

# Panduan Membaca Dialogis

Suatu Pengembangan  
Model Membaca Dialogis Melalui Media Digital  
Kecefon Berlatar Cerita Rakyat



Syarif Hidayatullah | Yeti Mulyati  
Vismaia S. Damaiantti | Tedi Permadi

# **Panduan Membaca Dialogis**

Suatu Pengembangan Model Membaca Dialogis  
Melalui Media Digital Kecefon Berlatar Cerita Rakyat

Syarif Hidayatullah  
Yeti Mulyati  
Vismaia S. Damaianti  
Tedi Permadi



# **Panduan Membaca Dialogis: Suatu Pengembangan Model Membaca Dialogis Melalui Media Digital Kecefon Berlatar Cerita Rakyat**

Penulis:

Syarif Hidayatullah  
Yeti Mulyati  
Vismaia S. Damaianti  
Tedi Permadi

Editor : Abdul Latif

Layout : Syarif Hidayatullah

Desain Sampul : Syarif Hidayatullah

Ukuran: 14,8 x 21 cm

Tebal: vii + 124 halaman

Penerbit:

UHAMKA PRESS

Redaksi :

Jl. Gandaria IV, Kramat Pela, Kebayoran Baru, Jakarta Selatan

Email : press@uhamka.ac.id

Anggota IKAPI: 493/DKI/VII/2014



Cetakan ke-I, November 2024

ISBN. 978-623-7724-44-5

Hak cipta dilindungi undang-undang

Dilarang memperbanyak karya tulis dalam bentuk dan dengan cara apa pun  
tanpa izin tertulis dari penerbit



# KATA PENGANTAR

Alhamdulillah...

Ucapan syukur senantiasa terucap dari hati dan lisan penulis karena buku Panduan Membaca Dialogis: Suatu Pengembangan Model Membaca Dialogis Melalui Media Digital Kecefon Berlatar Cerita rakyat dapat selesai. Penulisan buku panduan ini dimaksudkan untuk membantu guru dalam menerapkan model membaca dialogis yang dapat membuat anak aktif dan partisipatif dalam pembacaan cerita.

Dalam membantu guru memahami model ini, buku panduan ini dibagi menjadi empat bagian, yaitu pendahuluan, membaca dialogis, panduan model membaca dialogis melalui media digital Kecefon berlatar cerita rakyat, dan implementasi model membaca dialogis melalui media digital Kecefon berlatar cerita rakyat. Keempat bagian tersebut menjelaskan peran model dalam mengembangkan kemampuan literasi emergen anak. Guru dapat menerapkan model ini untuk mengatasi kesulitan anak dalam mengembangkan kemampuan kesadaran cetak dan

kesadaran fonologisnya. Kedua kemampuan ini sangat memengaruhi anak dalam memperoleh kemampuan membaca. Selain itu, kedua kemampuan ini sangat membantu anak dalam meraih prestasi akademik di jenjang sekolah dasar.

Semoga panduan ini dapat bermanfaat bagi para pembaca sehingga pembaca dapat menerapkan model ini dengan baik. Selain itu, semoga panduan ini berguna bagi pengembangan pengetahuan terutama di bidang teknik membacakan cerita kepada anak. Akhir kata, penulis berharap saran dan kritik kepada para pembaca agar tulisan ini dapat lebih baik lagi.

Jakarta, Mei 2024

Penulis

# **DAFTAR ISI**

KATA PENGANTAR .....	iv
DAFTAR ISI.....	vi
BAB I_PENDAHULUAN.....	1
BAB II_MEMBACA DIALOGIS .....	13
A. Hakikat Membaca .....	13
B. Hakikat Membaca Dialogis.....	30
C. Manfaat Membaca Dialogis .....	34
D. Langkah Membaca Dialogis .....	37
BAB III_PANDUAN MODEL MEMBACA DIALOGIS MELALUI MEDIA DIGITAL KECEFON BERLATAR CERITA RAKYAT .....	44
A. Rasional .....	44
B. Tujuan Model.....	53
C. Prinsip Dasar Model .....	53
D. Sistem Sosial.....	60
E. Prinsip Reaksi .....	62
F. Sistem Pendukung .....	62
G. Sintak.....	63
H. Dampak Instruksional dan Pengiring.....	72
I. Evaluasi Model .....	73
Bab IV_IMPLEMENTASI MODEL MEMBACA DIALOGIS_MELALUI MEDIA DIGITAL KECEFONBERLATAR CERITA RAKYAT .....	80
A. Persiapan Penerapan Model.....	80

