi Pendidikan Luar Biasa menjadi Pendidikan Khusus dengan KDPS (86101).

Hakikat Pendidikan Inklusif

Konsep pendidikan inklusif pada awalnya mengacu pada pendidikan integratif/terpadu dan inklusif yakni siswa berkelainan belajar bersama-sama dengan siswa normal (Depdiknas, 2003). Memperkuat konsep tersebut diterbitkan Permendiknas 70/2009/P1 bahwa Pendidikan Inklusif adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki *kelainan* dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan pendidikan secara bersama-sama. Konsep tersebut pada hakikatnya sama dengan konsep pendidikan sebelumnya bahwa pendidikan inklusif memberikan kesempatan pada semua anak untuk belajar bersama-sama di sekolah yang sama pada umumnya. Lebih khusus Direktorat PSLB (2012) memaknai pendidikan khusus dengan penekanan pada kebutuhan anak berkebutuhan khusus bahwa Pendidikan Inklusi adalah pendidikan yang memberikan kesempatan kepada Anak Berkebutuhan Khusus mengikuti pendidikan dalam sistem persekolahan reguler dengan memperhatikan dan menyesuaikan kebutuhan individual anak. Sistem persekolahan reguler disesuaikan dengan kebutuhan individual anak (Direktorat, PSLB).

Berkaitan dengan pendidikan inklusif dan istilah kebutuhan khusus, Suyanto dan Mudjito (2012) mengelompokkan siswa khusus/kelainan

yang dapat dilayani melalui pendidikan inklusif di antaranya: cacat fisik, intelektual, social, emosional, cerdas atau berbakat istimewa, anak yang tinggal di daerah terpencil/terbelakang, suku terasing, korban bencana alam/social, kemiskinan, warna kulit, gender, ras, bahasa, budaya, agama, tempat tinggal, kelompok politik, anak kembar, yatim, yatim piatu, anak pedesaan, anak kota, anak terlantar, tuna wisma, anak terbuang, anak yang terlibat dalam system pengadilan remaja, anak yang terkena dampak konflik senjata, anak pengemis, anak dampak narkoba HIV/AIDS (ODHA), anak gelandangan dan nomaden dll. Sesuai dengan kemampuan dan kebutuhannya.



Bila dicermati konsep pendidikan inklusi tersebut sangat luas jangkauannya, mencakup keseluruhan manajemen sekolah terpadu baik di dalam kelas maupun di luar sekolah. Pada prinsipnya semua Direktorat Pendidikan, baik Direktorat Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat PLB, masyarakat, dan sekolah bersama-sama bertanggungjawab pada pendidikan semua anak dan berupaya untuk mengikutsertakan anak belajar dalam berbagai wadah atau komunitas belajar yang diselenggarakan oleh pemerintah atau oleh masyarakat. Konsep yang demikian telah mengubah berbagai hal dan tatanan pendidikan sebelumnya. Model pendidikan inklusif bukan lagi sebuah wadah yang terpisah, melainkan terintegrasi dalam sekolah umum. Implikasinya tugas dan fungsi Direktorat Pendidikan Dasar, Direktorat Pendidikan Menengah dan Direktorat PLB, khususnya berimplikasi pada tugas dan fungsi guru di kelas, di antaranya adalah munculnya istilah Guru Pembimbing Khusus (GPK) dan Koordinator inklusif.

Mengacu pada konsep tersebut, tugas dan tanggung jawab guru semakin luas. Selain bertanggung jawab mengikutsertakan siswa aktif dalam pembelajaran di kelas, juga bertanggungjawab memikirkan dan mengupayakan pendidikan anak-anak di lingkungannya atau komunitasnya. Berkenaan dengan upaya-upaya mengikutsertakan seluruh siswa agar dapat terlibat aktif dalam pembelajaran di kelas kebiasaan guru melaksanakan pembelajaran dengan metode klasikal-massal harus diubah. Guru harus memikirkan metode-metode pembelajaran yang dapat memfasilitasi kebutuhan semua siswa. Baik siswa berkemampuan unggul, rata-rata, dan siswa berkemampuan kurang.

Masyarakat lebih mengenal istilah *Sekolah Inklusif* dari pada pendidikan inklusif. Menurut Stainback&Stainbac (1990) sekolah inklusi adalah sekolah yang menampung semua murid di kelas yang sama. Sekolah ini menyediakan program pendidikan yang layak, menantang, tetapi disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan setiap murid maupun bantuan dan dukungan yang dapat diberikan oleh para guru, agar anak-anak berhasil. Pengertian ini umumnya belum banyak dipahami oleh masyarakat.



Pendidikan inklusif memiliki landasan kebijakan yang kuat, baik International ataupun Nasional. Kebijakan International: (1) Deklarasi International Tentang Hak-Hak Asasi Manusia Pasal 16; (2) Konferensi Jomtien Tahun 1990; (3) Konferensi Dunia Salamanca Tahun 1994; (4) Konferensi Pendidikan Dunia di Dakar, Senegal Tahun 2000; (5) Konvensi Hak Penyandang Cacat, disepakati 13 Desember 2006, Majelis Umum PBB dengan Resolusi 61/106, ditandatangani oleh negara anggota PBB 30 Maret 2007 Negara-negara pihak mengakui hak orang-orang penyandang cacat atas pendidikan. Dengan tujuan, mewujudkan hak ini tanpa diskriminasi dan atas dasar kesetaraan kesempatan. Negara-Negara pihak juga harus menjamin suatu sistem pendidikan yang inklusif di semua tingkatan dan pembelajaran jangka panjang. Kebijakan Nasional, meliputi: (1) Keputusan Mendikbud RI No. 0306/VI/1995 tentang pelaksanaan Wajib Belajar Pendidikan Dasar; (2) Keputusan Presiden No. 36/1990 tentang pengesahan dari pengakuan akan hak-hak anak; (3) Surat Edaran No. 380/G.06/MN/2003 dikeluarkan oleh Dirjen Dikdasmen, Depdiknas, tanggal 20 Januari 2003 tentang pendidikan inklusi; (4) UU sisdiknas No. 20/2003/P4/A1 dan P11:A1, serta P12:A1b; (5) Peraturan Pemerintahan No. 19/2005; Tentang Standar Pendidikan Nasional. Pasal 41 tentang setiap satuan pendidikan yang melaksanakan pendidikan inklusi harus memiliki tenaga kependidikan yang mempunyai kompetensi menyelenggarakan pembelajaran bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus; (6) Permendiknas no.70 Tahun 2009: Tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/bakat istimewa (HKI 2012)

Implementasi Pendidikan Inklusif

Dalam Pedoman Pendidikan Inklusif (Permendiknas 70/2009) dinyatakan bahwa dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif 8 (delapan) komponen yang harus diperhatikan pemangku kepentingan (stakeholder) sekolah, yaitu: (1) peserta didik secara ringkas dijelaskan sebagai berikut.

1. Peserta didik

- (a) *Sasaran* pendidikan inklusif adalah siswa *normal* dan siswa *berkebutuhan khusus* (tunanetra, tunarungu, tunawicara, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, , berkesulitan belajar, lamban belajar, autisme, memiliki gangguan motorik, menjadi korban penyalahgunaan narkoba, obat terlarang dan zat aditif lainnya, memiliki kelainan lainnya, dan tunaganda.
- (b) *Identifikasi* dilakukan untuk menemukan anak kelainan yang memerlukan layanan khusus melalui program inklusi. Tujuan identifikasi meliputi: penjangkaran (screening), pengalihan (referral), klasifikasi, perencanaan pembelajaran, dan pemantauan kemajuan belajar.

- (c) *Assesmen* adalah proses pengumpulan informasi sebelum perencanaan pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan individu. Fungsi asesmen adalah (1) *screening*, (2) *referral*, (3) perencanaan pembelajaran individu (PPI), (4) monitoring kemajuan belajar, (5) evaluasi program. Sasaran asesmen adalah anak berkelainan yang sudah atau akan masuk sekolah SD/MI; anak berkelainan yang belum/tidak bersekolah dan yang akan ikut program nonformal/informal

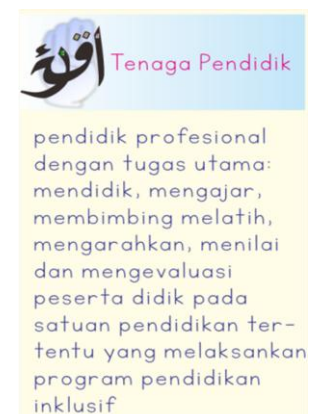
2. Kurikulum

- (a) *Jenis Kurikulum* pada dasarnya menggunakan kurikulum standar nasional namun perlu dimodifikasi agar sesuai dengan kebutuhan siswa. Hambatan yang dialami siswa berkelainan sangat bervariasi mulai dari ringan sampai berat. Tim pengembang kurikulum berperan untuk melakukan modifikasi pengembang kurikulum di sekolah yang terdiri dari: kepala sekolah, guru kelas, guru mata pelajaran, guru pendidikan khusus, konselor, psikolog, dan ahli lain yang terkait.
- (b) *Tujuan Pengembangan Kurikulum* dalam pendidikan inklusif adalah (1) Membantu peserta didik mengembangkan potensi dan mengatasi hambatan belajar siswa, (2) Membantu guru dan orangtua dalam mengembangkan program pendidikan ABK baik di sekolah dan di rumah dan (3) Menjadi pedoman bagi sekolah dan masyarakat dalam menilai, mengembangkan, dan menyempurnakan program pendidikan inklusif.
- (c) *Model Pengembangan Kurikulum* terbagi menjadi dua, yaitu: (1) *Model kurikulum tingkat satuan pendidikan yang sesuai standar nasional*. ABK mengikuti kurikulum siswa reguler namun mendapatkan program layanan khusus pada proses pembimbingan belajar, motivasi dan ketekunan belajar; (2) *Model kurikulum akomodatif*. Guru memodifikasi strategi pembelajaran, jenis penilaian dan program tambahan lain dengan mengacu pada kebutuhan ABK.



3. Tenaga Pendidik

- (a) Tenaga pendidik meliputi guru kelas, guru mata pelajaran (Pendidikan Agama serta Pendidikan agama serta Pendidikan Jasmani dan Kesehatan), dan guru pembimbing khusus (GPK).
- (b) Tugas
- (1) *Tugas Guru Kelas & Guru Mata Pelajaran*: menciptakan iklim belajar yang kondusif, menyusun dan melaksanakan asesmen untuk mengetahui kemampuan dan kebutuhan siswa, menyusun program pembelajaran bersama GPK sesuai program kurikulum modifikasi, melaksanakan



kegiatan belajar mengajar dan penilaian mata pelajaran yang menjadi tanggung jawabnya (untuk guru kelas semua mata pelajaran kecuali Pendidikan Agama dan Pendidikan Jasmani dan Kesehatan), memberikan program remedi atau percepatan bagi siswa yang membutuhkan, dan melaksanakan administrasi kelas sesuai bidang tugasnya

- (2) *Tugas Guru Pendidikan Khusus*: menyusun instrumen asesmen pendidikan untuk siswa inklusif dan melakukan pendampingan ABK pada kegiatan pembelajaran bersama dengan guru kelas dan guru mata pelajaran, membangun sistem koordinasi antara guru, pihak sekolah dan orang tua peserta didik, memberi bantuan layanan khusus seperti remedi dan bimbingan secara berkesinambungan pada ABK, memberi bantuan atau berbagi pengalaman pada guru kelas dan guru mata pelajaran
- (c) *Kedudukan* guru ditetapkan berdasarkan kualifikasi yang telah ditetapkan sekolah. Guru kelas bertanggung jawab atas satu kelas, Guru mata pelajaran mengajar bidang studi tertentu, dan GPK berperan sebagai pendamping khusus.

4. Kegiatan Pembelajaran

- (a) *Perencanaan* dibutuhkan dalam melakukan pengelolaan kelas dan pengorganisasian bahan, pembuatan strategi pendekatan dan prosedur kegiatan belajar mengajar, penggunaan sumber dan media belajar serta kegiatan penilaian.
- (b) *Pelaksanaan* dilakukan dengan cara apersepsi, penyajian materi/bahan pelajaran, mengimplementasikan metode, sumber/media belajar, dan bahan latihan sesuai tujuan pembelajaran dan kemampuan siswa, mendorong siswa terlibat aktif dalam demonstrasi penguasaan materi pelajaran dan membina hubungan yang baik dengan siswa.
- (c) *Prinsip-Prinsip Pembelajaran* yaitu: (1) *Prinsip motivasi*. Guru memotivasi siswa agar semangat belajar, (2) *Prinsip latar/konteks*. Dalam pembelajaran guru memanfaatkan sumber belajar di lingkungan sekitar, (3) *Prinsip keterarahan*. Guru harus merumuskan tujuan pembelajaran dengan jelas, (4) *Prinsip hubungan sosial*. Optimalkan interaksi antara guru, siswa dan lingkungan, (5) *Prinsip belajar sambil bekerja*. Belajar dengan melakukan kegiatan percobaan, pengamatan, penelitian, dsb, (6) *Prinsip Individualisasi*. Guru perlu mengenali kemampuan dan kebutuhan tiap siswa agar dapat menyusun strategi pembelajaran yang tepat (7) *Prinsip menemukan*. Guru perlu menemukan strategi pembelajaran yang dapat membuat anak aktif secara fisik, mental, sosial atau emosional, (8) *Prinsip pemecahan masalah*. Guru



mengajukan persoalan yang ada di lingkungan pada siswa untuk melatih kemampuannya dalam memecahkan masalah.

5. Penilaian dan Sertifikasi

Penilaian dalam setting inklusi ini mengacu pada kurikulum tingkat satuan pendidikan yang mengakomodasi kebutuhan dan kemampuan siswa sesuai dengan bakat, minat, dan potensinya, yaitu:

- (a) Penilaian hasil belajar siswa inklusif
- (b) Siswa reguler wajib mengikuti ujian nasional, bila dinyatakan lulus akan mendapatkan ijazah yang blankonya dikeluarkan oleh pemerintah
- (c) Siswa ABK mengikuti ujian yang diselenggarakan satuan pendidikan yang bersangkutan, bila telah menyelesaikan pendidikannya akan mendapatkan surat tanda tamat belajar yang blankonya dikeluarkan oleh satuan pendidikan yang bersangkutan. Siswa dapat melanjutkan jenjang pendidikan yang lebih tinggi pada satuan pendidikan yang menyelenggarakan pendidikan inklusif atau pendidikan khusus.

6. Manajemen Sekolah

- (a) *Konsep Manajemen* dalam modul ini adalah segala usaha bersama untuk mendagunakan sumber-sumber, baik personal maupun material, secara efektif dan efisien guna menunjang tercapainya tujuan pendidikan di sekolah secara optimal.
- (b) *Fungsi Manajemen* meliputi perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, pengkoordinasian, pengawasan, dan penilaian.
- (c) *Ruang Lingkup Manajemen* meliputi manajemen kesiswaan, kurikulum, pembelajaran, penilaian, ketenagaan, sarana-prasarana, pembiayaan, dan sumberdaya lingkungan.
- (d) *Pelaksanaan Manajemen* seperti dukungan manajerial kepala sekolah dalam mendayagunakan sumber-sumber daya baik personal maupun sarana prasarana secara optimal diperlukan sebagai upaya peningkatan mutu pendidikan di sekolah inklusif.



7. Penghargaan dan sanksi

- (a) *Penghargaan* seperti sertifikat, piagam, promosi, dana pembinaan atau pelatihan diberikan pada sekolah inklusif sebagai bentuk dorongan untuk menjaga dan meningkatkan mutu layanan pendidikan
- (b) Sanksi seperti teguran, peringatan tertulis, maupun dalam bentuk pembatalan surat ketetapan sebagai sekolah penyelenggara pendidikan inklusif diberikan pada sekolah inklusif yang lalai dalam menjalankan kewajibannya.

8. Pemberdayaan Masyarakat

- (a) Masyarakat dapat berperan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, dalam perencanaan, penyediaan tenaga ahli, pengambilan keputusan, pelaksanaan pembelajaran dan evaluasi, pendanaan, pengawasan, dan penyaluran kelulusan
- (b) Membuat wadah untuk masyarakat seperti komite sekolah, dewan pendidikan, dan forum-forum pemerhati pendidikan inklusif.
- (c) Peran masyarakat dapat berbentuk peran langsung seperti bantuan tenaga keahlian, dukungan pembiayaan, dukungan sarana prasarana, penyaluran lulusan, keterlibatan dalam tim pengelola dan berbentuk peran tidak langsung seperti bantuan pemikiran untuk pengambilan kebijakan, bantuan akses dan jaringan, pengembangan kurikulum, pengawan, dll.

Beberapa Manfaat Pendidikan Inklusif

Secara umum manfaat pendidikan inklusif diantaranya: (1) membangun kesadaran dan konsensus pentingnya pendidikan inklusif sekaligus menghilangkan sikap dan nilai yang diskriminatif, (2) melibatkan dan memberdayakan masyarakat untuk melakukan analisis situasi pendidikan lokal, mengumpulkan informasi, (3) semua anak dapat mengidentifikasi alasan mereka tidak sekolah, (4) mengidentifikasi hambatan berkaitan dengan kelainan fisik, sosial, dan masalah lainnya terhadap akses dan pembelajaran, dan (5) melibatkan masyarakat dalam melakukan perencanaan dan monitoring mutu pendidikan bagi semua anak.

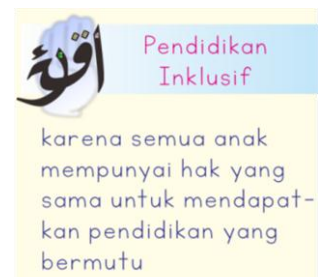
Secara khusus manfaat pendidikan inklusif bagi:

- (a) Siswa: (1) menumbuhkan pribadi yang percaya diri, (2) bangga atas prestasi yang diperolehnya, (3) belajar mandiri, (4) mencoba memahami dan mengaplikasikan pelajaran di sekolah dalam kehidupan sehari-hari, (5) dapat berinteraksi aktif bersama teman dan guru, (6) dapat belajar menerima dan beradaptasi terhadap perbedaan, dan (7) lebih kreatif dalam pembelajaran
- (b) Guru: (1) mendapat kesempatan belajar mengajar siswa dengan kebutuhan yang beragam dan menggali gagasan-gagasan baru melalui komunikasi dengan orang lain di dalam atau di luar sekolah, (2) mampu mengatasi tantangan, mengaplikasikan gagasan baru dan mendorong peserta didik lebih proaktif, kreatif, dan kritis, (3) mengembangkan sikap positif terhadap anak dengan situasi yang beragam, (4) terbuka terhadap masukan orang tua dan anak untuk hasil yang positif, (5) mendapat peluang memperoleh bantuan dan dukungan dari masyarakat berdasarkan hasil kerja mereka, dan (6)



memperoleh kepuasan kerja dan prestasi yang lebih tinggi ketika semua siswa berhasil (dalam ujian tulis).

- (c) orangtua: (1) lebih mengetahui cara mendidik anaknya sehingga dapat membimbing anaknya dengan lebih baik di rumah, (2) terlibat secara pribadi dan merasakan pentingnya membantu anak dalam belajar, (3) merasa dihargai karena dianggap mitra yang setara dalam memberikan kesempatan pada kesempatan belajar yang berkualitas untuk anak, (4) memahami dan membantu memecahkan masalah yang terjadi di masyarakat, dan (5) mengetahui bahwa anaknya menerima pendidikan yang berkualitas
- (d) Manfaat bagi masyarakat: (1) merasa bangga ketika banyak anak bersekolah dan mengikuti pembelajaran, (2) menemukan banyak calon pemimpin masa depan yang dapat berpartisipasi aktif di masyarakat, (3) melihat bahwa potensi kenakalan dan masalah remaja dapat dikurangi, (4) menciptakan hubungan baik dengan sekolah karena terlibat secara langsung dan tidak langsung
- (e) Alasan pelaksanaan pendidikan inklusif : (1) semua anak mempunyai hak yang sama dalam memperoleh pendidikan yang bermutu, (2) semua anak mempunyai kemampuan untuk mengikuti pelajaran tanpa melihat kelainan dan kecacatannya, (3) perbedaan merupakan penguat dalam meningkatkan mutu pembelajaran bagi semua anak, (4) sekolah dan guru mendapat kesempatan untuk belajar merespon kebutuhan pembelajaran yang berbeda-beda
- (f) Sekolah inklusif dapat berupa: (1) sekolah biasa/sekolah umum, yang mengakomodasi semua ABK, (2) SLB/ Sekolah Luar Biasa/Sekolah Khusus yang mengakomodasi anak normal



Model Kurikulum Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif

Di sekolah inklusif guru menerapkan kurikulum standar reguler untuk pembelajaran ABK. Guru harus menyesuaikan kurikulum standar reguler tersebut sesuai dengan kebutuhan ABK. Tim PLB-Unesa (2012) menawarkan empat model pengembangan kurikulum ABK di sekolah inklusif, yaitu : (1) model duplikasi; (2) model modifikasi, (3) model substitusi, (4) model omisi.

Model Duplikasi. Duplikasi artinya meniru atau menggandakan artinya membuat sesuatu menjadi sama atau serupa. Berkenaan dengan kurikulum ABK di sekolah inklusif berarti memberlakukan kurikulum standar reguler bagi ABK. Model duplikasi dapat diterapkan pada



empat komponen utama kurikulum yaitu tujuan, isi, proses, dan evaluasi.

Model Substitusi. Substitusi berarti mengganti. Artinya kurikulum standar diganti kurikulum yang sesuai kebutuhan ABK. Penggantian dilakukan Karena hal tersebut tidak mungkin diberlakukan kepada siswa berkebutuhan khusus, tetapi masih bisa diganti dengan hal lain yang kurang lebih sepadan (memiliki nilai yang kurang lebih sama). Model penggantian (substitusi) bisa terjadi dalam hal tujuan pembelajaran, materi, proses, atau evaluasi.

Model Modifikasi. Modifikasi berarti merubah untuk disesuaikan. Artinya kurikulum standar regular disesuaikan dengan kebutuhan ABK. Dengan demikian, di kelas inklusif ABK menjalani kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Modifikasi dapat diberlakukan (terjadi) pada empat komponen utama pembelajaran yaitu tujuan, materi, proses, dan evaluasi.

Model Omisi. Omisi berarti *menghilangkan* artinya sesuatu yang ada dalam kurikulum standar regular tidak diberikan kepada ABK karena terlalu sulit atau tidak sesuai dengan kondisi anak berkebutuhan khusus. Bedanya dengan substitusi adalah jika dalam substitusi ada materi pengganti yang sepadan, sedangkan dalam model omisi tidak ada materi pengganti. Omisi mencakup tujuan pembelajaran, materi, proses, atau evaluasi.

Dari empat model tersebut, menurut Tim PLB-Unesa (2012) model modifikasi paling berpeluang untuk diberlakukan sebagai kurikulum siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Hal ini karena terdapat siswa yang mengalami hambatan kecerdasan dan yang tidak mengalami hambatan kecerdasan. Di samping itu masing-masing kebutuhan memiliki rentangan perbedaan yang jauh dengan layanan yang berbeda-beda. Terbatasnya kemampuan intelektual pada siswa berkebutuhan khusus, menyebabkan perlunya modifikasi hampir pada semua komponen kurikulum. Oleh karena itu setiap guru harus memiliki pemahaman dan kemampuan yang cukup tentang apa dan bagaimana memodifikasi kurikulum. Sesuai dengan jumlah komponen dalam kurikulum, maka ada empat target modifikasi kurikulum yaitu (1) modifikasi tujuan, (2) modifikasi isi/materi, (3) modifikasi proses, dan (4) modifikasi evaluasi.



SISWA-SISWA DI SEKOLAH INKLUSIF

Mengacu pada UU Sisdiknas P5/20/2003 dan Permendiknas 70/2009 tentang Pendidikan Inklusif, maka siswa di sekolah inklusif adalah siswa normal dan siswa berkebutuhan khusus/kelainan, meliputi: (1) siswa *normal* (rerata bawah, rerata sedang, (2) rerata atas/cerdas-istime-wa); (3) tunanetra, (4) tunarungu, (5) tunawicara, (6) tunagrahita, (7) tuna-daksa, (8) tunalaras, (9) berkesulitan belajar, (10) lamban belajar, (11) autis, (12) memiliki gangguan motorik, (13) menjadi korban penyalahgunaan narkoba/obat terlarang dan zat aditif lainnya, (14) memiliki kelainan lainnya, dan (15) tunaganda. Berdasarkan survey lapangan (2014) di Jawa Timur diketahui bahwa umumnya ABK di sekolah inklusif Jawa timur mencakup anak berkesulitan belajar, lamban belajar, anak tunanetra, anak tunarungu, anak tunagrahita, anak tunadaksa, anak dengan gangguan autistik, anak dengan gangguan emosi dan hiperaktivitas. Anak cerdas umumnya diberi pengayaan dan belum ditangani secara khusus, lebih-lebih dengan dihapusnya program akselerasi dan CIBI.

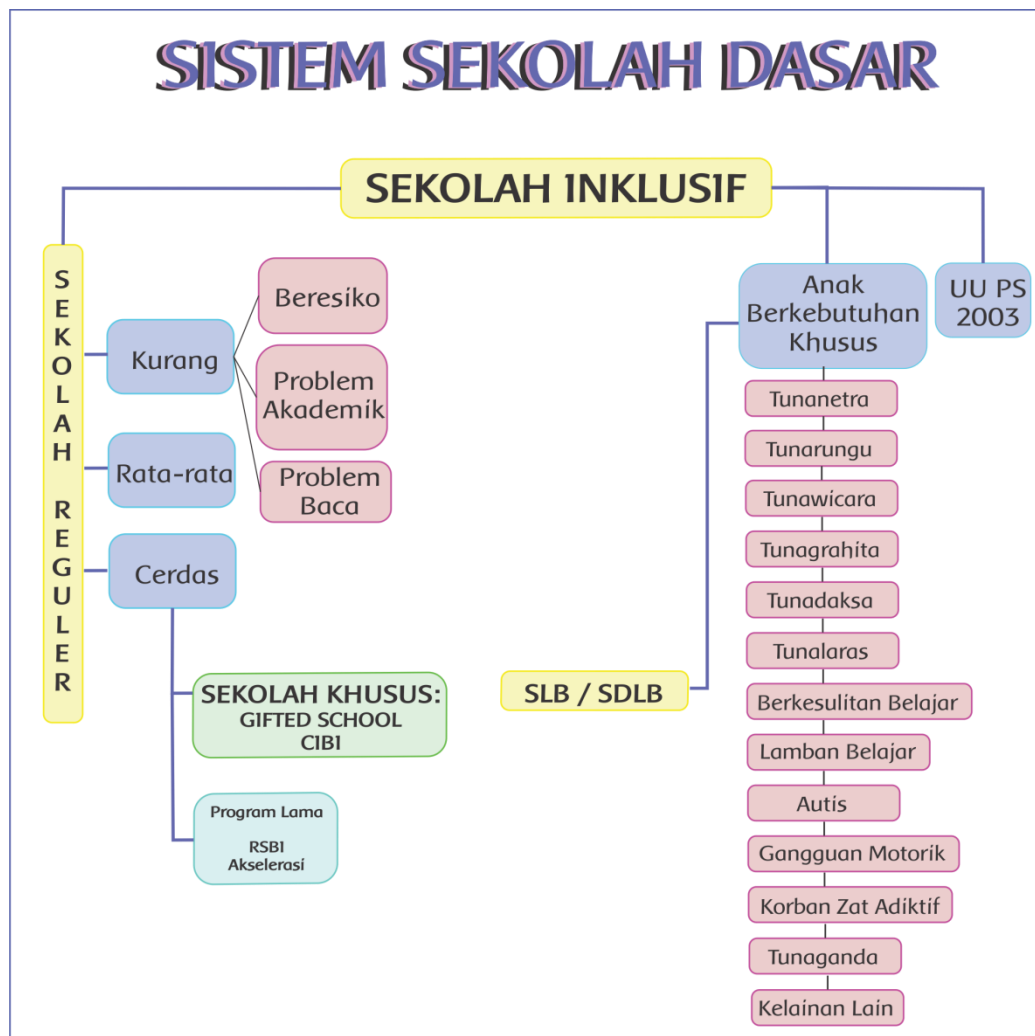
Beragam jenis anak-anak di sekolah inklusif tersebut memiliki karakteristik masing-masing sesuai jenis kelainan/gangguan yang dialami anak yang berdampak pada problem literasi dengan ciri yang berbeda-beda. Pemahaman karakteristik setiap anak penting untuk melaksanakan identifikasi dan asesmen sebagai dasar perencanaan program individu sesuai target belajar pada level kompetensi terkini siswa. Pemahaman tentang, karakteristik, problem literasi dan adaptasi pembelajaran siswa di sekolah inklusif penting untuk perencanaan dan pelaksa-



naan pembelajaran terbaik bagi semua siswa di sekolah inklusif. Meskipun secara umum pengajaran membaca dan menulis di kelas inklusif mungkin tidak selalu memerlukan modifikasi, namun secara umum penyesuaian tujuan, pembelajaran, dan materi, diperlukan untuk memenuhi kebutuhan individu siswa. lima tipe adaptasi di kelas terpadu/inklusi dikemukakan (Grenot-Scheyer, Jubala, Bishop, dan Coot, 1996), yaitu: (1) tanpa modifikasi, (2) bantuan fisik, (3) adaptasi materi, seperti memperbesar tulisan, (4) hasil belajar multilevel, dan

(5) adaptasi tujuan pelajaran bahasa dan mata pelajaran (area isi) lain seperti pengembangan keterampilan dasar mata pelajaran.

Beberapa ahli di antaranya Cole & Chan (1990), Grenot-Scheyer dkk (1996), Eanes (1997) menyarankan strategi bagi keberagaman siswa, yaitu: (1) mastery learning; (2) pemodelan dan pelatihan keterampilan sosial; (3) pelatihan proses. (4) pengajaran kognisi dan metakognisi (5) peer tutoring; (6) pembelajaran kooperatif; (7) aplikasi komputer;



Gambar 1 Sistem Sekolah Dasar

(8) pengajaran tambahan dan strategi khusus ABK; (9) graphic organizer, kerangka, peta konsep (10) membuat daftar; (11) ceklist; (12) kartu petunjuk; (13) menggambar sebagai alternatif menulis; (14) membuat kamus pribadi, bank kata; (15) penguatan positif; (16) analisis tugas; (17) alat pendukung (pedoman khusus/petunjuk); (18) shaping; (19) chaining; (20) fading; (21) memadukan variasi media pengajaran; (22) menggunakan kelompok problem solving dan penemuan; (23) pelibatan orang tua; (24) mengajar siswa keterampilan meneliti untuk belajar mandiri; (25) merencanakan aktivitas khusus untuk persiapan tes dan adaptasi khusus saat tes; (26) menggunakan rekaman materi untuk dipelajari kembali.

Adaptasi belajar bahasa juga harus memenuhi kebutuhan tipe berbeda bagi tiap jenis kebutuhan khusus. Cox (1999) menggambarkannya yang akan dijelaskan setelah uraian karakteristik dan problem membaca-menulis setiap kebutuhan tipe-tipe berbeda, sebagai berikut.

Karakteristik, Problem Literasi dan Adaptasi Pembelajaran Siswa Reguler dan Anak Berkebutuhan Khusus

Siswa Reguler/Normal

Pada awal masuk SD sebagian anak telah lancar berbahasa lisan, membaca, dan menulis. Beberapa anak belum lancar, dan sebagian lagi belum mampu membaca dan menulis. Berdasarkan prinsip kurva normal (Nasution, 1994) dalam pengajaran klasikal hasil prestasi siswa tergrafikkan dalam distribusi normal. Sebaran kemampuan siswa terbagi dalam tiga kategori, yaitu: siswa rerata atas (anak cerdas/pintar) 33 %, siswa rerata sedang 34%, dan siswa rerata bawah 33%. Dalam kenyataannya sebaran ini tidak mutlak. Data Depdiknas (2004) menunjukkan bahwa terdapat anak berkesulitan baca-tulis $\pm$ 5-10%, temuan Nawangsari (2010) 18-20% anak SD mengalami kesulitan baca-tulis. Mereka dapat dikategorikan anak rerata bawah. Anak cerdas diperkirakan 2.2 %. Anak rerata sedang berkisar antara 68-80 %. Kondisi ini perlu mendapat perhatian khususnya di sekolah inklusif semua siswa mendapat layanan pembelajaran sesuai kekhususannya sehingga semua siswa sukses belajar di sekolah.

Mussen, Conger, Kagan, dan Huston (1984) menyatakan bahwa menurut Piaget anak SD pada tahap perkembangan operasional konkret dan operasi formal. *Tahap operasi konkret* usia anak antara 6-8 tahun. Anak telah memiliki kemampuan mental fleksibel dan dapat diputar balik sepenuhnya. Anak mengerti dasar logis (grouping) dan telah mampu berpikir logis-kuantitatif. Anak mampu bergerak bebas dari pandangan satu ke pandangan yang lain, objektif dalam mengkaji kejadian. Mampu memusatkan perhatian pada atribut beberapa benda atau kejadian secara bersamaan dan mengerti hubungan antar dimensi (berpikir desentrasi-konservasi). Pada tahap ini anak juga mampu mengatur benda sesuai dimensi kuantitatif (berpikir seriasi), mampu menghubungkan benda dan sifatnya/kondisinya/karakteristiknya (pemikiran relasional), dan mampu berpikir secara bersamaan tentang bagian dan keseluruhan (inklusi kelas). Namun, pemikiran anak masih terbatas pada kondisi di sini dan saat ini. Anak telah mampu memahami kuantitas dan jumlah, menyusun dan menggolongkan benda nyata dan benda lain namun belum mampu berpikir abstrak, hipotetik dan kejadian semu. Kemampuan berbahasa anak telah berkembang, khususnya bahasa lisan, anak telah menguasai kosa kata sekitar 15000 kata. Membaca dan



menulis permulaan dipelajari anak pada tahap operasi konkret ini. Beberapa anak belajar dengan cepat, beberapa anak belajar dengan kececepatan, sedang, dan beberapa anak mengalami problem membaca dan menulis akibat literasi dirumah kurang mendapat perhatian atau akibat lain yang bukan karena kelainan anak.



Pada tahap *operasi formal* (11/12 tahun) anak telah mampu menggunakan variasi operasi kognitif dan strategi pemecahan masalah dalam berbagai sudut pandang dan perspektif. Pemikiran telah berkembang fleksibel sebagaimana pemikiran orang dewasa. Kemampuan literasi awal umumnya telah dikuasai anak telah mampu menggunakan keterampilan literasi sebagai alat belajar mandiri.

Karakteristik Anak Usia SD menurut Sumantri & Syaodih (2006) meliputi: senang bermain (kelas rendah);

senang bergerak, anak tahan diam $\pm$ 30 menit, senang bekerja dalam kelompok, dan senang merasakan atau melakukan sesuatu secara langsung. *Ciri khas siswa SD di kelas rendah* (6/7-9/10 tahun) di antaranya adalah: (1) jasmani dan prestasi memiliki korelasi tinggi; (2) mematuhi aturan permainan; (3) kecenderungan memuji diri; (4) membandingkan diri dengan anak lain; (5) masalah dianggap tidak penting jika tidak terselesaikan; (6) menghendaki nilai/prestasi tinggi meskipun tidak sesuai (6-8 th); (7) memahami hal konkret dari pada abstrak; (8) masa bermain, anak belum mampu membedakan bermain dan kerja; (9) kemampuan mengingat (memory) dan berbahasa berkembang sangat cepat dan mengagumkan. *Ciri khas siswa SD di kelas tinggi* (9/10-12/13 tahun), meliputi: (1) berminat pada hal-hal praktis dan konkret; (2) realistik, rasa ingin tahu dan semangat belajar tinggi; (3) minat pada hal khusus dan bakat mulai nampak; (4) sampai usia 11 tahun anak membutuhkan bantuan orang dewasa dalam menyelesaikan tugas, setelah usia 11 anak lebih mandiri; (5) nilai rapor dipandang sebagai ukuran prestasi sekolah; (6) gemar membentuk kelompok sebaya, dalam bermain membuat aturan sendiri tidak tergantung aturan konvensional.

Tugas perkembangan anak usia SD, meliputi: (1) pengembangan keterampilan fisik motorik melalui penjas kes dan permainan sehari-hari; (2) Membangun keutuhan sikap terhadap diri sendiri sebagai organisme yang sedang tumbuh; (3) Belajar bergaul dan bekerja dalam kelompok sebaya; (4) Mempelajari peran sosial sebagai pria dan wanita; (5) Pengembangan keterampilan dasar membaca, menulis dan berhitung; (6) Pengembangan konsep-konsep yang perlu dalam kehidupan sehari-hari;

(7) Pengembangan kata hati, moral dan nilai-nilai.

Anak Cerdas Istimewa

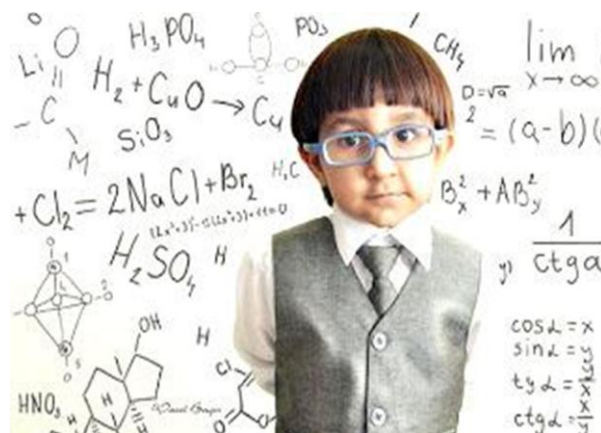
Anak Cerdas Istimewa adalah mereka yang memiliki kemampuan intelektual yang jauh melampaui kemampuan siswa lain seusianya yang menunjukkan karakteristik belajar yang unik sehingga membutuhkan stimulasi khusus agar potensi kecerdasannya dapat terwujud menjadi kinerja optimal (Gagne, 1985, 1990, 1995, 1999, 2004; Marland, 1972; Piirto, 1999, 2007; Renzulli, 2002).

Karakteristik anak cerdas istimewa adalah kecepatan belajarnya tinggi, rasa ingin tahunya tinggi, memiliki minat yang luas, gemar membaca sejak usia dini, memiliki ingatan yang sangat kuat, konsentrasi tinggi, komitmen terhadap tugas tinggi, memiliki banyak gagasan yang muncul secara spontan, berpikir lentur, gagasannya tidak lazim, mampu merinci dalam mengembangkan gagasan, kritis, logis, berani mengambil resiko, suka tantangan. Sesuai karakterik tersebut kebutuhan khususnya adalah mengeksplorasi lingkungan (mengamati dan bertanya), mendapatkan materi baru yang menantang, berinteraksi dengan pakar atau teman yang kemampuan berpikirnya setara, berkutat dengan materi yang menantang penggunaan kemampuan berpikirnya, kebebasan berkreasi, belajar yang diorientasikan pada pemecahan masalah kreatif, memecahkan masalah yang relevan dengan kehidupan dan berpikir produktif.

Beberapa anak cerdas istimewa mengalami gangguan perkembangan pola bahasa dan komunikasi atau *assynchronous gifted children* penyebabnya layanan pengembangan bahasa dari orang tua yang sangat kurang di usia dini yang berakibat pada gangguan komunikasi bicara dan bahasa tanpa ekspresif. Gangguan ini menyebabkan orang tidak nyaman bicara dengan mereka.

Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Cerdas Istimewa (CI). Siswa CI adalah siswa yang menunjukkan kemampuan di atas rata-rata, termasuk kemampuan intelektual, kreativitas, seni, kemampuan memimpin, dan bidang akademik khusus. Mereka memerlukan bantuan untuk mengembangkan potensinya. Adaptasi pembelajaran bahasa, meliputi: (1) penggunaan aktivitas mandiri dan ide-ide sintetis; (2) pemberian projek level lebih tinggi untuk individu/kelompok; (3) memberi arahan bagi siswa yang mengalami hambatan akibat kejeniusannya

Anak cerdas istimewa dapat mengikuti program percepatan belajar di Sekolah menengah pertama dan menengah atas. Program 3 tahun dapat ditempuh dua tahun. Namun program ini telah dihapus pada tahun



sumber: www.dokterleonardo.blogspot.com

ajaran 2015/1016. Menurut Achmad Jazidie (Dirjen Pend Menengah Kemendikbud) bahwa penghapusan ini terkait dengan diberlakukannya Kurikulum 2013 sekaligus untuk menghilangkan diskriminasi antara anak yang pandai dan yang biasa-biasa saja.

Ia mengatakan sebagai gantinya program akselerasi, yaitu bagi siswa kelas tiga SMU/SMK bisa mengambil mata kuliah di perguruan tinggi. "Nantinya itu berdasarkan SKS, jadi siswa yang masih belajar di SMU/SMK bisa mengambil mata kuliah di perguruan tinggi yang nantinya akan diperhitungkan apabila masuk di perguruan tinggi," katanya. Landasan hukum untuk menyelesaikan program siswa berbakat adalah Undang-undang nomor 20 tahun 2003 tentang sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 ayat 4 dan Pasal 12 ayat 1. Penghapusan program CI tidak sesuai dengan Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Dalam Undang-Undang telah ditegaskan "Warga Negara yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa berhak memperoleh pendidikan khusus" (pasal 5 ayat 4). Begitu pula dalam pasal 12 ayat 1 (Depdikbud, 2007).

Anak Berkesulitan Belajar



sumber: www.bibitripiagsd.blogspot.com

Istilah anak berkesulitan belajar asal kata bahasa Inggris *learning disabilities* sering dipertukarkan dengan beberapa istilah, jaitu: siswa dengan problem belajar, siswa lambat belajar, anak bodoh, siswa remedial, siswa dengan mental subnormal, disfungsi minimal otak (DMO), disleksia, disgrafia, diskalkulia, dsb. Perbedaan istilah ini terjadi karena sudut pandang berbeda. Istilah DMO merupakan istilah dari sudut pandang medis, anak dengan hambatan belajar dari sudut pandang pendidikan.

Sudut pandang berbeda ini, juga nampak pada definisi kesulitan belajar yang dikemukakan oleh para ahli. Definisi umumnya mengacu pada terbatasnya perkembangan kemampuan, misalnya terbatasnya perkembangan akademik/bahasa (Kirk, 1988), terbatasnya kemampuan sosial dan akademik (Ontario Ministry of Education, 1980), Kauffman & Hallahan (1994) menyimpulkan empat hal yang perlu dipertimbangkan dalam mendefinisikan anak berkesulitan belajar, yaitu: ketidaksesuaian antara kemampuan dan prestasi, gangguan sistem syaraf (DMO), gangguan pemrosesan psikologi, dan problem belajar akibat ketidakberuntungan lingkungan, gangguan mental, dan gangguan emosi.

Dua definisi penting yang sangat berpengaruh sampai saat ini dikemukakan oleh Fedéal yakni Individual with Disabilities Education Act (IDEA) dan National Joint Committe and Learning Disabilities (NJCLD)

(Heward, 2009; Kauffman, Hallahan, Pullen, 2009). IDEA mendefinisikan kesulitan belajar sebagai hambatan satu atau lebih pemrosesan psikologi dasar yang melibatkan pemahaman atau penggunaan bahasa, berbicara atau menulis, hambatan mungkin dimanifestasikan dalam ketidaksempurnaan kemampuan menyimak, berbicara, membaca, menulis, berpikir, mengeja atau melakukan perhitungan matematika. Termasuk kondisi ketidakmampuan mempersepsi, luka otak, disfungsi minimal otak, disleksia dan apasia perkembangan. Tidak termasuk hambatan belajar karena tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tuna daksa, gangguan emosi, atau ketidakberuntungan karena lingkungan, budaya dan ekonomi.

NJCLD (1990/2001) mendefinisikan bahwa kesulitan belajar adalah istilah umum yang mengacu pada sekelompok gangguan heterogen yang termanifestasikan kesulitan signifikan dalam pemerolehan dan penggunaan keterampilan menyimak, berbicara, membaca, menulis, berpikir, atau kemampuan matematika. Gangguan ini intrinsik pada individu dan diasumsikan karena disfungsi sistem syarat pusat yang mungkin menimbulkan problem perilaku regulasi diri, persepsi sosial, interaksi sosial mungkin eksis dengan kesulitan belajar tapi bukan bagian dari kesulitan belajar. Kesulitan mungkin terjadi bersamaan hambatan lain (mis tunarungu, tunagrahita, gangguan emosi berat) atau gangguan eksterlan lain seperti lingkungan, budaya, kemiskinan. Tetapi kesulitan belajar bukan karena pengaruh itu.

Pada dasarnya definisi-definisi tersebut memiliki kesamaan Untuk kepentingan pendidikan di Indonesia secara sederhana dari berbagai definisi dapat disimpulkan bahwa kesulitan belajar adalah gangguan yang dialami seseorang dalam mempelajari bidang akademis dasar tertentu sebagai akibat dari terganggunya sistem syaraf pusat yang terkait, atau pengaruh tidak langsung dari berbagai faktor lain. Problem ini ditandai oleh kesenjangan antara kemampuan umum seseorang dengan kemampuan yang ditunjukkan dalam mempelajari bidang tertentu (Abdurrahman, 1996; 1999).

Berdasarkan pengertian tersebut dalam penelitian ini siswa berkesulitan belajar adalah siswa yang mengalami problem belajar akademis dasar, khususnya siswa yang mengalami problem belajar membaca dan menulis dan berhitung atau siswa yang prestasi belajar membaca dan menulisnya rendah. Baik yang diakibatkan oleh diri siswa itu sendiri atau karena diakibatkan pengaruh faktor di luar siswa itu sendiri.

Karakteristik anak berkesulitan belajar Anak berkebutuhan khusus membaca dan menulis sering digambarkan sebagai anak yang mempunyai problem membaca, menulis, mengeja, dan berhitung. Selanjutnya, dalam tulisan ini digunakan istilah anak dengan problem membaca dan menulis. Beberapa kesulitan yang biasanya dialami oleh



ABK membaca dan menulis adalah (1) perkembangan berbicaranya terlambat (ketidakmatangan artikulasi dan sintaksis yang berkelanjutan), (2) mengalami problem persepsi visual (sering membalik huruf dan angka/bentuk kata kabur atau distorsi); (3) mengalami problem perseptual auditory (termasuk kesulitan dalam mengidentif-kasi bunyi dan bunyi campur dalam kata); (4) kurang dapat memadukan informasi; (5) lemah dalam lateralisasi (bingung memahami perintah, kurang mengembangkan koordinasi mata-tangan; (6) ada tanda disfungsi neurologikal; (7) hiperaktivitas; (8) lemah dalam keterampilan urutan (kurang mampu merefleksi urutan huruf campur dalam mengeja atau keterampilan memecah kata dalam membaca); (9) koordinasi rendah; (10) motivasi kurang; (11) memiliki problem emosional, gagal belajar dan kemajuan belajar rendah (Westwood, 1993:12-13). Secara rinci Bender (1992) menunjukkan karakteristik siswa berkesulitan belajar dari berbagai segi, yaitu: segi kognitif, bahasa, pribadi dan sosial, terkait belajar membaca dan menulis terkait dengan keterampilan berbahasa.



Karakteristik Kognitif. Tingkat kemampuan kognitif (IQ) kesulitan belajar bervariasi, yakni di bawah rata-rata, rata-rata, dan di atas rata-rata. Dikategorikan kesulitan belajar karena prestasi yang dicapainya tidak sesuai dengan IQ-nya. Berdasarkan studi Gajar, Bender (1992: 124) menyimpulkan bahwa IQ kesulitan belajar di bawah rata-rata antara 90 – 95. Mereka bermasalah dalam semua komponen perhatian, yakni ketepatan waktu mengerjakan tugas, pemusatan perhatian, dan memilih perhatian. Secara tipekal siswa kesulitan belajar menunjukkan memori tertentu yang melibatkan pengkodean informasi untuk disimpan dalam memori dan tidak menunjukkan masalah memori jangka panjang. Mereka lebih impulsif dan lebih tergantung dari pada anak normal.

Karakteristik Bahasa. Siswa kesulitan belajar menunjukkan masalah bahasa pada aspek semantis dan sintaksis. Diduga hal inilah yang menyebabkan problem membaca dan menulis. Akhir-akhir ini perhatian penelitian bahasa dominan pada aspek pragmatik yang menunjukkan bahwa siswa kesulitan belajar kurang mampu dalam bidang pragmatik, akibatnya mereka kurang mampu bersosialisasi. Kalimat-kalimat yang digunakan siswa berkesulitan lebih sederhana. Meskipun begitu, mereka mampu menggunakan alih kode walaupun kurang lengkap.

Karakteristik Pribadi dan Sosial. Siswa kesulitan belajar umumnya memiliki konsep-diri rendah, bahkan sebagian dari mereka memiliki konsep-diri rendah global. Hal ini akibat prestasi akademis yang rendah. Mereka cenderung lebih eksternal dalam kontrol tempat. Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa siswa kesulitan belajar mungkin berbeda pada temperamen keseluruhan, dan mungkin lebih cemas dibandingkan siswa tanpa kesulitan belajar.