B. Langkah Implementasi Model .....	81
1. Pembacaan Cerita .....	81
2. Pemusatan Perhatian pada Halaman Judul Buku.....	85
3. Penggalian Informasi Teks dan Gambar Cerita .....	87
4. Penguatan Pesan Cerita .....	89
5. Pengaitan Isi Cerita dengan Kehidupan Anak .....	91
DAFTAR PUSTAKA.....	94



# **BAB I**

## **PENDAHULUAN**

Permasalahan anak yang mengalami kesulitan dalam mengenal huruf alfabet, konsep cetak, rima, onset, dan fonem ketika masuk sekolah dasar sering terjadi beberapa tahun terakhir (Fitriyah et al., 2016; Kamasiah et al., 2023; Widyaningrum & Hasanudin, 2019). Permasalahan ini menunjukkan rendahnya kemampuan literasi emergen anak.

Hal yang sama terjadi pada anak-anak TK di Depok. Hasil pengukuran kemampuan literasi emergen pada anak usia 5—6 tahun menunjukkan rata-rata kemampuan literasi emergen pada 96 anak masih berada pada nilai yang rendah yaitu sebesar 57,06 dalam skala 100. Nilai ini menunjukkan adanya permasalahan kegiatan literasi di TK.

Data ini menunjukkan kesenjangan yang terjadi antara capaian kemampuan literasi emergen yang harus dikuasai anak dan kegiatan yang dilakukan di TK.

Capaian yang tinggi tersebut sulit tercapai selama kegiatan literasi di TK belum berjalan optimal. Permasalahan fasilitas pembelajaran yang belum memenuhi standar kegiatan berliterasi menjadi salah satu penyebabnya. Selain itu, rendahnya kemampuan guru dalam mengembangkan kegiatan berliterasi juga berdampak pada kesulitan anak menguasai kemampuan literasi emergen. Ditambah lagi, faktor lemahnya kesadaran orang tua dalam mengembangkan kemampuan literasi emergen anak membuat masalah literasi emergen semakin rumit. Oleh karena itu, kemampuan-kemampuan yang diharapkan sudah dikuasai anak saat masuk SD menjadi tidak masuk akal sehingga perlu ditelaah lebih lanjut dari berbagai pemangku kepentingan untuk menentukan kriteria yang relevan dengan permasalahan yang ada di Indonesia.

Namun, upaya untuk mengembangkan kemampuan anak mencapai kemampuan literasi emergen yang diharapkan tentu perlu juga dilakukan. Oleh karena itu, penelitian ini berupaya mengidentifikasi permasalahan

sekaligus merumuskan solusi yang dapat dikembangkan untuk mengatasi masalah literasi emergen.

Dalam sebuah penelitian, kemampuan literasi emergen sangat dipengaruhi oleh kegiatan pembacaan cerita yang dilakukan guru di TK (Thomas et al., 2020). Selain itu, kemampuan literasi emergen juga dipengaruhi oleh kegiatan membacakan cerita yang dilakukan orang dewasa di rumah (Trainin et al., 2017). Anak yang tidak pernah dibacakan cerita cenderung memiliki kemampuan literasi emergen yang rendah (Astuti, 2015; Thomas et al., 2019, 2020).