Secara *sosial* umumnya siswa kesulitan belajar sering kurang berterima secara sosial dibandingkan dengan siswa lainnya. Ketidakberteri-

maan secara sosial ini mungkin karena prestasinya yang rendah sehingga perilakunya tidak cocok dengan teman sebayanya. Harapan orang tua siswa berkesulitan terhadap prestasi anaknya rendah dibandingkan orang tua siswa tanpa kesulitan

Karakteristik siswa kesulitan belajar di Kelas Dasar. Level kognitif yang rendah, kurangnya kemampuan berbahasa, perhatian lemah, problem memori, serta konsep diri rendah menyebabkan ketidakmampuan siswa kesulitan belajar dalam menyesuaikan diri dengan tuntutan belajar di SD. Problem pemusatan perhatian menyebabkan orientasi tugas rendah, atau mungkin berperilaku hiperaktivitas. Interaksi siswa kesulitan belajar dengan guru di SD umumnya kurang optimal. Kebanyakan mereka disuruh merubah perilaku dengan mengulangi materi pengajaran, dan nasihat-nasihat.

Karakteristik Belajar Literasi-Membaca dan Menulis. Hampir semua siswa kesulitan belajar mempunyai kesulitan belajar membaca dan menulis yang berpengaruh pada semua mata pelajaran. Secara hirarkhi keterampilan membaca dikonseptualkan sebagai empat komponen mandiri mencakup: mengenali kata, menganalisis kata, memahami kata, memahami kalimat. Memahami kalimat/teks panjang sebenarnya merupakan rangkaian keterampilan yang saling terkait. Problem analisis kata mungkin dapat menyebabkan problem pemahaman, yang mungkin akan berlanjut pada kurangnya memahami pentingnya petunjuk konteks untuk mengkode kata lain dalam teks.

Adaptasi Pembelajaran bagi siswa Berkesulitan Belajar. Siswa berkesulitan belajar adalah siswa yang mengalami hambatan pemerolehan bahasa, mengorganisasikan, mengekspresikan keterampilan akademik, dan mengekspresikan konsep. Problem ini umumnya disebabkan karena kurang kesempatan pendidikan, kurang motivasi, tekanan emosi di sekolah/di rumah, perbedaan budaya, lingkungan, dan ekonomi. adaptasi yang diperlukan di antaranya adalah (1) pembelajaran difokuskan pada makna; (2) membangun penjelasan personal siswa sesuai kehidupan nyata; (3) materi dan tugas-tugas sesuai minat, kemampuan, dan level siswa; (4) dalam menulis menekankan perhatian siswa pada isi juga pada keakuratan penggunaan konvensional; dan (5) fokus pada pengalaman bahasa lisan.



Anak Lamban Belajar

Anak lamban belajar adalah anak yang belajarnya lamban dibandingkan teman-teman sekelasnya. Mereka kurang mampu menguasai materi pelajaran yang diajarkan kepadanya karena kapasitas intelektualnya terbatas namun tidak dikategorikan sebagai anak dengan gangguan intelektual, meskipun keterbatasan intellectual pada anak lamban belajar ini dapat dikatakan sebagai ciri utamanya. Mereka harus berupaya keras untuk menguasai kebutuhan akademik di kelas reguler



(Caroll, 2004). Mereka masuk dalam kelas inklusif penuh, tetapi memerlukan pembelajaran khusus di ruang sumber atau kelas khusus untuk program remedial.

Secara umum siswa lambat belajar mungkin menunjukkan beberapa atau semua karakteristik yang akan dikemukakan berikut, tergantung pada usia, level kelas dan pengetahuan yang diperoleh di sekolah. Menurut Shaw (2010) karakteristik siswa lambat belajar di antaranya adalah (1) menunjukkan kemampuan lebih tinggi ketika informasi disajikan secara konkret; (2) semakin abstrak suatu konsep atau teknik

mengajar, semakin sulit bagi mereka untuk belajar; (3) tidak menggeneralisasikan atau mentransfer keterampilan, pengetahuan, dan strategi sebagaimana teman seusianya; (4) cenderung belajar apa yang diajarkan dan mengalami kesulitan mentransfer dan menerapkan konsep yang diajarkan dengan situasi baru; (5) kesulitan dalam mengorganisasikan materi baru dan mengasimilasi informasi baru dengan informasi yang diperoleh sebelumnya; (6) kesulitan kognitif; (7) kesulitan mengelola waktu dan tujuan jangka panjang; (8) lebih berhasil jika terlibat aktif dalam pembelajaran dengan waktu yang lebih lama; (9) membutuhkan latihan ekstra dan waktu lebih lama dalam mengerjakan tugas pada keterampilan akademik yang sama dengan teman mereka; hampir selalu mengalami defisit akademik dan motivasi (Shaw, 2010).

Joseph (2013) menjelaskan karakteristik lamban belajar, yaitu: (1) tampilan fisik tidak berbeda dengan anak normal; (2) dapat dididik di sekolah reguler dan mungkin berhasil jika diberi waktu belajar yang lebih lama dan silabus disesuaikan dengan kebutuhan mereka; (3) kurang mampu menguasai tuntutan kurikulum dan mengimbangi kecepatan belajar anak berkemampuan rata-rata; (4) tidak bisa melanjutkan studi yang lebih tinggi, meskipun bimbingan dan fasilitas pendidikan tersedia; (5) konsep diri rendah, persepsi diri negatif, rentang perhatian pendek, dan tidak bisa berkonsentrasi lama pada satu topik. Lebih jauh Joseph mengutip ringkasan karakteristik lambat belajar yang dikemukakan oleh Sullivan (dalam Joseph, 2013) meliputi: (1) perhatian dan rentang konsentrasi pendek; (2) lambat mereaksi; (3) kemampuan regulasi diri terbatas; (4) kemampuan mengabstraksi dan menggeneralisasi terbatas; (5) lambat menghubungkan unsure-unsur bahasa: kata-kata, frase, kalimat; (6) gagal mengenali unsur penting dalam informasi baru; (7) kebiasaan belajar lambat dan cepat lupa; (8) sudut pandang terbatas; (9) kurang mampu merealisasikan standar kinerja; (10) orisinalitas kinerja dan kreativitas rendah; (11) kurang mampu menganalisis, memecahkan masalah, atau berpikir kritis; (12) kurang mampu melakukan proses mental yang lebih tinggi.

Penyebab lambat belajar perlu dipahami agar tidak salah dalam menentukan anak termasuk lambat belajar atau tidak. siswa yang menunjukkan karakteristik lambat belajar belum tentu lambat belajar. Berbagai faktor dapat menjadi sebab proses lambat belajar, di antaranya adalah pertumbuhan emosi, lingkungan, pertumbuhan dan peluang belajar, absensi, visi yang salah, sumber daya, orang tua buta huruf, guru yang tidak kompeten/tidak profesional, ukuran kelas, orang tua sibuk tidak memiliki waktu bagi anak, kekerasan di sekolah, ukuran keluarga masalah kesehatan, budaya yang terampas, staf tidak memadai, metode yang salah, bahan ajar, rasa takut yang kompleks, masalah psikologis, medium pengajaran, bahan ajar, masalah komunikasi. Untuk lebih jelasnya berikut diuraikan secara singkat penyebab lambat belajar, sebagai berikut.

Mengidentifikasi Lambat Belajar di Kelas Diagnosis dini anak lambat belajar sangat penting antara usia 2 sampai 6 tahun. Guru atau orang tua dapat mengidentifikasi dengan mudah tanda-tanda lambat belajar, dengan pengamatan yang cermat tentang: (1) hambatan wicara, (2) problem perkembangan bahasa (kalimat tidak teratur), (3) asesmen level kosa kata (kosa kata terbatas); (4) kemampuan verbal; (5) problem struktur kalimat pendek, kesalahan gramatika; (6) perilaku anak; (7) kesalahan ejaan; (8) berinteraksi dengan anak lain, (9) ketika diskusi kelas, (10) problem membaca, (11) minat; (12) lambat dalam merespon atau mengambil keputusan.



Metode Identifikasi Siswa Lambat Belajar

Bila teridentifikasi anak lambat belajar maka harus dievaluasi secara tepat dalam menemukan kelemahan anak, metode yang dapat digunakan meliputi: (1) tes kecerdasan (uji kelompok); (2) tes kecerdasan individu (tes pencapaian); (3) the Stanford-Binet skala tes kecerdasan (The Stanford-Binet skala kecerdasan adalah tes standar yang menilai kecerdasan dan kemampuan kognitif pada anak-anak dan orang dewasa berusia 2-23 tahun untuk menentukan adanya ketidakmampuan belajar atau keterlambatan perkembangan); (4) tes kosakata; (5) uji persepsi visual; (6) tes ejaan; (7) tes kepribadian; (8) kuesioner perilaku anak; (9) tes diagnostik dalam membaca dan berhitung; (9) penilaian terhadap level kosakata, kemampuan verbal; (10) sikap dan minat; (11) ukuran kelas; Problem anak lambat belajar terutama adalah problem intelektual/berpikir yang berdampak pada lambat dalam mempelajari semua mata pelajaran. Untuk membantu mereka problem akademik dasar harus diatasi terlebih dulu. menurut Wiliam (1980) problem anak lambat belajar di antaranya adalah problem belajar, motivasi, perilaku, kesehatan karena faktor fisik, dan problem bahasa.

Peran Guru dalam Membantu Siswa Lambat Belajar

Peran utama guru dalam membantu siswa lambat belajar adalah untuk membantu siswa sukses belajar di sekolah. Untuk itu guru harus benar-benar memahami problem yang dihadapi anak, baik masalah proses maupun produk. Adapun aktivitas yang harus dilakukan guru adalah terlibat dalam semua program yang diselenggarakan sekolah, meliputi: (1) pengadministrasi data yang dikumpulkan dengan cermat dan lengkap, disimpan dengan rapi dan mudah diakses kembali penting untuk memberikan informasi tentang minat dan permasalahan anak untuk membantu anak; (2) kelas khusus/ruang sumber diperlukan untuk pembelajaran remedial, dan layanan individu sesuai kebutuhan siswa; (3) pemberian tugas spesifik, singkat dan sederhana; (5) drill atau pengulangan materi; (6) meringkas poin penting kegiatan belajar anak lambat belajar; (7) pujian diberikan ketika siswa berhasil melaksanakan tugas dengan baik; (8) penggunaan peraga audio-visual; (9) memberik kesempatan ekspresi kreatif; (10) tes diagnostic; (11) kurikulum sesuai minat; (12) program kejuruan.

Adaptasi Pembelajaran literasi bagi Siswa Lamban Belajar. Adaptasi yang diperlukan di antaranya adalah tugas pendek (dipecah dalam unit sederhana), drill, meringkas, belajar dengan waktu lebih lama, adaptasi kurikulum sesuai program yang diperlukan bagi mereka adalah pengajaran remedial, program khusus, lingkungan sehat, pembelajaran individual, metode khusus kunjungan rumah, rekaman pertumbuhan belajar. Di samping itu (1) anak dapat diijarkan menggunakan *highlighting* atau *menggaris bawahi tulisan dengan stabilo*. (2) Untuk membantu memancing ingatan. Mereka harus diberi tahu cara memilih tajuk bacaan, kalimat dan istilah kunci untuk diberi garis bawah atau tanda dengan *stabile*, kemudian mereview bacaan yang di sudah digaris bahawahi tadi; (menggunakan alat bantu memori (*memory aid*), alat-alat itu bias berfungsi bagi mereka sebagai alat pengingat dan bisa jadi juga sebagai alat pengajaran. (3) menyediakan tahapan yang lebih kecil dalam pengajaran. Misalnya dengan membagi tugas-tugas kelas dan rumah atau dengan memberikan tes kemampuan penguasaan lebih sering. (4) mengajari siswa untuk berlatih mengulang dan mengingat, misalnya dengan memberikan tes langsung setelah pelajaran diberikan. (5) *Berikan materi yang dipelajari dalam konteks "high meaning"*, (6) *menunda ujian akhir dan penilaian*. (7) *tempatkan siswa dalam konteks pembelajaran yang "tidak pernah gagal"* (Pendidikan inklusif)

Anak Tuna Netra

Siswa Tuna Netra adalah siswa yang mengalami kelainan mata baik sebagian maupun total. Mereka memerlukan bantuan kacamata, tongkat dan alat lain. Untuk mengenali perlu dipahami gejala-gejalanya agar mereka segera mendapat bantuan khusus. Baine (2013) merekomendasikan ge-

jala-gejala siswa tuna netra yang perlu dirujuk ke dokter: (1) sering mengedipkan mata; (2) sering menggosok mata; (3) mata berwarna merah, berair, atau berkerak; (4) sering memejamkan mata atau menutupi salah satu mata; (5) sering menderita sakit kepala; (6) sering kesulitan mengikuti benda yang bergerak; (7) mata bergetar; (8) bola mata (titik hitam kecil di tengah mata) berkabut; (9) salah satu tidak selalu melihat langsung benda; (10) salah satu bola mata lebih besar dibanding yang lain; (11) Sering kesulitan melihat benda dengan jarak jauh; (12) sering menyipitkan kelopak mata; (13) sering membalik kepala ketika membaca; (14) sering tertukar membaca huruf o dengan e; e-c, n-m, h-n, f-t; (15) menelusuri bacaan dengan jari; (16) sering lupa bagian bacaan yang sedang dibaca; (17) sering salah lihat atau melihat sebagian; (18) kelopak mata turun; (19) sering menatap ke cahaya yang sangat terang.



sumber: www.nasional.tempo.co

Adaptasi pembelajaran bahasa meliputi: (1) tempatkan siswa agar mereka dapat melihat dengan baik, (2) gunakan kelompok kecil dan petunjuk membaca dari teman sekelas; (3) berikan materi cetak yang besar dan kertas untuk menulis braille, (4) berikan rekaman materi untuk didengarkan siswa; (5) berikan cara membuat catatan singkat dan jelas; (6) upayakan siswa menyentuh penjelasan dengan benda asli jika mungkin agar tidak salah pemahaman.

Anak Tunarungu

Tunarungu artinya tidak dapat mendengar (Depdikbud, 1989: 971) anak dikatakan tunarungu bila mengalami kelainan pendengaran sedemikian rupa, akibat dari kerusakan atau tidak berfungsinya sebagian atau keseluruhan dari organ-organ pendengaran, sehingga mengakibatkan hambatan pada aspek-aspek perkembangan yang berakibat pula pada perkembangan akademiknya.



sumber: www.adaptasiabk.blogspot.com

Karakteristik Performansi Berbahasa. Kelainan mendengar menyebabkan ATR umumnya miskin kosa kata, sulit memahami bahasa abstrak, struktur, irama dan gaya bahasa. Kondisi tersebut menyebabkan performansi kemampuan berbahasa ATR rendah, baik performansi bahasa lisan maupun bahasa tulisnya (Salim, 1984). Performansi bahasa lisan ATR akan berkembang dengan sendirinya bila dididik secara khusus, profesional, dan sungguh-sungguh. Meskipun

performansi berbicaranya tidak sebaik anak mendengar, baik suara, irama dan tekanan suara terdengar monoton karena mereka tidak atau sedikit sekali mendapat feedback untuk mengontrol suara melalui pendengarannya. Feedback yang mereka peroleh hanya secara visual, perabaan dan gerak. Demikian pula dalam memahami bahasa lisan, umumnya sering salah tafsir.

Performansi bahasa tulis ATR umumnya lebih rendah dibandingkan dengan anak mendengar. Temuan Trybus & Keretchmer (1977) menunjukkan bahwa performansi membaca ATR dewasa usia 20 tahun ke atas dari random sampel 6871, hanya 10 % mencapai di atas level membaca anak mendengar usia 8 tahun. Penguasaan struktur anak mendengar usia 8 tahun melebihi penguasaan struktur ATR usia 18 tahun lebih (Quigley & Paul, 1984). Performansi menulis ATR juga menunjukkan level rendah sebagaimana hasil analisis (Heider & Heider, 1940 dalam Mooress, 1987) bahwa tulisan ATR kaku, kurang matang dan strukturnya sederhana. Jadi mayoritas ATR tidak pernah mencapai level literacy fungsional. Untuk mengembangkan performansi berbahasa ATR ini diperlukan bimbingan khusus. Bimbingan khusus bagi ATR, meliputi: pengajaran bahasa khusus, bina bicara, bina aural (bina persepsi bunyi dan irama atau BPBI), bina bahasa isyarat, penekanan visualisasi dalam pembelajaran, kurikulum berbeda bagi kelompok yang berbeda atau perencanaan program individual (PPI), dan penciptaan materi khusus yang mendukung (Bunch, 1987).

Adaptasi pembelajaran yang diperlukan adalah bantuan khusus dan alat khusus sesuai untuk belajar bahasa. Penyesuaian pembelajaran bahasa meliputi: (1) memposisikan siswa agar dapat melihat gerakan bibir guru, dalam kerja kelompok diupayakan siswa dapat melihat gerakan bibir temannya; (2) berbicaralah dengan suara keras/jelas dan berhadapan siswa; (3) gunakan petunjuk tertulis di papan tulis/chart.

Siswa Tunagrahita



www.slbputraidhata.wordpress.com

Siswa Tunagrahita adalah siswa yang IQ-nya di bawah 70-75 score tes 100 termasuk IQ rata-rata). Anak tunagrahita atau *intellectual disabilities* adalah anak yang secara signifikan memiliki keterbatasan pada fungsi intelektual dan fungsi adaptif yang terekspresikan pada keterampilan konseptual, sosial dan praktik adaptif (AAIDD dalam Hallahan, Kaufman & Pullen, 2009; Heward, 2009; Smith, 2007). Keterbatasan ini harus dimaknai untuk pengembangan profil dan kebutuhan *support* berkelanjutan untuk perbaikan kualitas kehidupan di

lingkungan, fokus pada kekuatan dan potensi ATG. Siswa umumnya mengalami problem perilaku, problem belajar, problem solving, problem

keterampilan sosial, problem memori dan kemampuan bahasa terbatas.

Hambatan Perkembangan Bahasa. Penguasaan bahasa terkait erat dengan berpikir/fungsi intelektual. Keterbatasan intelektual tunagrahita otomatis berdampak pada terhambatnya perkembangan bahasa reseptif ataupun ekspresif. Terdapat hubungan langsung antara derajat ketunagrahitaan dengan semua aspek perkembangan bahasa (Gable dan Warren, 1993 dalam Mastopieri & Scrug 2000) Temuan Ingalls (1987 dalam Alimin, 2008) tentang kemampuan berbahasa anak tunagrahita dibandingkan dengan anak-anak pada umumnya menunjukkan bahwa (1) pemerolehan keterampilan berbahasa anak tunagrahita melalui proses yang sama, 2) kecepatan pemerolehan bahasa jauh lebih rendah, 3) keterampilan berbahasa umumnya kurang sempurna, 4) perkembangan bahasa jauh tertinggal meskipun usia MA sama, 5) kesulitan dalam memahami gramatikal, 6) kesulitan dalam menggunakan dan memahami kalimat majemuk.

Adaptasi pembelajaran bahasa tunagrahita meliputi: (1) immerse siswa dalam lingkungan yang kaya bahasa, (2) membaca keras setiap hari, (3) menggunakan pendekatan pengalaman berbahasa dan share bacaan, (4) model, strategi khusus, dan (5) menggunakan pengalaman perolehan bahasa konkret; (6) pengajaran bahasa yang menyenangkan melalui cerita/dongeng.

Siswa dengan Gangguan Perilaku

Siswa dengan Gangguan Perilaku adalah siswa yang perilakunya tidak sesuai dengan kondisi dan situasi lingkungannya meliputi periode waktu yang lama, yaitu: selalu bersedih, menyendiri, depresi, acuh tak acuh, takut berhubungan dengan orang lain atau memiliki problem sekolah.

Siswa dengan Gangguan Perhatian-Perilaku Hiperaktif (AD-HD) adalah siswa yang menunjukkan enam atau lebih gejala dari gangguan perhatian yang setidaknya berlangsung selama 6 bulan untuk tingkat maladaptif dan tidak sesuai dengan tingkat perkembangan. Kurangnya perhatian (1) sering gagal melihat sesuatu yang detail atau sering berbuat ceroboh dalam aktivitas di sekolah, pekerjaan, atau aktivitas lain, (2) sering mengalami kesulitan mempertahankan perhatian pada sebuah tugas atau sebuah permainan; (3) sering nampak tidak mendengarkan bila diajak bicara secara langsung (4) sering tidak mengikuti instruksi dan gagal menyelesaikan tugas sekolah, tugas dalam aktivitas sehari-hari, atau tugas di tempat kerja (bukan karena perilaku oposisi atau kegagalan untuk memahami instruksi), (5) sering mengalami kesulitan dalam melakukan (organizing) tugas dan kegiatan, (6) sering menghindari, tidak menyukai, atau enggan



www.batamtoday.com

untuk terlibat dalam tugas-tugas yang membutuhkan usaha mental (seperti tugas di sekolah atau di rumah), (7) sering kehilangan hal-hal yang diperlukan untuk tugas-tugas atau kegiatan (misalnya, mainan, tugas sekolah, pensil, buku, atau alat), (8) sering mudah terganggu oleh stimulus asing, (9) sering lupa kegiatan sehari-hari

Di samping itu Siswa ADHD memiliki 6 atau lebih gejala hiperaktif impulsif yang telah berlangsung selama minimal 6 bulan untuk tingkat maladaptif dan tidak sesuai dengan tingkat perkembangan, Hiperaktif: (1) enam (atau lebih) gejala sering gelisah yaitu tidak dapat tenang di tempat duduk, menggerakkan tangan, kaki atau tubuh, (2) sering meninggalkan tempat duduk di kelas atau dalam situasi lain di mana diharapkan untuk tetap duduk di tempatnya, (3) sering berjalan-jalan atau memanjat secara berlebihan dalam situasi yang tidak tepat (pada remaja atau orang dewasa, mungkin terbatas subyektif perasaan gelisah, (4) sering mengalami kesulitan bermain atau terlibat dalam kegiatan di waktu luang dengan tenang, (5) sering mengalami kesulitan bermain atau terlibat dalam kegiatan di waktu luang dengan tenang, (6) sering bersemangat atau sering bertindak seolah-olah "digerakkan oleh motor", (7) sering berbicara secara berlebihan. Impulsif: (8) sering menjawab sebelum pertanyaan selesai diberikan, (9) sering mengalami kesulitan menunggu giliran, (10) sering menyela atau mengganggu orang lain (misalnya, masuk dalam percakapan atau permainan).

Beberapa gejala hiperaktif-impulsif atau kurangnya perhatian yang menyebabkan gangguan terlihat sebelum usia 7 tahun. Beberapa gangguan dari gejala yang diberikan, terjadi pada dua tempat atau lebih (misalnya di sekolah [atau di tempat kerja] dan di rumah). Harus ada bukti yang jelas dari gangguan klinis tertentu pada fungsi sosial, akademik atau pekerjaan. Gejala tidak terjadi secara berlebihan pada gangguan *Pervasive Developmental*, Schizophrenia, atau gangguan psikotik lainnya dan sebaiknya tidak dicatat sebagai gangguan mental lain (misalnya, gangguan mood, gangguan kecemasan, gangguan disosiatif, atau gangguan kepribadian).

Adaptasi pembelajaran bagi ADHD adalah (1) mempertahankan suasana kelas yang setenang mungkin dan bebas gangguan, (2) menyajikan informasi (copy) untuk setiap siswa, (3) membuat jadwal harian ditempatkan pada tempat tugas, dan mengecek setiap masalah dan aktivitas sebelum pindah pada aktivitas dan pokok bahasan selanjutnya, (4) mengidentifikasi dan menggunakan tipe-tipe penanda tetap untuk menarik perhatian siswa, (5) mengklarifikasi dan menyederhanakan pengajaran untuk meminimalkan gangguan, (6) membuat hand out sederhana, jelas, dan mudah dibaca, (7) memberikan rekaman pengajaran pedoman dan kelas diskusi siswa memilih sendiri literature/materi yang diacu untuk mendukung penelitiannya, (8) mengizinkan siswa bekerja pada tahapan dan levelnya sendiri; dan (9) mendorong siswa menghubungkan antara



konsep, pengetahuan latar dan isi. (10) menciptakan kerjasama orang tua dan pembina sekolah; (11) memberikan cara mengkomunikasikan perasaan dan ide- idenya bervariasi; (12) tim siswa dengan teman baik; (13) membuat petunjuk yang jelas, memberikan struktur ketika diperlukan, monitoring dan tindak lanjut.

Siswa Autis

Siswa Autis menurut Sunardi & Sunaryo (2007) umumnya memiliki ciri utama gangguan komunikasi dengan gejala perkembangan bahasa yang lambat, sedikit bicara atau sama sekali tidak mau bicara, seperti tuli, sulit bicara, penggunaan kata yang tidak sesuai artinya. Bicara cenderung sebagai instrument bukan untuk komunikasi. Upaya komunikasinya cenderung kepada objek, kurang memahami bahasa semantic dan pragmatic akibatnya anak autis sulit mengekspresikan diri sehingga sering frustrasi, berteriak untuk mendapatkan yang diinginkan. Ciri lain autis adalah *echolalia* langsung (pengulangan kata tanpa arti) atau *echolalia* tidak langsung (pengulangan kata/frasa non fungsional/tidak sesuai konteks). Hal ini terjadi karena anak autis cenderung *rote learner* (hafalan tanpa makna). Dalam belajar komunikasi anak autis lebih bergaya *Gestalt learner*, *visual learner* dan *hand on learner*.

Adaptasi pembelajaran anak autis: (1) diajarkan pemahaman makna “ya” dan “tidak”, (2) menetapkan pilihan, (3) memahamkan konsep representasi bahwa gambar dua dimensi mewakili suatu yang nyata, (4) melakukan deskripsi terhadap gambar, kemudian rangkaian, (5) Tanya jawab secara konsisten dan terarah, (6) mengajarkan kemampuan bercakap-cakap, bertanya dan bercerita.



sumber: www.makalahinyong.blogspot.com

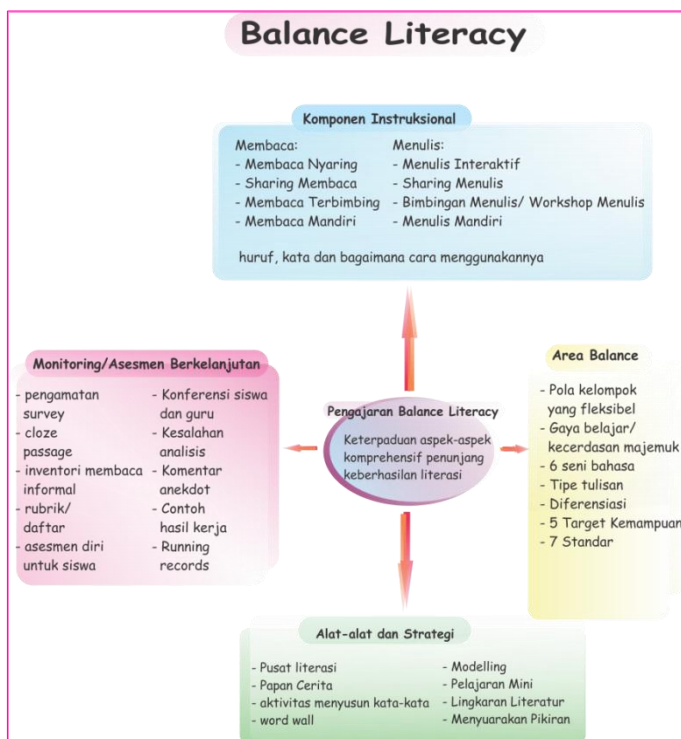
Bab 3

Balance Literacy



HAKIKAT PENDEKATAN BALANCE LITERACY

Pendekatan *Balance Literacy* merupakan konsep pembelajaran yang memadukan pendekatan *phonic* dan *whole language* yang saling bertentangan untuk penerapan pembelajaran terbaik dalam pengembangan kemampuan membaca dan menulis. Pendekatan *phonic* menekankan pembelajaran pada ketepatan dan keakuratan dalam membaca kata. Anak diperkenalkan dengan aturan-aturan fonetis dan fonemis atau cara mengeja dan menuliskan huruf/kata (keterampilan analisis *phonic*). Siswa diajari memahami hubungan antara huruf-bunyi pada kata, meliputi bunyi vokal, konsonan, diftong, dan konsonan ganda. Misalnya anak perlu memahami ucapan bunyi vokal dan variasi kata. Huruf e : berbunyi /e/ dalam kata sate, berbunyi / / dalam kata benda, berbunyi / / pada kata enak. Huruf ng dibaca /eng/, ny = /eny/. Huruf b pada kata bapak= /b/ diucapkan berbeda dengan huruf b pada kata Sabtu= /p/. Setelah siswa memahami hubungan bunyi-huruf tersebut selanjutnya menerapkannya dalam kata/kalimat/teks yang dikenal. Tujuan pendekatan ini adalah agar anak menyadari fonik melalui menghubungkan bunyi-huruf dan dapat membunyikan huruf pada kata/kalimat/teks yang dihadapinya, menganalisis dan menggabungkannya secara tepat dan akurat.



Gambar 1 *Balance Literacy*

Sumber: Hanover Balance Literacy

Pendekatan *whole language* didasari filsafat yang memandang segala sesuatu secara utuh. Pembelajaran membaca dan menulis juga harus dipahami secara utuh (mempelajari secara keseluruhan untuk memahami bagian-bagian, memahami bagian dalam kapasitasnya sebagai bagian keseluruhan). Membaca dan menulis merupakan bagian keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, menulis, bernalar, dan representasi visual). Artinya dalam kelas *whole language* pembelajaran difokuskan pada pemahaman isi bacaan sesuai pengetahuan latar siswa. Siswa diberi teks sederhana yang telah dikenal, dan dibaca berulang-ulang sehingga siswa mudah memahami teks yang dia

baca. Penekanan pembelajaran pada pemahaman bacaan, tidak pada keakuratan dan ketepatan pelafalan bacaan. Siswa diizinkan memasukkan dan mengganti kata sepanjang dimengerti dan anak memahami cerita yang dibacanya. Tujuan pendekatan ini adalah

memupuk kecintaan anak pada aktivitas membaca-menulis melalui pengajaran membaca dan menulis proses.

Balance literacy memadukan kedua pendekatan tersebut, dengan tujuan untuk membantu anak menjadi pembaca dan penulis mahir yang menghargai dan gemar membaca dan menulis. *Balance literacy* adalah kerangka kerja yang didesain untuk membantu semua anak belajar membaca dan menulis secara efektif. Program didasarkan pada premis yang kuat bahwa semua anak dapat belajar membaca dan menulis. Dalam program ini siswa belajar sesuai kebutuhan dan levelnya untuk mencapai kesuksesan.

Pengajaran keterampilan berbahasa dikembangkan guru dengan menerapkan pendekatan terpadu. Kerangka kerja ditetapkan pada sejumlah elemen yang memberikan banyak kesempatan membaca dan menulis setiap hari. Kesempatan membaca dan menulis otentik dibelajarkan dalam suatu kontinum sedikit atau banyak bantuan sesuai kebutuhan dan potensi anak. Tugas-tugas membaca dan menulis diberikan variatif beberapa dilaksanakan dengan model proses/model teks, bimbingan, dan sebagian diarahkan membaca dan menulis mandiri. Siswa memperoleh kesempatan membaca dan menulis berdasarkan pengalaman nyata kehidupan sehari-hari di kelas mereka. Setiap hari siswa membaca dan menulis secara klasikal, kelompok, berpasangan, dan mandiri.

Yang terpenting adalah upaya guru mengajarkan strategi membaca dan menulis yang cocok bagi siswa, variatif sesuai dengan kebutuhan dan disesuaikan dengan gaya belajar siswa, sehingga siswa dapat mengembangkan kemampuan membaca dan menulisnya yang nampak pada perkembangan dan peningkatan membaca dan menulis secara nyata. Untuk mencapai hal tersebut, dalam pembelajaran berbasis *balance literacy* harus mempertimbangkan keutuhan/keterpaduan aspek-aspek komprehensif penunjang keberhasilan literasi sebagaimana tergambar pada *Balance literacy* dari Hanover, meliputi: (1) komponen pembelajaran, (2) area *balance*, (3) alat-alat dan strategi, dan (4) evaluasi dan asesmen *on going*. Hanover Page memetakan hal tersebut sebagai berikut.

Komponen Program Pembelajaran *Balance Literacy*

Untuk memberikan pengalaman membaca dan menulis yang bervariasi program membaca dan menulis berbasis *balance literacy* diwujudkan dalam komponen-komponen rinci yang dapat diringkas dalam tujuh komponen utama membaca dan menulis berbasis *balance literacy*, meliputi: (1) membaca bersuara, (2) sharing membaca, (3) membaca terbimbing, (4) membaca mandiri, (5) pemodelan dan sharing menulis, (6) menulis interaktif, dan (7) menulis mandiri. Secara rinci komponen-kompo-

nen tersebut, meliputi komponen *membaca*: (1) kesadaran fonemik dan fonik, (2) reading aloud, (3) sharing bacaan (*bsig book*), (4) rekaman langsung/pengamatan, (5) bimbingan membaca, (6) pusat literasi, dan (7) membaca mandiri. Komponen *menulis* meliputi (1) pemodelan/ sharing tulisan, (2) menulis interaktif, (3) menulis proses, (4) workshop menulis, (5) menulis mandiri, (6) studi mandiri, dan (7) penilaian 6 unsur pokok + 1 (*six traits*) (Jordan, 2006). Lebih jelasnya periksa (Tabel 1). Komponen-komponen tersebut dijelaskan sebagai berikut.

Tabel 1 Komponen Program *Balance Literacy*

Komponen Membaca		Komponen Menulis	
	Kesadaran Fonemik dan Fonetis (Analisis Fonik)		Pemodelan Menulis/ shared Menulis
	Membaca Bersuara		Menulis Interaktif
	Sharing Membaca (Cerita Bergambar/ BIG Book)		Menulis Proses
	Rekaman Langsung		Workshop Menulis
	Bimbingan Membaca		Menulis Mandiri
	Pusat Literasi		Studi Mandiri
	Membaca Mandiri		Penilaian Enam+ 1 Unsur Pokok Tulisan

Komponen Membaca

Kesadaran Fonemik dan Fonik

Pengertian. Kesadaran fonemik dan fonetik merupakan bagian integral dalam program balance literacy karena indikator utama prestasi membaca anak di kelas permulaan adalah kemampuan menyadari fonemik (bunyi yang membedakan arti), menamai huruf, dan tulisan. Melalui pengajaran fonik dan fonemik an dapat menumbuhkan kesadaran fonemik dan fonik ini.



Pengajaran fonik pada dasarnya untuk melatih kesadaran bunyi melalui menghubungkan huruf-bunyi dalam membaca dan menulis. ini melibatkan pemahaman prinsip alpabet (yang menghubungkan antara bunyi ucapan dan huruf atau kombinasi huruf) pengajaran didasarkan pada pengetahuan hubungan bunyi dengan huruf khusus atau kombinasi huruf. Contoh huruf *g* pada awal kata *gang* dan kombinasi huruf *ng* pada akhir kata *gang* masing-masing menyajikan satu bunyi tunggal.

Kemampuan belajar cara memetakan bunyi huruf berhubungan dengan *kesadaran fonemik*, atau pemahaman bahwa ujaran itu sendiri disusun dari rangkaian bunyi individual (Juel, Griffith & Gouhg, 1986; Yopp, 1992). Sebab itu sebelum seorang anak menguasai hubungan simbol-bunyi, dia harus memahami bahwa kata-kata yang diucapkan dapat dipisah. Anak yang memiliki kesadaran fonik mampu membedakan bunyi, dan memanipulasi kata-kata dan suku kata dalam ujaran.

Anak memahami rima kata atau yang bukan rima. Mereka dapat mengidentifikasi bunyi ketika dihadapkan pada rangkaian kata yang dimulai atau diakhiri bunyi yang sama, seperti *pak, pan, pal; bang, sang, gang*. Mereka juga dapat merinci atau menggabungkan rangkaian bunyi seperti /p/-/a/-/k/ pada kata *pak*. Lebih penting, anak juga dapat berpindah perhatian dari isi pembicaraan fokus pada bentuk ujaran sebelum mereka kembali pada makna.

Analisis struktural merupakan bagian dalam pengajaran fonik. Analisis struktural melibatkan pengetahuan perubahan struktur yang membedakan kata dengan akar kata, imbuhan prefiks, infik, dan sufiks (awal-tengah-akhir). Analisis struktural diajarkan di kelas awal, guru membantu anak belajar tentang aturan penambahan kata dasar menjadi kata berimbuhan, kata majemuk secara kontinyu di sekolah secara bertahap dari struktur yang sederhana ke struktur bahasa yang lebih kompleks.

Strategi pengajaran kesadaran fonemik dan fonik, meliputi strategi pengajaran pemahaman membaca dan menulis, strategi pengajaran huruf

alfabet, strategi pengajaran fonik. Strategi-strategi tersebut diuraikan sebagai berikut.

Strategi pemahaman membaca dan menulis bertujuan untuk menumbuhkan pemahaman pada hal-hal berikut.

- (1) *Kesadaran tulisan* bahwa tulisan mengandung ide-ide, pengetahuan, dan pemikiran. Strategi kesadaran tulis anak dengan memberi lingkungan yang kaya tulisan, merespon pertanyaan anak dan mengomentari tulisan.
- (2) *Konsep tulisan* bersifat sewenang-wenang sesuai konvensi bahasa tulis, seperti bentuk kata, urutan, dan ejaan. Strateginya adalah menelusuri tulisan dengan jari dari kiri ke kanan ketika membaca frase/kalimat yang dikenal, menunjuk kata individu untuk membantu anak menghubungkan ucapan dengan bentuk tulisan dan spasi.
- (3) *Tulisan fungsional* adalah pengetahuan tentang tulisan dalam kehidupan sehari-hari, seperti mencatat, membaca surat kabar dan majalah, membuat dan menggunakan daftar, serta simbol/tanda-tanda di jalan dan di TV. Strateginya adalah mendorong anak menggunakan dan mengeksplorasi tulisan fungsional untuk tujuan mereka sendiri.
- (4) *Pengetahuan struktur cerita* adalah memahami sifat dan bentuk cerita. Pengetahuan struktur cerita penting karena disukai anak dalam belajar membaca karena mudah memahaminya. Strateginya adalah membacakan cerita bersuara melibatkan anak dalam cerita untuk membangun konsepsi anak tentang karakter, plot, setting, dan unsur cerita lain dalam membentuk cerita.
- (5) *Literasi sebagai sumber kesenangan* untuk menumbuhkan sikap positif menumbuhkan motivasi dan pengalaman literacy lain. Strateginya adalah sharing semua tipe bacaan; cerita, buku informasi, humor dan puisi. Bermain dengan buku, mengeksplorasi buku, menggambar dan menulis.
- (6) *Pengembangan kosa kata dan pola-pola bahasa* melalui mengidentifikasi pola-pola linguistik (penanda semantik, sintaktik, dan graphophonik) sesuai pengetahuan latarnya. Strateginya adalah melibatkan anak dalam kegiatan membaca bersuara di sekolah dan di rumah dalam berbagai situasi dan kesempatan.

Strategi pengajaran alfabet terbaik dapat membantu anak mengenali huruf dan angka dengan cara yang menyenangkan untuk mengembangkan pemahaman lebih luas konsep tulisan dan buku sebagai dasar untuk literacy. Beberapa strategi yang perlu dilakukan sebagai berikut.





- (1) *Fokus pada huruf yang mempunyai arti khusus* bagi anak seperti huruf nama mereka.
- (2) *Mengajarkan alfabet melalui lagu* menyenangkan anak dan memberinya sandaran menggunakan kamus sederhana atau mencoba mengalokasikan huruf khusus pada alpabet.
- (3) *Menempatkan nama-nama anak* akan membantu identitas mereka. Kadang-kadang menunjukkan huruf, melafalkan nama mereka untuknya.
- (4) *Penulisan setiap huruf dari nama anak pada kartu terpisah atau potongan kertas.* Memainkan scrambel dan membiarkan anak merekonstruksi kata atau namanya sebagaimana dia mencocokkan potongan dalam berbagai versi untuk kelengkapan.
- (5) *Membaca buku alfabet dasar umum* dan tersedia bagi anak untuk membaca-baca inisiatif diri mereka sendiri. Mendorong anak belajar dengan teman baik dan membaca bersama.
- (6) *Mendorong anak bereksperimen dengan bentuk huruf,* menggunakan lempung tanah liat, cat, kapur, dan kapur tulis, lakan, dan huruf berampelas, puzzle alfabet, kayu dan huruf magnetik.
- (7) *Memasang chart alfabet* yang terlihat oleh anak dan dapat diacu dengan mudah.
- (8) *Menempatkan nama-nama anak pada kartu indeks* atau menempatkannya dalam chart saku yang dapat digerakkan dan dibaca secara terbuka. Menggunakan hanya beberapa nama pada satu waktu. Menugasi anak-anak untuk menempatkan nama mereka sendiri, menemukan nama yang diawali dengan huruf yang sama atau diakhiri huruf yang sama, dan mengidentifikasi sebuah huruf yang didisplaykan.
- (9) *Membuat kamus bergambar sederhana,* tersedia, dan mudah diakses anak
- (10) *Membuat buku alfabet kelas atau buku alfabet individual.*

Strategi kesadaran fonemik dengan menghadapkan anak pada rangkaian bunyi fokus pada pemisahan, dan kategorisasi melalui aktivitas bermain yang disukai anak, seperti memanipulasi bahasa, lagu, dan rima, sebagai berikut.



- (1) Memasukkan sajak anak-anak, puisi, dan buku cerita dengan pola-pola irama dalam repertoar membaca-bersuara setiap hari.
- (2) Membaca puisi dan cerita yang berisi aliterasi dan permainan kata, termasuk buku alfabet.
- (3) Sewaktu membaca atau bernyanyi sebuah puisi atau rima yang dikenal, menyela sebelum suatu kata berirama dan membiarkan anak mengisi dalam rima.
- (4) Menciptakan rima sederhana sendiri dan menugasi anak untuk mencoba seberapa baik.

- (5) Mendorong dan meningkatkan upaya-upaya awal anak sendiri untuk mengingat lagu dan rima dari lagu sederhana.
- (6) Mengenalkan konsep rima dengan permainan bersahut-sahutan, mencocokkan gambar dengan rima atau menggunakan papan permainan tipe-bingo.
- (7) Bertepuk tangan sesuai jumlah suku kata nama anak. Pertama mengatakan nama, dan bertepuk bersama; Farhan dua tepukan, Nadia tiga tepukan dst.
- (8) Membantu anak mengidentifikasi bunyi yang sama dengan lagu, mengubah kata dalam lagu dengan kata yang sama secara bergantian.
- (9) Menghitung komponen bunyi dalam kata dengan penekanan pengkodean mengeja, misalnya bu dua bunyi bola empat bunyi dst.

Strategi pengajaran fonik dapat memanfaatkan semua strategi kesadaran fonemik, strategi lain sebagai berikut.

- (1) Berdiskusi tentang pola-pola huruf-bunyi pada cerita merespon isi, membahas plot, tokoh dan wataknya, setting, pesan dan hiburan, menanyai siswa tentang hal khusus, kata tertentu, mengidentifikasi bunyi yang sama ketika membaca dan menulis setiap hari.
- (2) Membaca dan menulis pesan dan daftar. Mengeja kata.
- (3) Gunakan nama anak untuk menunjukkan kesamaan dan perbedaan
- (4) Mendorong anak-anak untuk berupaya menuli sesering mungkin. Menulis secara gradual sambil berpikir dan berupaya mengejanya. Mengoreksi tulisan dengan bantuan, dan mendorong anak mandiri.
- (5) Sewaktu anak memerlukan sebuah kata, gunakan kesempatan untuk menunjukkan hubungan bunyi-huruf: “Ini satu permulaan dengan s. Kata *salt*. dimulai dengan *p* dan katakan *pepper*”.
- (6) Dengarkan bacaan anak. Abaikan ucapan yang tidak benar, tugasi anak mengungkapkan pemahaman, mempelajari kata dan membantu anak mengelola bagian yang tidak dipahami.
- (7) Libatkan anak dalam aktivitas membuat-kata menciptakan kata-kata dari huruf yang mereka berikan. Selama 15 menit beraktivitas, anak membuat 12-15 kata, mulai dengan kata berhuruf-dua dilanjutkan dengan tiga-empat-lima dan kata yang lebih panjang hingga akhir kata dibuat.
- (8) Libatkan anak dalam aktivitas yang bervariasi. Permainan dengan berbagai jenis gambar kategori bunyi awal, tengah akhir.



- (9) Jeniskan kata dengan kesamaan rima yang dikenal, generalisasi vokal, atau pola bahasa lain dalam pelajaran.
- (10) Anak senang memanipulasi kartu bergambar dan kartu kata. Sebab itu, dalam lembar kerja anak-anak upayakan anak terlibat dalam jenis-jenis aktivitas yang memerlukan berpikir analitik dan kritis. Contoh: kembangkan strategi prediksi, gunakan bermacam-macam sistem penanda.
- (11) Gunakan kata yang dikenal, tutup dengan jarimu atau potongan kertas atau tuliskan kalimat sederhana, tutup satu kata, suruh anak memprediksi kata apa yang cocok dalam slot yang kosong. Tulis di bawah setiap kata. jika anak menyebut kata yang tidak dipahami, diskusikan.

Strategi analogi rima-awal dengan phonogram daftar kata dikembangkan dengan aktivitas-aktivitas berikut.



Strategi analogi rima-awal

1. substitusi-konsonan sederhana
2. kata yang dikenal
3. permainan kata
4. analogi rima-awal
5. strategi rima efektif

- (1) Bermain substitusi-konsonan sederhana: dimulai dengan kata yang diketahui, mendemonstrasikan substitusi dengan menyanyikan lagu, jika anak telah paham berhentilah sebutkan kata baru, jika anak dapat mengidentifikasinya kaitkan.
- (2) Gunakan kata yang diketahui anak untuk membuat kata senada sebanyak-banyaknya dan menuliskannya di bawah setiap kata serta membimbing anak untuk mencatat secara sama.
- (3) Permainan kata dengan menyuruh anak mengucapkan huruf awal, menuliskannya dan sharing tulisan tersebut.
- (4) Bimbinglah anak menggunakan analogi rima-awal dengan strategi identifikasi kata lain mengaitkan pada makna. Libatkan siswa dalam aktivitas studi kata yang mereka kerjakan secara terbuka, memisahkannya, menganalisisnya, dan mendiskusikannya.
- (5) Strategi rima efektif dengan memberi kesempatan anak mendengar rima, berpartisipasi dalam permainan rima, syair, lagu, mengisi rima yang hilang, menebak rima puisi, cerita, kata-kata berima, mencipta rima sendiri, mencocokkan kata berrima dsb.

Berbagai strategi tersebut dapat digunakan untuk mengembangkan kesadaran fonemik dan fonetik. Ringkasnya aktivitas identifikasi aliterasi, permainan kata dengan menghitung fonem dan menjadikan kalimat, permainan suku kata dengan bertepuk, menggabungkan fonem dan memisahkannya, membaca daftar kata sehari-hari di dinding, identifikasi bunyi awal kata dan rima merupakan cara efektif dalam mengembangkan kesadaran fonemik dan fonetik. Tabel 2 kesadaran fonologi, kesadaran fonemik dan kesadaran fonik dikemukakan oleh (Ellery, 2005) untuk

memberikan pemahaman lebih jelas hal-hal yang perlu dipahami guru dalam mengajar kesadaran fonemik dan fonik di kelas awal.

Membaca Bersuara

Pengertian. Membaca bersuara adalah kegiatan membacakan bacaan oleh guru untuk siswa. Guru memodelkan perilaku membaca pembaca lancar dengan suara nyaring dan mendemonstrasikan penjelasan strategi. Kegiatan membaca bersuara dapat divariasikan, siswa menirukan secara (klasikal, kelompok besar-kelompok kecil, berpasangan dan individu). Bacaan membaca bersuara sebaiknya telah dikenal sebagian kosa kata dan bahasanya, tetapi juga memberikan tantangan sesuai pengetahuan latar siswa. Untuk itu, guru harus mempunyai tujuan khusus dalam memilih setiap teks yang dibacakan, memahami secara eksplisit area membaca yang dibahas dalam teks dan harus mengombinasikan teks dengan strategi membaca. Pilihan teks memberikan tantangan pengetahuan latar siswa, mencakup variasi genre dengan topik yang menarik. Membaca bersuara membangun komunitas baca di kelas dan memberikan pemahaman membaca penting. Teks untuk membaca bersuara, mencakup buku bergambar, cerita pendek, bab buku, tulisan siswa, fiksi, dan nonfiksi.

Membaca bersuara penting karena merupakan dasar pembentukan kerangka kerja awal literasi. Melalui pembacaan cerita anak belajar mencintai membaca dan menulis. Pelibatan anak membaca bersuara melalui demonstrasi membaca lancar, mendorong anak merespon gambar dan cerita, dan dorongan penuh guru dalam memahami cerita akan membuka cakrawala anak tentang bahasa tulis dan buku. Anak mengembangkan kepekaan pada cerita, meningkatkan kosa kata dan belajar bentuk teks. Anak tidak dituntut belajar aspek mekanis dalam memahami makna, bahkan secara sederhana mereka menikmati dan memperoleh makna dari membaca. Ini merupakan dasar menjadikan anak gemar membaca.

Di sekolah dasar membaca bersuara dibelajarkan di kelas permulaan, (kelas 1, 2, 3). Di kelas tinggi kegiatan ini semakin berkurang. Padahal membaca bersuara ini penting bagi anak dalam mengembangkan keterampilan berbicara dan kegiatan membacakan dalam kehidupan sehari-hari. Dalam kehidupan sehari-hari membaca bersuara banyak dilakukan dalam berbagai kegiatan dan profesi, misalnya membacakan pengumuman, membacakan berita di TV,



presenter, membacakan naskah pidato, hakim, pengacara, membaca puisi, teater, naskah sinetron dsb. Dalam pendekatan *balance literacy* membaca diberikan di kelas rendah juga di kelas tinggi.. Membaca bersuara di kelas tinggi hendaknya mempertimbangkan situasi (1) ketika kelompok baca di kelas heterogen; (2) ketika sharing isi informasi khusus berhubungan dengan level standar kelas; dan (3) ketika bertujuan untuk memotivasi siswa terlibat pemahaman genre di kelas (Green, 2005).



Tujuan yang ingin dicapai dari kegiatan membaca bersuara adalah (1) mendorong kecintaan membaca, merangsang imajinasi, mengembangkan kemampuan menyimak kosa kata dan struktur bahasa tulis, (2) mengenalkan strategi membaca baru, dan untuk pemodelan, atau untuk demonstrasikan atau menjelaskan, (3) pemodelan membaca lancar, (4) mengembangkan pemahaman cerita/teks, (5) mengembangkan kosa kata dan mendorong prediksi, (6) membangun komunitas baca, (7) mengem-bangkan aktivitas menyimak.

Strategi Pengajaran untuk mengefektifkan pengajaran membaca bersuara guru dapat merancang pembelajaran sesuai dengan konteks sekolah dan kebutuhan siswa. Berikut contoh penerapan strategi pengajaran membaca bersuara di Sekolah Distrik Jordan (2005).

- (1) Membuat jadwal membaca bersuara setiap hari ($\pm$ 10 – 20 menit).
- (2) Membacakan beberapa buku, siswa menyimak bahasa ekspresif dalam berbagai jenis genre dan struktur teks.
- (3) Guru memahami buku yang baik, membaca buku sebelum mengajarkannya.
- (4) Memilih buku yang menarik minat anak
- (5) Melibatkan anak sewaktu membaca bersuara
- (6) Menentukan parameter waktu dan aturan membaca
- (7) Mengundang nara sumber, kepala sekolah membaca untuk anak
- (8) Menggunakan rekaman untuk aktivitas menyimak anak
- (9) Bertanya dan berdiskusi setelah membaca bersuara
- (10) Memberi kesempatan anak menyimak teks dan menghubungkan makna dengan diri dan pengalaman anak
- (11) Teks membaca bersuara dapat digunakan untuk aktivitas komponen lain

Hal-hal yang perlu dilakukan dalam kegiatan membaca bersuara adalah jadwal membaca bersuara setiap hari, memvariasikan panjang pendek bacaan, bacaan menantang pemikiran anak, membangun pengetahuan latar ketika diperlukan, dan bacakan secara alamiah, jangan terlalu cepat, biarkan siswa menghayati bacaan yang didengan melalui teks dan gambar. Hal yang tidak perlu dilakukan adalah jangan membaca bersuara

ketika tidak senang, jangan membaca buku yang telah di film/sinetronkan di TV, buku terkenal tidak menjamin keberhasilan membaca bersuara.

Tabel 2 Deskripsi Kesadaran Fonologi, Kesadaran Fonemik dan Fonik

Istilah	Definisi	Deskripsi Metafor
Fonologi	Kajian tentang ujaran penentu aturan-aturan bawah sadar dan produksi bunyi	Langit: didefinisikan sebagai gambaran sesuatu yang sangat besar dan luas
Kesadaran Fonologi	Kesadaran struktur bunyi, kemampuan untuk mengulas, berpikir tentang, atau memanipulasi unit lebih luas bunyi-bunyi secara oral dan auditori	Awan – digambarkan berada di langit, terdiri atas bunyi = a-wan a- w-a-n
Kesadaran Rima/sajak	Kemampuan mengenali, memisahkan, dan membangkitkan hubungan bunyi, khususnya bunyi akhir	Rima akhir (an-an; ir-ir) Hujan – aw <u>a</u> n -- a <u>i</u> r - ca <u>i</u> r
Kesadaran Kata	Kemampuan memahami bahwa ujaran bahasa terdiri atas kata-kata individu dan kata-kata membentuk kalimat	Hujan: berasal dari awan (sebuah komponen kesadaran fonologi)
Kesadaran Suku Kata	Kemampuan mengidentifikasi suku kata (unit terkecil ujaran dengan satu vokal) yang membedakan antara satu dua suku kata, dan menghitungnya, menggabung, dan unsur-unsur suku kata dalam kata dan kalimat.	Hujan: hu-jan terdiri atas dua suku kata
Kesadaran Fonemik	Kesadaran bahwa bahasa tuturan terdiri atas urutan fonem (unit terkecil dari bunyi yang membedakan arti)	(rangkaian dan rima, gabung-an, unsur-unsur, dan manipulasi fonem) = a <u>w</u> an – a <u>m</u> an – a <u>z</u> an – a <u>k</u> an -
Fonik	System symbol yang merepresentasikan bunyi dalam suatu system tulisan alfabetik, hubungan antara pola-pola ejaan dan pola-pola bunyi.	membantu membuat dasar pemahaman fonik (produk dari kesadaran fonologi)
Metalinguistik	Kemampuan berpikir dan merefleksikan bahasanya sendiri	(mengenali hubungan antara kesadaran fonologi , fonemik, dan fonik)
Orthografi	Metode yang merepresentasikan bahasa yang diujarkan dengan melihat symbol tulis dan ejaan.	(tahapan mengeja kata yang dikenal)
Grafem	Symbol tulisan yang merepresentasikan sebuah fonem	Stems – bagian dari yang dapat dilihat (huruf)
Morfem	Struktur unit terkecil bahasa yang bermakna	Kata dasar dan imbuhan (prefiks, infiks, dan sufiks)
Pengkodean dan Kata-Tertulis	Kemampuan menunjuk dan melafalkan urutan huruf berdasarkan pengetahuan hubungan pelafalan dan bunyi	Bunga – produk dari hujan dengan tanah yang baik (membaca dan menulis)

Sumber: Ellery (2005)

Sharing Membaca

Pengertian. Sharing membaca adalah kegiatan membaca bersama- sama untuk memberikan pengalaman interaktif antara guru-siswa dan siswa-siswa. Bersama-sama siswa membaca buku bergambar besar atau teks bacaan lain dibimbing oleh guru atau pembaca mahir lain. Sharing membaca biasanya menggunakan teks berukuran besar sehingga semua siswa dapat melihat. Perbedaan sharing membaca dengan membaca



bersuara adalah interaktif, siswa harus dapat melihat kata dan mengikuti bacaan dan penjelasan guru. Buku yang dipilih hendaknya disukai siswa agar memperoleh pengalaman membaca yang menyenangkan. Selama membaca guru dan siswa terlibat bersama-sama dengan menunjuk teks, menggarisbawahi kata-kata, guru memodelkan strategi perilaku membaca dengan sengaja, menunjukkan perhatian pada tulisan, koordinasi mata berpindah dari kiri-ke-kanan, mencocokkan kata-demi-kata. *Sharing* membaca menciptakan lingkungan yang bebas resiko siswa dapat fokus pada menikmati cerita.

Manfaat *sharing* membaca adalah memberi kesempatan kepada siswa membahass bagian teks yang kurang difahami, memberi kesempatan kepada siswa mencapai membaca teks level kelasnya jika mereka belum dapat membaca mandiri, menawarkan pajanan informasi area isi standar kepada siswa, mengembangkan dan meningkatkan kosa kata siswa (Green, 2005).

Tujuan *sharing* membaca adalah (1) guru memodelkan membaca, (2) memberikan contoh kerja membaca dan mengkonstruksi makna, (3) mendemonstrasikan kesadaran teks, (4) mengembangkan pemahaman cerita/ isi, (5) mengajarkan strategi pengkodean kata yang kurang dipahami dan mengkonstruksi makna berdasar konteks-teks, (6) mengembangkan kelancaran membaca, parafrase dan strategi membaca, (7) meningkatkan pemahaman, (8) memberi kesempatan pada siswa merasa senang sebagai pembaca ketika membaca lancar teks yang dikenal, (9) menjamin kenyamanan siswa dengan praktik strategi yang dikenal saat membaca.



Running Record

Pengertian. *Running record* adalah alat untuk merekam/mengamati perilaku membaca siswa secara langsung dan berkelanjutan. *Running record* digunakan untuk menganalisis dan menilai perilaku membaca siswa yang dapat memberikan informasi dan dokumen tentang perilaku membaca siswa secara tepat, meliputi kesalahan/kekeliruan, dan ketepatan membaca siswa. Alat ini memberi guru sistem standar ketepatan membaca dan koreksi kesalahan seperti: substitusi, penghilangan, penambahan, repetisi, dan koreksi diri. Dokumen dapat memberi guru gambaran dari sistem petunjuk pemahaman anak. *Running record* bermanfaat bagi guru untuk memonitor kemajuan anak di kelas, mengidentifikasi keterampilan dan strategi khusus yang digunakan siswa, fokus pada kebutuhan individu, kelompok besar/kecil/berpasangan dalam bimbingan membaca, juga bermanfaat untuk menentukan buku yang cocok sesuai level siswa. *Running record* tidak boleh digunakan secara berlebihan. Strategi yang dapat digunakan adalah video, rekaman tape, daftar cek dan alat lain yang cocok.

Bimbingan Membaca

Pengertian. Bimbingan membaca adalah strategi pengajaran membaca untuk membantu siswa menggunakan strategi membaca mandiri sesuai dengan level instruksional mereka. Bimbingan membaca dilaksanakan pada kelompok kecil yang level dan kebutuhannya sama. Bimbingan membaca merupakan jembatan antara sharing membaca dan membaca mandiri. dalam bimbingan membaca guru memilih dan memperkenalkan buku baru dengan hati-hati untuk mencocokkan level membaca siswa dan mendorong membaca teks utuh. Pembaca dipersiapkan untuk memahami materi baru melalui variasi strategi proses, yaitu: sebelum, selama dan setelah membaca. Bimbingan membaca memupuk strategi dan keterampilan pemahaman bacaan, mengembangkan pengetahuan latar, keterampilan berbahasa lisan dan memberikan banyak level membaca yang memungkinkan. Selama bimbingan membaca, siswa diberi pajakan variasi luas dan tantangan memilih bacaan sesuai perkembangan repertoar dan strategi yang memudahkan mereka memahami teks baru dengan lebih mandiri.

Dalam bimbingan membaca guru menggunakan waktu untuk mengamati dan mengasesmen aktivitas membaca siswa. Ketersediaan hasil asesmen dan hasil pengamatan penting untuk membantu menginformasikan hasil pengajaran, pertumbuhan dan perkembangan. Hasil asesmen kelompok siswa bersifat fleksibel dan mungkin sering berubah.

Manfaat dari kegiatan bimbingan membaca adalah memaksimalkan waktu pengajaran membaca, memberikan kesempatan kepada semua siswa untuk mengembangkan kemampuan membacanya; mengarahkan guru untuk menunjukkan dengan tepat kesulitan siswa dan menyesuaikan pengajaran yang tepat (Green, 2005).

Tujuan bimbingan membaca adalah (1) mendorong strategi membaca siswa dan mendorong mempraktikkan strateginya, (2) meningkatkan pemahaman, (3) mendorong membaca mandiri, (4) guru memonitor kemajuan mandiri siswa (5) guru mendorong dan memberi dukungan ketika siswa kesulitan menerapkan strategi mereka, (6) mengembangkan kepercayaan diri atas kemampuannya dan mengembangkan pemahaman teks.

Strategi/Metode Pengajaran. Urutan pengajaran merupakan karakteristik penting bimbingan membaca, khususnya ketika guru mengajar kelompok kecil siswa level homogen yang dikelompokkan



berdasarkan hasil *running record*. Urutan pengajaran ini meliputi tahap (sebelum-selama-setelah) yang dilaksanakan secara bertahap (proses).

Tahap Sebelum Membaca. Bimbingan membaca dilaksanakan guru harus menyiapkan materi/buku sesuai dengan kebutuhan level siswa. Siswa mengcopy materi masing-masing.

Tahap Selama Membaca. Bimbingan membaca umumnya dilaksanakan antara 10-50 menit dalam empat kali seminggu. Guru umumnya menggunakan model pembelajaran langsung dalam kelompok kecil. Secara hati-hati guru memberikan pengajaran sistematis tentang kelancaran, studi kata dan pemahaman bacaan. Guru mengenalkan teks pada kelompok, memilih satu atau dua strategi penyajian. Setiap anak membaca bersuara teks utuh. Guru mendorong dan memberikan dukungan ketika dibutuhkan. Untuk level pembaca pemula dan emergent mungkin membaca cerita beberapa waktu. Tujuannya agar siswa dapat membaca mandiri.

Tahap Setelah Membaca. Guru merefleksi komponen penting bimbingan membaca, mencakup (1) merefleksi kesesuaian buku, (2) mengevaluasi setiap siswa dalam kelompok untuk menentukan kelompok yang sesuai bagi mereka, (3) mempertimbangkan kebutuhan kelompok: (a) Apakah kelompok perlu pindah level lebih tinggi?; (b) Apakah anak perlu pindah level lebih tinggi?; (c) Strategi apa yang diperlukan? (d) Bagaimana cara mengajarkan strategi tersebut?

Strategi bimbingan membaca dikemukakan oleh sekolah distrik Jordan di antaranya adalah (1) Baca, Tutup, Ingat, Ceritakan; (2) out line pelajaran bimbingan membaca; (3) mini-lesson membaca lancar; (4) menanggapi pertanyaan faktual atau *Factual Questions Reading* (FQR); (5) petunjuk penting (VIP); (6) strategi dua kata; (6) jurnal membaca interaktif.

Pusat Literasi



Pengertian. Pusat literasi didesain bagi siswa untuk menyempurnakan aktivitas mandiri selama periode bimbingan membaca. Siswa mendapat tugas khusus untuk performansi di pusat literasi. Tugas ini tidak berupa lembaran tes keterampilan, tetapi tugas yang mengarahkan siswa untuk mengeksplorasi dan mempraktikkan konsep-konsep pengajaran di kelas ketika sesi pelajaran bimbingan membaca, pengalaman sharing membaca, atau pengalaman menulis. Pusat membaca memerlukan sesi mini-lessons, pada saat sesi ini guru mendemonstrasikan proses, memberikan secara jelas tujuan keterampilan dikenalkan atau penguatan.

Metode pengajaran dalam pusat literasi menggunakan sumber pembelajaran membaca yang bervariasi, alfabet, buku tentang alfabet, gambar seri, daftar kata, kata-kata berima, puisi, pantun, syair, lagu, cerita/big book, buku-buku fiksi dan non fiksi dsb. di samping itu juga memanfaatkan media yang diperlukan, misalnya papan magnetis, clip chart, papan pajangan, dsb.

Strategi pengajarannya adalah menemukan kata dalam buku cerita, puisi, dan di sekitar ruangan, menulis dengan pelangi warna, menggunakan dua set kata untuk dicocokkan, menulis di papan tulis, membuat huruf-huruf, membentuk kata dari huruf-huruf di papan magnetis.

Membaca Mandiri

Pengertian. Membaca mandiri adalah suatu aktivitas untuk mendorong siswa membaca sesuai level mandiri mereka. Siswa terlibat membaca sendiri atau dengan pasangannya. Pendekatan ini digunakan untuk setiap level membaca. Dalam membaca mandiri anak bertanggungjawab menunjukkan kemampuan membacanya. Guru mengamati dan merespon bacaan siswa.

Membaca mandiri lebih dari sekedar membaca buku, tetapi juga menggunakan materi yang terdapat di kelas. Membaca kelas dilaksanakan siswa dengan mengelilingi kelas membaca pajangan label-label, daftar kata, chart, hasil karya siswa, potongan-potongan karangan selama kegiatan membaca bersuara, sharing membaca, membaca interaktif atau materi-materi yang telah dipelajari sebelumnya, membaca ulang teks yang telah dikenal memberikan siswa kesenangan membaca karena mereka berhasil membaca, juga membaca buku-buku yang terdapat di perpustakaan kelas/ sudut baca.

Peran penting guru adalah peran guru menyeleksi buku yang cocok. Menyediakan buku untuk membaca mandiri mencakup materi yang digunakan dalam sharing membaca dan bimbingan membaca, juga buku-buku baru yang berkualitas. Siswa dapat mengakses buku-buku berkualitas di perpustakaan atau di toko buku jika orang tua mampu.



Membaca mandiri memberi kekuatan bagi guru untuk menunjukkan bahwa membaca menyenangkan.

Manfaat membaca mandiri adalah untuk mendorong perkembangan membaca lancar, memberi kesempatan kepada siswa praktik membaca mandiri sebanyak mungkin dan sesering mungkin, dan memotivasi siswa membaca pilihannya sendiri. Tujuan membaca mandiri adalah (1) mendorong strategi membaca, (2) memberi kesempatan siswa untuk memilih sendiri bacaannya, (3) meningkatkan pemahaman siswa dengan praktik banyak membaca sebagaimana pembaca mahir, (4) mendorong pengembangan menulis (5) memberi pengalaman dengan membaca teks variatif, (6) mengembangkan kelancaran membaca dan memupuk kepercayaan diri dengan bacaan yang dikenal, (7) memberi kesempatan melakukan kesalahan sebagai pelajaran.

Metode Pengajaran. Di kelas permulaan membaca mandiri dijadwalkan 7-15 menit setiap hari. Siswa membaca tanpa interupsi. Siswa memilih sendiri bacaannya. Selama periode membaca mandiri ini semua siswa di kelas harus membaca. membaca mandiri juga dapat dilaksanakan membaca di pusat literasi. Kelas harus dilengkapi dengan sarana pendukung, buku-buku dipersiapkan dan disediakan oleh sekolah dengan menyediakan perpustakaan kelas/sudut baca dengan buku-buku yang berkualitas dengan lingkungan kelas yang kaya tulisan. Orang tua berperan menyediakan buku dan siap mendampingi anaknya. Siswa menyiapkan buku bacaan pilihannya dengan berbagai cara (meminjam, perpustakaan kelas/perpustakaan sekolah/teman atau membeli).

Strategi guru agar membaca mandiri dilaksanakan dengan baik adalah menggunakan kartu kerja atau buku laporan membaca mandiri. Pada periode tertentu guru menggunakan laporan siswa untuk kegiatan sharing membaca, dengan membuat jadwal agar semua siswa mendapat giliran sharing kegiatan membaca mandiri.

Komponen Menulis

Pemodelan dan Sharing Tulisan

Pengertian. Pemodelan menulis atau sharing tulisan adalah suatu pendekatan menulis yang dilaksanakan secara kolaboratif antara guru-siswa dalam menyusun karangan/cerita. Anak memberikan ide dan guru mendorong proses menulis. Isi biasanya dikaitkan dengan pengalaman siswa baik kelompok maupun individu. Guru memberikan dorongan penuh, memodelkan, mendemonstrasikan proses dan menyusun bagian ide-ide dalam bahasa tulis siswa. Teks menjadi lebih kaya dan bermakna sewaktu siswa menulis sendiri dan menjadi materi bacaan anak yang harus dipajang di kelas. Anak-anak dapat memberi ilustrasi tulisan akhir jika memungkinkan.

Anak-anak akan senang saat melihat hasil kerjanya dipajang dan merasa berhasil sebab mereka dapat membacanya.

Pemodelan menulis memberikan kesempatan kepada siswa mengamati model tulisan ragam wacana berbeda (narasi, eksposisi, deskripsi, argumentasi, persuasi), dan genre tulisan berbeda (puisi, laporan, surat). Pemodelan menulis akan memberikan kesempatan kepada siswa mengamati tulisan yang tepat. Pemodelan menulis dilaksanakan di kelas klasikal ketika mengenalkan genre/ragam wacana baru.

Sharing menulis memberikan kesempatan kepada siswa terlibat langsung dalam aktivitas menulis proses yang dipandu oleh guru. Guru bertanggung jawab menyusun karangan dan siswa memberikan kontribusi ide sewaktu teks disusun.

Manfaat sharing menulis adalah mendorong siswa berpartisipasi dan fokus pada aktivitas menulis dengan dorongan guru serta memungkinkan guru memodelkan aktivitas tahapan menulis yang diarahkan tujuan menulis. Adapun tujuan pemodelan dan sharing menulis adalah

- (1) mengembangkan konsep tulisan,
- (2) mengembangkan strategi menulis,
- (3) meningkatkan kemampuan membaca,
- (4) pemodelan sebagai variasi gaya menulis,
- (5) memodelkan hubungan bunyi-huruf-kata
- (6) menghasilkan teks yang dapat dibaca siswa secara mandiri,
- (7) mengomunikasikan hal-hal penting dengan jelas dan khusus.

Metode Pengajaran. Tiga komponen pemodelan menulis adalah (1) pemodelan menulis dimulai dengan pengantar. Pengantar ini harus menarik minat anak, memberikan latar belakang kosa kata dan mengenalkan konsep kunci yang akan digunakan dalam menulis; (2) komponen pemodelan menulis, siswa menentukan topik dan guru memodelkan bagaimana topik dapat diupayakan dari ide-ide untuk dilengkapi. Komponen-komponen ini dilaksanakan dengan pelibatan siswa dan interaktif. Ini memberikan kesempatan untuk menggambarkan perhatian anak pada huruf, kata, dan isi. Guru menjelaskan proses menulis seperti pengalaman menulisnya; (3) komponen ketiga adalah proses memberi ilustrasi, ilustrasi untuk memberi makna tulisan.



Menulis Interaktif

Pengertian. Menulis interaktif adalah aktivitas proses menulis kolaboratif antara guru-siswa untuk bernegosiasi dalam menyusun teks. Guru berbagi menulis dengan strategi yang memungkinkan siswa terlibat aktif menulis. Guru mendorong keberhasilan menulis bersama dengan memilih siswa yang dapat menulis. Menulis interaktif mendorong siswa memiliki kesadaran fonologi, mengenali huruf, formasi huruf, mengidentifikasi kata, struktur, enam unsur aspek penilaian dan aspek mekanis.



Sumber: <https://www.youtube.com/watch?v=s4FsR1xiI5o>

Tujuan menulis interaktif adalah (1) untuk memberikan kesempatan kepada siswa merencanakan dan mengkonstruksi teks, (2) meningkatkan pengetahuan pelafalan, (3) menghasilkan tulisan untuk sumber belajar di kelas, (4) kesempatan menerapkan hal-hal yang telah dipelajari.

Strategi. Pada kelas permulaan menulis interaktif dimulai dengan pelabelan menulis untuk objek sekitar ruang dengan menamai benda, angka, mewarnai chart, gambar di dinding. Menulis selanjutnya dikembangkan pada kalimat yang lebih panjang, paragraf, dan konsep yang lebih rumit. Menulis interaktif mencakup topik lintas mata pelajaran: sains, matematika, survey, imajinatif, dan banyak materi lain. Guru memberi dorongan dan bantuan lebih dan secara gradual mengurangi bantuan agar anak mengambil tanggung jawab lebih besar.

Menulis Proses

Pengertian. Menulis proses adalah pengajaran menulis yang didasarkan pada '*proses berpikir*' dan '*proses serangkaian aktivitas*'. Menulis dikatakan sebagai *proses berpikir* sebab dalam menulis seseorang dituntut menuangkan gagasan dalam bentuk tulis. Menurut Moore & Moore; Cunningham & Cunningham (1986), proses berpikir mengandung sejumlah esensi, meliputi mengingat, menghubungkan, membayangkan, memonitor, mereview, mengevaluasi, dan menerapkan. Menulis pada dasarnya untuk menghasilkan karangan yang berkualitas. Kualitas karangan yang dapat dipertanggungjawabkan keilmiahannya tergantung pada kemampuan penulis dalam mengembangkan cara-cara berpikir rasional, kritis, dan kreatif. Menulis sebagai proses serangkaian aktivitas ditunjukkan oleh Briton & Emig (1970, 1971) yang mengungkapkan pentingnya pendekatan proses dalam pengajaran menulis. Proses menulis meliputi lima tahap, yaitu pramenulis, pengedrahan, perbaikan, pengeditan, dan publikasi (Tompkins, 1994).

Aspek produk dalam menulis berupa tulisan untuk dikomunikasikan dapat dibagi atas unsur bahasa yang meliputi wacana, paragraf,

kalimat, kata, morfem, dan huruf. Menurut Sthelman & Luckner (1995), produk menulis terdiri atas lima aspek penting, yaitu kelancaran, sintaksis, kosakata, isi, dan konvensional. *Kelancaran* adalah jumlah kata-kata atau panjang kalimat yang ditulis; *sintaksis* adalah kompleksitas kalimat; *kosakata* adalah keaslian dan kematangan pilihan kata-kata; *isi* adalah organisasi pemikiran, keaslian, dan kematangan gaya; *konvensional* adalah aspek mekanis tulisan, seperti struktur, ejaan, tanda baca, dan penulisan huruf besar.

Ditinjau dari hasilnya pembelajaran menulis proses difokuskan pada tiga aspek menulis, yaitu tujuan, proses, dan produk. Guru dalam membelajarkan menulis dituntut melibatkan tiga aspek tersebut melalui (1) membangun kesempatan bagi siswa untuk menulis bagi audiensi nyata dan tujuan-tujuan yang berbeda; (2) menyediakan lingkungan yang memelihara menulis dengan perhatian tinggi dan bekerja dengan siswa untuk secara aktif terlibat dalam proses menulis; (3) memberikan pengajaran langsung pada semua aspek menulis.

Pembelajaran menulis proses dalam satu siklus meliputi beberapa tahap. Beberapa penulis Hayes & Flower (1980); Isaacson & Luckner (1988); Noid (1981); Stahlman & Luckner (1991); Norton & Norton (1994) setuju pada tiga tahapan menulis meliputi (1) pramenulis/perencanaan; (2) saat menulis, (3) pascamenulis/ revisi. Tompkins mengemukakan lima tahapan menulis proses, meliputi (1) *prewriting*, (2) *drafting*, (3) *revising*, (4) *editing*, dan (5) *publishing*. Perbedaan tersebut mengandung esensi yang sama.

Pada tahap *pramenulis*, aktivitas difokuskan pada pengembangan isi dan ide, pengembangan dan pengurutan (Norton & Norton, 1994). Lebih rinci, Tompkins (1993: 10) mengemukakan aktivitas siswa dalam pramenulis, mencacakup memilih topik, mengumpulkan dan mengorganisasikan ide, mengidentifikasi audiens yang ditujunya, mengidentifikasi tujuan aktivitas menulis, dan siswa memilih bentuk tulisan yang tepat sesuai dengan audiens dan tujuan. Mengembangkan ide dan isi ditekankan pada strategi-trategi seperti mengamati, meneliti, mengalami, curah pendapat atau *brainstorming*, membuat daftar, membuat rincian, membaca, dramatisasi, memetakan atau *mapping*, membuat kerangka, dan menonton audio visual. Aktivitas pengembangan dan pengurutan mencakup membuat rincian, alasan, contoh-contoh, kronologi, hal-hal penting, urutan ruang, urutan logis, urutan sebab akibat, pengklasifikasian, penerapan kebenaran umum, dan generalisasi.

Pada tahap *saat menulis*, siswa diarahkan, dikondisikan, dan diberi kesempatan seluas-luasnya untuk mengembangkan keterampilan menulisnya dengan memerhatikan aturan retorik dan pilihan bahasa. Berdasarkan aturan retorik, siswa menyesuaikan pilihan kata dengan respek audiensi, tujuan, dan bentuk tulisan. Berdasarkan pilihan kata,



Gambar 2 Menulis Proses

siswa menentukan pilihan kata, penggunaan bahasa figuratif, struktur kalimat atau sintaksis (Norton & Norton, 1994). Tahap *saat menulis* oleh Tompkins disebut *drafting*. Kegiatan siswa pada tahap itu adalah membuat draf kasar. Siswa menulis diarahkan pada minat pembaca yang ditujunya dan menekankan isi daripada mekanik (1993).

Pada tahap *pascamenulis*, aktivitas siswa meliputi revisi dan *penyorotan*. Dalam aktivitas revisi, penulis memperoleh tanggapan dari teman sekelas, bertanya, mencocokkan dengan kriteria tertentu, mengembangkan dan menjelaskan, memeriksa, dan menyempurnakan tulisan. Aktivitas *penyorotan*, meliputi *sharing*, penerbitan, pemajangan, membacakan, *sharing* dan cara lain membahas hasil karangan (Norton & Norton, 1994). Tompkins membagi tahap tersebut dalam tiga tahapan, meliputi *revising*, *editing*, dan *publishing*. Pada tahap revisi, siswa *sharing* tulisan mereka dalam kelompok, berpartisipasi secara kelompok dalam membahas tulisan teman sekelas, siswa mengubah karangannya sebagai respons terhadap komentar guru dan teman sekelas, dan siswa membuat perubahan substantif dari draf awal ke draf akhir. Pada tahap editing, siswa mengoreksi karangannya, siswa membantu mengoreksi karangan temannya, dan meningkatkan koreksi kesalahan mekanik. Pada tahap publikasi, siswa memublikasikan karangan mereka dalam bentuk yang sesuai dan siswa *sharing* tulisan akhir mereka dengan audiens yang tepat (1993).

Workshop Menulis

Pengertian. Dalam workshop menulis semua siswa di kelas bekerja mandiri pada bagian tugas menulis mereka. Siswa pada tahapan menulis proses, membuat draf, merevisi, mengedit dan publikasi. Pada saat workshop menulis siswa memahami pengertian kata dengan benar. Selama waktu workshop menulis guru berpindah dari siswa ke siswa, memonitoring kemajuan, memberikan saran, membantu siswa menulis dan menulis ulang drafnya. Workshop menulis terstruktur dalam tiga komponen: (1) mini lesson, (2) menulis dan konferensi, dan (3) *sharing*. Guru memilih mini lesson berdasarkan konsep menulis atau permasalahan mayoritas siswa. Setelah mini lesson siswa kembali ke workshop. Guru konferensi dengan siswa sewaktu menulis dan beberapa siswa *sharing* tulisan mereka. Siswa harus berpartisipasi dalam workshopmenulis tiga atau empat kali per minggu.

Metode Pengajaran. Struktur sederhana dibuat agar siswa memiliki waktu maksimal dalam menulis. Saran kepada siswa saat workshop menulis adalah (1) coretlah jangan dihapus; (2) pertahankan sesuatu-jangan dibuang; (3) tulislah pada bagian pinggir kertas; (4) berbicaralah dengan suara lembut; (5) berupaya keraslah dan jadilah yang terbaik.

Mini lesson (5-15 menit). Mini lesson adalah pelajaran singkat untuk memberikan penjelasan fokus pelajaran hari itu yang didasarkan hasil observasi materi yang perlu dipelajari. Materi mini lesson dapat mencakup semua kebutuhan untuk kegiatan hari itu. Mini lesson dilaksanakan di karpet.

Menulis dan Konferensi (20-30 Menit). Semua siswa menulis pada waktu ini. Siswa mengerjakan tugas masing-masing, umumnya variatif sesuai tahapan masing-masing (menyusun karangan, merevisi, mengedit, dan publikasi, guru mengelilingi kelas, membimbing dan memberikan penjelasan bila diperlukan siswa.

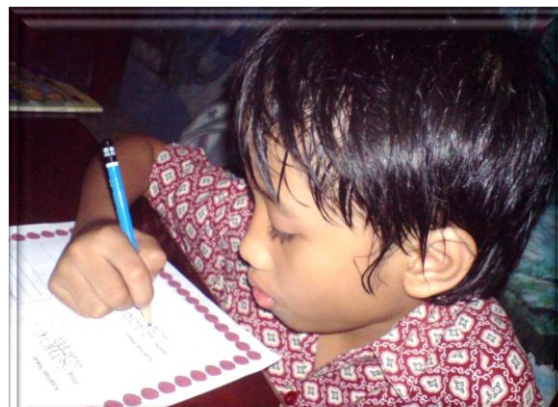


Sharing (10-15 Menit). Siswa dikelompokkan masing-masing, masing-masing siap melaksanakan kegiatan publikasi dengan menyimak hasil kerja/tulisan teman yang dibacakan. Guru memilih siswa yang sukarela sharing tulisannya.

Aktivitas kelas. Materi mini lesson harus diupayakan dari hasil observasi materi yang dibutuhkan siswa yang perlu dipelajari untuk meningkatkan kemampuan menulis mereka. Kata-kata dipelajari dengan cara menguypulkan kalimat dari cerita anak, menyuruh siswa membacanya, selanjutnya membahasnya dan mengecek makna.

Menulis Mandiri

Pengertian. Menulis mandiri adalah kegiatan menulis sesuai level masing-masing siswa. Siswa memilih topiknya sendiri dan menulis memberi waktu kepada siswa untuk praktik keterampilan menulis yang telah dipelajari sebelumnya: pemodelan, sharing menulis, menulis proses, dan workshop menulis. Dalam kegiatan ini siswa meningkatkan kompetensi menulisnya, memilih topiknya sendiri struktur/format menulisnya.



Manfaat menulis mandiri adalah memberi banyak kesempatan kepada siswa untuk praktik menulis sesuai yang ditargetkan, memotivasi siswa memilih topik dan format menulisnya sendiri. Mendorong kemandirian siswa dalam menulis topik pilihannya, guru membantu siswa mengoreksi, memberi masukan kepada siswa untuk perbaikan tulisannya.

Tujuan menulis mandiri adalah agar siswa (1) memfokuskan menulis pada urutan teks, (2) mengembangkan pemahaman berbagai genre/jenis teks dan manfaat menulis, (3) meningkatkan kemampuan

membaca, (4) mengembangkan strategi menulisnya, dan (5) mengembangkan kemandirian menulis secara aktif.

Metode Pengajaran. Guru melaksanakan konferensi, mendatangi siswa sharing aspek-aspek menulis untuk meningkatkan motivasi dan pemahaman lebih tentang gaya menulis dan format menulis (misalnya menggunakan aspek-aspek penilaian menulis, contoh-contoh format menulis).

Untuk siswa kelas permulaan guru mendorong siswa menulis versi baru buku cerita/big book yang telah dipelajari, mengisi bagian kalimat yang dikosongi, melabeli, menggambar, memberikan ilustrasi dan warna.

Studi Mandiri

Pengertian. Studi mandiri adalah aktivitas membaca dan menulis yang dirancang untuk mengembangkan kemampuan belajar semua mata pelajaran secara mandiri. Hal ini penting karena dalam kehidupan sehari-hari siswa perlu memroses informasi yang memerlukan praktik strategi membaca dan menulis baru secara individu. Sewaktu membaca dan menulis siswa membuat hubungan dan mengeksplorasi makna. Jadwal terencana untuk kegiatan ini sangat berharga dalam program membaca dan menulis.

Strategi Pengajaran. Strategi pengajaran untuk studi mandiri di antaranya adalah jurnal membaca dan jurnal menulis, folder menulis kreatif, log sastra, catatan pengamatan, surat atau pesan, proyek buku dsb. ide-ide studi mandiri dapat dikembangkan secara kreatif oleh guru dan siswa sesuai dengan level mereka.

Six Traits (Enam Unsur Pokok Tulisan) + 1

Pengertian. Six Traits adalah enam unsur pokok tulisan yang harus diperhatikan siswa pada saat menyusun karangan. Karangan harus mencerminkan unsur-unsur ini. Berdasarkan unsur-unsur inilah karangan siswa dinilai/ diasesmen. Tumbuh dan berkembangnya tulisan tergantung pada penguasaan siswa terhadap unsur-unsur tersebut yang tercermin pada tulisan siswa. Dalam aktivitas menulis proses enam aspek pokok tersebut ditetapkan sebagai fondasi dasar penting menulis, meliputi (1) ide dan isi: tampilan karakteristik bahasa tulis bukan bahasa lisan, tema utama-kontrol ide; (2) organisasi: struktur kerangka dari bagian-bagian tulisan, arahan yang kuat (permulaan), akhir yang baik, menggunakan kata-kata transisi, dan urutan efektif; (3) pernyataan: pribadi penulis interaksi pembaca-penulis, kesadaran audiens, mengubah pernyataan disesuaikan dengan tipe-tipe wacana; (4) pilihan kata: jelas dan tepat, pilihan kata merefleksikan sikap dan makna, menggunakan kata kerja yang kuat, meminimalkan pengulangan; (5) kelancaran kalimat: mudah dibaca, kalimat memiliki kekuatan, kalimat variatif; (6) konvensi: lafal, ejaan, struktur, dan kapitalisasi.

Enam fondasi dasar tersebut menjadi kerangka dasar bahasa tulis, meningkatkan proses, membantu siswa memahami bentuk, jenis, format dan genre menulis sesuai tujuan menulisnya, penggunaan dan pemilihan kata, kalimat efektif, paragraf, wacana. Pemahaman aspek-aspek tersebut memberikan kemungkinan kepada siswa untuk selalu memperbaiki kompetensi menulisnya.

Dalam pembelajaran menulis proses dan kegiatan workshop menulis rutin siswa perlu memahami komponen-komponen aktivitas menulis proses: pramenulis, draf, revisi, editing, dan publikasi sebelum mengaplikasikan enam aspek dasar pada saat aktivitas menulis proses tersebut.

Strategi Pengajaran. Strategi pengajaran dimulai pada kegiatan rutin pembelajaran menulis proses dalam workshop menulis, enam aspek tersebut dijelaskan dan diajarkan secara bertahap sesuai tahapan menulis proses dan sesuai level menulis siswa. Setiap aspek diajarkan, siswa belajar dan menggunakan aspek ini untuk memperbaiki tulisan mereka.

Berdasarkan enam aspek pokok dasar menulis tersebut, guru dapat membuat rubrik sebagai pedoman bagi siswa menilai sendiri kompetensi menulisnya. Guru juga dapat mengembangkan daftar cek/daftar pertanyaan evaluasi diri-siswa untuk mengontrol dan menerapkan strategi menulis dalam aktivitas menulisnya.

Demikianlah uraian tentang komponen-komponen *balance literacy* yang bersifat teoritis. Untuk mengaplikasikannya perlu dipahami bahwa pada dasarnya *Balance literacy* diimplementasikan dengan pendekatan terpadu dalam pembelajaran keterampilan berbahasa. Kerangka kerja meliputi komponen membaca dan menulis berbasis kegiatan harian. Kesempatan autentik membaca dan menulis dirancang pada suatu kontinum berbasis dukungan sedikit/banyak sesuai kebutuhan. Pemodelan diterapkan sebagai dukungan dalam mendorong siswa bekerja mandiri. *Balance literacy* memberi kesempatan pengalaman membaca dan menulis dalam kehidupan sehari-hari, berpusat pada anak, anak menulis mandiri setiap hari dalam kelompok kecil-besar.



Gambar 3 Six + 1 Writing Traits

Sumber: <http://blogs.longwood.edu/>

Area Balance

Area balance adalah aspek-aspek/bidang pembelajaran yang harus dilaksanakan guru dalam melaksanakan PMM-PBL meliputi: fleksibilitas pola-pola kelompok, gaya belajar dan kecerdasan mejemuk, enam keterampilan berbahasa, tipe-tipe teks, lima hasil umum, differensiasi, tujuh standar menulis, diuraikan sebagai berikut.

Fleksibilitas Pola-pola Kelompok

Fleksibilitas pola-pola kelompok adalah pemvariasian kelompok dalam kegiatan pembelajaran yang dapat diorganisasikan sesuai kebutuhan. Fleksibel artinya perubahan kelompok sewaktu-waktu dapat dan mudah dilakukan oleh siswa. Fleksibilitas pola-pola kelompok ini dapat dikembangkan oleh guru dengan berbagai cara, misalnya pengelompokan sesuai level kemampuan, gender, usia, jumlah siswa, dan perencanaan jenis aktivitas membaca dan menulis. Variasi kelompok meliputi klasikal (kelas), kelompok besar 8-10 siswa, kelompok sedang 4-5. Kelompok kecil 2-3, dan berpasangan. Anggota kelompok dikelompokkan dengan variasi kelompok kemampuan (kelompok campuran: pandai-sedang-kurang; Kelompok satu level kemampuan; kelompok dua level kemampuan dsb.). Perencanaan kegiatan klasikal, sesuai minat pilihan materi, level materi bacaan.

Gaya Belajar dan Kecerdasan Majemuk

Gaya Belajar

Gaya belajar adalah cara seseorang belajar. Secara umum teori gaya belajar mengacu pada cara belajar seseorang berbeda-beda. Phrasing (1997) memberikan pandangan umum tentang model-model gaya belajar meliputi: (1) Model Visual Auditory Kinesthetic (VAK-1970), dasar dari Neuro-Linguistic-Programming (NLP-mengkaji hubungan kata-kata dan saraf melalui perhitungan modalitas/indra pemroses dan penyimpan informasi sekarang berkembang untuk konseling dan pelatihan komunikasi; (2) Model Sistem 4MAT (1980-an) didasarkan pada dominasi otak kanan-kiri, memberikan wawasan cara manusia menerima dan memroses informasi. Di sekolah untuk peningkatan teknik-teknik pembelajaran; (3) Model Dun & Dun (1960) dikembangkan untuk anak yang dirugikan dalam pendidikan dimulai dengan mengidentifikasi preferensi individu selama proses belajar. Model ini paling komprehensif dan cermat diteliti meliputi dua versi *Learning Style Inventory* (LSI) untuk siswa dan *Productivity Environment Preference Survey* (PEPS) untuk orang dewasa; (4) Brain Quadrants dari Hermann Brain Dominance Model menjabarkan preferensi-preferensi mental dan dominasi otak (1970), digunakan dalam pelatihan manajemen untuk peningkatan kreativitas dan produktivitas orang-orang; (5) Gregori Energic Model of Mindstyles (1970) menyajikan organisasi kerja pikiran. Model ini mengidentifikasi kualitas empat aliran mediasi besar dan disempurnakan oleh Butler, model digunakan untuk peningkatan pembelajaran di kelas; (6) Dun dan Phrasing WSA (1993) dikembangkan dalam dua wilayah indrawi dan dominasi otak kanan-kiri diterapkan di tempat kerja untuk perencanaan karier.

Berkenaan dengan praktik pembelajaran di kelas Dun & Dun (1978) menyatakan bahwa pemahaman gaya belajar bagi guru penting untuk mendesain ulang kelas yang memberikan akses belajar bagi semua siswa sesuai gaya belajarnya melalui teknik *kelompok-kecil* dan *paket aktivitas kontrak belajar*. Paket aktivitas Kontrak Belajar ini bermanfaat untuk perencanaan pendidikan, meliputi: (1) perencanaan kebutuhan pembelajaran; (2) sumber belajar multi-indrawi (auditori, visual, taktil, kinestetik); (3) kegiatan melalui informasi baru yang dikuasai dapat digunakan secara kreatif; (4) berbagi proyek kreatif dalam kelompok-kelompok kecil; (5) setidaknya tiga teknik pengelompokan-kecil yaitu pra-tes, self-test, dan post-test. Alasan guru harus memahami gaya belajar.

Tabel 3 Identifikasi Gaya Belajar

Carbo's Global/Analitical Reading Style Checklist

Nama:

Kelas:

Tanggal:

Apakah Gaya Belajar Kamu Analitis atau Global?

Untuk menentukan kecenderungan gaya belajarmu global, analitis, atau gabungan keduanya, Kamu harus mengisi *Daftar Cek Gaya Membaca Analitis atau Global*. Perhatikan petunjuk penilaian dan isilah titik-titik dengan angka satu (1) jika pernyataan sesuai dengan gayamu. Jika pernyataan tidak sesuai dengan gayamu isilah nol (0)

Gaya Analitis		Gaya Global	
.....	Mengingat apa yang terdengar	.....	Mengingat apa yang dilihat, disentuh, dan dirasakan
.....	Membuat keputusan berdasar pada logika, fakta, dan pikiran sehat	.....	Membuat keputusan berdasar emosi dan intuisi
.....	Mengingat fakta dan nama-nama	.....	Mengingat tempat dan wajah
.....	Perencana yang baik	.....	Orang yang spontan.
.....	Suka bekerja dalam lingkungan terorganisir	.....	Suka bekerja dalam lingkungan yang kurang terorganisir
.....	Sangat tepat waktu	.....	Mungkin tidak tepat waktu, kecuali peristiwa sangat penting
.....	Suka melakukan satu hal sesuai waktu	.....	Suka melakukan banyak hal pada sekali waktu
.....	Teratur dan sangat cermat	.....	Fokus pada kreativitas
.....	Belajar lebih baik sewaktu belajar disajikan secara urut/bertahap	.....	Belajar lebih baik sewaktu pelajaran disajikan dalam bentuk cerita, humor dan emosi
.....	Berbicara dengan sedikit gerakan	.....	Berbicara dengan banyak gerakan
NILAI GAYA ANALITISKU....		NILAI GAYA GLOBAKU....	

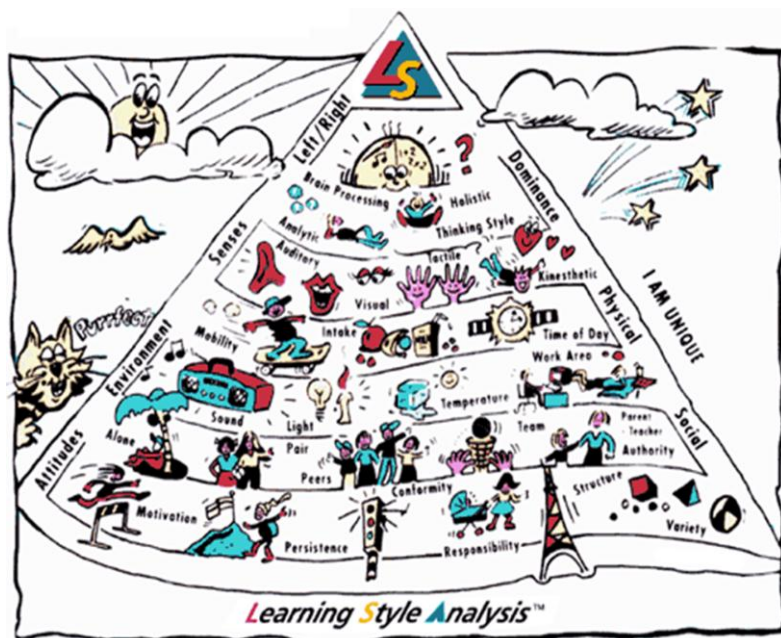
PETUNJUK PENILAIAN:

Jumlahkan nilai keseluruhan butir pernyataan dan tentukan gaya belajar berdasar kriteria penilaian.

KRITERIA PENILAIAN

Analitis Kuat	9-10	Global Kuat	9-10
Analitis sedang	6-8	Global Sedang	6-8
Agak Analitis	3-5	Agak Global	3-5
Analitis Lemah	0-2	Global Lemah	0-2

(Dimodifikasi dari Carbo (1991) dalam Eanes (1997))



Gambar 2 Analisis Gaya Belajar (Dun & Phrasing, 1997)

Berkenaan dengan praktik pembelajaran di kelas Dun & Dun (1978) menyatakan bahwa pemahaman gaya belajar bagi guru penting untuk mendesain ulang kelas yang memberikan akses belajar bagi semua siswa sesuai gaya belajarnya melalui teknik *kelompok-kecil* dan *paket aktivitas kontrak belajar*.

Paket aktivitas Kontrak Belajar ini bermanfaat untuk perencanaan pendidikan, meliputi: (1) perencanaan kebutuhan pembelajaran; (2) sumber belajar multi-indrawi (auditori, visual, taktil, kinestetik); (3) kegiatan melalui informasi baru yang dikuasai dapat digunakan secara kreatif; (4) berbagi proyek kreatif dalam kelompok-kelompok kecil ; (5) setidaknya tiga

teknik pengelompokan-kecil yaitu pra-tes, self-test , dan post-test. Alasan guru harus memahami gaya belajar yakni guru dapat: (1) membantu siswa menyadari dan menghargai kekuatan gaya belajarnya, (2) memanfaatkan informasi untuk menentukan materi, metode dan strategi, (3) membantu siswa menyadari dan menghargai perbedaan gaya belajar di antara teman dengan menunjukkan kontribusi belajar bersama-sama dan siswa saling mengambil manfaatnya, (4) menunjukkan kepada siswa bahwa cara belajar setiap orang unik cara terbaik bagi seseorang belum tentu terbaik bagi orang lain Eanes (1997).