Berdasarkan penelitian-penelitian tersebut, kegiatan pembacaan cerita yang dilakukan oleh orang dewasa kepada anak menjadi faktor yang sangat memengaruhi kemampuan literasi emergen anak. Namun, hasil berbeda didapatkan dalam penelitian awal yang dilakukan oleh peneliti. Guru-guru TK tersebut telah melakukan kegiatan pembacaan cerita kepada anak. Akan tetapi kegiatan tersebut tidak

berdampak secara signifikan bagi perkembangan kemampuan literasi emergen anak.

Setelah dilakukan wawancara pada guru, ditemukan permasalahan yang menjadi penyebab rendahnya kemampuan literasi emergen anak. Masalah tersebut berupa kesulitan guru dalam menyampaikan pembacaan cerita yang dapat membuat anak aktif dan partisipatif. Keaktifan dan partisipasi anak merupakan aspek yang paling memengaruhi kemampuan literasi emergen (Thomas et al., 2019, 2020; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Penyebab anak tidak aktif dan partisipatif dalam kegiatan bercerita adalah guru yang kesulitan membuat pertanyaan pemantik. Dalam kegiatan membaca dialogis, memang aktivitas membuat pertanyaan pemantik merupakan hal yang paling sulit dilakukan guru (Hidayatullah et al., 2021; Hidayatullah et al., 2022). Faktor yang paling memengaruhi kemampuan literasi emergen anak adalah pertanyaan pemantik yang diberikan oleh orang dewasa kepada anak saat

pembacaan cerita (Altinkaynak, 2019; Lefebvre et al., 2011; Thomas et al., 2020).

Penyebab lain rendahnya kemampuan literasi emergen adalah ketidakmampuan guru memanfaatkan media. Media hanya digunakan sebagai bacaan guru. Akibatnya, anak menjadi tidak terlibat dalam kegiatan pembacaan cerita. Pelibatan anak dalam pembacaan cerita dengan mengajak anak untuk menunjuk bagian buku, membunyikan fonem yang dihasilkan pada kata-kata dalam buku, mengidentifikasi onset dan rima yang terdapat pada teks cerita, dan menunjuk gambar dalam buku sesuai dengan perintah guru merupakan hal yang dapat mengembangkan kemampuan literasi emergen. Aktivitas tersebut tidak dapat dilakukan oleh guru karena guru belum memiliki kemampuan memberikan pertanyaan pemantik berdasarkan media yang digunakannya. Di sisi lain, teks cerita dalam media yang digunakan masih belum sesuai dengan anak karena teks cerita terlalu banyak dan ukuran huruf yang tidak sesuai (Sidik, 2020). Hal senada terdapat pada cerita yang disajikan dalam bentuk media digital yang juga

menyajikan teks cerita terlalu banyak dengan ukuran huruf yang kecil. (Hidayatullah et al., 2023a).

Pembahasan tersebut menunjukkan masalah kemampuan literasi emergen dengan ruang lingkup sebagai berikut. Pertama, rendahnya kemampuan literasi emergen anak. Kedua, kesulitan guru dalam menyampaikan pembacaan cerita yang dapat membuat anak aktif dan partisipatif dalam kegiatan bercerita. Ketiga, kesulitan guru dalam memanfaatkan media sebagai bacaan kegiatan literasi. Keempat, ketidaksesuaian media digital sebagai bahan bacaan literasi emergen.

Permasalahan tersebut dapat diatasi dengan model pembelajaran yang terintegrasi dengan media digital. Pengintegrasian tersebut dapat membantu guru membacakan cerita secara multiarah sehingga anak menjadi aktif dan partisipatif. Keaktifan dan partisipasi anak ditandai dengan kemauan anak untuk berbicara dan bertanya terkait dengan cerita yang dibacakan dengan lantang oleh guru.