Untuk memahami gaya belajar siswa, diperlukan instrumen identifikasi gaya belajar dan analisis gaya belajar. "Carbo.s Global/Analytic Reading Style Checklist". Carbo (1991 dalam Eanes, 1997) merekomendasikan identifikasi gaya belajar (Tabel 3). Dun dan Phrasing (1997-2001) merekomendasikan Learning Style Analysis (LSA) untuk analisis gaya belajar (Gambar 1 dan Tabel 4)

Multiple Intelligency atau Kecerdasan Majemuk

Multiple Intelligency atau kecerdasan majemuk ditemukan oleh Howard Gardner (1993) menunjukkan bahwa intelligensi mencakup serangkaian kompetensi yang luas dan universal. Menurut Intelligensi adalah kemampuan memecahkan problem dan menciptakan produk yang dihargai dalam satu atau lebih latar budaya dan sekurang-kurangnya terdapat delapan kecerdasan yang dimiliki oleh siswa. Fagela & Horowitz (1990) membuat garis besar kecenderungan perilaku belajar yang mengarah pada delapan jenis kecerdasan. Melalui pengamatan sederhana guru dapat

mengenali kecerdasan majemuk siswa. Menurut Amstrong (2004) bahwa cara terbaik untuk mengenali kecerdasan yang paling berkembang bagi para siswa adalah dengan mengamati *kenakalan* mereka di kelas. Siswa yang memiliki kecerdasan linguistik tinggi akan sering menyela pembicaraan, siswa yang kecerdasan spasialnya tinggi suka mencoret-coret dan melamun, siswa yang kecerdasan intrapersonalnya tinggi suka mengobrol, siswa yang kecerdasan kinestetis-jasmaninya tinggi tidak bisa duduk diam.

Tabel 4 Instrumen Pengamatan Kecerdasan Majemuk Oleh Guru (IPKM--G)

Petunjuk: Tulislah angka satu (1) jika gejala yang diamati nampak dan angka nol (0) jika tidak nampak

	ASPEK-ASPEK KECERDASAN MAJEMUK	NAMA SISWA											
A	Kecerdasan Linguistik												
1	Menulis lebih baik dibandingkan teman sebaya												
2	Bercerita panjang lebar, berkisah/melawak												
3	Dapat mengingat nama, tempat tanggal, atau hal-hal sepele												
4	Menyukai permainan kata												
5	Suka membaca buku												
6	Mengeja kata dengan tepat												
7	Menyukai pantun, permainan kata, serangkaian kata yang sukar diucapkan												
8	Suka mendengarkan pernyataan lisan (cerita, ulasan radio, rekaman kaset)												
9	Memiliki kosa kata yang baik untuk anak seusianya												
10	Berkomunikasi dengan orang lain dengan cara yang sangat verbal												
11													
B	Kecerdasan Matematis Logis												
1.	Banyak bertanya tentang cara kerja suatu hal												
2.	Suka bekerja dengan angka												
3.	Suka pelajaran matematika												
4	Tertarik pada game matematika atau komputer												
5	Suka bermain catur, dam, atau strategi permainan lain												
6	Suka mengerjakan teka-teki logika atau soal-soal yang sulit												
7	Suka membuat kategori, hirarkhi, atau pola logis lain												
8	Senang bereksperimen pada waktu pelajaran matematika/ waktu luang												
9	Menunjukkan minat pada mata pelajaran sains												
10	Dapat mengerjakan tes berpikir logis												
C	Kecerdasan Spasial												
1.	Dapat menjelaskan bayangan visal dengan jelas												
2.	Lebih mudah membaca diagram, peta, grafik dari pada teks (lebih suka gambar daripada teks)												
3.	Suka melamun												
4.	Suka kegiatan seni												
5.	Pandai menggambar												
6	Senang melihat film, slide/presentasi visual lain												
7	Suka mengerjakan puzzle, labirin (kegiatan visual sejenis)												
8	Dapat membangun konstruksi tiga dimensi yang menarik												

Tabel lanjutan

[illegible]

Tabel lajutan

[illegible]

Cara lain untuk mengenali kecerdasan majemuk siswa adalah dengan mengamati *penggunaan waktu luang atau kegiatan bebas*. Siswa yang cenderung pada kecerdasan linguistik mungkin akan membaca buku, siswa yang cenderung pada kecerdasan spasial mungkin akan menggambar, siswa yang cenderung pada kecerdasan intrapersonal mungkin akan ngerumpi, dan siswa yang cenderung pada kecerdasan naturalis mungkin lebih suka mengamati bunga di taman.

Untuk memudahkan guru melaksanakan pengamatan kecerdasan majemuk Armstrong (2004) merekomendasikan daftar cek sebagai pemandu. Daftar cek tersebut bukan tes standar, tapi hanya merupakan pembantu penilaian informal yang digunakan bersama-sama dengan alat lain. Berdasarkan daftar cek tersebut untuk memberikan pilihan kepada guru dan untuk memudahkan pengadministrasiannya dimodifikasi dua format instrumen identifikasi untuk diisi oleh guru dan siswa, yaitu: Instrumen Pengamatan Kecerdasan Majemuk oleh Guru dan Instrumen Pengamatan Kecerdasan Majemuk oleh siswa (IPKM-S).

Tabel 5 Penilaian Diri Kecerdasan Majemuk Siswa (KM-S)

Nama :
 Kelas :
 Sekolah :
 Tanggal :

Nilailah dirimu dengan memberikan tanda cek/centang (V) pada pernyataan yang sesuai dengan pendapatmu/kondisimu!

Nilai tertinggi setiap Kecerdasan 15

1. Kecerdasan Linguistik

- (....) Saya suka membaca untuk hiburan
- (....) Saya senang menulis surat
- (....) Saya senang sejarah dan atau sastra
- (....) Saya suka buku-buku
- (....) Saya membaca kata dengan tepat
- (....) Saya suka membayangkan sesuatu ketika berbicara dan menulis
- (....) Saya mempunyai kosa kata yang banyak
- (....) Saya mendengarkan kata-kata ketika berpikir.
- (....) Saya menyukai pantun, dan permainan kata.
- (....) Saya mengingat nama, tanggal, dan benda.
- (....) Saya belajar cepat paham melalui membaca atau mendengar
- (....) Saya sering berbicara sendiri.
- (....) Saya suka permainan kata
- (....) Saya mudah mengingat hal yang dikatakan
- (....) Saya suka bercerita, humor, dan berkisah

Nilai =

4. Kecerdasan Musik

- (....) Saya selalu berpikir tentang musik.
- (....) Saya menggunakan irama untuk mengingat
- (....) Saya suka puisi, pantun, syair, dan rap.
- (....) Saya peka pada vibrasi/getaran musik.
- (....) Saya suka menyanyi.
- (....) Saya senang bermain instrumen musik.
- (....) Saya mengingat lagu dengan mudah.
- (....) Sangat mudah bagiku mengikuti musik.
- (....) Saya peka pada bunyi sekitarku.
- (....) Saya sering mendengar radio dan TV.
- (....) Saya menghafal puisi.
- (....) Saya memperhatikan dunia musik
- (....) Saya dapat mendengar kunci nada.
- (....) Saya suka mendengar musik.
- (....) Saya suka memainkan alat musik.

Nilai =

2. Kecerdasan Matematis logis

- (....) Saya dapat menduga sesuatu dengan baik
- (....) Saya dapat berpikir dengan baik.
- (....) Saya senang matematika dan membuat daftar.
- (....) Saya menandai kejadian pada tanggalan.
- (....) Saya suka bermain catur, dam, dan strategi lain.
- (....) Saya suka mengerjakan teka-teki logika.
- (....) Saya suka membuat kategori, hirarkhi/urutan.
- (....) Saya salalu menata sesuatu berurutan.
- (....) Saya senang menggunakan komputer.
- (....) Saya suka sesuatu yang teratur dan jelas.
- (....) Saya mencari pola-pola atau hubungan .
- (....) Saya suka pelajaran sains dan matematika.
- (....) Saya senang bereksperimen sains di saat luang
- (....) Saya adalah orang yang logis.
- (....) Saya adalah orang yang teratur.

Nilai =

5. Kecerdasan Spasial

- (....) Saya peka pada warna.
- (....) Saya suka menggambar.
- (....) Saya suka pada majalah.
- (....) Saya suka menonton film, slide, video, dan fot
- (....) Saya membaca chart dan peta dengan mudah.
- (....) Saya selalu mencatat dan mendesain ruang.
- (....) Saya senang seni lukis.
- (....) Saya cepat memahami perintah.
- (....) Saya suka melamun.
- (....) Saya sangat senang melihat pemandangan.
- (....) Saya senang memecahkan teka-teki visual.
- (....) Saya mengingat sesuatu dengan melihatnya.
- (....) Saya sering mencoret-coret atau menggambar
- (....) Saya menjelaskan sesuatu dengan gambar.
- (....) Saya dapat memahami bagan, peta, chart dengan mudah.

Nilai =

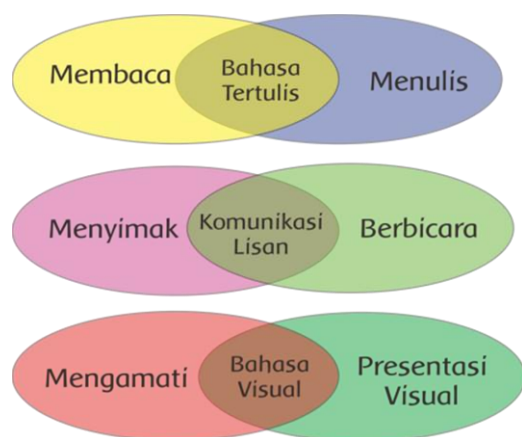
Tabel lanjutan

3. Kecerdasan Kinestetis-Jasmani (....) Saya belajar dengan melakukannya (....) Saya tidak dapat duduk diam lama. (....) Saya suka berjalan berkeliling (....) Saya suka kegiatan dengan gerakan. (....) Saya suka permainan di taman hiburan. (....) Saya suka kegiatan fisik. (....) Saya suka menyentuh sesuatu. (....) Saya dapat meniru gerakan dengan tepat. (....) Saya mengatur kegiatan dengan baik. (....) Saya berbicara dengan mengekspresikan nya. (....) Saya suka bekerja dengan tangan. (....) Saya suka menyetir dan menaiki kendaraan. (....) Saya suka membuat karya. (....) Saya suka menandai hal untuk mengingat (....) Saya sering menyentuh teman bicaraku.	6. Kecerdasan Intrapersonal (....) Saya suka menghabiskan waktu sendiri (....) Saya suka sendirian. (....) Saya memotivasi diri sendiri. (....) Saya tidak suka difoto. (....) Saya suka membuat bagan. (....) Saya orang yang mandiri. (....) Saya suka belajar sendiri. (....) Saya agak tertutup pada teman. (....) Saya berbicara sendiri ketika belajar. (....) Saya suka beraktivitas sendirian. (....) Secara umum saya sangat percaya diri. (....) Saya orang yang perasa. (....) Saya selalu introspeksi. (....) Saya jarang membantu problem pribadi. (....) Saya suka beraktivitas sendirian . (....) Saya memiliki perencanaan diri yang baik. (....) Saya memiliki perencanaan diri yang baik.
Nilai =	Nilai =
7. Kecerdasan Interpersonal (....) Saya belajar lebih baik bila dengan orang lain (....) Saya senang aktivitas tim, group/club. (....) Saya mempunyai banyak teman. (....) Saya menanggapi perasaan dan temperamen orang (....) Saya suka kegiatan sosial. (....) Saya disukai banyak teman. (....) Saya memilih kerja kelompok dari pada sendiri (....) Saya mempunyai perhatian dan rasa sayang yang tinggi pada teman (....) Saya bergaul/bekerja sama dengan baik (....) Saya suka mengatur orang-orang. (....) Saya sering membicarakan problem pribadi dengan teman. (....) Saya suka bermain dengan teman sebaya. (....) Saya senang diajari orang lain keterampilan (....) Saya seorang pembicara yang baik. (....) Saya mudah bergaul.	8. Kecerdasan Naturalis (....) Saya suka berbicara banyak tentang binatang. (....) Saya suka menceritakan alam favoritku. (....) Saya suka pergi berkarya wisata. (....) Saya peka pada bentuk alam (....) Saya suka memperhatikan benda dengan cermat (....) Saya senang merawat, meyiram tanaman. (....) Saya suka bermain dengan hewan. (....) Saya tertarik pada alam dan binatang. (....) Saya menyayangi dan menyerukan hak (....) Saya suka memelihara kebersihan lingkungan. (....) Saya suka bercerita tentang alam dan binatang (....) Saya suka menulis tentang binatang dan alam. (....) Saya kadang membawa binatang/tanaman (....) Saya mengerjakan tugas IPA/Sains dengan ba (....) Saya tidak suka membuang sampah sembarang
Nilai =	Nilai =
Komentar Guru Reguler/ Guru Khusus :	

Instrumen tersebut dimodifikasi dari Gardner (1998) dan Armstrong (2004) kedua instrumen ini saling menunjang jika terdapat ketidaksesuaian antara isian guru dengan isian siswa, maka harus dicek ulang dengan mengamati kondisi siswa sebenarnya, membicarakannya dengan siswa hal-hal yang dianggap tidak sesuai dalam membangun potensi individu siswa. Konsep-konsep kecerdasan majemuk juga penting untuk mengembangkan konsep-diri positif dan penghargaan siswa terhadap potensi-dirinya. Mengidentifikasi kecerdasan majemuk penting bagi guru dalam membantu siswa mengembangkan toleransi dan penghargaan terhadap perbedaan individu, kemampuan, dan bakat. Menghargai perbedaan penting untuk membangun hubungan sinergis dan sinergetis di antara perbedaan, suatu paradigma baru pendidikan (Eanes, 1997). Memahami kecerdasan majemuk juga penting bagi guru untuk pemilihan metode dan strategi sesuai perbedaan individu siswa.

Hasil pengamatan kecerdasan majemuk oleh guru dan hasil isian evaluasi-diri kecerdasan majemuk oleh siswa dipadukan. Selanjutnya dianalisis, bila terjadi kesenjangan yang mencolok antara pengamatan guru dan isian siswa, maka dilakukan diskusi dan siswa ditanyai alasan isian dari butir yang bertentangan. Hasil analisis diinterpretasi oleh guru untuk dimanfaatkan dalam merancang pembelajaran membaca dan menulis baik klasikal ataupun individual.

Enam Seni Berbahasa



Gambar 4 Enam Seni Berbahasa

Enam seni berbahasa yang harus dikuasai siswa, meliputi: menyimak, berbicara, membaca, menulis, mengamati, dan representasi visual. Empat keterampilan merupakan keterampilan dasar berbahasa dan dua yang terakhir viewing dan presentasi merupakan keterampilan tambahan karena apengaruh media yang berkembang dengan pesat dan berpengaruh terhadap keterampilan berbahasa anak, berbicara mengkomunikasikan ide melalui bahasa lisan, membaca memahami bahasa tulis, menulis mengkomunikasikan bahasa melalui bahasa tulis, viewing, memahami imaji visual dan menghubungkannya untuk penyampaian bahasa lisan dan tulis; representasi visual menyajikan informasi melalui imaji visual secara lisan atau lisan dan tulis.

Seni Berbahasa Menyimak

Seni berbahasa menyimak adalah kemampuan memahami bahasa lisan. Seni ini dikembangkan oleh anak sejak bayi melalui mendengar yang merupakan modalitas dasar penting untuk pengembangan keterampilan berbahasa, jika pendengaran anak mengalami hambatan, maka akan

terhambat pula semua aspek perkembangan berbahasanya. Menyimak berarti memahami dan menafsirkan pesan dari orang lain ketika berkomunikasi lisan. Dalam kurikulum kemampuan menyimak dituntut untuk dikembangkan, namun dalam praktiknya keterampilan ini kurang dilatihkan oleh guru. Pembelajaran menyimak perlu memperhatikan tujuannya, tujuan menyimak yang berbeda menuntut strategi menyimak yang berbeda pula. Misalnya arahan, perintah, cerita, buku, rekaman tape, menunjuk dan menyatakan, menyimak ucapan teman dan guru, bermain peran, dsb.

Seni Berbahasa Berbicara

Seni berbicara adalah kemampuan individu dalam menyampaikan pesan verbal secara lisan kepada orang lain ketika berkomunikasi. Pesan adalah pikiran, perasaan, sikap, tanggapan, sanggahan, penerimaan dan sebagainya. Seperti halnya menyimak, keterampilan berbicara kurang dilatihkan di sekolah dasar. Tujuan berbicara sangat menuntut kemampuan berbicara (dari segi keterampilan). Di sekolah kemampuan berbicara siswa berkembang melalui bercakap-cakap dengan teman sekelas atau guru, tanya jawab, bertanya, brainstorming, diskusi, presenatasi, menunjuk dan menyatakan.

Seni Berbahasa Membaca

Seni berbahasa membaca adalah kemampuan berkomunikasi dengan memahami dan menafsirkan pesan tertulis. Kemampuan ini tidak hanya berkaitan dengan pemahaman simbol-simbol tertulis. Tetapi juga memahamai pesan atau makna yang disampaikan oleh penulis. Di kelas rendah sekolah dasar (kelas 1-3) dikembangkan keterampilan membaca permulaan melalui membaca bersuara. Siswa belajar secara bertahap menguasai simbol-simbol bahasa tulis, mengkode huruf-bunyi menjadi bunyi bahasa, melatih kelancaran dan kefasihan membaca, menghubungkan symbol dengan makna melalui pengalaman tentang kata-kata untuk membangun makna. Belajar membaca pada tahap awal dipengaruhi oleh kemampuan menyimak dan berbicara karena ide-ide dipahami dalam bahasa lisan yang merupakan dasar pemahaman bahasa tulis. Selanjutnya membaca dikembangkan dengan berbagai strategi membaca (skimming, scanning).

Seni Menulis

Seni menulis adalah kemampuan mengkomunikasikan ide-ide sendiri kepada orang lain melalui bahasa tulis termasuk kemampuan berbahasa ekspresif. Kemampuan ini bukan hanya berkaitan dengan kemahiran siswa menyusun dan menuliskan simbol-simbol tertulis, tetapi juga mengungkapkan pikiran dan perasannya untuk dapat

dipahami oleh pembaca seperti maksud penulis. Di kelas rendah keterampilan menulis diajarkan bersamaan dengan membaca karena pada hakikatnya menulis terkait erat dengan kemampuan membaca. Untuk dapat menulis diperlukan banyak membaca. Untuk mengembangkan kemampuan menulis siswa dapat digunakan pendekatan menulis proses, workshop menulis, pendekatan tematik dan pendekatan saintifik. Kegiatan menulis dilaksanakan melalui menulis journal, merefleksi tulisan melalui konferensi dan sharing tulisan, memprediksi, menulis kreatif, menulis sesuai jenis-jenis/genre teks, menulis kritis, menilai tulisan, menulis terbimbing/pedoman menulis, tulisan guru dan tulisan siswa

Viewing

Viewing mengacu pada keterampilan berbahasa individu dalam menafsirkan hal-hal yang dilihat dari media visual dengan bahasa sendiri (termasuk foto, gambar, ilustrasi, grafik, poster, peta, diagram dari buku/internet. Juga termasuk video/film dari internet/CD-Rom/DVD-Rom/bioskop). Pesan/informasi dari media visual ini harus dipahami sebagaimana kemampuan memahami bahasa cetak. Pemahaman informasi dari internet dengan informasi visual yang kompleks penting.

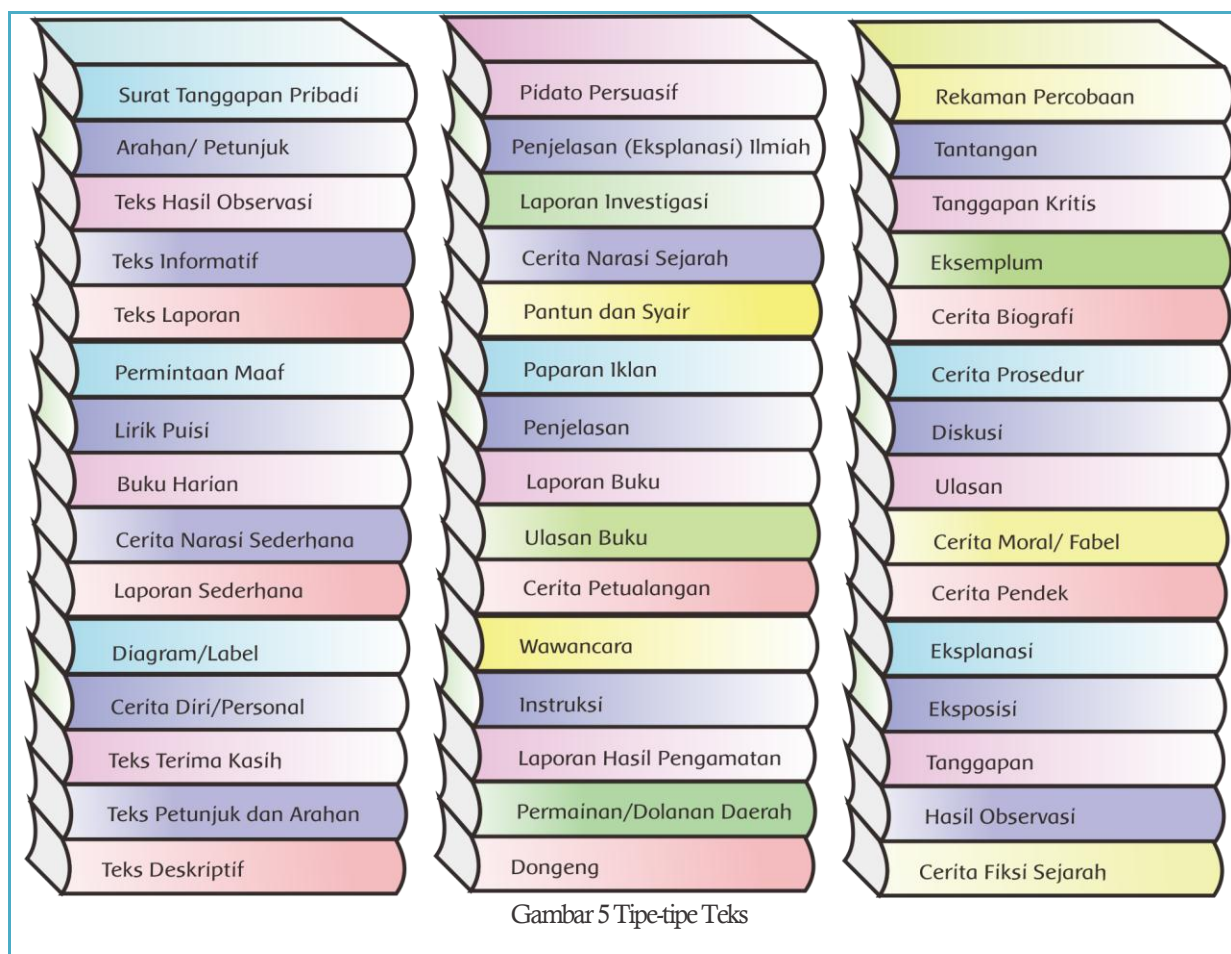
Presentasi Visual

Presentasi visual adalah kemampuan individu dalam berkomunikasi dengan menyajikan informasi melalui media/gambar visual (termasuk foto, gambar, poster, grafik, peta, dan diagram, serta presentasi video, diorama, model, dan dramatisasi. Bentuk-bentuk beragam ini diperlukan siswa untuk mengumpulkan, mengorganisasikan informasi, menentukan cara terbaik untuk penyampaiannya dan menghasilkan suatu produk visual yang komunikatif dan berterima. Presentasi visual sering mengabungkan berbagai bentuk komunikasi. Misalnya pidato cetak dengan suara dan gambar visual. Presentasi dengan media visual ini dapat berupa gambar visual saja atau gabungan antar bentuk (gambar visual dan suara/animasi).

Tipe-tipe Teks (Wacana)

Teks/wacana adalah representasi bahasa lisan ataupun tulisan sesuai (konteks/situasi sosial) dengan tata organisasi tertentu. Konteks berbahasa beragam tergantung pada konteks situasi sosial maupun konteks budaya yang melatarbelakangi kegiatan-kegiatan yang dilakukan oleh manusia. Hal inilah yang memunculkan beragam jenis teks yang lebih banyak ragamnya dibandingkan dengan yang selama ini dikenal (teks/wacana umum: deskripsi, narasi, eksposisi, argumentasi, dan persuasi). Menurut (Mahsun, 2013) jenis teks meliputi: teks deskripsi, narasi, prosedur, laporan, teks eksplanasi, eksposisi, diskusi, surat, iklan, catatan

harian, negosiasi, pantun, dongeng, anekdot, eksemplum, dan fiksi sejarah. Jenis-jenis teks tersebut, dapat dikelompokkan ke dalam cerita (sastra-nonsastra), teks faktual dan teks tanggapan (nonsastra: teks laporan, procedural, ekspositori, dan transaksional). Perbedaan jenis-jenis teks tersebut, dapat ditelusuri dari tujuan (fungsi sosial/budaya), struktur teks (tata organisasi), dan ciri kebahasaan (pilihan kata, urutan, jenis kata).



Setiap jenis teks memiliki fungsi yang berbeda, struktur teks yang berbeda, dan ciri-ciri kebahasaan yang berbeda. Pembelajaran berbasis teks sebagaimana diterapkan dalam LK 13 memberikan peluang bagi siswa untuk menguasai dan menggunakan jenis-jenis teks tersebut dalam kehidupan sehari-hari di masyarakat.

Berdasarkan K 13 jenis teks yang diajarkan di jenjang pendidikan dasar kelas 1+2 meliputi teks deskriptif, petunjuk dan arahan, teks terima kasih, cerita diri/personal, diagram/label, laporan sederhana, cerita narasi sederhana, dan buku harian, lirik puisi, dan permintaan maaf. Jenis teks untuk kelas 3+4 meliputi teks laporan, informative, hasil observasi, arahan/ petunjuk, surat tanggapan pribadi, dongeng, permainan/dolanan daerah, laporan hasil pengamatan, instruksi, wawancara, cerita petualangan, ulasan buku. Jenis teks untuk kelas 5+6 meliputi laporan buku, penjelasan, paparan iklan, pantun dan syair, cerita narasi sejarah, laporan investigasi, penjelasan (eksplanasi) ilmiah, pidato persuasif, cerita fiksi sejarah. hasil observasi, tanggapan, eksposisi, eksplanasi, cerita pendek, cerita moral/fabel, ulasan, diskusi, cerita prosedur, cerita biografi, eksemplum, tanggapan kritis, tantangan, rekaman percobaan.

Diferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi merupakan suatu upaya untuk memenuhi kebutuhan semua siswa selaras tuntutan Kurikulum 13 yang dilandasi paradigma *konstruktivisme*. perspektif diferensiasi terkandung dalam prinsip penyusunan K13, acuan operasional, standar proses, karakter guru pelaksana kurikulum dan asumsi tentang belajar bahasa. Dengan demikian pembelajaran berdiferensiasi perlu diupayakan.

Arends (2008) menyatakan bahwa untuk memenuhi kebutuhan semua siswa di kelas guru menggunakan dua strategi, yaitu *multiple modell of instruction* dan mendiferensiasikan pengajaran. Multiple model adalah guru mengambil beberapa model dari repertoar mengajarnya dan memilih berbagai pendekatan yang berbeda tergantung tujuan belajar. Diferensiasi mengacu pada pembelajaran guru-guru yang mengadaptasikan kurikulum dan pendekatan instruksionalnya sehingga siswa dapat belajar sesuai potensinya.

Dasar Pemikiran Pembelajaran Berdiferensiasi dan Multimodel

Pemikiran pembelajaran berdiferensiasi dan multimodel didasari kenyataan bahwa di setiap kelas kemampuan siswa berbeda-beda. Untuk mengefektifkan kemampuan yang berbeda-beda beberapa sekolah di Indonesia umumnya mengelompokkan kelas menjadi tiga kategori, yaitu kelas A: siswa berkemampuan tinggi, kelas B: siswa berkemampuan rata-rata, dan kelas C: siswa berkemampuan rendah. Pengkategorian ini menimbulkan berbagai masalah bagi siswa-guru-orang tua. Beberapa sekolah menerapkan pembelajaran klasikal-masal di kelas campuran yang tidak sesuai dengan tuntutan kebutuhan siswa (Yuliyati, 2007).

Untuk melayani kebutuhan siswa yang beragam pembelajaran berdiferensiasi dan multimodel perlu diterapkan (Arends, 2008). Multimodel perlu diterapkan karena tidak ada metode tunggal terbaik. Masing-masing mempunyai kelebihan dan kelemahan. Metode akan efektif bila digunakan sesuai dengan tujuan/target guru, karakteristik siswa serta nilai-nilai dan ekspektasi masyarakat. Upaya guru dalam menghubungkan dan menggunakan secara kreatif multi model dalam unit pengajaran tertentu mutlak diperlukan. Penggunaan metode dapat secara terpisah atau bersama-sama sesuai unit pelajaran. Dalam hal ini repertoar mengajar guru yakni penguasaan metode dan kemampuan penggunaannya agar siswa belajar penting.

Dasar deferensiasi pembelajaran adalah adanya perbedaan perkembangan dan kemampuan kognitif anak (Piaget, 1896-1980), konsep Vygotsky tentang *zone of proximal development*, pembelajaran sosial dan scaffolding (1896-1934 dalam Slavin, 1997), teori *multiple intelligences* (Gardner, 1993), pembelajaran efektif (Slavin, 1997) perbedaan individu, perbedaan gaya dan preferensi belajar (Phrashing, 1998).

Mendiferensiasikan pengajaran menurut Arends (2008) dapat dilakukan guru dengan cara (1) pemfokusan pembelajaran pada standar/standar penting dan tujuan/indikator, memodifikasi materi yang diajarkan, mencocokkan berbagai model dan strategi sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan siswa, (2) memerhatikan perbedaan siswa, (3) mengintegrasikan pengajaran dengan asesmen, (4) berusaha menemukan cara bagi seluruh siswa agar dapat berpartisipasi dalam tugas-tugas belajar, (5) guru dan siswa berkolaborasi, (6) penyeimbangan norma-norma kelompok dan individu, (7) modifikasi isi, proses, dan produk.

Strategi Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdiferensiasi

Strategi umum yang dapat digunakan untuk mendiferensiasikan pengajaran adalah menerapkan teori *multiple intelligences*, diferensiasi kurikulum, kooperatif learning, pemecahan masalah, pemadatan kurikulum dan pengajaran, menggunakan pengelompokan kelas yang fleksibel. Strategi ini dapat digunakan untuk semua mata pelajaran dan dipadukan dengan strategi khusus setiap mata pelajaran.

Dalam pembelajaran bahasa Indonesia, di samping menerapkan strategi umum, terdapat strategi pembelajaran bahasa fleksibel untuk pembelajaran di kelas yang berdiferensiasi, yakni strategi pembelajaran bahasa dengan pendekatan proses, pendekatan holistik/*whole language/balance literacy*, pembelajaran terpadu dan unit tematik, pendekatan kontekstual, interaktif, pendekatan komunikatif, pembelajaran individual, bertanya, tutor sebaya, pengajaran langsung, pemodelan, proyek terbuka.

Di samping strategi-strategi tersebut, pemahaman hakikat pembelajaran keterampilan berbahasa menyimak, berbicara membaca dan menulis perlu diperhatikan dalam perancangan dan pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi.

Adaptasi Pengajaran Bahasa Indonesia untuk Differensiasi Pembelajaran

Pengajaran bahasa Indonesia di kelas terpadu/inklusi mungkin tidak selalu memerlukan modifikasi, namun secara umum penyesuaian tujuan, pembelajaran, dan materi, diperlukan untuk memenuhi kebutuhan individu siswa. Lima tipe adaptasi di kelas terpadu/inklusi dikemukakan (Grenot-Scheyer, Jubala, Bishop, dan Coot, 1996), yaitu: (1) tanpa modifikasi, (2) bantuan fisik, (3) adaptasi materi, seperti memperbesar tulisan, (4) hasil belajar multilevel, dan (5) adaptasi tujuan pelajaran bahasa dan mata pelajaran (area isi) lain seperti pengembangan keterampilan dasar mata pelajaran.

Beberapa ahli di antaranya Cole & Chan (1990), Grenot-Scheyer dkk (1996), Eanes (1997) menyarankan strategi bagi keberagaman siswa,



yaitu: (1) mastery learning; (2) pemodelan dan pelatihan keterampilan sosial; (3) pelatihan proses. (4) pengajaran kognisi dan metakognisi (5) peer tutoring; (6) pembelajaran kooperatif; (7) aplikasi komputer; (8) pengajaran tambahan dan strategi khusus ABK; (8) graphik organizer, kerangka, peta konsep (9) membuat daftar; (10) ceklist; (11) kartu petunjuk; (12) menggambar sebagai alternative menulis; (13) membuat kamus pribadi, bank kata; (14) penguatan positif; (15) analisis tugas; (16) alat pendukung (pedoman khusus/petunjuk); (17) shaping; (18) chaining; (19) fading; (20) memadukan variasi media pengajaran; (21) menggunakan kelompok problem solving dan penemuan; (22) pelibatan orang tua; (23) mengajar siswa keterampilan meneliti untuk belajar mandiri; (24) merencanakan aktivitas khusus untuk persiapan tes dan adaptasi khusus saat tes; (25) menggunakan rekaman materi untuk dipelajari kembali.

Adaptasi belajar bahasa juga harus memenuhi kebutuhan tipe berbeda bagi tiap jenis kebutuhan khusus. Cox (1999) menggambarkannya sebagai berikut.

Adaptasi pembelajaran bagi Siswa Berkesulitan Belajar

Siswa berkesulitan belajar adalah siswa yang mengalami hambatan pemerolehan bahasa, mengorganisasikan, mengekspresikan keterampilan akademik, dan mengekspresikan konsep. Problem ini umumnya disebabkan karena kurang kesempatan pendidikan, kurang motivasi, tekanan emosi di sekolah/di rumah, perbedaan budaya, lingkungan, dan ekonomi. adaptasi yang diperlukan di antaranya adalah (1) pembelajaran difokuskan pada makna; (2) membangun penjelasan personal siswa sesuai kehidupan nyata; (3) materi dan tugas-tugas sesuai minat, kemampuan, dan level siswa; (4) dalam menulis menekankan perhatian siswa pada isi juga pada keakuratan penggunaan konvensional; dan (5) fokus pada pengalaman bahasa lisan.

Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Luar Biasa

Siswa luarbiasa adalah siswa yang mengalami kelainan fisik dan mental, yaitu tunanetra, tunarungu, tunamental, gangguan perilaku, perhatian, dan hiperaktivitas.

Siswa tunanetra adalah siswa yang mengalami kelainan mata baik sebagian maupun total. Mereka memerlukan bantuan kacamata, tongkat dan alat lain. Adaptasi pembelajaran bahasa meliputi: (1) tempatkan siswa agar mereka dapat melihat dengan baik, (2) gunakan kelompok kecil dan petunjuk membaca dari teman sekelas; (3) berikan materi cetak yang besar dan kertas untuk menulis braille.

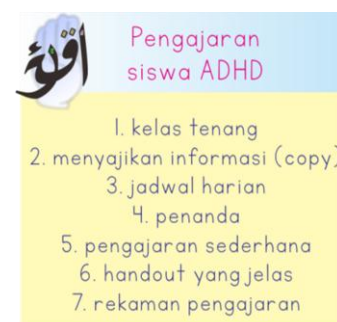
Siswa tunarungu adalah siswa yang mengalami kelainan pendengaran sehingga perkembangan bahasanya terhambat. Mereka memerlukan bantuan khusus dan alat khusus sesuai untuk belajar bahasa. Penyesuaian pembelajaran bahasa meliputi: (1) posisikan siswa agar dapat melihat gerak-

kan bibir guru, dalam kerja kelompok upayakan siswa dapat melihat gerakan bibir temannya; (2) berbicaralah dengan suara keras/jelas dan berhadapan siswa; (3) gunakan petunjuk tertulis di papan tulis/chart.

Siswa dengan Gangguan Mental adalah siswa yang IQ-nya di bawah 70-75 (score tes 100 termasuk IQ rata-rata). Siswa umumnya mengalami problem prilaku, problem belajar, problem solving, problem keterampilan sosial, problem memori dan kemampuan bahasa terbatas. Adaptasi pembelajaran bahasa meliputi: (1) immerse siswa dalam lingkungan yang kaya bahasa, (2) membaca keras setiap hari, (3) menggunakan pendekatan pengalaman berbahasa dan share bacaan, (4) model, strategi khusus, dan (5) menggunakan pengalaman perolehan bahasa konkret.

Siswa dengan Gangguan Perilaku adalah siswa yang perilakunya tidak sesuai dengan kondisi dan situasi lingkungannya meliputi periode waktu yang lama, yaitu: selalu bersedih, menyendiri, depresi, acuh tak acuh, takut berhubungan dengan orang lain atau memiliki problem sekolah. Adaptasi pembelajaran bahasa meliputi: (1) mempertahankan suasana kelas yang positif; (2) menciptakan kerjasama dengan orang tua dan pembina sekolah; (3) memberikan cara mengkomunikasikan perasaan dan ide- idenya; (4) tim siswa dengan teman baik; (5) membuat petunjuk yang jelas, memberikan struktur ketika diperlukan, monitoring dan tindak lanjut.

Saran untu pengajaran *siswa dengan Gangguan Perhatian-Hiperaktif (AD-HD)* (1) mempertahankan suasana kelas yang setenang mungkin dan bebas gangguan, (2) menyajikan informasi (copy) untuk setiap siswa, (3) membuat jadwal harian ditempatkan pada tempat tugas, dan mengecek setiap masalah dan aktivitas sebelum pindah pada aktivitas dan pokok bahasan selanjutnya, (4) mengidentifikasi dan menggunakan tipe-tipe penanda tetap untuk menarik perhatian siswa, (5) mengklari-fikasi dan menyederhanakan pengajaran untuk meminimalkan gangguan, (6) membuat hand out sederhana, jelas, dan mudah dibaca, (7) memberikan rekaman pengajaran pedoman dan kelas diskusi



Adaptasi Pembelajaran bagi Siswa Genius

Siswa Genius adalah siswa yang menunjukkan kemampuan di atas rata-rata, termasuk kemampuan intelektual, kreativitas, seni, kemampuan memimpin, dan bidang akademik khusus. Mereka memerlukan bantuan untuk mengembangkan potensinya. Adaptasi pembelajaran bahasa, meliputi: (1) penggunaan aktivitas mandiri dan ide-ide sintetis; (2) pemberian proyek level lebih tinggi untuk individu/kelompok; (3) mengarahkan siswa memilih sendiri literature/materi yang diacu untuk mendukung penelitiannya, (4) mengijinkan siswa bekerja pada tahapan dan levelnya sendiri; dan

(5) mendorong siswa menghubungkan antara konsep, pengetahuan latar dan isi.

Merancang Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdiferensiasi bagi Siswa di Kelas Reguler SD Inklusi

Untuk dapat merancang pembelajaran yang sesuai dengan diferensiasi/ keberagaman siswa di kelas inklusi perlu dipahami benar arti dari diferensiasi itu sendiri. Diferensiasi adalah layanan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan/potensi siswa baik individu, kelompok utuh, kelompok kecil, berpasangan. Dalam merancang pembelajaran perlu dipertimbangkan prinsip dasar yang mendukung keberagaman (Ichrom & Watterdal, 2004: 25), yaitu: (1) kelas dengan siswa beragam latar dan kemampuan, serta guru yang mampu mengelola kelasnya; (2) asesmen berbasis kelas terus menerus, guru memahami potensi, kekuatan, dan kelemahan setiap individu siswa; (3) semua siswa mempunyai kegiatan dan kinerja yang sesuai; dan (4) guru dan siswa dapat bekerja sama dalam pembelajaran.

Hal-hal yang dapat diferensiasi adalah isi/materi, kegiatan siswa, hasil kerja belajar siswa, strategi/metode yang diterapkan guru, dan sumber belajar.

Diferensiasi Isi/Materi pembelajaran dapat didasarkan pada pengelompokkan kemampuan siswa. Berdasarkan teori mastery learning kemampuan siswa dapat diklasifikasikan dalam tiga kelompok (atas-sedang-bawah). Materi diberagamkan dengan cara siswa memilih materinya sendiri dengan bimbingan guru atau sesuai hasil asesmen terus menerus yang menunjukkan performansi terakhir siswa.

Diferensiasi hasil belajar siswa dapat didasarkan pada kecenderungan gaya belajar siswa. Dalam pembelajaran membaca misalnya siswa dapat menceritakan kegiatan membacanya dalam bentuk portofolio, karangan/cerita, bagan, peta konsep, gambar, poster, permainan peran, sharing, lagu, karya seni, karya keterampilan, dsb.

Diferensiasi Kegiatan Siswa. Kegiatan siswa dapat divariasikan sesuai minat, tema, tujuan belajarnya. Siswa memilih kegiatan belajar dengan arahan guru selaras dengan performansi terakhirnya fokus pada tema, tujuan belajar klasikal/ individual.

Diferensiasi Strategi/metode dapat terpenuhi bila guru memahami bermacam- macam metode/strategi pembelajaran, beragam cara siswa belajar selaras dengan ragam kecerdasan yang mengarah pada kecenderungan gaya belajar. Penggunaan seluruh panca indera: visual, audio, audio visual, dan kinestetis. Untuk pembelajaran bahasa Indonesia guru harus memahami strategi pengajaran, strategi penunjang, strategi peningkatan kelancaran bahasa Indonesia, serta strategi khusus.

Diferensiasi Sumber belajar bahasa Indonesia dapat dipersiapkan guru dengan memanfaatkan sumber yang tersedia di perpustakaan sekolah,



laboratorium, lingkungan sekolah, Pemberdayaan siswa, menugasi siswa membuat kliping, majalah dinding, buku dari hasil karangan siswa sendiri atau mengambil dari buku, koran, atau majalah.

Disamping memahami makna differensiasi dalam merancang pembelajaran bahasa Indonesia yang bagi siswa di kelas reguler SD Inklusif perlu dipertimbangkan prinsip dan model pengembangan kurikulum inklusif. Menurut Depdiknas dan MCPM-AIBEP (2009/2010) terdapat beberapa prinsip penting dan model yang harus dijadikan acuan oleh para guru dalam mengembangkan kurikulum untuk siswa berkebutuhan khusus dalam seting inklusif, yaitu: (1) kurikulum umum yang diberlakukan untuk siswa regular perlu dirubah (dimodifikasi) untuk disesuaikan dengan kondisi siswa berkebutuhan khusus; (2) penyesuaian kurikulum dengan kemampuan siswa berkebutuhan khusus bisa terjadi pada komponen tujuan, materi, proses dan atau evaluasi; (3) penyesuaian kurikulum tidak harus sama pada masing- masing komponen. Artinya jika komponen tujuan dan materi harus dimodifikasi, mungkin tidak demikian halnya dengan proses; (4) proses penyesuaian juga tidak harus sama pada semua materi, untuk materi tertentu perlu dimodifikasi, tetapi mungkin tidak perlu untuk materi yang lain; (5) proses modifikasi juga tidak sama untuk semua mata pelajaran. Untuk mata pelajaran tertentu mungkin perlu banyak modifikasi tetapi tidak demikian untuk mata pelajaran yang lain; (6) proses modifikasi juga tidak sama pada masing-masing jenis kelainan. Siswa berkebutuhan khusus yang tidak mengalami hambatan kecerdasan (tunanetra, tunarungu, tunadaksa) mungkin akan sedikit membutuhkan modifikasi kurikulum, adapun siswa yang mengalami hambatan kecerdasan (tunagrahita) membutuhkan modifikasi hampir semua komponen pembelajaran (tujuan, isi, proses dan evaluasi).

Adapun model kurikulum inklusif yang dapat dijadikan acuan dalam merancang silabus dan RPP bagi siswa berkebutuhan khusus yang mengikuti pendidikan di sekolah inklusif, yaitu (1) model duplikasi, (2) model modifikasi, (3) model substitusi, dan (4) model omisi. *Model duplikasi* diacu dari makna kata duplikasi yang berarti meniru atau menggandakan atau membuat sesuatu menjadi sama atau serupa. Artinya siswa regular dan siswa berkebutuhan khusus menggunakan kurikulum yang sama mencakup empat komponen utama kurikulum tujuan, isi, proses, dan evaluasi. *Model Modifikasi* adalah penyesuaian/perubahan kurikulum yang berlaku di kelas regular sesuai kemampuan ABK. Penyesuaian mencaup pada empat komponen utama pembelajaran yaitu tujuan, materi, proses dan evaluasi. *Model substitusi* mengganti sesuatu yang ada dalam kurikulum regular dengan sesuatu yang lain yang kurang lebih sepadan (memiliki nilai yang kurang lebih sama). Model penggantian (substitusi) bisa terjadi dalam hal tujuan pembelajaran, materi, proses atau evaluasi. *Model omisi* adalah upaya



untuk menghilangkan sesuatu (bagian atau keseluruhan) dari kurikulum umum, karena materi kurikulum tidak mungkin diberikan kepada ABK karena terlalu sulit atau tidak sesuai bagi ABK.

Lima General Outcome



Lima General Outcome (target hasil umum) adalah lima hasil belajar yang ditargetkan pada enam keterampilan berbahasa (menyimak, berbicara, membaca, menulis, viewing, dan presentasi visual) yang harus dikuasai siswa pada setiap tingkatan kelas. Lima target umum, meliputi: (1) *general outcome 1*: Siswa menyimak, berbicara, membaca, menulis, menalar, dan presentasi untuk mengeksplorasi pemikiran, ide-ide, perasaan dan pengalamannya; (2) *general outcome 2*: Siswa menyimak, berbicara, membaca, menulis, menalar, dan presentasi untuk memahami dan merespon secara pribadi dan kritis teks yang didengar, dibaca, atau teks dengan media lain; (3) *general outcome 3*: Siswa menyimak, berbicara, membaca, menulis, menalar, dan presentasi untuk mengelola ide dan informasi; (4) *General Outcome 4*: Siswa menyimak, berbicara, membaca, menulis, menalar, dan presentasi untuk meningkatkan kemampuan berkomunikasi yang jelas dan seni; (5) *general outcome 5*: Siswa menyimak, berbicara, membaca, menulis, menalar, dan presentasi untuk membentuk dan membangun komunitas literasi.

Lima General Outcome tersebut selanjutnya dikembangkan dirinci dalam kompetensi-kompetensi dasar dan tujuan operasional pada masing-masing kelas yang dicapai pada setiap tahun. Masing-masing sekolah dapat mengembangkan target hasil berdasarkan lima target hasil umum tersebut. Untuk mengetahui keberhasilan target hasil umum tersebut diperlukan alat pengukuran/penilaian yang disebut '*General outcome measurement*' yakni alat penilaian melalui monitoring langsung dan berulang tentang performansi dengan tugas-tugas representatif sesuai target yang diinginkan, dan dengan asesmen yang terfokus pada perubahan level performansi dari waktu ke waktu (Deno, S., 1997; Fuchs & Deno, 1991; McConnell, McEvoy, & Priest, 2002 dalam Bradfield, T. A., 2009). Salah satu bentuk pengukuran target hasil umum misalnya adalah penilaian berbasis kurikulum (PBK).

Salah satu ciri khas dari hasil pengukuran umum adalah bahwa ia menyediakan guru dan profesional dengan informasi tentang tingkat perubahan kinerja pada hasil yang diinginkan, yang biasanya disajikan secara grafis, dengan waktu pada sumbu horizontal, dan jumlah yang benar tanggapan / pertunjukan di vertikal sumbu. Informasi ini penting ketika mengevaluasi bagaimana intervensi tertentu bekerja untuk meningkatkan kinerja siswa. Sistem pengukuran hasil umum biasanya durasi pendek (biasanya satu menit atau kurang), memiliki kemampuan yang disajikan dalam berbagai bentuk, yang murah, mudah untuk menge-

lola dan skor, dan mampu diadministrasikan baik untuk masing-masing anak dan seluruh ruang kelas anak-anak 15 (VanDerHeyden, Witt, Naquin, & Noelle, 2001). Karena atribut positif terakhir ini, sistem pengukuran hasil umum dapat digunakan untuk memantau pertumbuhan individu siswa dari waktu ke waktu, dan juga untuk membandingkan kinerja satu siswa dengan teman-teman sekelasnya. Dengan membandingkan kinerja siswa terhadap kinerja teman-teman sekelasnya, seorang guru dapat menentukan apakah lintasan pertumbuhan siswa adalah perbedaan dari apa yang diharapkan, atau off-track untuk pencapaian akhirnya hasil jangka panjang (Fuchs & Deno, 1997). Selain itu, sistem pengukuran hasil umum memungkinkan para profesional untuk mengevaluasi baik efek langsung dari intervensi, serta bagaimana intervensi bekerja untuk meningkatkan probabilitas siswa mencapai hasil jangka panjang (ECRI Tek Laporan No.4). Seorang profesional dapat mengevaluasi bagaimana intervensi bekerja untuk meningkatkan probabilitas ini mencapai tujuan jangka panjang dengan memeriksa perbedaan kemiringan atau lintasan yang dihasilkan dari pelaksanaan intervensi. Sementara intervensi intensitas yang lebih tinggi sedang disampaikan, profesional dapat terus memantau kemajuan siswa melalui sering administrasi ukuran hasil umum. Intervensi akan dianggap efektif jika mengakibatkan peningkatan kemiringan sehingga lintasan siswa itu lebih erat selaras dengan tingkat pertumbuhan yang diharapkan. Apa yang membuat hasil pengukuran umum selain dari metode tradisional penilaian, adalah kemampuan untuk fokus pada kinerja individu dan bagaimana perubahan kinerja dari waktu ke waktu. Selain itu, utilitas sistem pengukuran hasil umum didukung oleh kelimpahan bukti empiris. Sebagai contoh, pengukuran-kurikulum berbasis (CBM) merupakan salah satu bentuk hasil umum sistem pengukuran yang telah dikembangkan untuk digunakan dengan siswa SD dan SMP. Banyak penelitian telah menunjukkan bahwa langkah-langkah CBM memenuhi sifat psikometrik keandalan dan validitas (Deno, 1985). Studi juga telah dikaitkan pengukuran-kurikulum berbasis prestasi akademik siswa meningkat (Fuchs & Fuchs, 1986; Fuchs, Fuchs, & Hamlett, 1989; Fuchs et al, 1997). Studi lain menunjukkan bahwa ketika menggunakan sistem pengukuran berbasis kurikulum, guru meningkatkan jumlah modifikasi pembelajaran yang mereka buat. Peningkatan modifikasi berdasarkan penggunaan sistem CBM telah dikaitkan dengan peningkatan hasil siswa (Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Stecker, 1991). CBM juga telah digunakan untuk secara efektif mengidentifikasi siswa kelas primer membutuhkan layanan khusus (Van DerHeyden, et al., 2001). Meskipun sebagian besar pekerjaan dalam pengukuran hasil umum telah difokuskan pada langkah-langkah kurikulum berbasis bagi siswa di kelas-kelas utama, model yang unik



dari hasil pengukuran umum telah dikembangkan untuk usia prasekolah.

Tujuh Standard

Tujuh standar kiat-kiat keterampilan berbahasa berikut harus dipertimbangkan secara keseluruhan bukan komponen-komponen yang terisolasi dari pembelajaran. Selanjutnya, perlu dicatat bahwa standar isi diberi nomor untuk keperluan referensi dan tidak diatur oleh hirarki atau perkembangan.



1. Siswa membaca, memahami, dan menanggapi berbagai bahan, dengan menggunakan berbagai strategi untuk tujuan yang berbeda.
2. Siswa menulis kompeten untuk berbagai tujuan dan khalayak.
3. Siswa berkomunikasi menggunakan standar tata bahasa Indonesia, penggunaan, struktur kalimat, tanda baca, kapitalisasi, ejaan, dan tulisan tangan.
4. Siswa menunjukkan kompetensi dalam berbicara dan mendengarkan sebagai alat untuk belajar dan berkomunikasi.
5. Siswa menemukan, pilih, dan mensintesis informasi dari berbagai teks, media, referensi, dan sumber-sumber teknologi untuk memperoleh dan mengkomunikasikan pengetahuan.
6. Siswa membaca, menganalisis, dan menanggapi sastra sebagai catatan pengalaman hidup.
7. Siswa menerapkan penalaran dan pemecahan keterampilan untuk membaca, menulis, berbicara, mendengarkan, melihat, dan secara visual mewakili masalah.

Alat-alat dan Strategi Pembelajaran

Alat-alat PMM-PBL meliputi pusat literasi, papan cerita, dinding kata, aktivitas membuat kata. Strategi pembelajaran meliputi: pemodelan, pelajaran mini, siklus sastra, dan menyuarakan pikiran.

Alat-alat PMM-PBL

Pusat Literasi

Pusat Literasi adalah sebuah area yang didesain untuk tujuan pembelajaran tertentu. Pusat Literasi dirancang untuk menyediakan bahan-bahan yang tepat untuk membantu siswa bekerja secara mandiri atau berkelompok (berkerjasama dengan satu orang atau beberapa orang dalam kelompok kecil) untuk memenuhi tujuan pusat literasi. Pusat literasi dapat bersifat sementara atau permanen. Integrasi pusat literasi dapat mendukung peningkatan dan perkembangan pemahaman bacaan, bahasa, sosial, dan menulis (Fountas & Pinell, 1996; 2000; Morrow, 1997; 2003).

Pusat literasi memfasilitasi pemecahan masalah karena siswa dapat mengeksplorasi, menemukan, menemukan, dan menciptakan baik sendiri atau dengan orang lain (Stone, 1996).

Banyak cara untuk menciptakan pusat literasi. Guru dapat menciptakan pusat literasi yang mendukung pembelajaran membaca terbimbing (*guided reading*). Satu guru mengajar *guided reading* satu kelompok anak-anak, sedangkan kelompok lain bergantian menggunakan pusat literasi di kelas. Pusat literasi dapat dibuat dengan menata bahan literasi di sebuah meja atau suatu area di kelas. Selain itu, pusat literasi dapat digabungkan dengan peralatan elektronik modern yang ada. Idealnya, tidak lebih dari 4 anak yang berada pada satu pusat literasi.

Beberapa contoh ide pusat literasi untuk sekolah dasar: Pusat komputer, pusat ABC, pusat menulis, pusat mendengarkan, permainan kartu memori, pusat kata keluarga, pusat klub buku, pusat membaca, pusat jurnal, pusat puisi, pusat studi sosial, pusat sains, pusat matematika.



Papan Cerita

Papan cerita merupakan sarana pembiasaan menulis dan membaca siswa dan alat komunikasi efektif guru-siswa dan siswa-siswa. Jadwal, kegiatan, dan tugas-tugas dari guru dapat ditulis di papan cerita. Papan yang lebar memang lebih baik karena guru dapat mengomunikasikan materi-materi penting yang diperlukan sewaktu-waktu, tetapi papan yang kecil pun baik, yang penting dapat mendorong siswa saling berkomunikasi dan membaca. Papan sebaiknya diletakkan di dinding depan supaya diperhatikan siswa.

Dinding Kata

Dinding Kata. Sebagian dinding ruang kelas dapat diubah fungsi menjadi dinding kata yaitu digunakan untuk “mempublikasikan” atau memajang karya atau hasil kerja siswa, meliputi semua mata pelajaran, dan dapat berupa gambar, kerajinan, seni, puisi, laporan, ringkasan bacaan, ulasan, hasil diskusi, dan lain-lain. Setiap periodik pajangan dapat diganti. Hasil setiap karya siswa atau sebagian karya siswa dapat dijadikan sebagai model pembelajaran. Dinding kata dapat diwujudkan sesuai fasilitas yang tersedia dan dana yang dimiliki kelas. Misalnya papan tulis hitam atau papan tulis putih umumnya banyak tersedia di SD, guru dapat memanfaatkannya. Jika tidak ada dinding dapat langsung digunakan untuk menempel dengan menyiapkan isolasi, lem, paku. Jika ada dana sterefoam/ karpet/planel/tikar dsb. dapat dimanfaatkan karena harganya murah dan fleksibel penataannya. Dinding/papan kata ditata di dalam kelas dan/atau di luar kelas.

Aktivitas Membuat Kata

Aktivitas membuat kata dapat dilakukan dengan membuat poster-poster berupa materi pelajaran, *chart*, diagram, kata mutiara, slogan, dan lain-lain. Hasil karya siswa atau tugas-tugas membaca dan menulis dapat dipajang di dinding atau digantung di ruang disesuaikan dengan tata ruang. Peralatan dan barang milik kelas dapat dilabeli dan diberi petunjuk penggunaan atau cara pemanfaatan fasilitas kelas tersebut. Penempelan poster-poster tersebut memberikan multimanfaat bagi siswa. Mereka memperoleh pengetahuan, menjadi terbiasa dengan lingkungan bahasa, dan jika mereka dilibatkan dalam pembuatan poster tersebut akan memantapkan keterampilan menulis siswa.

Strategi PMM-PBL

Pemodelan

Strategi Pemodelan adalah proses untuk menunjukkan atau mendemonstrasikan pada seseorang, tentang cara untuk menggunakan atau melakukan sesuatu yang tidak diketahuinya. Pemodelan juga dapat dideskripsikan sebagai proses dimana siswa yang pintar menunjukkan siswa lain bagaimana cara menyelesaikan sebuah tugas. Dalam pembelajaran literasi, pemodelan dapat dilakukan oleh orang dewasa di luar kegiatan sekolah, guru, atau teman sebaya. Contoh pemodelan: anak melihat orang tuanya menulis surat atau membaca buku; anak melihat temannya menulis di sebuah kertas dan membacakannya.

Tabel 6 Tipe-tipe Pemodelan

Tipe	Deskripsi	Contoh	Keterangan
Pemodelan Implisit	Berperan sebagai bagian dari sebuah pengalaman	Membacakan cerita pada anak Menulis cerita dalam kelompok Membaca bersama	Selalu berada dalam konteks dari proses yang aktual
Pemodelan Eksplisit	Menunjukkan secara langsung atau berbicara pada siswa		Seharusnya selalu diselesaikan dalam konteks
Berbicara Nyaring	Menyajikan langkah-langkah untuk menyelesaikan sebuah proses atau tugas	Demonstrasi langkah dalam menggunakan kamus	Ada hubungan yang sangat baik antara bicara nyaring dan menyuarakan pikiran
Menyuarakan Pikiran	Menyuarakan apa yang dipikirkan selama proses untuk menyelesaikan tugas	Memberikan pikiran dalam teks yang dimaksud	Membantu siswa belajar strategi dan proses

Pelajaran Mini

Pelajaran mini adalah rencana yang sangat fleksibel untuk mengembangkan strategi berdasarkan prinsip pembelajaran efektif dengan menggunakan strategi pembelajaran dan pengajaran yang efektif secara eksplisit atau langsung. Bagian dari rencana tersebut seharusnya membuat

seluruh pelajaran menjadi dialog interaktif. Pelajaran mini, membutuhkan waktu yang singkat dan terfokus, yaitu antara 5-10 menit. Beberapa pelajaran diulang, tergantung pada level siswa dan bagaimana mereka meresponnya, dan beberapa pelajaran tidak berhasil dengan baik pada beberapa siswa namun Anda tetap diminta untuk melanjutkannya pada kegiatan yang lebih efektif. Empat bagian pada pelajaran mini adalah (1) pengenalan, (2) pemodelan oleh guru, (3) pemodelan oleh siswa dan latihan terbimbing, dan (4) meringkas dan merefleksi. Tiga bagian selanjutnya adalah (1) latihan mandiri, (2) aplikasi, dan (3) refleksi.

Tabel 7 Contoh Pelajaran Mini

Pelajaran Mini	Tujuan	Aktivitas
Pengenalan	Biarkan anak mengetahui apa yang akan mereka pelajari Hubungkan dengan pengetahuan sebelumnya dan membaca dan menulis	Diskusi interaktif yang dipimpin oleh guru
Pemodelan oleh Guru	Menunjukkan siswa bagaimana menggunakan dan berpikir tentang strategi	Guru memimpin “menyuarakan pikiran”, siswa “menyuarakan pikiran”
Pemodelan oleh siswa dan latihan terbimbing	Siswa secara bertahap belajar menjalankan strategi Siswa mencoba strategi dibawah arahan guru	Siswa “menyuarakan pikiran” Berkjasama dengan kelompok
Meringkas dan merefleksi	Mengingat bersama apa yang telah dipelajari Berpikir tentang kapan menggunakannya	Guru diminta berdiskusi Kerjasama dengan kelompok
Pelajaran selanjutnya		
Latihan mandiri	Mencoba strategi	Membaca teks yang mirip yang akan digunakan pada pemodelan membaca
Aplikasi	Menggunakan strategi pada situasi baru	Memilih buku-sendiri
refleksi	Berpikir tentang bagaimana strategi akan berguna	Menulis Kerja dalam sebuah konteks Diskusi siswa dan guru

Siklus Sastra

Siklus sastra adalah klub buku siswa yang setara dengan orang dewasa, namun dengan fisik, harapan dan struktur yang lebih baik. Tujuannya untuk mendorong anak-anak muda senang membaca dan membuat diskusi yang bermakna. Tujuan utama dari siklus sastra adalah mengizinkan siswa untuk berlatih dan mengembangkan kemampuan dan strategi pembaca yang baik (Darlie, 2001). Kunci utama dari siklus sastra adalah (1) Anak-anak memilih sendiri bahan bacaannya, (2) Dibentuk kelompok kecil, berdasarkan buku yang dipilih, (3) Kelompok yang berbeda membaca buku yang berbeda, (4) Mengadakan pertemuan kelompok sesuai dengan waktu yang telah dijadwalkan, (5) Siswa

membuat catatan berupa tulisan atau gambar untuk membantu kegiatan diskusi dan membaca mereka, (6) Mengadakan diskusi dengan topik yang berasal dari siswa, (7) Pertemuan kelompok diharapkan bersifat terbuka, percakapan yang terjadi secara alami. (8) Percakapan siswa sering menyimpang atau meluas dari buku, namun harus kembali pada cerita dari buku yang dibaca. (9) Guru berperan sebagai fasilitator, pengamat, pendengar, atau teman membaca bagi siswa. (10) Guru bukan semata-mata hanya sebagai pengajar. (11) Siswa diberikan peran atau pekerjaan yang harus diselesaikan setiap pertemuan kelompok. (12) Guru harus menjadi model bagaimana siswa dapat menyelesaikan tugasnya. (13) Evaluasi dilakukan dari hasil pengamatan guru dan evaluasi diri dari siswa dan seharusnya meliputi tugas tambahan, (14) Semangat bermain dan bersenang-senang selalu ada di kelas, (15) Bentuk kelompok baru sesuai dengan pilihan bacaan yang baik.

Menyuarakan pikiran

Menyuarakan pikiran dideskripsikan sebagai “mendengar pikiran orang lain”. Dengan strategi ini, guru menyuarakan pikirannya dengan keras meliputi deskripsi mengenai apa yang mereka baca seraya membacanya untuk mengetahui pemahaman siswa. Tujuan dari menyuarakan pikiran adalah untuk menjadi model bagi siswa, seberapa besar kemampuan pembaca dalam memahami makna dari teks.

Fungsi menyuarakan pikiran adalah (1) Membantu siswa untuk mengetahui apa yang mereka pikirkan ketika membaca dan meningkatkan pemahaman mereka, (2) Mengajarkan siswa untuk mengulangi kegiatan membaca kalimat, membaca terlebih dulu, untuk mengklarifikasinya, dan atau mencari petunjuk dalam konteks untuk membantu memahami apa yang mereka baca. (3) Memperlambat proses membaca dan membuat siswa lebih sadar atas pemahaman teks mereka.

Monitoring/Asesmen Langsung

Asesmen langsung dapat dilaksanakan melalui Observasi-survey, asesmen diri, rubrikasi/daftar cek. Prosedur cloze bagian wacana, Informal Reading Inventory (IRI), catatan anekdot, konferensi guru-siswa, analisis kesalahan, contoh hasil kerja, rekaman langsung.

Pengertian. Asesmen adalah pengumpulan bukti dokumen pertumbuhan belajar melalui pengoleksian data kegiatan siswa sehari-hari, dan evaluasi adalah analisis dan interpretasi data tersebut (Ruptick & Norwick, 1998). Menurut Anthony, Johnson, Mickelson, dan Preece (1991) asesmen dan evaluasi merupakan bagian integral perencanaan kurikulum dan bahwa siswa dan orang tua aktif terlibat dengan guru yang mengerti, mengasesmen, dan mengevaluasi kemajuan belajar. Pernyataan ini

menunjukkan bahwa penilaian seharusnya otentik/asli sesuai dengan perilaku siswa dalam belajar. Hal tersebut selaras dengan kurikulum 2013 yang didasari filosofi konstruktivist dan pendekatan kontekstual, serta teori kecerdasan majemuk (Gardner, 2003) yang menyatakan bahwa penilaian *otentik* paling tepat dalam menilai pembelajaran karena dapat menguji pemahaman siswa tentang materi pelajaran secara menyeluruh. Secara khusus pengukuran otentik memungkinkan siswa memperlihatkan apa yang mereka pelajari sesuai kondisi dan suasananya. Asesmen semacam ini merujuk pada kehidupan nyata siswa.

Berkenaan dengan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus Wardani (1995) menyatakan bahwa asesmen dapat diartikan sebagai kegiatan *penilaian* yang dilakukan dalam berbagai cara dengan tujuan untuk mendapatkan informasi akurat tentang kekuatan dan kelemahan, serta kesulitan siswa dalam bidang tertentu (diagnostik) yang akan dimanfaatkan untuk penempatan dan penyusunan program belajar siswa. Artinya hasil asesmen adalah kemampuan latar (awal) siswa yang merupakan dasar pijakan guru dalam merancang perencanaan individu siswa berkebutuhan khusus.

Dari pengertian asesmen tersebut dapat disimpulkan bahwa asesmen dan evaluasi berorientasi pada proses dan produk integral dengan pembelajaran, bagian perencanaan kurikulum, melibatkan guru, siswa, orang tua dan administrator, otentik, dirancang sesuai kegiatan dan kondisi siswa. Keseluruhan informasi dari kerja asesmen dan evaluasi dikumpulkan oleh guru, orang tua, dan siswa berdasarkan pendekatan pengamatan/survey. Hasilnya dianalisis, diinterpretasi, direfeksi dan disimpulkan, sehingga memberikan gambaran pertumbuhan dan perkembangan. Bagi SBK asesmen/evaluasi berfungsi untuk memperoleh data akurat tentang kekuatan dan kelemahan/kesulitan siswa dan penentuan pengetahuan awal yang bermanfaat dalam menentukan program pembelajaran.

Pemahaman asesmen yang demikian memberikan peluang bagi semua siswa SD, baik yang berkebutuhan khusus atau tidak untuk mengembangkan performansi membaca dan menulis sesuai dengan potensinya.



Prinsip Dasar Asesmen dan Evaluasi

Anthony, Johnson, Mickelson & Preece (1991) menyatakan bahwa prinsip dasar asesmen dan evaluasi yang efektif diterapkan dalam program pendidikan adalah (1) berpusat di kelas; (2) konsisten dengan tujuan kurikulum; (3) konsisten dengan apa yang diketahui tentang

belajar manusia; (4) komprehensif dan seimbang. Agar prinsip komprehensif dan seimbang terpenuhi, maka prosedur asesmen dan evaluasi harus (1) banyak dan multisegi, mengarah pada profil dari pertumbuhan prestasi setiap waktu; (2) kualitatif sebaik kuantitatif; (3) refleksi dari 'konstruksi karakteristik bahasa'; (4) kolaboratif (keputusan didasarkan pendapat siswa, guru, dan orang tua); (5) nonkompetitif (fokus pada prestasi individu dari pada membandingkan data kompetitif); (6) positif dan bermanfaat dalam mengarahkan pertumbuhan belajar; (7) adaptif (seperti membentuk lingkungan khusus yang menyenangkan).

Pada prinsipnya asesmen/evaluasi efektif harus direncanakan. Keberhasilannya tergantung pada refleksi praktisi (guru, siswa, orang tua, dan administrator), yang terlibat dalam pengumpulan informasi berkelanjutan. Hasilnya dianalisis, diinterpretasi, dan direfleksi, selanjutnya disimpulkan. Simpulan harus melibatkan guru, orang tua, siswa, dan administrator.

Pelibatan Guru, Siswa, Orang Tua, dan Administrator dalam Asesmen dan Evaluasi

Sebagaimana telah dinyatakan dalam pengertian, pelaksanaan asesmen dan evaluasi sebaiknya melibatkan guru, siswa, orang tua, dan administrator. Hal ini merupakan upaya kolaboratif untuk memperoleh wawasan berimbang tentang data asesmen dan evaluasi yang benar-benar akurat dari berbagai sudut pandang, sehingga pembelajaran dapat direncanakan lebih baik. Dan laporan akhir asesmen dan evaluasi diharapkan berterima oleh semua pihak. Keterlibatan mereka dijelaskan sebagai berikut.

Guru

Guru dalam asesmen dan evaluasi merupakan *praktisi reflektif*. Di kelas guru mengamati kegiatan dan cara kerja siswa dalam belajar membaca dan menulis dan berupaya dengan sungguh-sungguh agar program pembelajarannya berhasil. Dalam mengasesmen kemajuan, guru harus membangun data dasar, mengumpulkan informasi pada setiap tampilan proses belajar dan kinerja bahasa anak, dan akhirnya mengevaluasi untuk mengetahui dengan pasti apakah siswa mengalami masalah atau apakah kemajuan dibuat. Dalam hal ini guru harus kreatif mengembangkan teknik khusus selaras dengan konteks dan kondisi setiap siswa. Kebutuhan khusus setiap siswa dipertimbangkan, khususnya problem siswa berkebutuhan khusus harus diupayakan pemecahannya.

Siswa

Keterlibatan siswa dalam asesmen/evaluasi-diri merupakan bagian penting program pembelajaran. Asesmen/evaluasi-diri pada saat proses

pembelajaran maupun asesmen dan evaluasi-diri produk akan membantu siswa mengembangkan strategi belajarnya. Untuk itu guru harus mampu mendorong strategi siswa untuk mengevaluasi kemajuannya sendiri. Bagi siswa berkebutuhan khusus asesmen dan evaluasi-diri di samping mendorong pengembangan strategi belajar juga membantu menemukan penyebab problem yang dialaminya. Siswa yang tidak tahu dan tidak mengakui bahwa dia mempunyai problem menyebabkan ketidakpahaman siswa pada problemnya, sehingga siswa tidak berminat mengatasi problemnya.

Agar siswa terlibat dalam asesmen/evaluasi-diri guru harus merencanakan dan mempersiapkan alat asesmen/evaluasi-diri siswa (proses dan produk), baik berupa daftar cek maupun arahan pada saat konferen. Bagi siswa berkebutuhan khusus asesmen/evaluasi-diri diarahkan agar siswa (1) mengenali kekuatan dan kelemahannya; (2) dapat mengungkapkan problem dan penyebab problem membaca dan menulis siswa. Contoh pelibatan siswa dalam asesmen dan evaluasi (periksa Tabel 8 dan Tabel 9).

Orang Tua

Dalam program asesmen dan evaluasi efektif orang tua merupakan partner guru. Kenyataannya orang tua adalah sumber informasi yang kaya dan dapat memberikan kontribusi yang banyak bagi pendidikan anak-anak mereka.

Evaluasi program hendaknya berorientasi pada keterlibatan orang tua karena pertanyaan dan jawabannya merupakan landasan efektif asesmen dan evaluasi pembelajaran. Tentunya pelibatan orang tua harus direncanakan guru sebaik-baiknya agar dapat menggali informasi data asesmen dan evaluasi dari orang tua yang lebih bermakna dan lebih akurat. Hal yang perlu dipertimbangkan dalam pelibatan orang tua adalah perlu tidaknya orang tua dilibatkan dalam program pembelajaran anak di kelas, rencana kegiatan, bagaimana komunikasi dilakukan, kapan undangan disampaikan, waktu pertemuan, bentuk instrumen pengamatan aktivitas belajar dan perilaku siswa, komentar dan pendapat orang tua. Contoh pelibatan orang tua diadaptasi dari Anthony, Jhonson, Mickelson, & Preece (1991) berupa surat undangan (Tabel 8) dan daftar cek pengamatan (Tabel 9).

Administrator

Pada dasarnya fokus utama administrator adalah keberhasilan program. Untuk itu administrator memerlukan sistem analisis. Agar sistem analisis dapat dilaksanakan dengan baik asesmen, evaluasi, dan tujuan program kurikulum harus dinyatakan secara jelas. Informasi harus dikumpulkan pada suatu sistem berbasis luas dan simpulan harus

menggambarkan kemajuan dan ketidakmajuan mengarah pada tujuan prestasi. Di SD negeri dan swasta pada umumnya administrator tidak ditugaskan sebagai penganalisis asesmen dan evaluasi. Tugas administrator sebatas membantu mengetik laporan akhir atau raport. Asesmen dan evaluasi dikerjakan oleh guru kelas sampai pada pembuatan laporan akhir (raport). Kecuali di SD swasta yang mengedepankan kemandirian dan keunggulan.

Tabel 8 Contoh Surat Undangan Kepada Orang Tua

Nomor :
 Lamp. : Instrumen Asesmen/Penilaian
 Hal. : Pelibatan orang tua dalam Pembelajaran

Yth. Bapak/Ibu Siswa

Kerja sama sekolah dengan orang tua merupakan salah satu agenda sekolah yang terus menerus kami tingkatkan sebagai upaya untuk membantu kesuksesan belajar siswa. Salah satunya adalah mengefektifkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anaknya di rumah, juga di sekolah. Keterlibatan Bapak/Ibu dalam membantu anak belajar merupakan informasi penting bagi kami karena orang tua berhubungan langsung dengan anak setiap harinya 18 jam, sedangkan guru hanya enam jam.

Informasi dari Bapak/Ibu tentang belajar anak di rumah khususnya kegiatan *Membaca dan Menulis* sangat kita butuhkan. Mungkin Bapak/Ibu ingin mempertimbangkan perkembangan minat, sikap, sosial, akademik, kekuatan, dan kelemahannya dan sebagainya. bentuk penilaian atau komentar yang jelas akan sangat membantu.

Harap Bapak/Ibu memberikan catatan/komentar pada lembar isian (lihat Lampiran) dan kirimkan lewat anak Anda. Jika Bapak/Ibu berminat datang ke sekolah dan memberikan masukan langsung, kami sangat menghargainya. Informasi dari Bapak/Ibu dan guru merupakan gambaran menyeluruh kemampuan anak sebagai dasar bagi kita dalam membahas kemajuan dan memutuskan perencanaan bersama untuk pelajaran mendatang.

Surabaya,
20.....

Mengetahui,
 Hormat Kami,
 Kepala Sekolah
 Guru Bahasa Indonesia

 NIP

Nama Anak :

 Tanggapan Orang Tua :

 Tanggal :

Tabel 9 Daftar Cek Pengamatan Orang Tua

Anak sebagai Pembaca dan Penulis

Nama :
Kelas :
Sekolah :
Tanggal :

Jelaskan pengamatan Bapak/Ibu tentang belajar anak pada hal-hal berikut. Silahkan mengomentari dan memberikan contoh!

No	PERILAKU MEMBACA DAN MENULIS	YA	TDK	KOMENTAR/CONTOH
1.	Bertanggung jawab pada pilihan: - Menyimak (radio, rekaman, tape, percakapan) - Membaca (fiksi, puisi, nonfiksi) - Menonton (televisi, ilustrasi, galery seni)			
2.	Secara suka rela mengungkapkan ide dengan: - Menggambar - Menulis - Berbicara			
3.	Mengekspresikan ide: - Dalam memahami sesuatu - Dalam mencocokkan sesuatu			
4.	Mengekspresikan pendapat tentang: - Membaca (buku, surat kabar, majalah) - Program televisi - Ide-ide yang dipelajari di sekolah			
5.	Secara mandiri mencari informasi			
6.	Gigih dalam mengerjakan tugas			
7.	Secara sukarela tampak membaca dan menulis			
8.	Memperlihatkan percaya diri sebagai pebelajar			
9.	Menunjukkan keingintahuan			
10.	Keinginan mengambil resiko dengan perhitungan yang tepat sewaktu membaca dan menulis			
11.	Belajar dari kesalahan			
12.	Suka membaca			

Surabaya, Februari 2007
Orang Tua Siswa
()

Monitoring/Asesmen PMM-PBL

Kurikulum 2013 dan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) yang saat ini berlaku pada dasarnya mengarahkan asesmen/evaluasi otentik. Keotentikan asesmen/evaluasi pembelajaran membaca dan menulis nampak pada buku ajar bahasa Indonesia komersial yang mencantumkan prtofolio. Meskipun demikian, dalam praktiknya asesmen/evaluasi otentik ini belum diterapkan secara maksimal. Hal ini nampak pada belum bervariasinya prosedur, alat asesmen yang digunakan guru dalam pembelajarannya, dan belum terorganisirnya data asesmen/ evaluasi. Di samping itu, berlakunya ujian tengah semester, ujian semester, dan ujian nasional yang diterapkan Depdiknas menjadikan asesmen/evaluasi tidak otentik/kontekstual. Guru cenderung

berpijak pada hasil ujian-ujian tersebut dan asesmen otentik sedikit dipertimbangkan. Kebanyakan guru mengarahkan pembelajarannya pada latihan-latihan soal.

Untuk melaksanakan asesmen/evaluasi pembelajaran otentik sesuai dengan tuntutan kurikulum 2004 dan KTSP, pendekatan pengamatan cocok diterapkan baik pengamatan proses maupun pengamatan produk (Rhodes & Marling, 1988). Adapun praktik asesmen dan evaluasi yang umumnya diterapkan di SD disebut pengukuran karena guru cenderung memberikan penilaian dengan menggunakan angka atau huruf. Pengukuran yang dilaksanakan di kelas sesuai konteks pembelajaran disebut pengukuran kelas atau pengukuran kontekstual dan pengukuran yang dibuat oleh guru atau Diknas disebut pengukuran dekontekstual.

Observasi/Survey



observasi atau pengamatan merupakan kegiatan asesmen/evaluasi yang dilaksanakan dengan mengamati terus menerus perilaku membaca dan menulis setiap hari sesuai kegiatan dan kondisi siswa. Asesmen berlangsung sebagaimana pembelajaran yang telah direncanakan, dilaksanakan dan diadaptasi untuk merespon performansi siswa sebagai bukti perkembangan dan pertumbuhan membaca dan menulis.

Asesmen/evaluasi pengamatan dapat mengungkap semua aspek penting perilaku dan perkembangan bahasa tulis secara alami karena dilaksanakan secara integral dalam pengajaran

dan berlangsung sebagaimana pembelajaran direncanakan, dilaksanakan diadaptasi dalam menanggapi performansi membaca dan menulis aktual siswa. Aspek penting bahasa tulis yang dapat diungkap misalnya kemampuan pembaca memadukan pengetahuannya dengan pengetahuan baru yang dipelajari atau kemampuan penulis dalam mempertimbangkan kebutuhan audien dan tujuan menulis, demikian pula upaya-upaya pembaca dan penulis dan faktor kontekstual membaca dan menulis seperti pemilihan topik, proses mengembangkan kerangka, draf perbaikan dan publikasi.

Ini menunjukkan data asesmen/evaluasi dengan pendekatan pengamatan terbukti benar-benar terpercaya menunjukkan perkembangan kemampuan membaca dan menulis siswa karena diperoleh secara alami sesuai kondisi aktual belajar membaca dan menulis siswa sehingga validitas dan reliabilitas asesmen dan evaluasi terpenuhi.

Bukti perkembangan kemampuan membaca dan menulis siswa tersebut dapat diungkap dari berbagai sumber yang bervariasi. Melalui

kegiatan dan pengamatan siswa di kelas, di halaman, kafetaria, di bus sekolah, di rumah dan di tempat bermain, dan sebagainya. Bukti-bukti akan nampak melalui pengamatan guru ketika siswa memilih buku dan berbicara tentang buku yang mereka baca, menulis jurnal di kelas, tugas menulis, menulis untuk teman, menulis surat untuk nenek dan banyak sumber penting tentang perkembangan bahasa tulis yang dapat diobservasi dari aktivitas membaca dan menulis mata pelajaran lain.

Ringkasnya, pendekatan pengamatan merupakan cara yang paling tepat untuk mendapatkan data akurat tentang kekuatan dan kelemahan siswa. Pengamatan dilaksanakan setiap hari sesuai dengan kegiatan dan kondisi siswa. Beberapa pedoman pengamatan ditawarkan oleh Rhodes & Marling (1988), yaitu: (1) membaca dan menulis harus diamati meliputi periode waktu dari konteks berbeda (membaca diam, membaca lisan, membaca cepat ; (2) pengetahuan latar siswa harus dipertimbangkan (dengan tanya jawab, cerita, model teks); (3) guru harus mempertimbangkan perilaku mereka sebagai bagian latar belajar siswa; (4) pengamatan harus diringkas dan direkam; (5) rekaman audio dan video sangat baik bila digunakan; (6) pengamatan siswa tidak harus tersembunyi; (7) pertanyaan-pertanyaan dapat memperjelas pengamatan; (8) waktu pengamatan tidak harus berlebihan. Hal penting yang perlu diamati adalah perkembangan membaca dan menulis, mengamati siswa sebagai pembaca dan penulis, mengamati produk membaca dan menulis, mengamati fleksibilitas membaca dan menulis, mengamati proses membaca dan menulis, mengamati persepsi membaca dan menulis siswa. Disamping pengamatan guru, pengukuran hasil pembelajaran sesuai materi yang disajikan (pengukuran kontekstual) dan pengukuran dari tes dari Diknas dan tes standar, juga dapat dipergunakan untuk mengkonfirmasi pengamatan guru.

Pengamatan Proses Literasi

Pengamatan guru dalam proses pembelajaran sangat penting bagi siswa karena kehadiran guru akan mendorong siswa aktif belajar. Bagi guru pengamatan proses memberikan informasi penting perkembangan dan pertumbuhan belajar siswa dan keberhasilan pengajaran. Meskipun begitu, pengamatan proses tidak boleh mengganggu tujuan utama pengajaran. Beberapa aspek penting yang perlu diamati dalam pengamatan proses adalah (1) perkembangan dan pertumbuhan membaca dan menulis siswa; (2) mengamati siswa sebagai pembaca dan penulis, (3) mengamati fleksibilitas membaca dan menulis, (4) menga-



mati persepsi membaca dan menulis, (5) mengamati produk membaca dan menulis.

Perkembangan dan pertumbuhan membaca dan menulis siswa dapat diketahui dari pengamatan guru, pengamatan orang tua, dan pengamatan siswa. Perkembangan dan pertumbuhan membaca siswa nampak pada perilaku siswa pada saat membaca lisan dan membaca diam, seringnya siswa membaca, pemahaman siswa pada bacaan, strategi siswa dalam membaca. Dalam mengamati perkembangan menulis guru dapat mengamati cara siswa bekerja dengan pensil dan krayon dan mengajukan pertanyaan tentang kerja mereka. Orang tua merupakan sumber berharga informasi tentang perkembangan menulis siswa. Hampir semua anak usia sekolah tahu sesuatu tentang menulis. Tugas guru adalah menemukan apa yang telah diketahui siswa. Berdasarkan temuan ini guru dapat merencanakan pembelajaran lebih baik.

Mengamati siswa sebagai pembaca dan penulis terkait dengan pemahaman guru tentang pembaca mahir dan pembaca yang kurang mahir. Pembaca mahir umumnya menggunakan kunci grafonik, kunci semantik, kunci sintaksis dan kunci pragmatik dalam mentransaksikan makna, sedangkan pembaca yang kurang mahir fokus pada sistem bentuk bahasa, sehingga sering mengalami kesulitan membaca. Untuk mengetahui ini guru dapat memeriksa performansi membaca lisan siswa khususnya kesalahan membaca (analisis kesalahan). Analisis kesalahan membaca lisan akan membantu guru mengamati perilaku dan pertumbuhan siswa sebagai pembaca. Untuk mengamati kemampuan membaca pemahaman guru dapat memberikan tugas membaca lisan, membaca diam menandai kata sulit, menjawab pertanyaan bacaan, menceritakan kembali, meringkas bacaan, prosedur cloze. Prosedur cloze yang dikerjakan siswa akan memberikan informasi pada guru tentang kemampuan siswa dalam mengkonstruksi makna kontekstual, memprediksi makna kalimat atau paragraf.

Mengamati fleksibilitas membaca berarti mengamati keterampilan siswa dalam menyesuaikan kecepatan membaca, strategi membaca, upaya-upaya sesuai tujuan membaca dan sifat materi bacaan. Banyak pembaca menyesuaikan kecepatan membaca dan strategi pemahamannya sesuai tujuan membaca (untuk hiburan, mencari informasi, atau studi). Siswa berkebutuhan khusus umumnya sulit menyesuaikan perilaku membaca mereka sesuai tujuan membaca. Cara terbaik mengasah fleksibilitas membaca siswa adalah dengan mengamati perilaku membacanya melalui interviu. Pertanyaan berikut dapat membantu guru mengamati fleksibilitas membaca, yaitu: (1) Apakah siswa membaca dengan kecepatan yang sama untuk semua tipe materi?; (2) Apakah siswa pernah menggunakan strategi seperti skimming, dan scanning sebaik membaca rinci?. Jika siswa belum mampu menunjukkan membaca sesuai tujuan, guru dapat mendesain

pembelajarannya dengan strategi untuk meningkatkan fleksibilitas membaca mereka.

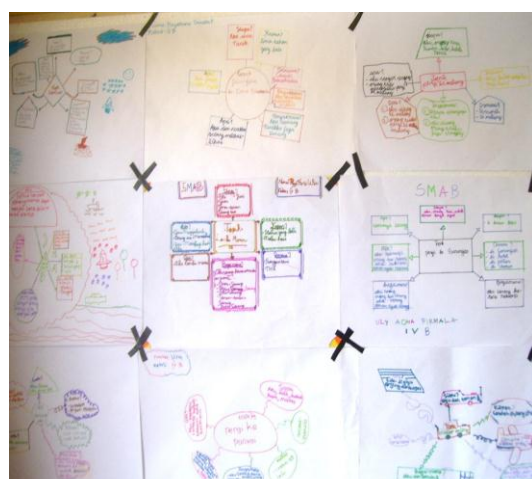
Persepsi membaca dan menulis siswa perlu diamati sebagai sumber tambahan memahami perilaku siswa dalam membaca dan menulis. Persepsi membaca dan menulis adalah ekspresi berpikir seseorang tentang dirinya. Dan Penghargaan-diri merupakan barometer pikiran dan perasaan seseorang tentang dirinya.

Jane Hansen (1992) merekomendasikan hal-hal yang perlu diamati guru, yaitu: (1) fungsi membaca dan menulis; (2) keterlibatan siswa dalam membaca dan menulis; (3) hal-hal yang nampak berpengaruh dalam membaca dan menulis; (4) aspek teks yang diikuti oleh siswa untuk berinteraksi dalam aktivitas membaca dan menulis; (5) interaksi dengan materi; (6) wawasan atau minat siswa tentang teks untuk dibicarakan; (7) hipotesis siswa dalam membaca dan menulis; (8) salah konsep siswa; (9) kesalahan siswa sewaktu membaca; (10) perkembangan tulisan siswa; (11) cara siswa menggunakan teks sebelum, selama, dan setelah membaca teks; (12) pengaruh pembelajaran pada membaca dan menulis siswa; (13) perbandingan antara pernyataan dan perilaku siswa; (14) perencanaan siswa dan cara siswa melaksanakannya; (15) bagaimana, dimana dan dengan siapa siswa bekerja; (16) apa yang diminati siswa; (16) pernyataan ihal-hal yang ngin dikerjakan siswa dalam membaca dan menulis; (17) pernyataan siswa tentang hal-hal yang dilakukannya dalam membaca dan menulis di luar sekolah; (18) cara siswa mengembangkan dan memecahkan masalah dalam membaca dan menulis; (19) ide-ide membaca dan menulis; (20) bagaimna siswa menjalin simbol (menggunakan multi bentuk simbol); (21) bagaimana siswa membicarakan teori membaca dan menulis; (22) bagaimana peristiwa yang dialami seseorang dengan yang lain; (23) bagaimana siswa menggunakan variasi sumber daam membaca dan menulis

Pengamatan Produk Literasi

Pengamatan produk membaca dan menulis adalah pemeriksaan atau interpretasi hasil belajar siswa yang menunjukkan perkembangan dan pertumbuhan belajar siswa. Pengamatan produk berupa pernyataan/komentar guru. Produk membaca dan menulis anak mencakup portofolio membaca dan menulis, jurnal membaca dan menulis, contoh rekaman membaca lisan, profile plot, dan sebagainya. Produk hendaknya merefleksikan sampel aktivitas siswa yang luas dan variatif.

Mengamati produk membaca umumnya mengacu pada pemahaman siswa dalam membaca. Biasanya



dilakukan dengan cara mengasesmen kemampuan siswa dalam mengingat urutan unsur-unsur teks. Rhodes & Marling (1988) menyatakan bahwa membaca pemahaman tergantung pada sejumlah faktor yang tidak tergantung pada teks. Termasuk pengetahuan latar pembaca, kenal tidaknya pembaca dengan struktur teks, minat, sikap, kematangan, suasana hati, tujuan membaca, dan yang terpenting adalah masalah mendirikan hubungan ide dalam teks dengan pengalaman pembaca. Dalam arti masalah membaca adalah masalah mengkonstruksi makna.

Cara mudah untuk mengetahui pemahaman membaca siswa adalah dengan mengamati membaca lisan dan sharing tentang bacaannya. Pertanyaan berikut dapat menjadi pedoman interpretasi guru sewaktu sharing bacaan siswa, yaitu: (1) Seberapa banyak materi disajikan dalam teks diceritakan pembaca?; (2) Apakah penceritaan ulang memasukkan informasi palsu, informasi yang tidak eksplisit dalam teks, tetapi diacu secara eksplisit/implisit?; (3) Apakah penceritaan ulang pembaca merefleksikan struktur teks? Apakah pembaca menceritakan kembali dengan cara yang logis?; (4) Apakah pembaca menggunakan pengalaman/pengetahuan latar dalam memahami materi?; (5) Apakah rincian digunakan untuk menghubungkan topik utama atau apakah semata-mata menyatakan rincian?; (6) Apakah penceritaan ulang menunjukkan pemahaman teks? Bukti lain pemahaman membaca siswa juga nampak saat diskusi dengan orang tua, teman, dan guru lain. Guru harus siap dengan komentar siswa tentang apa yang telah mereka baca.



Mengamati produk menulis hendaknya meliputi tujuan menulis (misalnya: cerita, laporan, persuasi, ekspresi perasaan, deskripsi, argumentasi, dsb) dan unsur-unsur tulisan (konvensional dan isi). Untuk itu diperlukan strategi yang sesuai. Menurut Graves (1983) asesmen tulisan siswa didasarkan pada pemeriksaan rutin kerja menulis mereka termasuk mengamati anggota semua kelas sebagaimana mereka menulis.. Graves juga merekomendasikan lima menit pengamatan individual siswa, dengan cara mendekati siswa sewaktu mereka menulis. Memeriksa tujuan mereka menulis dan guru memberikan bimbingan secara bijak bila diperlukan. memancing mereka dengan pertanyaan yang mengarahkan pada audien dan tujuan dengan variasi topik sesuai pilihan siswa ini tidak cukup hanya dua atau satu menit siswa menulis.

Pertanyaan-pertanyaan berikut dapat digunakan guru dalam mengevaluasi tulisan siswa, yaitu: (1) Siapa yang mengawali menulis? Siswa atau guru?; (2) Siapa yang memilih topik menulis? jika siswa memilih topik apakah mereka mengalami kesulitan? Topik apa yang mereka pilih? Apakah pilihannya kebanyakan topik baru? Apakah topik

baru dipertimbangkan dengan hati-hati?; (3) Seberapa banyak tulisan siswa dan seberapa banyak waktu yang dibutuhkannya? Apakah mereka menulis tanpa saran?; (4) Apakah siswa menulis sambil berbicara? Apakah berbicara, selanjutnya menulis, atau berbicara sebagaimana yang mereka tulis? Apakah aktivitas mereka menunjukkan strategi menulis mereka; (5) Apakah bahasa tubuh siswa menunjukkan perasaan siswa tentang menulis? Menggeliat terus-menerus, berkeluh kesah, atau tenang?; (6) Apakah siswa membaca ulang dan merevisi tulisannya? Apakah revisi bervariasi?; (7) Untuk siapa (audiens) tulisan ditujukan?; (8) Apa tujuan menulis siswa?; (9) Seberapa baik tulisan saling terkait?; (10) Seberapa efektif siswa menggunakan tata bahasa?; (11) Seberapa efektif siswa menggunakan kata dalam tulisan mereka?; (12) Apakah pendirian siswa mengekspresikan tulisannya?; (13) Apakah performansi menulis siswa konsisten?; (14) Apakah penulis tahu tanda baca, kapitalisasi, dan ejaan?

Mengamati unsur mekanik tulisan dilakukan untuk mengoreksi ejaan, tanda baca, kapitalisasi. Manfaatnya adalah untuk menunjukkan bentuk standard bahasa tulis yang komunikatif. Mempelajari unsur mekanik bukan tujuan akhir, tetapi merupakan alat bantu yang memudahkan siswa memenuhi kebutuhan mereka berkomunikasi dalam menulis. Ini penting untuk dipertimbangkan dalam mengevaluasi tulisan siswa sesuai dengan tujuan, audiens dan konteks. Pembelajaran menulis yang terlalu fokus pada unsur mekanik akan menghambat siswa dalam mengembangkan kemampuan menulisnya. Cukuplah bila siswa memahami aturan mekanik dan dapat menerapkannya. Hal penting yang perlu dikuasai siswa SD dalam penerapan mekanik adalah penerapan kapitalisasi dan tanda baca. Meskipun begitu guru tidak harus menekankan hal ini. Strategi perbaikan klasikal, antar teman, dan pemberian kemudahan oleh guru akan membantu siswa menguasai kapitalisasi dan tanda baca.

Prosedur Pengamatan

Pengamatan dalam asesmen dan evaluasi membaca dan menulis proses dan produk dilaksanakan dalam berbagai cara, meliputi: (1) portofolio, (2) konferen, (3) interviu/bertanya, (4) catatan anekdot, (5) daftar cek pengamatan, (6) rubrik/skala rating, dan (7) asesmen-diri. Diuraikan sebagai berikut.

Portofolio

Portofolio adalah perangkat perekaman data proses dan produk pembelajaran yang dibangun secara kolaboratif antara guru, siswa, dan orang tua. Tujuannya adalah meningkatkan keterlibatan siswa aktif dalam aktivitas membaca dan menulis untuk pengembangan

keberwacanaan setiap saat. Portofolio juga memberi siswa, guru dan orang tua wawasan berkelanjutan tentang kemajuan dan pertumbuhan membaca dan menulis siswa.

Data portofolio umumnya berisi kumpulan sampel kerja yang menunjukkan bukti-bukti kinerja, proses pertumbuhan dan perkembangan performansi, kekuatan dan kelemahan siswa. Data tersebut dapat dikumpulkan dari berbagai kegiatan pembelajaran dengan menggunakan berbagai prosedur asesmen. Baik prosedur pengamatan atau pun pengukuran.

Terdapat empat prinsip dalam mengembangkan portofolio membaca dan menulis, yaitu: (1). Otentik sesuai dengan aktivitas pembelajaran di kelas (berbasis kelas); (2) kontinyu, (3) multidimensi mencakup proses dan produk (misalnya proses kognitif, respon afektif, aktivitas keberwacanaan; aktivitas lintas tujuan dan teks; dimensi minat, persepsi diri, motivasi, kesenangan membaca dan menulis, strategi dan pengetahuan metakognisi); (4) perolehan secara interaktif atau memberikan reflektif kolaborasi aktif antara guru dan siswa.

Berdasarkan prinsip tersebut portofolio merupakan kerja yang kompleks dan rumit karena itu harus diorganisasikan dengan perencanaan sebaik-baiknya. Dalam perencanaan perlu diperhatikan pemilihan isi portofolio dan penentuan fokus portofolio selaras dengan tujuan pembelajaran yang menunjukkan kemajuan dan pertumbuhan belajar siswa.

Portofolio yang terorganisir dengan baik berisi bukti aktual data asesmen dan evaluasi serta lembar ringkasan analisis data atau kerangka kerja terorganisir untuk mensintesis informasi. Bukti aktual memungkinkan guru memeriksa kinerja dan produk siswa. Lembar ringkasan analisis data membantu guru menginformasikan dan mengkomunikasikan asesmen dan evaluasi pada administrator, siswa, dan orang tua (Barrentine, 1999).

Bukti aktual meliputi semua prosedur asesmen dan evaluasi yang digunakan guru (misalnya konferen, pertanyaan/interviu, catatan anekdot, rubrik/skala rating, asesmen diri, log membaca dan menulis, jurnal membaca dan menulis, catatan guru dari berbagai proses ragam pembelajaran, komentar orang tua, dan sebagainya). Lembar ringkasan analisis data dibuat oleh guru berupa pernyataan tentang kekuatan dan kekurangan untuk bahan laporan kepada orang tua siswa. Menurut Anthony, Johnson, Mickelson, dan Preece (1991) laporan asesmen dan evaluasi portofolio hendaknya menjawab pertanyaan-pertanyaan berikut (1) Apakah informasi yang disajikan dalam laporan menunjukkan keseimbangan antara asesmen pengamatan proses, produk, kontekstual, dan dekontekstual?; (2) Apakah komentar anekdot diberikan dan memberikan dorongan untuk pertumbuhan belajar siswa?; (3) Apakah ada



data yang bertentangan? Bila ya, apakah ada data dari sumber lain untuk mengurai ketidakcocokan?