Salah satu kegiatan membacakan cerita yang dapat membuat anak aktif adalah membaca dialogis. Membaca dialogis merupakan kegiatan membacakan cerita yang dilakukan guru dengan melibatkan anak dalam bentuk memberikan pertanyaan pemandik selama kegiatan pembacaan cerita dilakukan (Whitehurst & Lonigan, 1998; Wilt et al., 2019). Dalam membacakan cerita, guru akan menstimulus anak untuk berpartisipasi aktif dengan cara memberikan pertanyaan pemandik pada anak. Guru kemudian mengevaluasi jawaban anak dengan memberikan pujiann ketika anak menjawab dengan benar dan mengarahkan anak untuk bisa memperbaiki jawabannya agar benar. Selain itu, guru juga memperdalam respons anak tersebut dengan menggali wawasan anak dalam bentuk pertanyaan atau pernyataan yang relevan dengan respons anak. Dengan demikian, membaca dialogis merupakan aktivitas membaca bersama (Wauters & Dirks, 2017).

Dengan aktivitas membaca dialogis tersebut anak berkembang kepercayaan dirinya, dimensi sosialnya,

dan dimensi emosionalnya (Merga, 2017). Penelitian lain mengungkap bahwa membaca dialogis dapat meningkatkan kemampuan literasi emergen secara signifikan (Thomas et al., 2020; Whitehurst & Lonigan, 1998). Berdasarkan hal tersebut, membaca dialogis diusulkan untuk mengatasi permasalahan rendahnya literasi emergen.

Sayangnya, kemampuan guru dalam membacakan cerita secara dialogis ini masih kurang. Guru masih banyak mengalami kesulitan dalam membuat pertanyaan pemantik. Oleh karena itu, salah satu upaya yang dapat dilakukan adalah dengan memberikan media yang dapat menyajikan pertanyaan pemantik saat kegiatan pembacaan cerita. Hal itu dapat dilakukan dengan menggunakan media digital. Fitur dalam media digital memungkinkan pertanyaan pemantik dapat dimunculkan. Keandalan tersebut dapat membantu guru membacakan cerita secara dialogis. Hal ini sejalan dengan penelitian yang mengungkapkan bahwa media digital sangat membantu anak untuk mengembangkan

literasi emergen dibandingkan media cetak (Ismail et al., 2018).

Fitur pertanyaan pemantik pada media digital juga dapat dijadikan sarana untuk mengatasi kesulitan guru dalam memanfaatkan bahan bacaan literasi. Guru dapat membaca pertanyaan pemantik mengenai kesadaran cetak dan kesadaran fonologis berdasarkan cerita rakyat pada media digital. Media digital sangat mungkin memberikan petunjuk-petunjuk yang memudahkan guru dalam memberikan pertanyaan pemantik. Petunjuk-petunjuk tersebut dalam media digital sering disebut dengan *hotspot* yang dapat memunculkan teks atau gambar yang membantu guru (Choiron, 2017; Papadakis et al., 2018; Rianto, 2020). Selain itu, dari pertanyaan pemantik tersebut, guru juga dapat mengembangkan pertanyaan lain berdasarkan interaksi yang terjadi antara guru dan anak. Dengan demikian, guru akan lebih efektif memanfaatkan media digital untuk meningkatkan kemampuan literasi emergen anak.

Selanjutnya, media digital disusun dengan mengacu kebutuhan literasi emergen. Untuk memenuhi kebutuhan tersebut, media digital disusun dengan mempertimbangkan aspek isi, bahasa, dan kegrafikaan yang disusun berdasarkan kebijakan pemerintah, kajian teori, dan berbagai hasil penelitian (Danandjaja, 2002; Hidayatullah et al., 2022, 2023a, 2023b; Karnanta, 2017; Pusat Kurikulum dan Perbukuan, 2018; Sidik, 2020; Weiss, 1982).

Untuk melengkapi media digital ini, penelitian ini memanfaatkan cerita rakyat yang memiliki nilai karakter dan empati (Kurniawaty, 2020; Qomariyanti et al., 2018; Tarini et al., 2018). Cerita rakyat dipilih sebagai upaya revitalisasi (Qomariyanti et al., 2018). Dengan demikian, cerita rakyat bukan hanya sebuah tempelan dalam media digital, melainkan sebuah upaya yang serius untuk menumbuhkan nilai karakter dan melakukan revitalisasi cerita rakyat.