Konferensi

Konferensi adalah percakapan atau diskusi antara guru-siswa, dan siswa-siswa untuk membahas masalah dan kinerja belajar siswa. Pada saat konferen guru bertanya atau menginterview siswa. Guru sebagai kolaborator, memberikan petunjuk dan mengarahkan apa yang harus dikatakan dan dilakukan siswa. Yang terpenting dalam konferen adalah menemukan waktu bertemu secara individual untuk setiap siswa. Guru dapat merencanakan konferen membaca dan menulis siswa sesuai kebutuhan. Khususnya untuk membaca lisan guru hendaknya mendengarkan siswa membaca lisan masing-masing siswa satu kali setiap 2 bulan.

Konferen dapat dilaksanakan dalam berbagai tahapan proses kegiatan membaca dan menulis. Tompkins (1994) merekomendasikan ragam pelaksanaan konferen dalam pembelajaran menulis, yaitu: (1) konferen on the spot, guru mendatangi bangku siswa satu persatu dan kurang dari satu menit melaksanakan konferen bagi siswa yang membutuhkan; (2) konferen pramenulis, guru dan siswa membuat perencanaan menulis (ide-ide menulis, pemilihan topik, mencari, mengumpulkan dan mengorganisasikan topik sebelum menulis); (3) konferen pengedrafan, siswa dan guru mendiskusikan draf siswa dan memecahkan permasalahannya; (4) konferen revisi, fokus isi dan dilaksanakan individual, berpasangan atau kelompok kecil, dalam konferen ini siswa sebagai penulis dan pembaca, menerima masukan khusus revisi tulisannya juga mendapat kesempatan memberikan masukan tulisan temannya; (5) konferen pengeditan prosesnya sama dengan revisi fokus pada aspek mekanik (tanda baca huruf besar dan ejaan); (6) konferen pembelajaran, guru memberikan arahan strategi atau keterampilan tertentu; (7) konferen asesmen, guru dan siswa membahas tugas menulis yang telah diselesaikan siswa dan merencanakan tugas menulis berikutnya; (8) konferen portofolio, guru dan siswa secara individu membahas sampel tulisan siswa yang dimasukkan dalam file porfolio siswa.

Interviu/Bertanya

Interviu merupakan bagian dari konferen sebagai upaya meningkatkan pemahaman siswa pada materi yang dipelajarinya. Tugas guru dalam asesmen dan evaluasi di samping bertanya, juga membangkitkan pertanyaan siswa. Agar siswa dapat menyusun pertanyaan, siswa harus menginternalisasi kriteria formulasi pertanyaan efektif (Rhodes & Marling, 1988), yaitu: (1) pertanyaan harus melibatkan siswa berpikir tentang teks untuk mengkonstruksi

makna secara efektif; (2) pertanyaan harus melibatkan siswa memahami hubungan antara teks dan pengalaman, kehidupan, perasaan, dan sikap mereka; (3) pertanyaan harus melibatkan siswa dalam percakapan otentik dengan komunitas pembaca dan menulis tentang aspek-aspek teks; (4) pertanyaan harus mendorong pembaca dan penulis memutuskan sendiri hal penting dari teks dan mengorganisasikan sendiri tulisannya.

Tabel 10 Contoh Pertanyaan Konferen untuk Pengamatan Proses Membaca
(Diadaptasi dari Schmitt, 1999)

Sebelum membaca Pertanyaan tentang strategi Membaca	Saat baca	Pascabaca
1. Apakah kamu membaca judul? 2. Apakah kamu berpikir tentang isi cerita sewaktu membaca judul? 3. Apakah dapat memperkirakan isi cerita dari gambar sampul buku? 4. Apakah kamu membaca buku karena membaca judul dan gambar sampul? 5. Apakah kamu melihat gambar dalam buku yang kamu baca? 6. Dari semua gambar dalam buku dapatkah kamu memperkirakan isi cerita? 7. Mengapa kamu memilih membaca buku cerita ini? 8. Apakah kamu sebelum memilih mengecek buku sudah pernah kamu dibaca atau belum? 9. Apakah kamu bertanya pada diri, informasi apa yang akan kamu peroleh dari cerita? 10. Apakah kamu menghitung jumlah halaman buku? 11. Apakah kamu memperkirakan waktu membaca? 12. Apakah kamu memperkirakan tempat terjadinya cerita? 13. Apa tujuan membacamu? 14. Apakah kamu membaca pertanyaan bacaan?	1. Bagaimana kamu memahami cerita yang kamu baca? 2. Apa yang kamu lakukan ketika menemukan kata-kata yang tidak kamu pahami? 3. Apakah kamu sering mengulang-ulang bacaan? 4. Apa yang kamu tanyakan? 5. Apakah kamu tidak melihat kamus/diktionari untuk mencari makna kata sulit? 6. Apakah kamu melompati kata yang sulit dipahami? 7. Apakah kamu membaca bagian awal atau akhir untuk mengetahui akhir cerita? 8. Apakah kamu mengecek jawaban pertanyaan? 9. Apakah kamu mengecek jawaban prediksi kamu benar atau tidak? 10. Apakah kamu membaca diam atau bersuara? 11. Apakah berupaya menjawab pertanyaan? 12. Apakah kamu mendaftar urutan kejadian? 13. Apakah kamu mendaftar tokoh dan perwatakannya? 14. Apakah kamu berpikir tentang hal-hal yang kamu tahu untuk memahami cerita? 15. Apakah kamu mengulang membaca hal-hal yang kurang kamu pahami.	1. Apakah kamu mengecek tujuan membaca? 2. Apakah kamu menggaris bawahi ide utama? 3. Apakah kamu mencerikan kembali poin penting cerita? 4. Apakah berpikir tentang benar tidaknya prediksi kamu sebelum membaca? 5. Apakah kamu membuat peta cerita? 6. Apakah kamu mengecek seberapa banyak pemahamanmu pada bacaan? 7. Apakah kamu mendaftar hal yang ingin kamu pahami lebih jauh Pertanyaan Siswa sebagai Pembaca 1. Apakah kamu suka membaca? Mengapa? 2. Menurutmu apakah membaca itu penting? Mengapa? 3. Apakah kamu sering membaca buku? Mengapa? 4. Apakah kamu memiliki buku dan sering kamu baca? 5. Apakah kamu pembaca yang baik? Mengapa kamu berpikir seperti itu? 6. Apa yang kamu lakukan ketika kamu mengalami kesulitan memahami bacaan? 7. Apa yang kamu lakukan ketika kamu menemui kata-kata yang tidak kamu pahami?

Tabel 11 Contoh Pertanyaan Pengamatan Proses Menulis Saat Konferensi
(Diadaptasi dari Ruptick & Norwick, 1998)

Pertanyaan Pendahuluan Ceritakan padaku tentang hal-hal yang akan kamu tulis! Mengapa kamu memilih topik ini? Apakah kamu mempunyai cerita lebih lanjut tentang topik ini? Apakah kamu kesulitan memulai menulis. Pertanyaan tentang Kemampuan Pribadi Dapatkah kamu menceritakan lebih banyak tentang topik ini? Bagian ini kurang jelas, dapatkah kamu menjelaskannya? Dapatkah kamu menggambarkan ini padaku? Pertanyaan tentang Membaca Bagaimana bila draf ini kamu bacakan utukku? Ulangi membaca bagian yang kamu anggap penting? Tunjukkan bagian yang perlu saya komentari! Pertanyaan tentang Pengembangan Dapatkah kamu menulis lebih banyak tentang hal ini? Apakah kamu mempunyai informasi yang cukup? Jelaskan padaku tentang kelanjutan drafmu! Pertanyaan tentang Desain Apakah kamu senang dengan bagian awal dan akhir tulisanmu? Bagaimana kamu memulai karanganmu agar pembacamu tertarik? Bagaimana kamu menghubungkan bagian awal dan akhir tulisan? Pertanyaan tentang Kejelasan Dapatkah kamu memilih topik yang lebih khusus? Apa kata kerja kalimat ini? Dapatkah kamu menambahkan kata lainnya? Dapatkah kamu memikirkan kalimat yang berbeda untuk kalimat ini? Adakah kata-kata yang lebih baik dari ini? Pertanyaan bila Siswa Kesulitan Mengakhiri Draf Apakah kamu ingin mengakhiri tulisanmu sekarang? Apakah kamu dapat membuat draf lebih baik? Apakah kamu ingin membuat drafmu lebih lanjut?	Pertanyaan tentang Isi Apakah kamu kesulitan membuat kerangka karanganmu? Hal penting apakah yang ingin kau nyatakan pada draf karanganmu? Nyatakan pikiran pokok dalam karanganmu? Apa judul yang cocok untuk karanganmu? Pertanyaan tentang aktivitas siswa dalam Konferens Dari draf temanmu ini bagian mana yang menarik? Perubahan apa saja yang kamu buat dalam draf yang lalu? Pertanyaan apa saja kamu buat ketika konferen dengan teman pasanganmu? Bagian mana atau masalah apa yang kamu tanyakan? Pertanyaan-pertanyaan agar siswa Aktif Menulis Pertanyaan agar Siswa Memulai Menulis Apa topik yang kamu(tulis? Bagaimana kamu memilih dan mempersempit topikmu? Sebelum menulis kegiatan apa yang kamu lakukan? Bagaimana kamu mengumpulkan gagasan untuk menulis? Bagaimana kamu menyusun tulisanmu? Bagaimana kamu memulai drafmu? Jenis wacana apa yang kamu pilih? Pada siapa tulisanmu kamu tujuan? Apa kesulitanmu dalam menulis? Pertanyaan agar siswa Menyusun draf Bagaimana kamu menulis topik yang kamu pilih? Apakah kamu merasa kesulitan? Apa rencana yang akan kamu lakukan selanjutnya? Pertanyaan agar Siswa Merevisi Tulisannya Pertanyaan apa yang akan ajukan dalam kelompok menulismu? Bantuan apa yang kamu harapkan dari kelompok menulismu? Pujian apa yang diberikan kelompok menulismu? Apa rencanamu untuk memperbaiki tulisanmu? Jenis revisi apa apa yang kamu buat? Apa rencanamu selanjutnya? Pertanyaan agar Siswa Mengedit Tulisannya Jenis kesalahan mekanik apa yang kamu perbaiki? Bagaimana temanmu membantu membantu mengoreksi tulisanmu? Bagaimana saya membantumu mengidentifikasi kesalahan mekanik? Apa rencanamu selanjutnya? Apakah kamu sanggup memperbaiki atau menulis ulang draf akhirmu?
--	---

Tabel lanjutan

Pertanyaan untuk Membantu siswa Melihat Pertumbuhan Siswa sebagai Pembaca dan Penulis Apakah kamu belajar menulis setahap demi setahap dalam menulis? Bagaimana membandingkan bagian ini dengan bagian tulisanmu yang lain? Dapatkah kamu memikirkan sesuatu yang baru dari draf yang telah kamu buat sebelumnya? Apakah sekarang tulisanmu lebih baik dibandingkan dengan sebelumnya?	Pertanyaan setelah siswa Memperbaiki/Melengkapi Tulisannya Apakah kamu akan melaksanakan sharing dengan audien yang kamu tuju? Apakah audiensmu mengomentari tulisanmu? Apakah kamu merasa tulisanmu terbaik? Jika kamu menulis lagi, apakah kamu ingin mengubahnya? Bagaimana kamu melaksanakan kegiatan untuk menuliskan topik ini?
---	---

Catatan Anekdote

Catatan anekdot adalah catatan tertulis berupa simpulan, identifikasi pola-pola pembelajaran atau identifikasi kekuatan dan kelemahan siswa didasarkan pengamatan dan interpretasi guru tentang kejadian penting yang menunjukkan perkembangan dan pertumbuhan belajar siswa. Pada prinsipnya catatan anekdot harus otentik sesuai konteks pembelajaran dan berupa simpulan pengamatan guru yang berorientasi pada perilaku, dan pola-pola strategi belajar, yang menunjukkan perkembangan serta pertumbuhan penting belajar siswa.

Rekaman catatan anekdot bermanfaat bagi guru untuk memahami kebutuhan belajar individu siswa dan selanjutnya dapat membantu guru mengembangkan pembelajaran. Oleh sebab itu catatan anekdot harus fokus pada kejadian penting dan memberikan informasi yang dapat digunakan untuk: (1) mengevaluasi belajar siswa; (2) merancang pembelajaran individu; (3) merancang pembelajaran kelas; (4) menentukan siswa yang memerlukan bantuan khusus; (5) memberikan feedback bagi siswa yang perlu perhatian; (6) mencari pola-pola perilaku siswa; (6) mempersiapkan konferen dan pelaporan; (7) pendokumen tasian; dan (8) mengevaluasi pengajarannya (Ruptick & Norwick, 1998).

Untuk itu, informasi dalam catatan anekdot hendaknya bervariasi selaras dengan aktivitas belajar siswa yang berbeda, misalnya: aktivitas workshop membaca dan menulis, membaca diam, membaca lisan, diskusi, istirahat, laboratorium, membaca dan menulis lintas kurikulum dan sebagainya. Contoh informasi dalam rekaman anekdot, misalnya: (1) perilaku khusus pada konteks berbeda; (2) memilih aktivitas; (3) memilih teman; (4) keterampilan/strategi yang digunakan siswa; (5) cara guru mendorong siswa belajar; (6) rekaman percakapan siswa; (7) keterampilan atau strategi pengajaran; (8) peristiwa pembelajaran siswa; (9) komentar yang lucu. Hal penting yang perlu diperhatikan adalah catatan anekdot harus khusus, singkat dan jelas. Catatan anekdot tidak harus berlebihan, guru dapat membuat catatan anekdot pada pertengahan atau akhir pembelajaran, atau memfokuskan pada salah satu tahapan pembelajaran membaca dan menulis. Cara lain adalah fokus pada 3 siswa pada saat pembelajaran.

Dalam membuat catatan anekdot membaca dan menulis guru dapat memanfaatkan fokus pertanyaan catatan anekdot membaca (Tabel 12) dan fokus pertanyaan catatan anekdot menulis (Tabel 13). Pertanyaan diadaptasi dan dimodifikasi

Tabel 12 Fokus Pertanyaan untuk Catatan Anekdote Membaca
(Diadaptasi dari Ruptick & Norwick, 1998)

1. Tipe Teks Apakah siswa membaca sesuai pola buku? Apakah siswa secara mandiri memilih buku? 2. Sikap Membaca dan Evaluasi-diri Apakah siswa menunjukkan sikap positif dalam membaca? Apakah siswa menyimak buku dengan penuh perhatian? Apakah siswa memilih buku favorit? Apakah siswa memahami dirinya sebagai pembaca? Apakah siswa membaca dengan senang? Suatu informasi? Apakah siswa membaca diam? Untuk 10 menit, 20 menit; 30 menit atau Lebih panjang? Apakah siswa merefleksikan membacanya sesuai tujuan dengan bimbingan? Dapatkah siswa membaca lingkungan tulisan? Apakah siswa tertarik membaca buku? Mengingat buku? Apakah siswa menggunakan ilustrasi dan bercerita? Berdasarkan gambar atau berdasarkan tulisan?	3. Strategi Membaca Apakah siswa mengingat nama huruf dan menyatakannya? Apakah siswa mengingat kata/nama dalam konteks? kata sederhana, kata sehari-hari? Apakah siswa menunjuk satu-demi-satu (menunjuk kata) ketika membaca? Apakah siswa menggunakan kunci fonetik? Kunci struktur kalimat? Kunci makna? 4. Pemahaman/Tanggapan/Struktur cerita Apakah siswa berpartisipasi dalam kegiatan membaca sehari-hari? Apakah siswa share ide selama membahas ide cerita? Apakah siswa membuat hubungan dengan pengalaman pribadi? Buku lain? Pengarang lain? Apakah siswa menceritakan ulang ide utama dari teks? Apakah siswa menceritakan plot? Dan karakter? Apakah siswa mencoba menanggapi dengan bentuk berbeda (tulisan, seni, cerita, performansi seni, dsb.)?
--	--

Tabel 13 Fokus Pertanyaan Catatan Anekdote Menulis

Tipe Teks Apakah siswa menggunakan variasi gaya dan bentuk wacana/genre menulis Apakah siswa menulis berdasarkan struktur teks sesuai tujuan menulisnya (rekaan, deskripsi, persuasi)? Apakah siswa menulis dengan konsisten sesuai jenis wacana/genre yang dipilihnya? Isi, Sifat/Karakter, dan Susunan Apakah siswa menggunakan bahasa yang menarik? Apakah siswa menggunakan variasi struktur kalimat? Apakah siswa mengorganisasikan tulisan secara logis, kohesif dalam paragraf? Apakah siswa menggunakan perangkat wacana (dialog, bahasa figuratif, imageri dsb.)? Apakah siswa menggunakan unsur wacana (plot, latar, penokohan, konflik, dsb.)? Apakah siswa menggunakan bantuan menulis? (Kamus, ensiklopedi, buku pintar ? Proses Menulis Apakah siswa menggunakan aktivitas pramenulis? Apakah siswa dapat menjelaskan tujuan menulis dan calon pembaca tulisannya?	Apakah siswa memperhatikan masukan guru/teman? Apakah siswa menyimak tulisan teman dan memberikan masukan yang cocok? Apakah siswa membuat revisi selama membuat draf dan memfokuskannya pada isi? Apakah siswa menggunakan strategi revisi untuk klarifikasi dan elaborasi? Apakah siswa dengan hati-hati memperbaiki tulisannya pada aspek (kapitalisasi, ejaan, tanda baca, dsb.)? Apakah siswa memanfaatkan buku sumber untuk revisi (kamus, dictionari, buku pintar, bacaan)? Apakah siswa memperbaiki, merapikan dan membua tulisan akhirnya sebaik mungkin? Apakah siswa share/berbagi tulisan dengan teman membacakan/ mendiskusikannya? Apakah siswa mempublikasikan tulisannya? Sikap dan Evaluasi-Diri Apakah siswa terlibat dalam kegiatan SEMUA BACA? Apakah siswa menulis mandiri dan menunjukkan perkembangan ke arah positif dalam menulis? Apakah siswa merefleksikan tulisan dan tujuan menulis secara mandiri? Apakah siswa berusaha menerapkan strategi menulis yang diajarkan guru?
--	---

sesuai konteks. Untuk mengumpulkan dan mengorganisasikan data catatan anekdot Ruptick & Norwick (1998) merekomendasikan format catatan anekdot berikut (Tabel 14).

Tabel 14 Contoh Catatan Anekdot: Membaca dan Menulis

Sekolah :
Kelas :

Nova	Aris	Soni	Priscilla
16-3-2007	20-3-2007	20-3-2007	16-3-2007
Mengomentari cerita yang dibacanya dengan memasukkan pengalaman hidupnya	Mulai aktif berpartisipasi dalam kegiatan membaca mandiri	Menunjukkan perhatian yang meningkat pada kegiatan sharing membaca	Mencoba menghubungkan cerita yang dibacanya dengan pengalaman pribadi
6-4-2007	8-4-2007	8-4-2007	6-4-2007
Berlatih menulis tulisan tangan dengan ukuran lebih kecil didampingi guru khusus	Menulis jurnal dalam buku harian dengan membeli buku atas inisiatif sendiri	Mengembangkan ide-ide menulis sendiri tanpa bantuan guru	Membuat peta konsep dengan lebih kreatif

Daftar Cek Pengamatan

Daftar cek pengamatan adalah alat pendukung untuk membantu guru atau pengamat dalam melaksanakan asesmen dan evaluasi. Dengan menggunakan daftar cek pengamatan guru dapat mendeskripsikan aktivitas membaca dan menulis siswa pada saat pelaksanaan pembelajaran untuk mengasesmen kemajuan dan pertumbuhan belajar siswa. Daftar cek berupa pernyataan tentang aktivitas proses atau dimensi-dimensi keberwacanaan yang dapat difokuskan pada aktivitas-aktivitas setiap tahapan proses belajar membaca dan menulis, strategi belajar, strategi proses, persepsi membaca dan menulis, keterampilan membaca dan menulis yang ingin dicapai, materi yang diajarkan, dan karakteristik genre tertentu yang diajarkan. Berikut dikemukakan beberapa model daftar cek yang dapat digunakan, dimodifikasi untuk pemanfaatannya sesuai konteks sekolah.

Skala Rating/ Rubrik

Daftar cek pengamatan dan rubrik/skala rating merupakan pedoman untuk mengklarifikasi kinerja belajar siswa. Bedanya daftar cek fokus pada deskripsi kinerja saja, rubrik/skala rating fokus pada kualitas dan tingkatannya lebih tinggi dari daftar cek pengamatan. Kriteria asesmen/evaluasi yang ditetapkan sebelum aktivitas. Pembelajaran dimulai memberikan arahan pada siswa tentang aktivitas belajar yang harus dilakukan. Bila siswa mengalami kesulitan dan bingung memahami kriteria rubrik/skala rating, guru dapat memberikan bimbingan pada saat

konferen. Manfaat rubrik di antaranya adalah (1) mendorong dan meningkatkan belajar siswa; (2) membantu siswa dan guru mengklarifikasi tujuan dari tugas atau aktivitas; (3) mengklarifikasi target atau tujuan; (4) memberikan fokus pengajaran; (5) mempertahankan evaluasi khusus dan dapat diukur; (6) memberikan pedoman untuk tevaluasi teman berpasangan; (7) memberikan pedoman evaluasi diri dan tujuan latar; (8) melibatkan siswa dalam mengidentifikasi karakteristik dari kualitas tulisan

Tabel 15 Strategi Membaca yang Digunakan Siswa

Nama : Kelas : Sekolah :	
Strategi Membaca	Tanggal
Membaca ulang Melompati kata Menggunakan petunjuk fonik Menggunakan petunjuk konteks Menggunakan petunjuk gambar Menggunakan huruf awal /huruf akhir Menggunakan pengingat pola-pola Mengkode dengan menyuarakannya Menggunakan pengetahuan mengingat kata Menggunakan petunjuk kesalahan makna Penyesuaian level Membaca lancar Pemahaman literal Pemahaman interpretif Pemahaman inferensial	
Komentar Guru:	

Tabel 16 Daftar Cek Pengamatan Perilaku Membaca

Nama : Kelas : Tanggal : Bubuhkan tanda centang (V) pada kolom titik-titik di samping pernyataan yang menunjukkan perilaku siswa!	
1. Membaca dengan ekspresi dan intonasi yang cocok. 2. Membaca sesuai unit pemikiran, bukan kata per kata. 3. Berhenti ketika ada titik/koma. 4. Memperhatikan penanda kalimat (tanya, perintah/seru, pernyataan). 5. Mengubah nada dan suara sewaktu teks dialog.	6. Membaca kalimat sesuai konteks. 7. Membaca kata secara tepat. 8. Tidak mengulang-ulang kata. 9. Nampak senang membaca lisan. 10. Membaca dengan kecepatan yang tepat.

Tabel 17 Daftar Cek Pengamatan Tahapan Proses Membaca

Tulislah (M) bila siswa bekerja mandiri dan tulislah (B) bila siswa bekerja dengan bantuan!

No	Strategi dan Aktivitas Membaca	Nama Siswa/No. Urut Presensi									
	MEMBACA CERITA RAKYAT										
1	Prabaca										
a	Terlibat aktif dalam brainstorming tanya jawab, dan diskusi										
b	Memprediksi isi cerita dengan menganalisis sampul										
c	Memprediksi isi cerita dengan menganalisis judul										
d	Memprediksi struktur cerita										
e	Memprediksi isi cerita dari gambar dalam buku										
f	Membaca pengantar										
g	Membaca pertanyaan										
2	Saat Baca										
a	Membaca cerita dengan aktif										
b	Memahami bacaan dengan petunjuk konteks										
c	Memahami bacaan dengan petunjuk fonik										
d	Mencatat										
e	Melihat kamus										
f	Mencari akar kata prefiks/infiks/sufiks										
g	Menggarisbawahi kejadian penting cerita										
h	Mendaftar tokoh dan perwatakannya										
3	Pasca Baca										
a	Membuat peta cerita										
b	Menceritakan kembali dengan bahasa sendiri										
c	Menanggapi cerita										
d	Menghubungkan bacaan dengan pengalaman pribadi										
e	Menghubungkan bacaan pada realita sekarang										
f	Menghubungkan isi cerita dengan bacaan lain										

Tabel 18 Daftar Cek Pengamatan Tahapan Proses Menulis

Tulislah (M) bila siswa bekerja mandiri dan tulislah (B) bila siswa bekerja dengan bantuan!

No	Strategi dan Aktivitas Menulis	Nama Siswa/No. Urut Presensi									
	MENULIS CERITA REKAAN										
1	Pramenulis										
a	Terlibat aktif dalam brainstorming, tanya jawab dan diskusi										
b	Mengisi daftar topik										
c	Memilih topik mandiri										
d	Membuat kerangka/pemetaan ide karangan										
e	Konferen siswa-guru inisiatif sendiri										
f	Menyusun ide										
2	Saat Menulis										
a	Menulis draf awal sesuai kerangka fokus isi										
b	Konferen guru-siswa inisiatif sendiri										
3	Pasca Menulis										
a	Konferen berpasangan revisi antar teman										
b	Konferen guru-siswa perbaikan langsung										
c	Revisi mandiri – menggunakan simbol revisi										
d	Membacakan karangan untuk teman										
e	Sharing karangan										
f	Memajang karangan di papan pemajangan										
g	Mengirimkan karangan ke majalah										

Tabel 19 Daftar Cek Indikator Strategi Proses Membaca dan Menulis

Tulislah huruf (M) bila siswa bekerja mandiri dan tulislah huruf (B) bila siswa membutuhkan bantuan pada kolom sesuai nama siswa dan bubuhkan tanggal saat indikator teridentifikasi!

No	Indikator Strategi Proses	Nama Siswa/No. Urut Presensi											
B	Mengambil Resiko Selama Diskusi												
1	Keinginan berpartisipasi dalam peristiwa umum yang membutuhkan reaksi spontanitas (contoh diskusi panel, debat, interviu)												
2	Menawarkan solusi ide baru suatu masalah												
3	Menawarkan solusi variatif suatu masalah												
4	Sharing minat pribadi dan kekhawatiran												
5	Sukarela mengupayakan tanggung jawab												
6	Memberikan interpretasi asli dari teks												
7	Kemauan berbicara dalam kelompok luas												
8	Kemauan berargumen dengan guru												
9	Mengambil Resiko Saat Membaca												
10	Membaca berbagai topik dari beberapa penulis												
11	Melompati kata sulit dan membaca akhir kalimat untuk mengidentifikasi makna												
12	Menggunakan konteks untuk memperkirakan makna dari kata yang tidak diketahui												
13	Memperkirakan makna kata sulit												
14	Membaca seluruh teks meskipun tidak paham												
15	Memprediksi hasil												
16	Mengambil Resiko Saat Menulis												
17	Bereksperimen dengan ejaan dan kata												
18	Bereksperimen dengan gaya menulis												
19	Menulis dalam berbagai variasi genre												
20	Menerapkan dan mengadaptasi teknik menulis dari pengalaman membaca												
21	Menginterpretasi tugas secara kreatif												
22	Meminta ijin untuk menginterpretasi tugas												
23	Monitoring dan Koreksi-Diri Selama Diskusi												
24	Kemauan memodifikasi ekspresi dalam menyoroti informasi baru												
25	Mendeteksi logika yang salah dengan argumen												
26	Mampu menggambarkan simpulan												
27	Mengoreksi-sendiri kesalahan ejaan dan struktur												
28	Mengomentari kontribusinya sendiri dalam diskusi												
29	Monitoring dan Koreksi diri ketika Membaca												
30	Koreksi-diri kesalahan membaca lisan												
31	Mengekspresikan kebingungan ketika teks tidak nampak membuat pengertian												
32	Mengekspresikan perubahan sikap ke arah karakter sesuai perkembangan cerita												
33	Mengajukan pertanyaan dan meneliti jawaban												
34	Memeriksa prediksi awal dan memodifikasinya untuk menyoroti informasi baru												
35	Monitoring dan Koreksi-Diri Saat Menulis												
36	Secara sukarela membaca dan mengedit draf												
37	Menanggapi draf yang dibacakan												
38	Secara aktif mencari saran perbaikan draf awal												
39	Mengantisipasi reaksi audien dan memodifikasi draf												
40	Berbicara untuk diri sewaktu menulis, mengedit, atau koreksi percobaan												

Tabel lanjutan

41	Refleksi Ketika Membaca																		
42	Berbicara dan menulis tentang teks yang dibaca																		
43	Menghubungkan teks yang dibaca untuk pengalaman pribadi																		
44	Menghubungkan teks dengan pengalaman dan nilai pribadi																		
45	Memberikan dukungan saat menanggapi bacaan atau pendapat																		
46	Membandingkan secara kritis antara teks terakhir dengan bacaan sebelumnya																		
47	Persepsi dan apresiasi teks ironi, parodi, dan sarkasme.																		
48	Refleksi Saat Menulis																		
49	Mengekspresikan opini dan pemikiran tentang peristiwa hari-hari dalam jurnal																		
50	Menawarkan argumen (untuk contoh, menyajikan dua atau lebih nilai pandangan tentang isu)																		
51	Memberikan dukungan pemikiran kritis pada tulisannya sendiri																		
52	Medukung pemikiran kritis tentang kemajuan diri-sendiri dalam menulis setiap saat																		
53	Refleksi Selama Diskusi																		
54	Mengajukan pertanyaan reflektif (untuk contoh, saya mimpi, mengapa?)																		
55	Mengajukan pertanyaan tentang fenomena yang “jelas” (Mengapa malam hari gelap?)																		
56	Mengajukan pertanyaan lain tentang simpulan																		

Tabel 20 Skala Rating Membaca

Nama Siswa:
 Kelas :
 Tanggal :

Tuliskan skala rating pada kolom yang tersedia sesuai hasil pengamatan pada setiap pernyataan!

Skala Rating

- 5 Perlu didorong secara luas
- 4 Perlu didorong dengan sering dan berulang-ulang
- 3 Kadang-kadang perlu dorongan dan dukungan
- 2 Jarang membutuhkan klarifikasi dan dukungan
- 1 Siap mengambil resiko dengan dukungan minimal

Aspek Membaca	Judul Buku Bacaan				
Menceritakan kembali dengandetil					
Mengidentifikasi ide utama					
Mengalokasikan bukti					
Mengingat ide					
Membuat simpulan					
Kebenaran pemikiran					
Membuat ringkasan					
Membuat peta pikiran bacaan					
Mengadaptasi teks dalam bentuk tulisan genre lain					
Rekognisi Kata					
Kelancaran membaca					
Koreksi-diri					
Penggunaan kunci konteks					
Penggunaan petunjuk ponik					
Menerapkan Petunjuk struktur					

Tabel 21 Skala Persepsi Diri Siswa Sebagai Pembaca

Nama : Kelas : Sekolah : Tanggal : Bacalah pernyataan tentang sikap menulis di bawah ini dengan cermat, selanjutnya berikan tanda centang (✓) pada salah satu kolom huruf/kelompok huruf yang menunjukkan bahwa kamu setuju atau tidak setuju dengan pernyataan! SS = Sangat Setuju S = Setuju KS = Kurang Setuju TS = Tidak Setuju ST = Sangat tidak Setuju						
No.	Konsep-Diri Siswa sebagai Pembaca	SS	S	KS	TS	ST
1.	Saya rasa saya adalah pembaca yang baik.					
2.	Saya dapat rasakan guruku senang ketika saya membaca					
3.	Guruku menyatakan saya pembaca yang baik.					
4.	Bagiku membaca sangat mudah.					
5.	Saya suka membaca setiap hari.					
6.	Saya memahami kata-kata bacaanku dan kugunakan dalam aktivitas berbahasa					
7.	Teman-temanku suka mendengarkan bacaanku					
8.	Saya membaca diwaktu luang.					
9.	Keluargaku menyatakan saya pembaca yang baik.					
10.	Bagi saya membaca menyulitkanku.					
11.	Membaca bagi saya sangat membosankan.					
12.	Saya membaca sebaik teman-temanku					
13.	Saya perlu bantuan dalam membaca.					
14.	Saya suka menceritakan bacaanku kepada teman					
15.	Saya membaca lebih cepat dibandingkan temanku					
16.	Saya membaca lebih baik dari pada teman sekelasku					
17.	Saya membaca lebih banyak dibandingkan temanku.					
18.	Saya rasa membaca adalah kegiatan untuk rileks.					
19.	Sewaktu membaca saya mengenal kata dengan baik dan selanjutnya saya gunakan.					
20.	Membaca membuatku merasa lebih baik.					
21.	Saya senang membaca apa saja.					
22.	Saya cemas ketika guru menanyakan isi bacaan.					

Tabel 22 Skala Persepsi Diri Siswa sebagai Penulis

Nama	:	.....				
Kelas	:	.....				
Sekolah	:	.....				
Tanggal	:	.....				
Bacalah pernyataan tentang sikap menulis di bawah ini dengan cermat. Selanjutnya berikan tanda centang (✓) pada salah satu kolom huruf/kelompok huruf yang menunjukkan bahwa kamu setuju atau tidak setuju dengan pernyataan! Perhatikan petunjuk berikut! SS = Sangat Setuju S = Setuju KS = Kurang Setuju TS = Tidak Setuju ST = Sangat tidak Setuju						
No.	Persepsi Diri Siswa sebagai Penulis	SS	S	KS	TS	ST
1.	Saya rasa saya adalah penulis yang baik.					
2.	Saya dapat merasakan guruku suka membaca					
3.	tulisanku					
4.	Guruku menyatakan saya menulis dengan baik.					
5.	Bagiku menulis sangat mudah.					
6.	Saya suka menulis setiap hari.					
7.	Saya menggunakan kata yang kupahami untuk					
8.	menulis					
9.	Teman-temanku suka membaca tulisanku					
10.	Saya menulis diwaktu luang.					
11.	Keluargaku menyatakan saya penulis yang baik.					
12.	Tugas menulis bagi saya menyulitkan.					
13.	Menulis bagiku sangat membosankan.					
14.	Saya perlu bantuan dalam menulis					
15.	Saya menulis hanya ketika mendapat tugas sekolah					
	Saya menulis sebaik teman-temanku					
	Saya mempunyai buku harian.					
16.	Saya menulis lebih baik dari pada teman-temanku					
17.	Saya suka membacakan tulisanku untuk					
18.	teman/keluarga					
19.	Saya menulis lebih banyak dibandingkan temanku.					
20.	Saya rasa menulis cara terbaik untuk berekspresi.					
21.	Saya mempunyai banyak topik untuk ditulis					
22.	Menulis membuat saya merasa lebih baik.					
	Saya senang menulis apa saja					

Tabel 23 Skala Rating Menulis Ekspresif
(Diadaptasi dari J.Q Affeks, 1880)

Nama : Kelas : Tanggal:				
No	Analisis Tipe tulisan	Skala Rating		
		Kurang 1	Cukup 2	Baik 3
1.	Isi Mengomunikasikan tulisan secara jelas sebuah ide/ide-ide pada pembaca Apakah isi cukup dikembangkan? Apakah isi menarik bagi pembaca?			
2.	Kosa Kata Apakah penulis memilih kata yang cocok dalam mengomunikasikan idenya? Apakah penulis menggunakan kosa kata yang tepat/hidup? Apakah penulis menggunakan scera efektif kata kerja, benda, sifat dan keterangan? Apakah kosa kata standard ditemukan untuk menulis?			
3	Kalimat Apakah kalimat lengkap? (subjek-predikat) Apakah pengabaian kalimat terus menerus Apakah kalimat kompleks diabaikan? Apakah kalimat secara gramatikal benar?			
4.	Paragraf Apakah kalimat dalam pargraf terkait pada satu topik? Apakah organisasi kalimat merefleksikan hubungan antar ide dalam paragraf			
5.	Apakah paragraf mengandung satu topik tercermein pada kalimat transisi? Mekanik Apakah indent paragraf tepat? Margin digunakan secara benar? Apakah huruf kapital digunakan pada awal kalimat? Apakah huruf kapital lain bila perlu digunakan secara benar? Apakah tanda baca titik pada akhir kalimat benar? Apakah tanda baca lain digunakan secara benar pada sampel tulisan?			
6	Tulisan Apakah tulisan siswa dapat dibaca Apakah tulisan rapi			

Tabel 24 Rubrik Penceritaan Kembali Teks Nonfiksi

Nama	:	.....
Tanggal	:	.....
Judul	:	.....
Pengarang	:	.....
Pengantar:		
.....	5	Dapat menceritakan ide utama dalam urutan yang benar dengan memasukkan rincian penting
.....	3	Dapat menceritakan ide utama pengantar dengan urutan yang benar
.....	1	Mempunyai kesulitan menceritakan urutan bagaimana teks diawali, informasi kurang tepat
Gagasan Utama:		
.....	5	Dapat mencertakan gagasan utama dari teks dengan memasukkan rincian peristiwa penting dan hubungan sebab akibat
.....	3	Dapat menceritakan beberapa kunci kejadian yang menunjukkan gagasan utama, namun kurang menunjukkan rincian penting
.....	1	Penceritaan terbatas tidak didukung dengan rinciankejadian penting dari teks
Struktur Teks:		
.....	5	Dapat menggunakan kosa kata dengan tepat dalam menceritakan bagian awal, tengah akhir teks.
.....	3	Dapat menceritakan bagian awal, tengah, dan akhir dengan urutan yang benar, tetapi tidak didukung ide kunci dan fakta penting
.....	1	kesulitan menceritan isi teks denan urutan yang benar
Menunjukkan Pemahaman pada Konsep:		
.....	5	Dapat menggunakan kata-kata dengan tepat dalam menggambarkan konsep-konsep dari teks.
.....	3	Dapat menjelaskan konsep-konsep dari teks, namun kesulitan menjelaskanrinciannya
.....	1	Informasi terbatas dari teks, dan kesulitan dalam menjelaskan konsep danrinciannya.
Menggambarkan Simpulan:		
.....	5	Dapat menjelaskan informasi implisit dan menggambarkan simpulan dengani mengacu pada makna.
.....	3	Dapat menggambarkan beberapa simpulan dari informasi eksplisit, sulitmengacu pada makna.
.....	1	Kesulitan menggambarkan simpulan, informasi implisit dan eksplisit.

Tabel 25 Rubrik Penceritaan Teks/Cerita Fiksi

Nama:	.....
Tanggal:	.....
Judul :	.....
Pengarang:	.....
Pengantar :	
..... 5	Dapat menceritakan pengantar dalam urutan yang benar, termasuk rincian penting.
..... 3	Dapat menceritakan beberapa ide utama pengantar dalam urutan yang benar.
..... 1	Kesulitan menceritakan pengantar yang mungkin menyebabkan cerita tidak jelas.
Latar :	
..... 5	Dapat menggambarkan tempat terjadinya cerita dengan jelas dan terperinci.
..... 3	Dapat menggambarkan tempat terjadinya cerita, tapi kurang terperinci.
..... 1	Tidak dapat menjelaskan tempat kejadian cerita, penjelasan menyimpang.
Penokohan :	
..... 5	Dapat menjelaskan pemikiran, perasaan, dan perilaku tokoh.
..... 3	Dapat menyebutkan tokoh cerita, watak, dan keadaannya.
..... 1	kesulitan menceritakan tokoh dan wataknya, penjelasan tidak tepat
Alur/Plot :	
..... 5	Dapat menggambarkan peristiwa penting dalam urutan yang benar, didukung rincian peristiwa disertai klimaks.
..... 3	Dapat menceritakan alur cerita dalam urutan yang benar, namun tidak memasukkan semua peristiwa penting.
..... 1	Tidak dapat menggambarkan peristiwa penting dalam urutan yang benar, penjelasan tidak tepat
Tema :	
..... 5	Dapat menggambarkan ide utama dengan jelas dalam penceritaan
..... 3	Memasukkan beberapa informasi tentang ide utama cerita, namun kurang jelas.
..... 1	Tidak dapat menjelaskan ide utama dalam menceritakan cerita.
Simpulan cerita :	
..... 5	Dapat menjelaskan kesimpulan dengan memasukkan informasi eksplisit dan implisit dalam menceritakan cerita.
..... 3	Dapat menjelaskan kesimpulan dan memasukkan informasi eksplisit tentang bagaimana akhir cerita.
..... 1	Kesulitan dalam menjelaskan akhir cerita, informasi eksplisit dan implisit.

Tabel 26 Asesmen-Diri Penceritaan Cerita

Nama	:
Tanggal	:
Judul	:
Pengarang:	.....
Berikan tanda cek (V) pada setiap pernyataan sesuai kegiatanmu dalam penceritaan cerita!	
.....	Saya bercerita sesuai cerita dalam buku
.....	Saya menceritakan karakter tokoh utama
.....	Saya menceritakan karakter tokoh lain
.....	Saya menceritakan problem utama cerita
.....	Saya menceritakan beberapa rincian cerita
.....	Saya menceritakan bagaimana memecahkan masalah.
.....	Saya menggunakan sebagian bahasa buku.
.....	Saya membuat hubungan yang hidup dengan buku lain.
.....	Saya menceritakan apa yang saya pikir tentang buku.

Tabel 27 Asesmen-Diri Menulis Cerita Rekaan

Nama	:	.....
Tanggal	:	.....
Topik	:	.....
Berikan tanda cek (V) pada setiap pernyataan sesuai kegiatanmu dalam menulis cerita rekaan!		
.....	Saya terlibat aktif dalam curah pendapat, tanya jawab, dan diskusi.	
.....	Saya mendaftar topik sesuai dengan pengalamanku yang berkesan.	
.....	Saya memilih topik sendiri (dengan bantuan)*	
.....	Saya mengembangkan kerangka karangan (dalam bentuk pemetaan pikiran/urutan cerita)*	
.....	Saya menulis bebas lima menit.	
.....	Saya menyusun gagasan pokok ceritaku.	
.....	Saya menuliskan judul yang menarik untuk karanganku.	
.....	Saya menulis draft ceritaku sesuai kerangka, fokus pada isi.	
.....	Saya meminta bantuan guru bila mengalami kesulitan. (Konferen)	
.....	Saya membaca karangan teman dan memberikan masukan.	
.....	Saya mengoreksi isi karanganku dan mengubahnya berdasarkan masukan guru, teman, dan pemikiranku sendiri.	
.....	Saya memperbaiki kesalahan penulisan huruf besar, tanda baca, dan paragraf.	
.....	Saya mempublikasikan karangan dengan memajang tulisanku di papan pemajangan.	
.....	Saya mengirimkan tulisanku ke majalah dinding sekolah	
.....	Saya mengirimkan karya tulisku ke majalah anak-anak.	

Asesmen-Diri

Asesmen-diri bermanfaat bagi siswa untuk memahami dan menginternalisasi strategi belajarnya, juga untuk melatih berpikir kritis melalui pengalaman sebagai penilai untuk memonitor, mengevaluasi, dan merefleksi kemajuan, strategi belajar, kebiasaan bekerja, produk, dan prestasi belajarnya sendiri. Evaluasi diri selayaknya menjadi kunci aktivitas kelas. Strategi untuk memfasilitasi asesmen/evaluasi-diri siswa yang disarankan oleh (Ruptick & Norwick, 1998) adalah log belajar, mengecek ketidaksesuaian, cek pilihan, dan kartu laporan guru.

Log belajar adalah buku catatan siswa tentang pengamatan, pikiran, pandangan mereka, atau perasaan tentang diri mereka sebagai pembaca dan penulis dan tentang hal-hal yang mereka pelajari. Catatan dibuat oleh siswa secara periodik dan direspon oleh guru. Log belajar merupakan sumber masukan yang berharga untuk memahami pikiran dan perasaan siswa.

Mengecek ketidaksesuaian dimaksudkan untuk mendiskusikan ketidaksesuaian antara asesmen-diri yang diisi oleh siswa dengan asesmen/catatan guru. Ketidaksesuaian umumnya terjadi di antara beberapa siswa. Ketidaksesuaian yang terjadi dibahas untuk mencari titik temu. Guru harus bijak sewaktu menanyai siswa tentang ketidaksesuaian yang terjadi.

Cek pilihan dimaksudkan untuk meringankan tugas guru dalam asesmen dan memberi pilihan kepada siswa untuk memilih tugas yang paling baik menurut siswa.

Cek pilihan dilaksanakan dengan menugasi siswa mendaftar sejumlah aktivitas berbeda dan memilih salah satu aktivitas favoritnya yang paling menarik, bermanfaat, atau menantang. Hasilnya didisplykan atau digrafikkan dan dipublikasikan.

Kartu laporan penilaian guru dimaksudkan untuk memberi kesempatan kepada siswa untuk menanggapi dan mengemukakan pendapatnya terhadap penilaian guru pada hasil kerja siswa yang menunjukkan perkembangan dan pertumbuhan belajar. Siswa ditugasi mengisi kartu laporan guru di rumah. Guru harus yakin bahwa komentar siswa siswa mempertimbangkan hati-hati komentarnya dan siswa bermaksud membuat perubahan.

Pengukuran Literasi

Selain asesmen dan evaluasi dengan prosedur pengamatan terdapat asesmen dan evaluasi untuk mengukur performansi membaca dan menulis siswa yang diukur dengan pemberian nilai. Dan umumnya disebut pengukuran. Pengukuran performansi membaca dan menulis meliputi pengukuran kontekstual dan pengukuran dekontekstual. Diuraikan sebagai berikut.

Pengukuran Kontekstual/Pengukuran Kelas

Pengukuran kontekstual atau pengukuran kelas adalah penilaian berupa angka atau huruf yang diberikan guru pada hasil kerja, pelatihan, keterampilan atau tugas khusus yang dikerjakan siswa. Perbedaan pengukuran kelas dengan pengamatan adalah pengukuran kelas disajikan dalam bentuk angka. Pengamatan berupa pernyataan/komentar.

Pengukuran kontekstual dalam pembelajaran membaca dan menulis umumnya berupa tes informal. Tes informal dibuat oleh guru sesuai dengan konteks pembelajaran di kelas. Biasanya guru menggunakan tes yang terdapat dalam buku ajar atau buku soal komersial yang didasarkan kurikulum. Pengukuran membaca informal, meliputi: (1) tes membaca lisan; (2) tes membaca pemahaman, (3) analisis kesalahan, (4) prosedur cloze, (5) Informal Reading Inventory (IRI). Pengukuran menulis, meliputi: (1) pengukuran holistik; (2) penilaian ciri-ciri pokok (3) penilaian analitik; (4) analisis kesalahan; (5) menandai tingkatan.

Pengukuran Membaca Lisan

Tes membaca lisan merupakan cara mudah untuk mengumpulkan informasi otentik kemampuan membaca siswa. Terutama untuk menemukan kebutuhan khusus membaca siswa. Pengamatan membaca bersuara dilakukan dengan merekam langsung perilaku membaca bersuara siswa dengan mengisi daftar cek inventori membaca informal

(periksa Tabel 28). Untuk keakuratan data sebagai pendukung analisis data direkam dalam tape recorder.

Materi tes membaca bersuara sebaiknya diambil dari buku ajar, atau guru mengcopy bacaan untuk dibagikan kepada siswa, atau siswa menyiapkan cerita pilihannya. Tes dilaksanakan dengan menugasi membaca bagian bacaan antara 2-3 paragraf. Secara bergiliran siswa membaca dalam satu kali pertemuan maksimal untuk 10 siswa dari 40 siswa.

Untuk menganalisis perilaku membaca lisan siswa daftar pertanyaan yang diadaptasi oleh McCormick (1981) perlu dipertimbangkan, yaitu: (1) Bagaimana performansi siswa sewaktu membaca kata dalam teks dibandingkan dengan membaca kata terpisah?; (2) Apakah tampilan membaca siswa berbeda antara membaca pertama, kedua, dan ketiga?; (3) Apakah siswa mengganti kata dengan kata yang nampak sama, ataukah mengganti kata yang secara kasar bermakna sama?; (4) Apakah siswa mengganti, menambah, mengurangi kata apakah bermakna?; (5) Strategi apa yang digunakan siswa sewaktu menemukan kata yang tidak dikenal? melewatinya atau kembali membaca kata sebelumnya?; (6) Apakah siswa mencoba memperbaiki kesalahan baca?; (7) Apakah siswa menambahkan bunyi awal, tengah, akhir kata?

Pengukuran Membaca Pemahaman

Kemampuan membaca pemahaman siswa dapat diamati melalui tes membaca pemahaman buatan guru. Tes dilaksanakan dengan menugasi siswa membaca diam. Dilanjutkan dengan menjawab pertanyaan bacaan, menceritakan kembali, meringkas bacaan, dan peta cerita bacaan.

Menjawab Pertanyaan Bacaan

Cara terbaik bagi guru untuk mengetahui kemampuan siswa dalam memahami bacaan adalah dengan mengungkap kemampuan siswa dalam menjawab pertanyaan bacaan. Dari jawaban siswa tentang materi yang dibacanya guru dapat mengetahui apakah siswa perlu bantuan, apakah siswa memahami dengan mudah. Pertanyaan sebaiknya meliputi pertanyaan literal (jawaban sesuai teks makna tersurat), inferensial (jawaban mengacu pada makna tersirat), dan aplikasi (jawaban dikaitkan dengan kehidupan siswa). Kata tanya yang digunakan biasanya adalah Apa?, Siapa?, Dimana?, Kapan?, Bagaimana?, dan Mengapa?. Jawaban siswa dapat berupa jawaban lisan atau tertulis.

Penceritaan Kembali

Penceritaan kembali juga merupakan cara yang baik untuk mengungkap pemahaman membaca siswa sebab mereka harus menyusun kembali pemahaman bacaan dengan kata-kata mereka sendiri. Penceritaan

kembali untuk kepentingan asesmen dalam bentuk lisan yang diikuti pertanyaan guru atau teman ditunjang dengan penceritaan tertulis hasilnya akan lebih akurat. Untuk tujuan praasesmen sebaiknya penceritaan kembali tertulis agar tidak banyak menghabiskan waktu, dapat dianalisis dengan cermat, dan dapat didokumentasikan. Penceritaan kembali juga bermanfaat untuk pengembangan sharing pemahaman.

Materi penceritaan kembali hendaknya telah dikenal siswa dan mudah diingat atau bacaan favorit yang diminati dan dipilih oleh siswa. Penceritaan kembali untuk teks nonfiksi paling tidak mencakup aspek: pengantar topik, pernyataan ide utama, urutan ide, rincian penting, dan simpulan bacaan. Di samping itu dapat dimasukkan tanggapan siswa mencakup: pemahaman tentang konsep, hubungan sebab akibat, penggunaan kata kunci, informasi eksplisit dan implisit. Isi penceritaan cerita fiksi mencakup: pengantar cerita, tempat terjadinya cerita, tokoh dan wataknya, plot/alur cerita, ide utama dan simpulan cerita. Tanggapan cerita hendaknya menggambarkan refleksi/renungan pribadi, dukungan bahasa dari teks, informasi eksplisit dan implisit. Kriteria penilaian dapat menggunakan rubrik penceritaan kembali (lihat Tabel 3.) atau berdasarkan kreativitas guru.

Meringkas Bacaan

memberikan peluang bagi siswa untuk meningkatkan pemahamannya. Berbagai model dapat digunakan untuk mengetahui kemampuan siswa dalam meringkas bacaan, yaitu: meringkas bacaan dengan kata-kata sendiri, meringkas bacaan sesuai bahasa teks, membuat ikhtisar, dan peta cerita.

Tabel 28 Asesmen Membaca Lisan dan Membaca Pemahaman
(Untuk Siswa SD Kelas 4)

Nama : Kelas : Sekolah : Tanggal : Materi membaca diambil dari buku ajar Bahasa Indonesia yang digunakan guru atau sumber lain. Siswa ditugasi membaca diam, menjawab pertanyaan, dan menceritakan kembali bacaan dalam bahasa lisan atau tulis. Produk membaca lisan direkam dan dianalisis dalam Daftar Cek Produk Membaca. I. Membaca lisan Siswa satu per satu membaca direkam dengan tape recorder. Pelaksanaan sesuai kebijakan guru. II. Membaca Pemahaman Bacalah teks berikut dengan cermat! Pentingnya Membaca Membaca sangatlah penting sebab dengan membaca pengetahuan kita bertambah. Apabila pengetahuan bertambah, tentu kita akan menjadi pintar. Bukankah teman-teman masih ingat dengan istilah "Buku adalah jendela dunia?" Artinya, dengan membaca buku, kita akan mengetahui berbagai hal, mulai dari ilmu pengetahuan sampai berita-berita penting yang terjadi di dunia. Malas membaca sangat merugikan kita. Kita pun akan menjadi bodoh. Akibatnya kita tidak naik kelas dan malu kepada orang tua, guru, teman, bahkan diri sendiri. Orang yang tidak suka membaca tentu pengetahuannya menjadi sempit. Hal itu menyebabkan dia tersisih dalam pergaulan. Misalnya, pada saat membicarakan buku Harry Potter, dia hanya bisa mendengarkan tanpa bisa ikut nimbrung. ya, karena dia tidak pernah membaca buku itu Membaca bukan hanya hobi untuk orang-orang yang mampu membeli buku saja, melainkan juga untuk kita yang kurang mampu. Kita bisa membaca buku atau majalah di toko buku, di perpustakaan sekolah, atau di perpustakaan umum. Selain itu, kita bisa meminjam buku dari teman. Nah, teman-teman, bukankah itu merupakan bukti bahwa membaca itu merupakan hobi yang sangat murah. Membaca juga tidak memerlukan waktu dan tempat khusus. Teman-teman dapat melakukannya kapan saja dan dimana saja. Di dalam bus, kapal, pesawat, di taman, bahkan di rumah. Dari pengalaman pribadiku, banyak membaca ternyata juga sangat membantu dalam berkarya, misalnya membuat puisi. Membaca juga dapat membuatku lebih peka terhadap lingkungan di sekitar kita. Ide beberapa karya puisiku yang pernah dimuat di majalah Bobo ini berasal dari pengalamanku membaca surat kabar dan majalah yang memuat berbagai kejadian di negara kita. Teman-teman, jadikan membaca sebagai kebiasaan atau hobi kita. Dengan hobi yang satu ini, kita akan mudah mencapai cita-cita. Dengan demikian, kita dapat memberikan sesuatu yang terbaik dan berguna untuk orang tua, agama, bangsa, dan negara kita. Semoga. Diva Beshia dalam Cinta Bahasa Kita 4b
A. Jawablah pertanyaan-pertanyaan di bawah ini berdasarkan bacaan! 1. Mengapa membaca sangat penting? 2. Apa yang dimaksud dengan istilah “ Buku adalah jendela dunia?” Jelaskanlah! 3. Apakah membaca perlu waktu dan tempat khusus? 4. Apa manfaat membaca? 5. Apa pendapatmu jika temanmu tidak suka membaca? 6. Dalam bacaan tersebut siapa yang menceritakan pengalaman membaca pribadinya?..... 7. Apakah kamu suka membaca, mengapa? 8. Ceritakanlah pengalaman pribadimu dalam membaca!

CATATAN GURU

1. Kesulitan yang dialami siswa:

2. Kekuatan

3. Kelemahan

4. Fokus rencana pembelajaran

Guru Kelas

(.....)

**Tabel 29 Daftar Cek Pengamatan Membaca Bersuara
dan Pemahaman dengan Inventori Membaca Informal**

Nama :																		
Kelas :																		
Sekolah :																		
Tanggal :																		
NO	Aspek Membaca yang Diamati	Nama Siswa sesuai Nomor Urut Presensi																
A	KOSA KATA																	
1	Penggunaan - Terbatas - Tergantung konteks - Lambat/ragu-ragu - Cukup untul level																	
2.	Analisis kata - cukup - tergantung ejaan - substitusi makna																	
3.	Lemah dalam - Bunyi konsonan - konsonan dobel - bunyi vokal - silabe - bunyi campur																	
5.	Penggunaan phonic - huruf per huruf - unit lebih luas - lamban, sulit - mudah, cepat																	
6.	Menebak - bentuk umum - huruf awal - tak mampu membedakan																	
B.	MEMBACA BERSUARA																	
1.	Umum - gerak mata - kehilangan bacaan - menunjuk kata - mengurangi kalimat - acuh/tak suka membaca - membalik-balik buku - memiringkan kepala/buku																	

Tabel lanjutan

2.	Suara -melengking/tinggi/rendah - volume tinggi/rendah - monoton - kesulitan artikulasi																		
3.	Kesalahan berlebihan - penghilangan - pembalikan - penambahan - pengulangan - substitusi - koreksi diri																		
4.	Kelancaran - lambat - rata-rata - cepat - kata demi kata - kombinasi - kombinasi luas - melompati kata - perlu dorongan - ragu mengulang - mengabaikan ejaan																		
5.	Pemahaman - lemah - rata-rata - kuat - kuat pada detil																		
C.	MEMBACA DIAM																		
	Umum - menggerakkan kepala																		
	Tabel Lanjutan																		
	- gerak bibir, komat-kamit - acuh/tak suka baca - memiringkan kepala/buku - mengurangi kalimat - menunjuk kata - membalik-balik buku																		
	Kelancaran - lambat - cepat - rata-rata - cepat dan akurat																		
	Pemahaman - lemah - kuat - cukup - kuat pada detil - kuat pada ide - cukup pada detil dan ide																		

Peta Cerita

Peta cerita merupakan salah satu bentuk meringkas bacaan berdasarkan unsur ekstrinsik dan unsur instrinsik cerita. Untuk membuat peta cerita siswa harus diberi

pemodelan pembelajaran dengan menggunakan strategi peta cerita, dan telah berlatih berulang-ulang.

Pengukuran kemampuan membaca pemahaman tersebut umumnya diterapkan oleh guru. Selain itu terdapat cara lain untuk mengungkap pemahaman membaca siswa selaras dengan strategi pembelajaran, yaitu: dramatisasi, berpikir mengapa, melengkapi kerangka cerita, menulis berdasarkan teks dengan format baru, permainan, seni (grafik, poster, lagu, puisi), dan pengembangan rangkaian teks.

Prosedur Cloze

Prosedur cloze adalah suatu teknik untuk membantu guru dalam memperoleh informasi variasi fasilitas bahasa dan keterampilan membaca pemahaman. Prosedur cloze juga bermanfaat untuk tes diagnostik, revidi materi pelajaran, tes keterbacaan, dan juga memberikan informasi pada guru tentang kemampuan siswa dalam mengkonstruksi makna kontekstual, memprediksi makna kata, kalimat dan paragraf.

Pelaksanaan prosedur cloze dengan menghapus kata-kata tertentu dalam wacana secara sistematis. Tradisi riset prosedur cloze umumnya diterapkan dengan aturan tertentu. Untuk kelas tinggi SD kata yang dihapus setiap kata kelima. Untuk reliabilitas maksimum kata yang dihapus minimal berjumlah 50 kata dengan materi bacaan tes cloze yang terdiri atas 250 kata. Untuk kelas rendah SD materi tes cloze maksimal berjumlah 100 kata dengan hapusan kata ke tujuh. (Lihat Tabel 3.) Penilaian prosedur cloze dengan kriteria berikut.

Jumlah isian benar X 100 %

Jumlah kata yang dihapus

Contoh: Jumlah hapusan materi cloze 50 kata. Jumlah hapusan kata yang diisi siswa dengan benar 30 kata, maka nilai siswa adalah 60 % benar:

$$\frac{30 \text{ isian benar}}{50 \text{ Kata yang dihapus}} \times 100 \% = \frac{30}{50} \times 100 \% = 60 \%$$

Level membaca prosedur cloze tradisional:

Level mandiri 58 % ke atas

Level instruksional 44 % sampai 57 %

Level frustrasi 43 % ke bawah

Informal Reading Inventory (IRI)

Informal Reading Inventory (IRI) alat penilaian informal yang bermanfaat untuk memperoleh gambaran umum tentang kekuatan dan kelemahan siswa dalam rekognisi kata dan pemahaman bacaan. IRI membantu guru mengidentifikasi tipe-tipe khusus kesalahan rekognisi kata dan kesalahan pemahaman bacaan yang dapat digunakan untuk perencanaan pengajaran yang sesuai bagi siswa. IRI mengindikasikan level membaca anak sebagai berikut.

Level IRI

1. Level mandiri jika 99% bacaan diucapkan dengan benar dan 90% pertanyaan dijawab dengan benar

2. Level instruksional jika 95% bacaan diucapkan dengan benar dan 75% pertanyaan dijawab dengan benar
3. Level frustrasi jika 90% bacaan diucapkan dengan benar dan 50% pertanyaan dijawab dengan benar
4. level kapasitas jika 75% pertanyaan dijawab dengan benar

level IRI dapat dimanfaatkan oleh guru, namun penentuan level siswa tidak harus tergantung pada IRI. Guru dapat membuat level membaca siswa sendiri. Hal terpenting dalam asesmen adalah pengamatan guru yang mengacu pada perkembangan dan pertumbuhan membaca siswa sebenarnya.

Analisis Kesalahan

Analisis kesalahan membantu guru mengembangkan analisis proses dan analisis membaca lisan untuk mempelajari level perkembangan membaca siswa. Analisis kesalahan juga membantu guru memahami problem yang dihadapi siswa berkebutuhan khusus dan semua siswa dalam membaca, baik problem proses maupun produk. Melibatkan siswa dalam mengoreksi kesalahan membacanya sendiri, memberikan kesempatan kepada siswa untuk memahami dirinya sebagai pembaca dan mengontrol proses membaca. Hasil analisis kesalahan selanjutnya digunakan untuk merencanakan program individu, pemberian umpan balik, pemilihan strategi yang sesuai, pengembangan kekuatan untuk pertumbuhan membaca siswa. Guru harus mempertimbangkan aspek bahasa yang menjadi problem siswa (kosa kata, struktur, makna, kesesuaian bunyi dengan tulisan).

Dalam analisis kesalahan guru menandai kesalahan. Penekanannya pada kualitas kemampuan membaca, penerapan strategi dan mengungkap pengetahuan pembaca tentang sistem petunjuk bahasa (fonik, grafophonik, sintaksis, dan semantik). Petunjuk analisis kesalahan membaca yang dikembangkan oleh Hill, Norwick & Ruptick (1998) perlu dipertimbangkan untuk melaksanakan analisis kesalahan, yaitu: (1) tugas siswa memilih sebagian buku teks/sastra yang sedikit menantang; (2) fotocopy teks/sastra pilihan dan gunakan lembar format analisis kesalahan; (3) tugas siswa untuk membaca bagian pilihannya dengan suara keras, (direkam bila perlu, khususnya jika teknik asesmen ini baru bagi guru); (4) nyatakan pada siswa tentang bantuan yang dibutuhkan siswa; (5) rekam kesalahan siswa pada fotocopy teks dan pada format analisis kesalahan sesuai pengamatan; (6) tugas siswa menceritakan kembali bacannya untuk menentukan pemahaman; (7) selanjutnya hasil analisis digunakan untuk menentukan kekuatan dan kebutuhan khusus siswa; (8) hasil analisis juga untuk mengembangkan strategi pengajaran.

Pengukuran Produk Menulis

Pengukuran produk menulis menurut Tompkins (1994) meliputi: penilaian holistik, penilaian ciri-ciri pokok penilaian analitik, analisis kesalahan, menanggapi tulisan siswa, dan menentukan tingkatan.

Tabel 30 Pedoman Penilaian Produk Menulis Analitik

----- Format Paragraf 4 = Seluruh paragraf dalam wacana ditulis dengan benar 3 = Salah satu paragraf ditulis dengan tidak tepat 2 = Sebagian kriteria paragraf tidak diterapkan dengan tepat 1 = Kriteria paragraf tidak diterapkan dalam wacana ----- Ide Utama 4 = Ide utama dinyatakan secara jelas 3 = Ide utama implisit dalam paragraf 2 = Ide utama dinyatakan dalam judul 1 = Ide utama tidak jelas ----- Rincian Pendukung 4 = semua rincian pendukung jelas dan merupakan pengembangan topik 3 = dua atau lebih rincian jelas atau satu rincian jelas dan merupakan pengembangan topik 2 = satu rincian jelas tapi bukan pengembang topik 1 = satu/dua rincian jelas tapi tidak terkait dengan topik. ----- Unity 4 = seluruh kalimat berhubungan dengan topik 3 = Lebih dari separo kalimat berhubungan dengan topik 2 = Sekurang-kurangnya satu kalimat berhubungan dengan topik 1 = tidak satu pun kalimat berhubungan dengan topik ----- Koherensi 4 = Seluruh kalimat logis, fakta-fakta padu 3 = Satu kalimat kurang logis, fakta-fakta padu 2 = Fakta-fakta padu kalimat kurang berhubungan 1 = Fakta-fakta padu kalimat tidak berhuungan ----- Struktur Kalimat 4 = Seluruh kalimat lengkap 3 = 20 % kalimat yang ditulis siswa kurang lengkap 2 = 40 % kalimat yang ditulis siswa kurang lengkap 1 = 90 % kalimat yang ditulis siswa tidak lengkap ----- Cara Menggunakan Kata 4 = Tidak ada kesalahan dalam menggunakan kata 3 = Terdapat 20 % kesalahan dalam menggunakan kata 2 = Terdapat 40 % kesalahan dalam menggunakan kata 1 = Terdapat 90 % kesalahan dalam menggunakan kata ----- Kesesuaian subjek-kata kerja ----- Bentuk kata kerja ----- Penghilangan kata kerja ----- Mekanik 4 = Kapitalisasi diterapkan dengan tepat 3 = Kapitalisasi awal kalimat tepat, sebagian kapitalisasi salah 2 = Siswa gagal atau menerapkan kapitalisasi tidak tepat menerapkan kapitalisasi pada tiga kata atau lebih 1 = Siswa gagal menerpakan kapitalisasi pada semua kata yang seharusnya dikapitalisasi ----- Tanda Baca 4 = Siswa menggunakan tanda baca dengan tepat 3 = 20 % tanda baca dalam wacana diterapkan dengan tidak tepat 2 = 40 % tanda baca digunakan dengan tidak tepat 1 = Siswa gagal menerapkan tanda baca dalam tulisannya ----- Ejaan 4 = Seluruh kata ejaannya benar 3 = 20 % kata salah eja 2 = 40 % kata salah eja 1 = 90 % kata salah eja TOTAL SCORE = -----
--

Penilaian Holistik

Penilaian holistik didasarkan pada kesan umum/keseluruhan produk tulisan siswa yang dibaca guru, selanjutnya tulisan dikelompokkan dalam tiga, empat, lima atau enam pilar kekuatan dan kelemahan. Selanjutnya setiap pilar diberi nilai angka atau huruf dengan mempertimbangkan aspek karangan isi dan mekanik. Selanjutnya guru memberikan tanggapan fokus pada performansi menulis utuh

Penilaian Ciri-ciri Pokok

Penilaian ciri-ciri pokok produk tulisan dilaksanakan guru dengan cara memfokuskan penilaian pada keterampilan menulis atau bentuk khusus tulisan. Penilaian ini didasarkan pada pemikiran bahwa pertama, karangan ditulis dengan menggunakan bentuk khusus sesuai fungsi khusus dan audiens. Kedua, menulis harus didasarkan kriteria situasi khusus. Contoh: cerita rakyat, dongeng, legenda, pantun, iklan, surat, petunjuk, dan sebagainya.

Penilaian Analitik

Penilaian analitik adalah penilaian produk menulis yang didasarkan pada aspek khusus keterampilan dan materi menulis. Tujuan penilaian ini adalah untuk membandingkan menulis dengan standar terbaik produk menulis. Coop dkk. (1983) mengembangkan pedoman penilaian produk analitik (Tabel 3.25) dan Tompkins (1994) merekomendasikan empat aspek menulis yang perlu dinilai (periksa Tabel 3.26)

Tabel 31 Penilaian Produk Menulis dengan Penilaian Analitik

(Diadaptasi dari Tompkins, 1994)

Aspek Penilaian	lemah	Sedang	Kuat
Ide			
1. Pemilihan ide kreatif			
2. Ide dikembangkan dengan baik			
3. Tujuan dan pembaca dipertimbangkan			
Organisasi			
1. Pola organisasi karangan digunakan			
2. Ide disajikan dalam urutan yang logis			
3. Kalimat topik jelas			
Gaya			
2. Pilihan kosa kata baik			
3. Bahasa figuratif digunakan			
4. Pola-pola kalimat variatif			
Mekanik			
1. Penerapan ejaan sebagian besar tepat			
2. Tanda baca dan huruf besar tepat			
3. Penggunaan bahasa baku			
Komentar:			
.....			
.....			
.....			
.....			

Analisis Kesalahan

Umumnya analisis kesalahan digunakan oleh guru pada saat proses pembelajaran berlangsung, pada saat konferen, dan arahan pembelajaran. Analisis kesalahan harus

digunakan dengan hati-hati, mengacu pada pelibatan siswa dalam mengoreksi kesalahannya sendiri dan kesalahan tulisan teman untuk pemahaman siswa lebih baik tentang dimensi-dimensi dan struktur bahasa tulis. Pelibatan diawali dengan penjelasan guru tentang unsur-unsur materi bahasa tulis yang dianalisis dilanjutkan dengan pemodelan guru klasikal dan individual dengan bimbingan langsung. Pelaksanaannya pada saat konferen tahap perbaikan, yaitu: konferen kelas, konferen individu guru-siswa, konferen berpasangan siswa-siswa, dan asesmen-diri. Caranya dengan menggunakan penanda kesalahan tulis atau simbol revisi sebagai berikut.

Jenis Revisi	Simbol Revisi	Contoh
Menambah kata	^	<i>sepupu</i> Dia saudara ^ku
Menghilangkan kata	8	Dia mencoba memberiku hadiah.
Mengubah urutan		Dia pulang sudah.
Paragraf baru	¶	Saya hobi memasak ¶ Ani hobi berenang
Tambahkan gagasan/ide di sini		 <i>Kucing yang mana?</i> Kucing temanku
Kapitalisasi	■	Saya <u>suka</u> indonesia

Tanggapan Tulisan Siswa

bermanfaat jika bertujuan mendorong siswa aktif, senang menulis, dan memupuk pertumbuhan menulis siswa. Komentar hendaknya tidak berlebihan, tidak monoton (misalnya: bagus, jelek, kurang bagus dan sebagainya), tetapi memberikan wawasan kepada siswa tentang dimensi-dimensi bahasa tulis yang khusus dan bermakna bagi siswa. Eilenn Tway (1980) merekomendasikan bahwa komentar hendaknya didiskusikan dalam konferen. Menurut Tway beberapa cara mengomentari siswa yang mendorong siswa tumbuh sebagai penulis adalah (1) perbandingan, (2) pengamatan sesuatu yang menarik bagi, (3) elaborasi, (4) pelatihan berkelanjutan atau mengulang ide atau ekspresi, (5) mengkreasikan bentuk lama ke bentuk baru, (6) permainan kata, (7) kesan yang hidup, (8) kata yang berpengaruh, (9) membuat lelucon, (10) akhir yang menarik.

Penentuan Level/Tingkatan

Penentuan level/tingkatan prestasi siswa merupakan fakta yang tak terhindarkan dalam dunia pendidikan kita. Penentuan tingkatan umumnya didasarkan pada rata-rata dari nilai kumulatif ulangan harian, UTS, UUB, dan UAS. Dalam raport SD kemampuan membaca dan menulis telah dinilai sendiri dengan rentangan angka 10-100. Menurut Tompkins (1994) sebaiknya penentuan tingkatan kemampuan menulis siswa mempertimbangkan asesmen dan evaluasi proses dan produk menulis siswa. Produk menulis siswa sebaiknya yang telah direvisi dan merupakan upaya terbaik siswa.

Penilaian dengan Prosedur Informal

dilaksanakan dengan menilai sampel tugas menulis dari kerja menulis siswa untuk dinilai. Menurut Howell & Morehead, 1987; Isaacson, 1985; Isaacson & Luckner, 1988 terdapat lima aspek penting dari produk menulis yang harus dinilai, yaitu: (1) kelancaran; (2) kematangan sintaksis (3) pemilihan kosa kata; (4) isi; dan (5) konvensi.

Kelancaran adalah jumlah kata dalam tulisan siswa. Banyaknya jumlah kata mengindikasikan kematangan penulis. Penguasaan kata yang banyak menunjukkan penulis lebih mahir. Kematangan sintaksis adalah kompleksitas kalimat yang digunakan oleh penulis. Penulis yang mahir umumnya menggunakan kalimat yang panjang dan kompleks. Kosa kata adalah keaslian pilihan kata siswa yang tercermin pada penempatan kata dalam kalimat, kemenarikan kata yang digunakan dan variasi kata sesuai jenis wacana. Isi adalah kualitas pemikiran ide-ide penulisan dan pengorganisasiannya, kesadaran audiens dan tujuan penulisan, kesinambungan, kematangan gaya penulisan, dan keaslian. Konvensi adalah aspek mekanik tulisan seperti struktur, ejaan, tanda baca.

Setiap aspek menulis tersebut dinilai dengan prosedur tertentu sesuai dengan karakteristik dari setiap aspek menulis. Ringkasan prosedur penilaian informal disajikan pada tabel 32.

Pengukuran Dekontekstual

Pengukuran dekontekstual merupakan penilaian yang dikembangkan di luar konteks pembelajaran di kelas. Biasanya materi tes dibuat oleh Depdiknas atau Dinas Pendidikan Provinsi/Kota/Kabupaten, atau dibuat guru bersama-sama untuk Ujian Bersama (UUB). Materi tes didasarkan pada kurikulum nasional. Tes berupa tes standar lokal atau nasional. Tes dekontekstual umumnya dilaksanakan pada saat ujian tengah semester, ujian akhir semester dan ujian nasional. Tes formal berupa tes standar atau tes dari kumpulan bank soal, soal dari buku komersial atau tes yang dibuat oleh staf Depdiknas/Dinas. Tes ini dibuat berdasarkan kurikulum nasional atau di luar konteks kelas (dekontekstual) biasanya disebut "*Ulangan Pengendali Mutu*". Berikut ini adalah contoh tes dekontekstual untuk kelas 4 yang didistribusikan oleh Dinas Pendidikan Kota Surabaya dan Dinas Pendidikan Kota Malang.

Peningkatan pemahaman dengan menyediakan materi dan sumber belajar yang bervariasi (perpustakaan kelas, sudut baca/tulissimak/bicara, sudut mapel), (3) *pebelajar*, guru siap membantu siswa dengan mempelajari problem siswa dan solusinya, (4) *pengamat dan peneliti*, dalam proses pembelajaran guru harus selalu mengamati semua aktivitas dan peristiwa belajar secara menyeluruh untuk kemajuan belajar siswa dan merefleksi proses belajar mengajar untuk perbaikan, (5) *dinamisator*, guru berupaya menggairahkan belajar siswa dengan memotivasi, memberi pujian/penguatan, dan berbagai cara yang memungkinkan.

Tabel 32 Pedoman Penilaian Produk Menulis dengan Prosedur Informal

1. Kelancaran (1) Menentukan level performansi siswa (2) Menghitung jumlah seluruh kata dalam karangan siswa (3) Menentukan median score jumlah kata dari seluruh siswa sebagai dasar penilaian (4) Penentuan keberhasilan: aspek kelancaran meningkat bila karangan siswa terdiri atas kata (median score) atau lebih. 2. Kematangan Sintaksis (1) Mengukur tingkat penggunaan kalimat yang lebih kompleks. (2) Menggunakan Terminable Unit (T-Unit). T-Unit merupakan satuan 'unit pemikiran'. Dalam bahasa Indonesia satuan unit pemikiran berupa 'kalimat tunggal'. (3) Prosedur kalkulasi panjang T-Unit *Menghitung jumlah seluruh kata dalam sampel *Menghitung seluruh T-Unit dalam sampel *Membagi jumlah seluruh kata dengan jumlah seluruh T-Unit hasilnya merupakan panjang T-Unit. (4) Penentuan keberhasilan: Kompleksitas kalimat Meningkat jika rata-rata --- kata per T-Unit dalam karangan asli. 3. Kosa Kata (1) Menentukan daftar kata yang sering digunakan, dengan mengadaptasi dari daftar 100 kata (Hillerich, 1978) disesuaikan dengan daftar kosa kata dalam kurikulum SD *Menghitung kata-kata dalam karangan yang tidak terdaftar dalam daftar 100 kata yang sering digunakan *Membagi jumlah kata dengan jumlah seluruh kata. *Menggandakan 100 untuk memperoleh % kata-kata yang matang digunakan. (2) Prosedur penentuan peningkatan kosa kata (3) Penentuan keberhasilan: kosa kata dalam tulisan siswa meningkat sesuai porsi kata-kata matang perkomposisi	4. Isi Penilain isi dengan menggunakan skala nilai 1-3. Nilai akhir dengan menjumlahkan nilai semua aspek ----- Ide Utama 4 = Ide utama dinyatakan secara jelas 3 = Ide utama implisit dalam paragraf 2 = Ide utama dinyatakan dalam judul 1 = Ide utama tidak jelas -----Rincian Pendukung 4 = semua rincian pendukung jelas dan merupakan pengembangan topik 3 = dua atau lebih rincian jelas atau satu rincian jelas dan merupakan pengembangan topik 2 = satu rincian jelas tapi bukan pengembang topik 1= satu/dua rincian jelas tapi tidak terkait dengan topik. -----Unity 4 = seluruh kalimat berhubungan dengan topik 3 = Lebih dari separo kalimat berhubungan dengan topik 2= Sekurang-kurangnya satu kalimat berhubungan dengan topik 1= tidak satu pun kalimat berhubungan dengan topik -----Koherensi 4 = Seluruh kalimat logis, fakta-fakta padu 3 = Satu kalimat kurang logis, fakta-fakta pada 2 = Fakta-fakta padu kalimat kurang berhubungan 1 = Fakta-fakta padu kalimat tidak berhubungan 5. Konvensional (1) menandai kata/kalimat yang urutannya benar dalam wacana dengan tanda centang (✓) dan menandai kata/kalimat yang urutannya salah dengan coretan (---) (2) Menandai tanda baca yang benar (✓) yang salah (---) (3) Membagi jumlah urutan kata/kalimat tanda baca yang benar dengan yang salah (4) Penentuan keberhasilan: penerapan konvensional siswa meningkat jika jumlah urutan kata/kalimat dan tanda baca diterapkan dengan benar lebih banyak TOTAL NILAI=
--	--

Peran Guru

Peran guru dalam pendekatan *balance literacy* adalah (1) sebagai *model*, guru menjadi contoh kegiatan keterampilan berbahasa ideal, mempraktikkan pemodelan proses dan menghasilkan produk keterampilan berbahasa mencakup (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis), (2) *fasilitator*, guru mempersiapkan dan menyediakan bahan pengayaan untuk Berdasarkan paparan tersebut, jelaslah bahwa program pengembangan baca-tulis dengan pendekatan *balance literacy* memberikan peluang kepada siswa untuk meunumbuhkan kemampuan membaca dan menulis, kegemaran membaca dan menulis, juga pelatihan berbicara dan menyimak yang diterapkan secara terpadu antar keterampilan berbahasa dan lintas bidang studi. Jika aktivitas-aktivitas program pembelajaran *balance literacy* diterapkan secara kontinyu sistemik, pada gilirannya budaya baca-tulis siswa akan tumbuh.

Hubungan Pendekatan *Balance Literacy* dengan K13

Saat ini kurikulum yang berlaku adalah Kurikulum 2013 (K13) yang merupakan penyempurnaan dari Kurikulum 2004/Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dan Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP).

KBK dan KTSP dikembangkan dengan tiga ciri utama, yaitu berbasis kompetensi, memberikan mata pelajaran dan pengalaman belajar yang relevan dan kontekstual, dan mengembangkan mental yang kaya dan kuat pada siswa. Secara rinci karakteristik KBK dan KTSP adalah (1) berbasis kompetensi, (2) bertumpu pada pembentukan kemampuan yang dibutuhkan oleh siswa, (3) berpendekatan atau berpusat pada pembelajaran, (4) berpendekatan terpadu atau integratif, dan keterpaduan lintas kurikulum, (5) bersifat diversifikatif, pluralistik, dan multikultural, (6) bermuatan empat pilar kesejagatan (*learning to know, learning to do, learning to oneself, learning to live together*), (7) berwawasan dan bermuatan manajemen berbasis sekolah.

Dalam proses belajar mengajar (PBM), KBK dan KTSP didasari sepuluh prinsip pembelajaran, yaitu (1) berpusat pada siswa, (2) belajar dengan melakukan, (3) mengembangkan kemampuan sosial, (4) mengembangkan keingintahuan, dan fitrah ber-Tuhan, (5) mengembangkan keterampilan pemecahan masalah, (6) mengembangkan kreativitas siswa, (7) mengembangkan kemampuan menggunakan teknologi, (8) menumbuhkan kesadaran sebagai warga negara yang baik, (9) belajar sepanjang hayat, (10) perpaduan kompetisi, kerja sama, dan solidaritas.

Karakteristik KBK/KTSP tersebut pada dasarnya selaras dengan pendekatan *balance literacy*, yakni keberagaman siswa dipertimbangkan (karakteristik keempat), mengembangkan keterampilan berbahasa terutama

keberwacanaan/baca-tulis yang mengarah pada keterampilan hidup dan belajar sepanjang hayat (prinsip kesembilan), pembelajaran dengan pendekatan holistik berpusat pada siswa (karakteristik ke tiga dan prinsip ke satu), pembelajaran autentik (karakteristik keenam), pembelajaran sosial (karakteristik ke enam), dan pendekatan utuh atau menye-luruh (karakteristik ke empat). Hal itu menunjukkan bahwa pembelajaran mem-baca dan menulis dengan pendekatan holistik selaras dengan prinsip-prinsip KBK dan KTSP.

Pendekatan pembelajaran bahasa Indonesia dalam KTSP adalah kontekstual-komunikatif-tematis-integratif-proses. Pendekatan tersebut, secara eksplisit dan implisit tergambar dalam rambu-rambu standar kompetensi dan kompetensi dasar (SKKD) (Depdiknas, 2003; Puskur 2006). Pendekatan kontekstual merupakan pendekatan yang dipilih untuk memperbaiki pembelajaran tradisional dan merupakan materi pelatihan untuk pelaksanaan kurikulum KBK/KTSP. Pendekatan kontekstual adalah pendekatan yang mengarahkan pembelajaran sesuai dengan situasi dunia nyata, siswa didorong menghubungkan pengetahuannya dengan kehidupan mereka sehari-hari melalui pelibatan tujuh komponen utama pembelajaran efektif, yaitu konstruktivisme, bertanya, menemukan, masyarakat belajar (kooperatif), pemodelan, penilaian autentik, dan refleksi (Nurhadi, 2002). Ditinjau dari pengertian tersebut terdapat keselarasan antara pendekatan kontekstual dengan pendekatan *balance literacy* yang nampak pada aktivitas dalam komponen-komponennya. Komponen membaca bersuara dan pemodelan menulis selaras dengan komponen pemodelan dalam pendekatan kontekstual. Dalam konponen bimbingan membaca/bimbingan menulis, sharing membaca dan sharing menulis guru harus menerapkan konferensi bertanya tentang permasalahan, dalam pembelajran membaca dan menulis mandiri siswa dituntut menemukan.

Pendekatan komunikatif mengarahkan pembelajaran bahasa agar siswa terampil berkomunikasi. Untuk dapat berkomunikasi diperlukan pemahaman konteks dan fungsi penggunaan bahasa. Pendekatan terpadu mengarahkan pembelajaran pada prinsip berimbang subaspek berbahasa dan bersastra (menyimak, berbicara, membaca, menulis, bernalar, bersastra) dan dilaksanakan secara terpadu (terintegratif antar keterampilan bahasa dan materi). Pendekatan terpadu pada dasarnya selaras dengan pendekatan *balance literacy* dengan konsep pengajaran utuh, menyeimbangkan aspek pembelajaran



bahasa utuh (*whole*), juga pemahaman perbagian (fonik). Keduanya penting karena dalam kenyataannya cara anak memahami bacaan dan belajar menulis secara utuh tetapi mereka perlu memahami bagian-bagian. Untuk dapat membaca anak perlu menyadari hubungan-bunyi-huruf, menganalisis bunyi individu dalam kata, memisahkan dan menggabungkannya.

Jadi pada dasarnya pendekatan terpadu dalam kurikulum Keduanya dilandasi wawasan filsafat “*whole language*” yang juga merupakan landasan pendekatan *Balance literacy* (perpaduan *whole language* dan *phonic*). Menurut Aminuddin (1997), sebagai landasan filosofis *whole language* dapat digunakan sebagai landasan berpikir praktis dalam mencapai tujuan pembelajaran, salah satunya diorientasikan pada *pendekatan terpadu*. Dengan demikian, jelaslah pendekatan *balance literacy* mendukung pendekatan yang ditekankan dalam pelaksanaan pembelajaran bahasa Indonesia.

Pengembangan kurikulum KBK/KTSP didasari sembilan prinsip, lima di antaranya yaitu, prinsip ketiga diversifikasi kurikulum, prinsip keenam pengembangan keterampilan hidup, prinsip ketujuh belajar sepanjang hayat, prinsip kedelapan berpusat pada anak dan penilaian komprehensif, dan prinsip kesembilan pendekatan menyeluruh dan kemitraan kesemuanya selaras dengan prinsip-prinsip pendekatan *balance literacy* yang tercermin dalam komponen-komponennya. Dalam pembelajaran dengan pendekatan *balance literacy* keberagaman siswa dipertimbangkan (prinsip ketiga), mengembangkan keterampilan berbahasa terutama keberwacanaan yang mengarah pada keterampilan hidup dan belajar sepanjang hayat (prinsip keenam dan ketujuh), pembelajaran dengan pendekatan *balance literacy* berpusat pada siswa (prinsip kesembilan), dan pendekatan utuh atau menyeluruh (prinsip kesembilan). Hal itu menunjukkan pembelajaran membaca dan menulis dengan pendekatan *balance literacy* selaras dengan prinsip-prinsip KBK/KTSP.

Perpustakaan Sekolah Pendukung Budaya Literasi



Perpustakaan sekolah adalah semua perpustakaan yang di-selenggarakan di sekolah, baik di tingkat dasar maupun di tingkat lanjutan guna menunjang proses belajar dan mengajar di sekolah. Dapat dikatakan perpustakaan merupakan salah satu sarana pendidikan penting di sekolah yang langsung dibutuhkan untuk mempertinggi daya serap dan kemampuan penalaran siswa dalam proses pendidikan, serta membantu memperluas cakrawala pengetahuan guru dalam mengembangkan kemampuan mengajarnya. Perpustakaan

takaan sekolah umumnya diperuntuk-kan bagi siswa dan guru di sekolah yang bersangkutan. Meskipun demikian melalui kerja sama antar sekolah fungsi perpustakaan sekolah akan lebih bermanfaat. Sesuai dengan namanya koleksi perpustakaan sekolah yang baik adalah sesuai dengan kebutuhan belajar mengajar di sekolah. Koleksi harus mendukung kurikulum sekolah sesuai jenjang dan jenis sekolah. Baik tidaknya perpustakaan sekolah nampak pada relevansi koleksi dengan satuan kurikulum sekolah yang bersangkutan.

Dalam pengembangan budaya baca-tulis perpustakaan sekolah memiliki fungsi penting dan strategis jika sekolah memiliki program sistemik dan kompetitif yang memaksa dan menjadikan siswa cinta perpustakaan dan harus selalu memanfaatkan perpustakaan. Demikian pula program pada setiap mata pelajaran, guru selalu berupaya mengaitkan tugas-tugas mata pelajarannya dengan perpustakaan. Perpustakaan memiliki pustakawan yang kreatif yang mampu mengembangkan program yang memupuk budaya baca-tulis dengan penataan ruang perpustakaan yang menyenangkan, layanan administratif dan teknis tertata serta layanan pembaca yang ramah, dan program kompetitif. Misalnya pameran, lomba membaca, menulis, puisi, koran dinding dengan hadiah yang memadai. Pelibatan orang tua, komite dan masyarakat juga tak kalah penting dalam pengembangan budaya-baca melalui pemanfaatan perpustakaan.

Pentingnya perpustakaan di sekolah tidak diragukan lagi, dalam Program Pendidikan Nasional (Renstranas, 2006) dinyatakan bahwa setiap sekolah harus memiliki perpustakaan, termasuk sekolah dasar. Dalam kenyataannya saat ini kondisi perpustakaan SD sangat memprihatinkan dengan berbagai permasalahannya. Program *Block Grand* telah diluncurkan, beberapa sekolah telah mendapat program ini dan telah memiliki ruang perpustakaan dan hibah buku yang cukup baik. Namun banyak sekolah yang belum mengelolanya dengan baik karena umumnya petugas perpustakaan tidak memiliki kualifikasi pustakawan. Petugas perpustakaan di SD umumnya guru/TU yang merangkap bertugas di perpustakaan. Perpustakaan belum memiliki program sistemik yang memaksa siswa berhubungan dengan perpustakaan.



Perpustakaan Kelas Pendukung Budaya Literasi

Perpustakaan kelas atau sudut baca adalah perpustakaan yang terdapat di kelas. Perpustakaan kelas memiliki fungsi penting dalam pengembangan budaya baca-tulis. Kelas yang memiliki perpustakaan

adalah kelas yang mempunyai fungsi sebagai pusat belajar. Adanya buku dengan desain gambar yang menarik, huruf cetak yang jelas, ukuran besar, serta relevan dengan kebutuhan guru dan siswa dalam melaksanakan pembelajaran akan membantu proses pembelajaran dan juga memicu mencintai buku, mengembangkan minat dan gemar baca dan kemampuan menulis siswa, serta mengembangkan kemampuan imajinatif dan bernalarnya.

Perpustakaan kelas telah banyak dirintis di sekolah dasar dengan adanya proyek kerja sama Diknas dengan Unicef (2005) dalam pengembangan Pembelajaran Aktif Kreatif Inovatif Efektif Menyenangkan (PAIKEM). Beberapa SD yang menjadi uji coba menampakkan adanya sudut baca dengan penataan kelas yang kaya tulisan, papan pemajangan di sekitar kelas, portofolio. Namun perpustakaan kelas/sudut bacanya nampak menyedihkan. Umumnya perpustakaan kelas tidak dikelola, meskipun terdapat rak buku/ almari

beroda, perpustakaan kelas kurang berfungsi. Buku-buku perpustakaan telah dikembalikan ke perpustakaan sekolah. Rak buku sudut baca diisi dengan buku mata pelajaran dari BOS Buku (BSE). Meskipun ada beberapa kelas yang masih menyimpan buku pustaka, namun jumlahnya tidak banyak. Adanya paguyuban orang tua yang penuh tanggungjawab dalam mengembangkan pendidikan anaknya merupakan potensi besar dalam pengembangan budaya baca-tulis.

Pengelolaan, Pengembangan, Pemanfaatan Perpustakaan Sekolah dan Perpustakaan Kelas



Sumber: <https://www.youtube.com/watch?v=oitDCWnZVR0>

Perpustakaan sekolah dan perpustakaan kelas akan berfungsi dengan baik jika guru memiliki program pemanfaatan perpustakaan tersebut dalam berbagai kegiatan belajar membaca dan menulis lintas mata pelajaran. Guru dapat mengembangkan dan mengelola secara sederhana perpustakaan kelas dengan melibatkan siswa dan orang tua. Beberapa cara pengembangan perpustakaan ideal dikemukakan oleh Priyono (2006) mencakup cara memilih buku dan 70 cara memicu budaya bca-tulis dapat dimanfaatkan oleh guru dalam mengembangkan, mengelola dan mengefektifkan perpustakaan sesuai dengan kebutuhan dan konteks sekolahnya.

Cara memilih buku yang baik, pertama dilihat aspek fisiknya, kemudian aspek kebutuhan perkembangan kecerdasan intrapersonal, interpersonal, kognitif, bahasa, visual, musik, natural, spiritual, dan emosional. Aspek fisik buku penting karena anak umumnya menyukai buku dengan gambar yang artistik, bahasa yang baik, penampilan fisik

buku yang bagus, ilustrasi yang baik. Ilustrasi buku yang baik di antaranya adalah (1) garis dan warna buku yang mampu melukiskan latar belakang, menciptakan mood, menegaskan emosi, dan memperkuat alur cerita, (2) pemanfaatan ruang yang mampu mengangkat eks dan mengekspresikan suasana, (4) penggunaan tekstur yang membuat pembaca ingin menyentuhnya, desain ilustrasi memperkuat alur, dan (5) ilustrasi menantisipasi aksi dalam cerita dan klimaks. Tema yang dapat dipilih di antaranya adalah cerita tentang nabi, orang yang berahlak mulia, penemu besar, orang yang tidak menyerah kepada nasib, pahlawan, peneliti, ahli teknik yang gigih, petualangan anak-anak, perjuangan juara olah raga yang tanpa menyerah dsb.

70 cara memicu budaya baca berikut dapat dimanfaatkan sekolah untuk mengembangkan budaya baca. Secara ringkas adalah sebagai berikut. *Untuk kelas dan sekolah* terdapat buku perkembangan, jadwal wajib ke perpustakaan, melisankan, perpustakaan kelas, membuat buku unik, buku yang tidak boleh dilupakan, memajang buku tiap minggu, bimbingan membaca buku, penulis minggu ini, pembaca minggu ini, membaca buku bagus, berbagi rasa karena ketertarikan, menambah rak buku, membaca untuk berbagai tujuan, mencari katalog, ayo ikut tur, buku dunia, catatan, rekaman audio visual bab pertama, bacaan pilihan siswa, kaset cerita, puisi dan tape, untuk buku perayaan sesuai bulan (mis Januari hari hujan), perayaan tokoh penting, perayaan bulan penting, perayaan ulang tahun, minggu buku anak. Tips pemajangan buku pajangan khusus, pohon buku, buku unik, galeri seni, buku tentang hobi, boneka pembantu membaca, gerak gerik tokoh dalam buku, gunakan manekin/patung beri kostum. Tips membaca di luar kelas membaca buku bacaan praktis, jalan-jalan sambil membaca, ke mal, mengunjungi perpustakaan lokal, tugas membaca khusus, hari-hari pemilihan. tips melibatkan anak siswa membantu siswa, membaca di waktu makan siang, jadi teman membaca, menyoong yang sakit, bentuklah masyarakat rahasia, nominasi pembaca kutu buku, menggalang dana, pembelian individual. Tip melibatkan komunitas, meminta bantuan orang tua/klub/ perusahaan, buku-buku favorit orang tua, mengunjungi klub orang tua/profesional/penjual buku/taman bacaan/pembibitan/akuarium laut dan tawar/supermal/kebun binatang/penerbit. Tips untuk perpustakaan keluarga sudut buku bagus, membaca bersama, melisankan bacaan, baca puisi untuk perayaan, file khusus, foto sedang membaca, bermain peran.



Tips

Tingkatkan Minat

Membaca

1. Membuat Jadwal ke Perpustakaan Sekolah
2. Membuat Perpustakaan kelas
3. Menyediakan buku-buku yang menarik
4. Membuat Pemajangan buku yang menarik
5. Membuat jadwal ke Perpustakaan Lokal

Program Literasi dengan Pendekatan Balance Literacy di Sekolah Inklusif

Sesuai dengan desain pengembangan model budaya baca tulis Berbasis pendekatan *balance* dalam program pembelajaran bahasa

Indonesia, meliputi program mingguan, silabus, RPP, LKS dilaksanakan melalui langkah-langkah (1) Menganalisis model budaya baca-tulis berbasis *balance literacy*; (2) menganalisis kemungkinan mengintegrasikan gerakan informasi literasi; (3) menganalisis kurikulum membaca dan menulis (SKKD); (4) mengintegrasikan program dengan indikator pencapaian dimodifikasi dan disesuaikan; (5) menentukan tema untuk pengembangan materi sesuai SKKD; (6) menentukan tujuan; (7) menentukan materi; (8) menentukan prosedur pembelajaran sesuai komponen yang dikembangkan sesuai kemungkinan metode/strategi yang bervariasi; (9) menentukan alat penilaian proses dan hasil sesuai kebutuhan; (10) menyediakan sumber belajar yang beragam dengan memanfaatkan kelas dengan sudut baca, dan fasilitasnya, serta perpustakaan. maka dijelaskan hal-hal berikut.

Langkah pengembangan 1-3 menghasilkan *program umum*, langkah pengembangan 4-10 untuk pengembangan silabus dan RPP. Karakteristik program umum adalah komponen utama *balance literacy* program minimal terdiri atas 7 komponen. Gerakan informasi literasi terintegrasi dalam kegiatan pembelajaran-perpustakaan sekolah-perpustakaan kelas. Analisis kurikulum menunjukkan bahwa jam belajar kelas rendah (1,2,3) tematik jam belajar 35'. Dalam hal ini guru lebih leluasa mengatur jam belajar, dengan penekanan pembelajaran baca-tulis hitung. Komponen *balance literacy* dapat disesuaikan dalam semua mata pelajaran (area isi). Khusus kelas 3 transisi bisa tematik atau termasuk kelas tinggi. Untuk kelas tinggi kelas 4,5,6 jam belajar bahasa Indonesia 5 jam pelajaran. Jika pembelajaran sistem guru kelas guru mempunyai keleluasaan mengatur jam belajar bahasa Indonesia lintas mata pelajaran terintegrasi. Jika sekolah menerapkan sistem guru mata pelajaran, antar guru perlu kerja sama. Guru mata pelajaran harus memahami penekanan pendidikan jenjang pendidikan dasar adalah pengembangan baca-tulis-hitung-berkomunikasi melalui pajangan poster yang memberikan himbauan tentang pentingnya membaca, buklet, diskusi dan sebagainya. SKKD dalam standar kompetensi diintegrasikan dalam aktivitas komponen *balance literacy*.

Program tersebut bersifat fleksibel, sekolah menyusun berdasarkan prioritas dan kebutuhan sekolah, kemudahan penerapannya. Model berikut juga dapat digunakan sebagai acuan pengembangan budaya literasi.