Dengan pemaparan yang sudah disampaikan, penelitian ini berupaya menghasilkan model membaca dialogis melalui media digital yang berisi pertanyaan

pemantik terkait kesadaran cetak dan fonologis dengan latar cerita rakyat. Oleh karena itu, kegiatan membaca dialogis dalam penelitian ini bukan sekadar *story telling*, akan tetapi *digital story telling* karena pemanfaatan berbagai bentuk media digital (audio dan visual) dalam kegiatan bercerita (Lisenbee & Ford, 2018; O'Byrne et al., 2018; Purnama et al., 2022).

Dengan model ini diharapkan dapat mengatasi masalah rendahnya kemampuan literasi emergen, sulitnya guru dalam menyampaikan cerita secara multiarah, sulitnya guru dalam memanfaatkan media pembelajaran, dan tidak sesuainya media pembelajaran dalam mengembangkan kemampuan literasi emergen. Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini berbeda dengan penelitian mengenai peningkatan kemampuan literasi emergen melalui membaca dialogis (Brannon & Dauksas, 2014; Doyle & Bramwell, 2006; Huennekens & Xu, 2016). Peningkatan kemampuan literasi emergen melalui media digital (Boyle et al., 2017; Harrison & McTavish, 2018). Perbedaan penelitian ini dengan penelitian-penelitian tersebut terletak pada

pemanfaatan media digital dalam kegiatan membaca dialogis dengan fitur pertanyaan pemandik terkait kesadaran cetak dan fonologis.

Dalam merancang media digital sebagai bahan bacaan untuk literasi emergen, penelitian ini dikembangkan mengacu pada kriteria kesesuaian bahan bacaan literasi emergen. Hal ini berbeda dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang mengembangkan bahan bacaan literasi (Izzah et al., 2020; Rizkiyah, 2022; Setiyaningsih & Syamsudin, 2019).

Di sisi lain, pemanfaatan cerita rakyat sebagai bahan bacaan literasi ditentukan dengan kriteria sastra anak juga belum dilakukan oleh penelitian lain. Penelitian lain hanya berfokus pada pemanfaatan cerita rakyat sebagai bacaan kegiatan literasi (Haerudin & Cahyati, 2018).

## **BAB II**

# **MEMBACA DIALOGIS**

### **A. Hakikat Membaca**

Banyak pakar telah berupaya mendefinisikan membaca. Dalam mendefinisikan konsep membaca tersebut, para pakar berupaya berangkat pada proses manusia dalam melakukan aktivitas membacanya. Membaca dapat dimaknai sebagai aktivitas dalam melafalkan lambang-lambang bahasa tulis atau *decoding process* (Anderson, 1985; Tarigan, 2013). Pendapat ini tentu menitikberatkan pada proses mekanis dalam membaca. Hal ini relevan dengan aktivitas anak dalam kegiatan membaca. Pada fase ini, anak akan berfokus mengembangkan keterampilannya dalam melafalkan nama-nama huruf dan mengidentifikasi bunyi huruf (Neumann & Neumann, 2017; Piasta & Wagner, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998). Fase ini terus berkembang sampai anak mulai beranjak dari literasi emergen ke membaca permulaan di sekolah dasar (Muammar, 2020; Widyastuti, 2017).

Di fase selanjutnya, membaca tidak hanya melafalkan lambang bahasa tulis. Namun membaca sebagai upaya untuk memaknai lambang bahasa tersebut (Fatmasari & Fitriyah, 2018; Finocchiaro & Bonomo, 1973; Heryatun, 2020; Sarimanah, 2018). Dalam hal ini, teks yang tertulis merupakan sekumpulan informasi yang berisi ide, gagasan, ataupun makna yang harus dapat dipahami oleh pembacanya. Kemampuan ini tentu tidak mudah didapatkan oleh anak-anak. Anak-anak akan memperoleh kemampuan memahami makna dengan mudah jika anak memiliki kemampuan pada fase awal. Dapat disimpulkan bahwa membaca secara mekanis diperoleh manusia dalam dua fase berbeda. Fase pertama pada pengenalan atau pengidentifikasi simbol bahasa dan fase kedua pada pemaknaan terhadap teks tersebut. Oleh karena itu, membaca dapat dimaknai secara berbeda sesuai dengan fase dari perkembangan tersebut.