Pelaksanaan program berbasis *balance literacy* tersebut, perlu didukung gerakan informasi literasi. Berdasarkan hasil pengamatan, analisis kendala dan analisis kebutuhan, ditemukan bahwa terdapat empat kategori SD, meliputi SDS Internasional, SDN/SDS unggul, SDN/SDS sedang, dan SDN/SDS kurang. SDS Internasional telah memiliki program literasi ideal. Program disusun untuk tiga kategori sekolah (Unggul, Sedang, Kurang). Penerapan disesuaikan dengan konteks sekolah (prioritas, kemampuan, kebutuhan).

Tabel 33 Program Membaca dan Menulis dengan Pendekatan Balance Literacy dan Gerakan Informasi Literasi

Komponen (K) Pendekatan	Waktu	Kelompok	Aktivitas	Sumber/Materi/Penerapan	Lintas Mata Pelajaran
Membaca Bersuara/ Pemodelan (K1)	10-15 Menit	klasikal	Guru membacakan, siswa klasikal menyimak/ meni- rukan)–choral reading- berpasangan- individu	Buku cerita bergambar, cerita pendek, bab buku pelajaran, cerita siswa, variasi genre dan wacana	B A H A S A
Pemodelan Menulis (K5)	10-15 Menit	klasikal	Guru memodelkan,	Sarapan pagi (pesan, memba- has soal, pengalaman berbhs, menulis kreatif, daftar, penjelasan strategi	I P A
Sharing Baca- Tulis/ Interaktif (K2, k5, K6)	35-40 Menit	Klasikal/ Kelompok Kecil berpasangan	Sharing membaca dan pemodelan strategi (prabaca saat baca, pascabaca, pra-menulis, saat menulis, pasca menulis)	Buku cerita bergambar, cerpen, bab buku, puisi, lagu, kalimat, paragraf, majalah, koran, tulisan siswa, pelajaran mini, workshop baca tulis	I P S
Bimbingan Membaca (K3)	40-60 Menit	Klasikal/ Kelompok Kecil berpasangan	Bimbingan membaca konferensi, pemodelan strategi (prabaca, saat baca, pascabaca; pramenulis, saat menulis, pascamenulis)	Kelompok homogen, kelompok sastra, target berbasis strategi/ keterampilan	M A T
Bimbingan Menulis (K6)				Brainstorming, dialog berpa- sangan, konferensi, folder menulis.	P K N
Baca-Tulis Mandiri (K4, K7)	-			Jurnal, merespon baca- tulis, pengamatan catatan, semua baca, siklus satra, bacaan komersial	S E N I

Mata Pelajaran Bahasa Indonesia sebagai Landas tumpu Pengembangan Program Budaya Literasi Lintas Mata Pelajaran

Tujuan matapelajaran bahasa Indonesia adalah untuk mengembangkan kemampuan berkomunikasi melalui pengembangan keterampilan menyimak, berbicara, membaca dan menulis (BSNP, 2006). Artinya tanggung jawab guru bahasa Indonesia lebih besar dalam mengembangkan keterampilan membaca dan menulis. Meskipun begitu, semua guru juga memiliki tanggung jawab dalam mengembangkan kemampuan membaca dan menulis sebagaimana dinyatakan dalam prinsip dan program Pendidikan Nasional serta kerangka dasar kurikulum bahwa penekanan pendidikan adalah pengembangan kemampuan membaca-menulis berhitung dan berkomunikasi (BSNP, 2006). Berkaitan dengan hal tersebut bagi sekolah yang menerapkan guru kelas, guru bertanggungjawab mengembangkan budaya baca-tulis lintas mata pelajaran dan lebih mudah mengelolanya. Bagi sekolah yang menerapkan guru mata pelajaran tanggung jawab guru semakin besar, yakni harus mampu bekerja sama dengan guru lain dalam

mengembangkan budaya baca-tulis. Meskipun demikian guru mata pelajaran lain juga bertanggung jawab ikut serta mengembangkan kemampuan budaya baca-tulis. Berdasarkan hal tersebut, maka sudah seharusnya mata pelajaran bahasa Indonesia sebagai landas tumpu pengembangan budaya literasi.

Tabel 34 Program Membaca dan Menulis Balance Literacy dan Gerakan Informasi Literasi

No	Program	Waktu	Aktivitas	Sumber
1	SEMUA BACA	15 menit setiap hari sebelum jam pelajaran pertama atau jam terakhir	Semua orang tua/staff di sekolah membaca: Kepala sekolah, Guru, Siswa, TU, Satpam, Pesuruh, petugas Kantin, Orang Tua, dan lain-lain	<i>Buku-buku :</i> Perpustakaan Pribadi Pelajaran
2	WORK SHOP MEMBACA DAN MENULIS	Jam tambahan KBP 1 jam jam pelajaran bahasa Indonesia 3 jam	Aktivitas umum: <i>Work Shop Membaca</i> a. Membaca Bersuara/ <i>Reading Aloud</i> – kesadaran fonik b. Sharing membaca dan pemodelan strategi (prabaca, saat baca, pascabaca) c. Bimbingan Membaca (penjelasan dan pemodelan strategi, konferensi individu-kelompok- berpasangan, tutor sebaya, strategi khusus d. Membaca Mandiri (membaca individu, kelompok, pertemuan dengan komintas/ club baca e. Sharing Bacaan fokus pemahaman/kebahasaan/ strategi membaca f. Sharing hasilkegiatan <i>Workshop Menulis</i> a. Sharing pemodelan menulis dan strategi (Pramenulis, saatmenulis, pascamenulis) b. Bimbingan Menulis (bimbingan strategi khusus, tutor sebaya, bantuan orang tua) c. Menulis Mandiri (menulis materi, berbagai ragam bentuk/genre, jurnal, tanggapan dsb. Publikasi hasil kerja)	<i>Buku-buku :</i> Perpustakaan Pribadi Pelajaran Majalah Koran Materi Lain: Tulisan siswa Tulisan guru Lingkungan kelas dan di luar kelas
3	MEMBACA MENULIS INDIVIDU	Waktu diatur siswa dengan arahan guru	Tugas membaca dan menulis di rumah, diperpustakaan atau membaca dan menulis sukarela	Buku-buku pilihan siswa dan guru
4	GERAKAN LITERACY (PEMBERD A-YAAN)	Ekstra kurikuler	Penataan kelas, pustaka kelas/sudut baca, lomba-lomba baca-tulis, pameran buku, pelibatan orang tua, pelibatan komunitas sekolah.	Berbagai Sumber

Tabel 35 Gerakan Informasi Literasi untuk Mendukung Budaya Baca-Tulis di SD

Kategori Sekolah	Program	Waktu/Tempat	Unsur Pelibat	Aktivitas, Sumber/Aplikasi
Unggul	Penataan Kelas	Kelas/harian	Guru-Siswa Orang tua/ paguyuban/ komite	<u>Penataan</u> meja-kursi fleksibel (berjajar, kelompok), lingkungan kaya tulisan, papan tulis lebih dari 2, papan pemajangan, perpustakaan kelas, buku fiksi/nofiksi, gambar, tabel, chart, daftar kata, petunjuk, label, peraga (asli, tiruan, gambar, kartu), papan absen, rak buku, sudut pusat literasi dsb.
	Perpustakaan Sekolah	Perpustakaan sekolah	Petugas Perpustakaan Kepsek, Guru	<u>Ruang: Khusus</u> (bila ruang tdk ada berupaya mendapat block grand perpustakaan – pelibatan paguyuban/stake holder/komite/ mencari sumbangan perusahaan dsb.); memanfaatkan ruang lain/bergabung-distribusi buku dengan pustaka keliling. <u>Program:</u> siklus jadwal baca-tulis Wajib 1 x per Mgg tiap kelas), Pameran Buku, Lomba-lomba baca-tulis/ poster/puisi, story telling, penghargaan pengunjung (ke-las, siswa komentar buku, promosi buku, kerja-sama dsb. <u>Pengelolaan:</u> tata ruang, promosi, layanan administrasi, layanan pembaca, pengadaan buku, tata tertib, statistik, pajangan/pohon buku dsb.
	Perpustakaan Kelas/Sudut baca	Kelas	Siswa-Guru Paguyuban-sukarelawan	<u>Program:</u> pusat literasi, pemajangan/pohon-boneka bu-ku, tukar-menukar buku, pustaka keliling, penghargaan kutu buku, lomba baca-tulis kelas, pengadaan buku berkualitas <u>Pengelolaan:</u> penomoran sederhana, penataan almari/ meja, pemajangan di pohon/papan
	Pelibatan Orang Tua	Sekolah, rumah	Orang tua-Guru	<u>Program:</u> sumbangan buku, konferensi, club baca-tulis, perpustakaan di rumah, menggalang dana
	Pemanfaatan Program Dinas Pendidikan	Sekolah Dinas	Sekolah Dinas Pend. Pustakawan	<u>Program:</u> proposal block grand perpustakaan, proposal bantuan buku, proaktif usul pelatihan pustakawan,
	Pemanfaatan Perpustakaan Propinsi/ Daerah	Pelatihan/kursus		<u>Program:</u> usul proposal block grand perpustakaan, proposal bantuan buku/sarana prasarana, proaktif usul pelatihan pustakawan, ikut lomba putra/i buku piala presiden lontar utama nagraha, donor buku
	Pemanfaatan CSR			<u>Program:</u> usul proposal bantuan buku/donor buku
	Kerjasama			<u>Program:</u> kerjasama dengan sekolah/perpustakaan lain

Strategi-strategi dalam pendekatan komunikatif dan pendekatan proses membaca dan menulis dapat digunakan dalam pengembangan program budaya baca-tulis. Hal ini selaras dengan prinsip pendekatan *balance literacy* yang menerapkan pendekatan terpadu. Berdasarkan prinsip-prinsip, cara pandang, isi dan proses, pentingnya lingkungan keberwacanaan, serta peran guru yang menjadi dasar program pembelajaran BI, secara ringkas Rubin (1995) mengemukakan lima ciri utama program pembelajaran BI, yaitu: (1) membacakan literatur bagi siswa setiap hari, dan tersedia bacaan bagi siswa, (2) memberi waktu setiap hari untuk membaca diam atau program *Semua Baca*, (3) memberikan kesempatan setiap hari kepada siswa untuk membaca dan menulis untuk tujuan nyata, (4) pengajaran keterampilan berbahasa dalam konteks kebermaknaan, dan

(5) memadukan kurikulum untuk mengembangkan keterampilan keberwacanaan lintas bidang studi. Dalam praktik pembelajaran, pendekatan pembelajaran membaca dan menulis yang sesuai untuk *balance literacy* adalah pendekatan proses (Tompkins, 1994, Burn, Roo & Ross, 1995, Eanes, 1997).

Di samping itu, untuk mengembangkan pembelajaran membaca dan menulis yang komprehensif dan efektif perlu ekspektasi, lingkungan prosedur belajar, dan pengkondisian belajar optimal. Model pengkondisian belajar yang dikembangkan oleh Brian Combourn's (1995 dalam Ellery, 2005) dapat membantu guru mengimplementasikan pengkondisian belajar yang berhasil. Pengkondisian belajar tersebut meliputi: pencelupan/immersion, demonstrasi,

Tabel 36 Optimalisasi Pengkondisian Belajar

Kondisi	Deskripsi	Kelas Literasi Komprehensif
<i>Immersion</i>	Pajanan lingkungan yang kaya dengan produk bahasa tulis dan lisan	Memberikan berbagai kesempatan untuk membaca dan menulis dengan menggunakan berbagai variasi materi dan pendekatan
<i>Demonstration</i>	Mengamati model/contoh-contoh penerapan strategi membaca dan menulis yang baik/ benar	Eksplicitasi pendekatan dengan hati-hati, pengajaran awal yang bermakna. Membaca bersuara dan pemodelan menulis
<i>Expectation</i>	Percaya bahwa strategi dan keterampilan membaca dan menulis dapat dikuasai	Mengidentifikasi ekspektasi yang beralasan disampaikan kepada semua yang terlibat dan menempatkan daftar prosedur
<i>Engagement</i>	Mencobakan strategi dan teknik membaca dan menulis secara otentik dengan percaya diri dan dorongan	Berinteraksi dengan pembaca dan penulis yang berhasil . Sharing keberwacanaan
<i>Use</i>	Menerapkan keterampilan membaca dan menulis dalam kehidupan sehari-hari	Memadukan area isi lintas mata pelajaran dengan yang lain Bimbingan baca-tulis dan mandiri
<i>Approximation</i>	Mengeksplorasi secara bebas dan berupaya keras melakukan kegiatan pembaca dan penulis mahir	Mendorong siswa mengambil resiko dengan dorongan pembelajaran sesuai level yang dibutuhkan siswa Bimbingan baca-tulis
<i>Response</i>	Menerima masukan dan berupaya menerapkan strategi membaca dan menulis	Memberi waktu khusus untuk memberi feedback yang sesuai Konferensi kelompok kecil, dan tanggapan jurnal
<i>Responsibility</i>	Maampu membuat pilihan dan keputusan terlibat aktif daripada mengamati	Memberikan kesempatan membuat pilihan melalui pusat literasi, logs, dan stasiun baca-tulis.

pengharapan, tanggung jawab, memperkirakan, menyampaikan, merespon, terlibat aktif dalam semua aktivitas literasi. Guru harus memeriksa dan menjamin bahwa kondisi ini nampak pada pembelajaran dan perkembangan kompetensi literasi siswa. Definisi setiap kondisi belajar ditabelkan sebagai berikut.

Di samping pengkondisian belajar hal penting dalam pembelajaran membaca dan menulis untuk pengembangan budaya baca-tulis yang berhasil adalah asesmen/evaluasi berbasis aktivitas harian. Asesmen yang baik berorientasi pada proses dan produk integral dalam pembelajaran, bagian perencanaan kurikulum, melibatkan guru, siswa, orang tua dan administrator, autentik, dirancang sesuai dengan kegiatan, konteks, dan

kondisi siswa. Keseluruhan informasi dari kerja asesmen dan evaluasi dikumpulkan oleh guru, orang tua, dan siswa berdasar pendekatan pengamatan/survei. Hasil asesmen dianalisis, diinterpretasikan, direfleksi, dan disimpulkan sehingga memberikan gambaran pertumbuhan dan perkembangan. Asesmen dan evaluasi juga berfungsi untuk memperoleh data akurat tentang kekuatan dan kelemahan/kesulitan siswa dan penentuan pengetahuan awal yang bermanfaat dalam menentukan program pembelajaran. Pemahaman asesmen yang demikian memberikan peluang bagi semua siswa SD untuk mengembangkan performansi membaca dan menulis sesuai dengan potensinya.

Untuk mengembangkan asesmen dan evaluasi prinsip dasar asesmen dan evaluasi harus dipahami. Anthony, Johnson, Mickelson & Preece (1991) menyatakan bahwa prinsip dasar asesmen yang efektif diterapkan dalam program pendidikan adalah (1) berpusat di kelas; (2) konsisten dengan tujuan kurikulum; (3) konsisten dengan apa yang diketahui tentang belajar manusia; (4) komprehensif dan seimbang. Agar prinsip komprehensif dan seimbang terpenuhi, prosedur asesmen harus (1) banyak dan multisegi, mengarah pada profil pertumbuhan prestasi setiap waktu; (2) kualitatif sebaik kuantitatif; (3) refleksi dari 'konstruksi karakteristik bahasa'; (4) kolaboratif (keputusan didasari pendapat siswa, guru, dan orang tua); (5) nonkompetitif (fokus pada prestasi individu daripada membandingkan data kompetitif); (6) positif dan bermanfaat dalam mengarahkan pertumbuhan belajar; (7) adaptif (seperti membentuk lingkungan khusus yang menyenangkan).

Pada prinsipnya asesmen dan evaluasi yang efektif harus direncanakan. Keberhasilannya tergantung pada refleksi praktisi (guru, siswa, orang tua, dan administrator), yang terlibat dalam pengumpulan informasi berkelanjutan. Hasilnya dianalisis, diinterpretasi, dan direfleksi selanjutnya disimpulkan. Simpulan harus melibatkan guru, orang tua, siswa, dan administrator.

Pelibatan guru, siswa, orang tua, dan administrator dalam asesmen dan evaluasi adalah hal yang penting, sebagai upaya kolaboratif untuk memperoleh wawasan berimbang tentang data asesmen yang benar-benar akurat, diperoleh dari berbagai sudut pandang sehingga pembelajaran dapat direncanakan lebih baik. Laporan akhir asesmen dan evaluasi diharapkan berterima oleh semua pihak. Keterlibatan guru, siswa, orang tua, dan administrator mereka dijelaskan sebagai berikut.

Guru dalam asesmen dan evaluasi merupakan *praktisi reflektif*. Di kelas guru mengamati kegiatan dan cara kerja siswa dalam belajar membaca dan menulis dan berupaya dengan sungguh-sungguh agar program pembelajarannya berhasil. Dalam mengasesmen kemajuan, guru harus membangun data dasar, mengumpulkan informasi pada

setiap tampilan proses belajar dan kinerja bahasa anak, dan akhirnya mengevaluasi untuk mengetahui dengan pasti apakah siswa mengalami masalah atau apakah kemajuan dibuat. Dalam hal ini guru harus kreatif mengembangkan teknik khusus selaras dengan konteks dan kondisi setiap siswa. Kebutuhan khusus setiap siswa dipertimbangkan, khususnya problem siswa berkebutuhan khusus harus diupayakan pemecahannya.

Siswa. Keterlibatan siswa dalam asesmen diri merupakan bagian penting program pembelajaran. Asesmen dan evaluasi diri pada saat proses pembelajaran maupun asesmen dan evaluasi diri produk akan membantu siswa mengembangkan strategi belajarnya. Untuk itu, guru harus mampu mendorong strategi siswa untuk mengevaluasi kemajuannya. Bagi SBB asesmen dan evaluasi diri di samping mendorong pengembangan strategi belajar juga membantu menemukan penyebab problem yang dialaminya. Siswa yang tidak tahu dan tidak mengakui bahwa dia mempunyai problem menyebabkan ketidak-pahaman siswa pada problemnya sehingga siswa tidak berminat mengatasi problemnya.

Agar siswa terlibat dalam asesmen/evaluasi diri guru harus merencanakan dan mempersiapkan alat asesmen/evaluasi diri siswa (proses dan produk), baik berupa daftar cek maupun arahan pada saat konferen. Bagi siswa berkebutuhan khusus asesmen/evaluasi diri diarahkan agar siswa (1) mengenali kekuatan dan kelemahannya; (2) dapat mengungkapkan problem dan penyebab problem membaca dan menulis siswa. Contoh pelibatan siswa dalam asesmen dan evaluasi.

Orang Tua. Dalam program asesmen dan evaluasi yang efektif orang tua merupakan *partner* guru. Pada kenyataannya orang tua merupakan sumber informasi yang kaya dan dapat memberikan kontribusi yang banyak bagi pendidikan anak-anak mereka. Evaluasi program hendaknya berorientasi pada keterlibatan orang tua karena pertanyaan dan jawabannya merupakan landasan efektif asesmen dan evaluasi pembelajaran. Pelibatan orang tua tentu harus direncanakan guru sebaik-baiknya agar dapat menggali informasi data asesmen dan evaluasi dari orang tua yang lebih bermakna dan lebih akurat.

Paparan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran membaca dan menulis untuk pengembangan membaca dan menulis harus dirancang sebaik-baiknya. Rancangan hendaknya mempertimbangkan penkondisian belajar dan juga asesmen dan evaluasi. Dalam kurikulum yang berlaku saat ini (K13) perencanaan pembelajaran diwujudkan dalam bentuk silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), diuraikan sebagai berikut.

Perencanaan Pembelajaran Literasi

Perencanaan pembelajaran dalam kurikulum berbasis kompetensi diisistilahkan buku panduan guru, buku siswa dan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP). Buku Panduan Guru memuat informasi cakupan Buku Guru dan cakupan aktifitas pembelajaran. Buku Siswa adalah buku yang diperuntukkan bagi siswa yang dipergunakan sebagai panduan



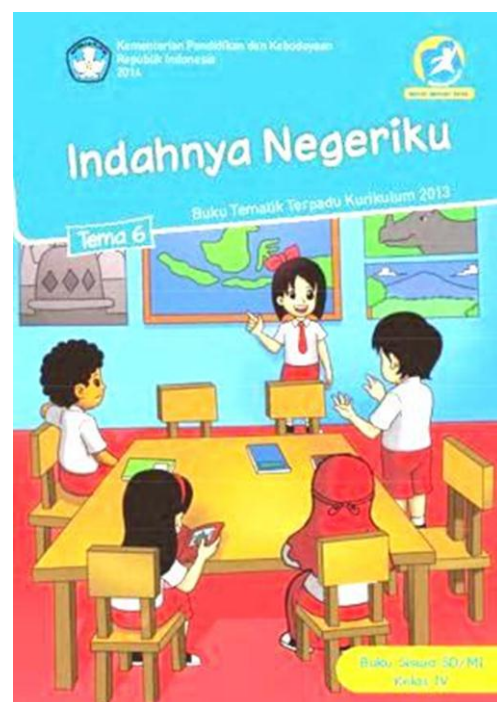
aktivitas pembelajaran untuk memudahkan siswa dalam menguasai kompetensi tertentu. Rencana pelaksanaan pembelajaran adalah rencana pembelajaran yang dikembangkan secara rinci dari suatu materi pokok atau tema tertentu yang mengacu pada silabus (Permen 81 A).

Buku Panduan Guru memiliki 2 fungsi, yaitu sebagai petunjuk penggunaan buku siswa dan sebagai acuan kegiatan pembelajaran di kelas. Secara garis besar berisi hal-hal sebagai berikut: (1) Membuka pembelajaran, (2) Merancang pembelajaran yang dapat memberikan pengalaman belajar yang bermakna, (3) Melaksanakan kegiatan inti yang sesuai dengan pendekatan saintifik, (4) Melaksanakan berbagai teknik Penilaian, (5) Memberikan tugas yang bertahap.

Buku Siswa bukan sekedar bahan bacaan, tetapi juga digunakan untuk melaksanakan kegiatan-kegiatan dalam proses pembelajaran (*activities based learning*) isinya dirancang dan dilengkapi dengan contoh-contoh lembar kegiatan dengan tujuan agar dapat terselenggaranya pembelajaran kontekstual, artinya siswa dapat mempelajari sesuatu yang relevan dengan kehidupan yang dialaminya. Buku Siswa disusun untuk memfasilitasi siswa mendapat pengalaman belajar yang bermakna. Isi sajian buku diarahkan agar siswa lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran melalui kegiatan mengamati, menanya, menalar, mencoba, berdiskusi serta meningkatkan kemampuan berkomunikasi baik antarteman maupun dengan gurunya. Melalui kegiatan-kegiatan tersebut diharapkan dapat menumbuhkan motivasi, rasa keingintahuan, inisiatif, dan kreativitas peserta didik. Walaupun telah disusun sedemikian rupa, guru masih dapat mengembangkan atau memperkaya materi dan kegiatan lain yang sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan (Kemendikbud 2014).

RPP dibuat untuk satu hari tatap muka. RPP mencakup: (1) data sekolah, mata pelajaran, dan kelas/semester; (2) materi pokok; (3) alokasi waktu; (4) tujuan pembelajaran, KD dan indikator pencapaian kompetensi; (5) materi pembelajaran; metode pembelajaran; (6) media, alat dan sumber belajar; (6) langkah-langkah kegiatan pembelajaran; dan (7) penilaian.

Standar Kompetensi. Standar kompetensi membaca dan menulis dapat dilihat dalam KTSP Standar Kompetensi Mata pelajaran Bahasa Indonesia atau Menurut Susanto (2003), kompetensi dasar mengacu pada target/hasil belajar yang menunjukkan unjuk kerja setelah belajar dalam kompetensi tertentu. Indikator merujuk pada kriteria hasil belajar tertentu. Materi pokok adalah bagian dari struktur keilmuan



suatu bahan kajian yang dapat berupa pengertian konseptual, gugus isi atau konteks, proses, bidang ajar, dan keterampilan yang dipilih sebagai bahan pembelajaran untuk mencapai kompetensi yang diharapkan.

Kegiatan Belajar Mengajar (KBM). KBM merupakan gambaran aktivitas di kelas yang disusun sesuai dengan pemahaman guru tentang strategi pembelajaran membaca dan menulis dan pengalaman belajar yang dialami siswa sesuai dengan indikator kompetensi dan materi pokok. Prinsip penyusunan KBM, meliputi berpusat pada siswa, mengembangkan kreativitas siswa menciptakan kondisi menyenangkan dan menantang, mengembangkan beragam kemampuan yang bermuatan nilai, menyediakan pengalaman belajar yang beragam, dan belajar melalui berbuat.

Strategi Pembelajaran dan Pengalaman Belajar pada prinsipnya harus memenuhi pelibatan mental, fisik, dan sosial siswa secara aktif, menyediakan sumber belajar untuk berpikir dan berkarya, menggunakan beragam strategi/ metode yang menyediakan beragam pengalaman, dan menyediakan contoh kontekstual sesuai dengan lingkungan dan karakter peserta didik.

Asesmen dan Evaluasi merupakan bagian integral kurikulum yang meliputi proses dan produk, hasil pengamatan guru interpretatif, dan reflektif. Pada prinsipnya, program asesmen dan evaluasi harus berpusat di kelas, konsisten dengan tujuan kurikulum, konsisten dengan hal-hal yang diketahui tentang cara manusia belajar, komprehensif dan seimbang, kualitatif sebaik kuantitatif, reflektif, konstruktif, kolaboratif, positif, nonkompetitif, dan bermanfaat dalam mengarahkan pertumbuhan belajar, dan adaptif (seperti membentuk lingkungan khusus yang menyenangkan).

Format Silabus. Pusat Kurikulum (Puskur) Balitbang Depdiknas merekomendasikan dua format silabus untuk digunakan guru dalam menyusun silabus, yaitu silabus format 1 dan silabus format 2. Guru dapat memilih salah satu format dan menggunakannya dengan konsisten

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) Membaca dan Menulis Berbasis *Balance Literacy* dan Gerakan Informasi Literasi

RPP adalah rencana pelaksanaan pembelajaran yang menggambarkan prosedur dan pengorganisasian pembelajaran untuk mencapai satu kompetensi dasar yang ditetapkan dalam standar isi dan dijabarkan dalam silabus. Lingkup RPP paling luas mencakup satu kompetensi dasar yang terdiri atas satu indikator atau beberapa indikator untuk satu kali pertemuan (Puskur Balitbang, 2006). RPP disusun oleh guru untuk satu atau dua pertemuan guna mencapai target satu kompetensi dasar (Nurhadi, dkk. 2004).

Langkah-langkah menyusun RPP sebagaimana rekomendasi Puskur Balitbang Depdiknas adalah (1) mengisi kolom identifikasi, (2)

Pembelajaran Literasi di Sekolah Reguler dan Inklusif



menentukan alokasi waktu yang dibutuhkan untuk pertemuan yang telah ditetapkan, (3) menentukan SK, KD, dan indikator yang digunakan terdapat dalam silabus yang telah disusun, (4) merumuskan tujuan pembelajaran berdasarkan SK, KD, dan indikator yang telah ditentukan, (5) mengidentifikasi materi ajar berdasarkan materi pokok/pembelajaran yang terdapat dalam silabus; materi ajar adalah uraian dari materi

pokok/pembelajaran, (6) menentukan metode pembelajaran yang akan digunakan, (7) merumuskan langkah-langkah pembelajaran yang terdiri atas kegiatan awal, inti, dan akhir; (8) menentukan alat/bahan/sumber belajar yang digunakan; dan (9) menyusun kriteria penilaian, lembar pengamatan, contoh soal, teknik penskoran, dan lain-lain.

Perencanaan pembelajaran membaca dan menulis untuk pengembangan budaya baca-tulis dengan pendekatan *balance literacy* dirancang secara terpadu antar keterampilan berbahasa, sastra, dan lintas mata pelajaran. Kompetensi dasar dan indikator dapat disesuaikan dengan kebutuhan sesuai dengan fokus pembelajaran. Dengan demikian, dalam RPP pendekatan *balance literacy* pembelajaran membaca dan menulis dirancang terpadu. RPP terdiri atas RPP klasikal untuk kelas dan RPP individual untuk layanan kebutuhan khusus siswa.

RPP klasikal didasarkan silabus yang telah dibuat dan RPP individual didasari performansi terakhir siswa yang merupakan hasil asesmen siswa. Sehubungan dengan perencanaan individu, Rhodes & Marling (1988) mengemukakan empat tahap perencanaan, yaitu (a) asesmen atau pengembangan pernyataan ringkas kemampuan terakhir, (b) pengembangan tujuan belajar, (c) pengembangan tujuan pengajaran, dan (d) evaluasi. *Pengembangan pernyataan ringkas kemampuan terakhir* merupakan simpulan hasil asesmen.

Asesmen idealnya dikembangkan oleh guru atau orang yang terlibat dengan siswa langsung selama beberapa minggu, mengamati, menanggapi, *sharing* dengan siswa ketika membaca dan menulis untuk identifikasi. Hasil pengamatan dapat berupa isian daftar cek, catatan anekdot/catatan pengamatan. Selanjutnya, disimpulkan dalam pernyataan ringkas yang menunjukkan performansi kemampuan membaca dan menulis terakhir siswa.

Berdasar pernyataan ringkas performansi terakhir siswa, selanjutnya dikembangkan *tujuan-tujuan belajar* sesuai dengan harapan guru-siswa ketika berinteraksi dalam pembelajaran untuk mengubah performansi siswa pada kemampuan lebih tinggi. Berdasarkan asesmen/evaluasi pernyataan performansi terakhir dan tujuan pebelajar selanjutnya dikembangkan *tujuan pengajaran* diarahkan untuk mendorong keterampilan membaca dan menulis (kemahirwacanaan) siswa sesuai dengan tujuan belajar. Dengan kata lain, guru memikirkan aktivitas-aktivitas yang mungkin dapat membantu siswa untuk

mencapai tujuannya. Tujuan pengajaran mencakup strategi pengajaran, materi, sumber, dan lingkungan yang kondusif, kesempatan menulis yang melimpah, dan sebagainya.

Evaluasi/asesmen penting dilaksanakan untuk menemukan kebutuhan-kebutuhan siswa dan untuk menanggapi upaya-upaya siswa dan aktivitas-aktivitas yang telah dilakukannya dalam pembelajaran membaca dan menulis. Agar evaluasi berlangsung terus-menerus, guru harus mendokumentasikan pengamatannya terhadap kegiatan membaca-menulis siswa secara rutin. Kegiatan tersebut tidak harus menggunakan waktu yang banyak setiap hari. Guru dapat mencatat dengan tepat kapan pun jika melihat perkembangan baru kemampuan membaca dan menulis dan mencatat hal-hal penting setelah konferensi.

RPP Tematik Berbasis *Balance Literacy*

Karakteristik RPP untuk pembelajaran siswa kelas rendah adalah tematik. Karakteristik ini sama dengan karakteristik pendekatan *balance literacy* yang menekankan keterpaduan dalam pembelajaran. Agar lebih jelas berikut disarikan pembelajaran Model Tematik SD/MI (Puskur, 2006). Tematik adalah pembelajaran yang sesuai dengan tahapan perkembangan anak, karakteristik cara anak belajar, konsep belajar dan pembelajaran bermakna, maka kegiatan pembelajaran bagi anak kelas awl SD sebaiknya dilakukan dengan Pembelajaran tematik. Pembelajaran tematik adalah pembelajaran tepadu yang menggunakan tema untuk mengaitkan beberapa mata pelajaran sehingga dapat memberikan pengalaman bermakna yang utuh tidak terpisah-pisah kepada siswa. Tema adalah pokok pikiran atau gagasan pokok yang menjadi pokok pembicaraan (Poerwadarminta, 1983). Dengan tema diharapkan akan memberikan banyak keuntungan, di antaranya (1) siswa mudah memusatkan perhatian pada suatu tema tertentu; (2) siswa mampu mempelajari pengetahuan dan mengembangkan berbagai kompetensi dasar antar matapelajaran dalam tema yang sama; (3) pemahaman terhadap materi pelajaran lebih mendalam dan berkesan; (4) kompetensi dasar dapat dikembangkan lebih baik dengan mengkaitkan matapelajaran lain dengan pengalaman pribadi siswa; (5) siswa mampu lebih merasakan manfaat dan makna belajar karena materi disajikan dalam konteks tema yang jelas; (6) siswa lebih bergairah belajar karena dapat berkomunikasi dalam situasi nyata, untuk mengembangkan suatu kemampuan dalam satu mata pelajaran sekaligus mempelajari matapelajaran lain; (7) guru dapat menghemat waktu karena mata pelajaran yang disajikan secara tematik dapat dipersiapkan sekaligus dan diberikan dalam dua atau tiga pertemuan, waktu selebihnya dapat digunakan untuk kegiatan remedial, pemantapan, atau pengayaan.

Sebagai suatu model pembelajaran di sekolah dasar, pembelajaran tematik memiliki karakteristik (1) *berpusat pada siswa* (student centered), siswa sebagai subjek belajar, peran guru berperan sebagai fasilitator

(memberikan kemudahan-kemudahan kepada siswa untuk melakukan aktivitas belajar); (2) *memberikan pengalaman langsung* kepada siswa (direct experiences) yakni, siswa dihadapkan pada sesuatu yang nyata (konkret) sebagai dasar untuk memahami hal-hal yang lebih abstrak; (3) *pemisahan matapelajaran tidak begitu jelas*, yakni pembelajaran difokuskan kepada pembahasan tema-tema yang paling dekat berkaitan dengan kehidupan siswa; (4) *menyajikan konsep dari berbagai matapelajaran* dalam suatu proses pembelajaran sehingga siswa mampu memahami konsep-konsep secara utuh, ini diperlukan untuk membantu siswa dalam memecahkan masalah-masalah yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari; (5) *bersifat fleksibel*, guru dapat menyesuaikan rancangan pembelajarannya sesuai konteks, kebutuhan siswa, dan kebutuhan sekolah.

Pembelajaran tematik pada dasarnya selaras dengan pembelajaran berbasis pendekatan *balance literacy* karena karena sama-sama berorientasi pada pembelajaran terpadu yang dilandasi tema sebagai pengikat mata pelajaran. Dalam pembelajaran yang demikian pengalaman belajar dan pemahaman siswa menjadi utuh sehingga siswa akan mendapat pengertian mengenai proses dan materi yang tidak terpecah-pecah. Dengan adanya pemaduan antar mata pelajaran maka penguasaan konsep akan semakin baik dan meningkat.

Perencanaan pembelajaran tematik dirancang melalui beberapa tahapan mencakup kegiatan pemetaan kompetensi dasar, pengembangan jaringan tema, pengembangan silabus dan penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran.

Pemetaan Kompetensi Dasar dilakukan untuk memperoleh gambaran utuh dan menyeluruh mencakup standar kompetensi, kompetensi dasar dan indikator dari berbagai mata pelajaran yang dipadukan dalam tema yang dipilih. Kegiatan yang dilakukan adalah (1) *menjabarkan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar ke dalam indikator* dengan memperhatikan karakteristik peserta didik, karakteristik mata pelajaran, dan dirumuskan dalam kerja operasional yang terukur dan/atau dapat diamati; (2) *menentukan tema* dengan cara mempelajari standar kompetensi dan kompetensi dasar yang terdapat dalam masing-masing mata pelajaran, dilanjutkan dengan menentukan tema yang sesuai dan menetapkan terlebih dahulu tema-tema pengikat keterpaduan, untuk menentukan tema tersebut, guru dapat bekerjasama dengan peserta didik sehingga sesuai dengan minat dan kebutuhan anak. *Prinsip penentuan tema*, meliputi (a) memperhatikan lingkungan yang terdekat dengan siswa; (b) dari yang termudah menuju yang sulit; (c) dari yang sederhana menuju yang kompleks; (d) dari yang konkret menuju ke yang abstrak; (e) tema yang dipilih harus memungkinkan terjadinya proses berpikir pada diri siswa; (f) ruang lingkup tema disesuaikan dengan usia dan perkembangan siswa, termasuk minat, kebutuhan, dan

kemampuannya; (3) *Identifikasi dan analisis Standar Kompetensi, Kompetensi dasar dan Indikator* dilakukan dengan mencocokkan pada setiap tema sehingga semua standar kompetensi, kompetensi dasar dan indikator terbagi habis.

Menetapkan Jaringan Tema dilakukan dengan menghubungkan kompetensi dasar dan indikator dengan tema pemersatu. Dengan jaringan tema tersebut akan terlihat kaitan antara tema, kompetensi dasar dan indikator dari setiap mata pelajaran. Jaringan tema ini dapat dikembangkan sesuai dengan alokasi waktu setiap tema.

Penyusunan Silabus hasil seluruh proses yang telah dilakukan pada tahap-tahap sebelumnya dijadikan dasar dalam penyusunan silabus. Komponen silabus terdiri atas standar kompetensi, kompetensi dasar, indikator, pengalaman belajar, alat/sumber, dan penilaian.

Penyusunan Rencana Pembelajaran, mencakup (1) Identitas mata pelajaran (nama mata pelajaran yang akan dipadukan, kelas, semester, dan waktu/banyaknya jam pertemuan yang dialokasikan); (2) kompetensi dasar dan indikator yang akan dilaksanakan; (3) materi pokok beserta uraiannya yang perlu dipelajari siswa dalam rangka mencapai kompetensi dasar dan indikator; (4) strategi pembelajaran (kegiatan pembelajaran secara konkret yang harus dilakukan siswa dalam berinteraksi dengan materi pembelajaran dan sumber belajar untuk menguasai kompetensi dasar dan indikator, kegiatan ini tertuang dalam kegiatan pembukaan, inti dan penutup); (5) alat dan media yang digunakan untuk memperlancar pencapaian kompetensi dasar, serta sumber bahan yang digunakan dalam kegiatan pembelajaran tematik sesuai dengan kompetensi dasar yang harus dikuasai; (6) Penilaian dan tindak lanjut (prosedur dan instrumen yang akan digunakan untuk menilai pencapaian belajar peserta didik serta tindak lanjut hasil penilaian

Pelaksanaan Kegiatan Pembelajaran Tematik. meliputi tahapan kegiatan (1) pendahuluan/awal/pembukaan satu jam mata pelajaran ($\pm 1 \times 35$ menit) kegiatan inti 3 jam pelajaran (3×35 menit) dan kegiatan penutup satu jam pelajaran (1×35 menit). (1) *kegiatan pendahuluan/awal/pembukaan* dilakukan terutama untuk menciptakan suasana/ mendorong siswa menfokuskan dirinya agar mampu mengikuti proses pembelajaran dengan baik. Sifat dari kegiatan pembukaan adalah kegiatan untuk pemanasan. Pada tahap ini dapat dilakukan penggalian terhadap pengalaman anak tentang tema yang akan disajikan. Beberapa contoh kegiatan yang dapat dilakukan adalah bercerita, kegiatan fisik/jasmani, dan menyanyi; (2) *kegiatan Inti* difokuskan pada pengembangan kemampuan baca, tulis dan hitung dengan menggunakan berbagai strategi/metode yang bervariasi dan dapat dilakukan secara klasikal, kelompok kecil, ataupun perorangan; (3) *kegiatan penutup/akhir dan tindak lanjut* bertujuan untuk menenangkan, contohnya menyimpulkan/mengungkapkan hasil pembelajaran yang telah dilakukan, mendongeng, membacakan cerita dari buku, pantomim, pesan-pesan moral, musik/apresiasi musik.

Tabel 37 Contoh 1 Jadwal Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Perhari

Kegiatan	Jenis kegiatan
Kegiatan pembukaan	Anak berkumpul bernyanyi sambil menari mengikuti irama musik
Kegiatan inti	• Kegiatan untuk pengembangan membaca • Kegiatan untuk pengembangan menulis • Kegiatan untuk pengembangan berhitung
Kegiatan penutup	Mendongeng atau membaca cerita dari buku cerita

Tabel 38 Contoh 2 Jadwal Pelaksanaan Pembelajaran Tematik Perhari

Kegiatan	Jenis kegiatan
Kegiatan pembukaan	Waktu berkumpul (anak menceritakan pengalamannya, menyanyi, melakukan kegiatan fisik sesuai dengan tema)
Kegiatan inti	• Pengembangan kemampuan menulis (kegiatan kelompok besar) • Pengembangan kemampuan berhitung kegiatan kelompok kecil atau berpasangan) • Melakukan pengamatan sesuai dengan tema, misalnya mengamati jenis kendaraan yang lewat pada tema transportasi, menggambar hewan hasil pengamatan
Kegiatan penutup	Mendongeng Pesan-pesan moral Musik/nyanyi

Penilaian dalam pembelajaran tematik merupakan suatu upaya untuk mengumpulkan informasi menyeluruh secara berkala, berkesinambungan, tentang proses dan hasil dari pertumbuhan dan perkembangan belajar. *Tujuan* penilaian tematik adalah (a) mengetahui pencapaian indikator yang telah ditetapkan; (b) memperoleh umpan balik bagi guru, untuk mengetahui hambatan yang terjadi dalam pembelajaran maupun efektivitas pembelajaran; (c) memperoleh gambaran yang jelas tentang perkembangan pengetahuan, keterampilan dan sikap siswa; (d) sebagai acuan dalam menentukan rencana tindak lanjut (remedial, pengayaan, dan pemantapan).

Prinsip yang harus diperhatikan dalam penilaian tematik adalah (a) penilaian di kelas I dan II mengikuti aturan penilaian mata pelajaran lain di sekolah dasar. Mengingat bahwa siswa kelas I SD belum semuanya lancar membaca dan menulis, maka cara penilaian di kelas I tidak ditekankan pada penilaian secara tertulis; (b) kemampuan membaca, menulis, dan berhitung merupakan kemampuan yang harus dikuasai oleh peserta didik kelas I dan II. Oleh karena itu, penguasaan terhadap ke tiga kemampuan tersebut adalah prasyarat untuk kenaikan kelas; (c) penilaian mengacu pada indikator dari masing-masing Kompetensi Dasar dan Hasil Belajar dari setiap mata pelajaran; (d). Penilaian dilakukan secara terus menerus dan selama proses belajar mengajar berlangsung, misalnya sewaktu siswa bercerita pada kegiatan awal, membaca pada

kegiatan inti dan menyanyi pada kegiatan akhir; (e) hasil karya/kerja siswa dapat digunakan sebagai bahan masukan guru dalam mengambil menentukan performansi terakhir siswa misalnya: penggunaan tanda baca, ejaan kata, maupun angka.

Tabel 39 Tabel Contoh Penilaian Pembelajaran Tematik

A. Kewarganegaraan dan Pengetahuan Sosial	Tes Lisan
	• Menyebutkan peristiwa/kegiatan yang dialami • Mengemukakan peristiwa/kegiatan yang berkesan • Mengekspresikan perasaan waktu memberi kesan.
B. Bahasa Indonesia	Perbuatan
	• Kelancaran membaca • Melafalkan kata • Melagukan/intonasi • Cara bertanya jawab Tugas • Melengkapi kalimat
C. Ilmu Pengetahuan Alam	Perbuatan
	• Mendemonstrasikan cara menggosok gigi
	Lisan
	• Menyebutkan cara memelihara gigi • Menjelaskan manfaat menggosok gigi

Alat Penilaian dapat berupa Tes dan Non Tes. Tes mencakup: tertulis, lisan, atau perbuatan, catatan harian perkembangan siswa, dan porto folio. Dalam kegiatan pembelajaran di kelas awal penilaian yang lebih banyak digunakan adalah melalui pemberian tugas dan portofolio. Guru menilai anak melalui pengamatan yang lalu dicatat pada sebuah buku bantu. Sedangkan Tes tertulis digunakan untuk menilai kemampuan menulis siswa, khususnya untuk mengetahui tentang penggunaan tanda baca, ejaan, kata atau angka. Berikut adalah contoh penilaian yang dapat dilakukan guru.

Aspek Penilaian pembelajaran tematik sesuai dengan Kompetensi Dasar dan Indikator pada tiap-tiap mata pelajaran yang terdapat pada tema. penilaian terpisah-pisah dan tidak terpadu lagi. Nilai pada laporan (raport) dikembalikan pada kompetensi mata pelajaran yang terdapat pada kelas satu dan dua Sekolah Dasar, yaitu: Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam, Pendidikan Kewarganegaraan dan Ilmu Pengetahuan Sosial, Seni Budaya dan Keterampilan, dan Pendidikan Jasmani, Olahraga dan kesehatan.

DAFTAR PUSTAKA

- Bafadal, Ibrahim. 2006 . *Pengelolaan Perpustakaan Sekolah*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Borg, W.R.; Gall, M.D. 1983. *Educational Research: An Introduction*. New York & London: Longman.
- Bradfield, T. A. 2009. *General Outcome Measures of Beginning Handwriting Development* (a Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota).
- Burn, P.C.; Roe,B.D; Ross, E.P. 1996. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Cooper, J.David. Kathrin, H. Au. 2000. *Literacy: Helping Children construct Meaning*. Boston, New York: Houston Mifflin Company.
- Depdiknas. 2006. *Kurikulum Standar Kompetensi Bahasa Indonesia*. Jakarta: BSNP Depdiknas
- Eanes, R. 1997. *Content Area Literacy: Teaching for Today and tomorrow*. Toronto: Delmars Publisher.
- Goodman,K. 1990. *What's Whole in Whole Language?* Ontario, Canada: Scolastic.
- Hade,Halim. 2009. *Hari Aksara Internasional 8 September dan Budaya Baca-Tulis yang Memprihatinkan*. panyingkul@yahooogroup.com.online 18/04/2010.
- Dan, K.12.2006 K-6 . *Balanced Literacy Pack*.
<http://web.archive.org/web/2006033083240/t4jordan.k12.ut.ut/balan-ced-literacy/online>
 08/01/2010.
- Larsen, S.M.B & William,K.A. 1999. *Balanced Reading Program: Helping All Student Achieve Success*. Newark Delaware: IRA.
- Madechan; Yuliyati; Febrita. 2008. *Pembelajaran Membaca dan Menulis dengan Model Kooperatif CIRW untuk Meningkatkan Pemahaman Gender Siswa SD*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Miles, M & Huberman, A.M. 1984. *Analisis Data Kualitatif*. Terjemahan Tjetjep Rohendi Tohidi. 1992. Jakarta: Universitas Indonesia.
- Mulyasa. 2007. *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan: Suatu Panduan Praktis*. Jakarta: Remaja Rosda Karya.
- Murtadlo, A. Yuliyati; Madechan. 1995. *Penanganan Kesulitan Belajar Membaca dan Menulis Anak Berkesulitan di SD*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Purbaningrum, E; Yuliyati. 2006. *Pengaruh Pembelajaran Menulis Proses pada Performansi Menulis Anak Tunarungu*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Purbaningrum, E; Yuliyati. 2009. *Pengembangan Model Scaffolding Pembelajaran Menulis dengan Pendekatan Proses bagi Anak Tunarungu*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Priyono, Sugeng Agus. 2010. *Perpustakaan Atraktif*. Jakarta: Grasindo
- Rosidi, A. 1973. *Pembinaan Minat Baca: Apresiasi dan Penelitian Sastra*. Jakarta: Panitia Tahun Buku Internasional.
- Rhodes, L.K.& Marling, C.D. 1988. *Readers and Writers with a Difference: a Holistic Approach to Teaching Learning Disabled and Remedial Student*. Toronto: Heinemann Portsmouth N.H.
- Rubin.D 1994. *Teaching Elementary Language Arts: an Integrated Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strickland, D. 2006. *Balanced Literacy: Teaching The Skills and Thrills of Reading*.
<http://www2.scolastic.com/brow-se/article.jsp?id=4315>. (online) 08/01/2010
- Susiani, Maya. 2009. *Menyemai Budaya Literacy*. Jakarta: Harian Jawa Pos 6 Sep 2009
- Suwandi. 2008. *kabarindonesia.com*. Kapanlagi.com 13 Januari 2006, tempointeraktif.com (1 Mei 2009). Online 22 Feb 2008
- Tampubolon.1993. *Pembinaan Minat Baca*. Jakarta: Gramedia
- Trini, H. 2009. *Seminar Membangun Jawa timur Membaca: Membangun Informasi Literacy di Jawa Timur*. trini@pus-takaindonesia.org.online 10/01/2010.
- Tompkins, G.E. 1990. *Teaching Writing blancing Product*. New York: Macmillan College Publishing Company
- Yuliyati.200. *Pembelajaran Menulis dengan Pendekatan Proses dan MMR bagi Siswa Tunarungu*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Yuliyati & Masithoh, S.2003. *Peningkatan Daya Ingat melalui Pembelajaran Membaca dan Menulis Efektif Terpadu*. Surabaya: Lembaga Penelitian (Laporan Penelitian tidak Diterbitkan).
- Yuliyati. 2006-2007. *Pengembangan Paket Pembelajaran membaca dan Menulis Berbasis Kecerdasan Majemuk bagi Siswa Berkesulitan Belajar*. Surabaya: Lemlit Unesa. Laporan Penelitian tidak diterbitkan.
- Yuliyati. 2007-2008. *Pengembangan Perangkat Pembelajaran Membaca dan Menulis dengan Pendekatan Holistik bagi Siswa Berkesulitan Belajar di SD*. Malang. PPS UM. Laporan Penelitian tidak diterbitkan