Kedua fase ini bisa disebut juga dengan istilah keterampilan membaca. Terkait dengan hal ini, maka keterampilan membaca terbagi menjadi dua yaitu

keterampilan membaca mekanis dan keterampilan membaca pemahaman (Tarigan, 2013, hlm. 11). Keterampilan membaca mekanis berupa keterampilan dalam mengidentifikasi bentuk huruf alfabet, memahami wujud linguistik, menguasai hubungan bunyi dan tata bahasa, dan menguasai kemampuan membaca lambat. Selanjutnya, keterampilan membaca pemahaman berupa keterampilan memahami makna secara sintaksis maupun pragmatis, mengevaluasi kesesuaian teks dengan maksud tulisan, dan menguasai kemampuan membaca cepat.

Sejalan dengan konsep tersebut, maka membaca yang bersifat mekanis merupakan penguasaan membaca yang sebaiknya mulai diperkenalkan kepada anak sejak anak mulai tertarik dengan konsep cetak yang di lingkungan sekitarnya (Whitehurst & Lonigan, 1998). Artinya pengalaman anak terhadap keterampilan membaca mekanis dimulai dari rumah dengan kegiatan literasi keluarga (Fikrat-Wevers et al., 2021; Harrison & McTavish, 2018; Lonigan, 2004; Schumm, 2006). Literasi keluarga memberikan dampak positif pada penguasaan

anak terhadap pemahaman konsep cetak seperti bentuk atau nama huruf alfabet (Debruin-Parecki, 2009).

Lebih lanjut terkait dengan keterampilan membaca teknis ini, para ahli filsafat, ahli teori, psikolog, dan pendidik telah mencoba membahas mengenai kemampuan membaca pada anak usia dini sebagai persoalan yang bersifat alamiah atau perlu intervensi dari orang dewasa. Seorang filsuf, Jean-Jacques Rousseau berkeyakinan bahwa anak belajar secara alamiah oleh karena itu ia menganjurkan agar meninggalkan instruksi pembelajaran yang mengukung kemampuan tumbuh kembang anak. Menurut Rousseau, anak belajar berdasarkan rasa ingin tahu. Anak-anak juga belajar mengikuti perkembangan dan kesiapan anak. Intervensi orang dewasa harus dilakukan seminimal mungkin (Morrow, 2014, hlm. 6).

Selanjutnya, Johann Heinrich Pestalozzi memiliki keyakinan yang sama dengan Rousseau. Namun, Pestalozzi menganggap bahwa intervensi dari guru dan orang tua perlu menciptakan kondisi agar anak-anak

dapat belajar membaca sendiri. Pestalozzi menyarankan agar anak dikembangkan melalui pengalaman manipulatif inderawi, jadi dia merancang pelajaran yang melibatkan manipulasi objek. Anak-anak belajar objek tersebut melalui sentuhan, penciuman, bahasa, ukuran, dan bentuk (Morrow, 2014, hlm. 7).

Sejalan dengan Pestalozzi, tokoh berikutnya yaitu Friedrich Froebel. Perkembangan alami anak harus terstruktur di bawah arahan guru dengan tetap menekankan pentingnya bermain dalam aktivitas pembelajaran. Froebel melihat guru memainkan peranan penting dalam menciptakan aktivitas dan pengalaman menyenangkan dalam memfasilitasi aktivitas pembelajaran. Guru adalah perancang kurikulum yang sistematis untuk anak-anak yang mencakup kebutuhan media pembelajaran yang diperlukan dalam pembelajaran (Morrow, 2014, hlm. 7).

Selanjutnya adalah John Dewey yang sepakat dengan pendapat Froebel soal anak-anak belajar sambil bermain dan dalam kehidupan nyata. Selain itu, ia juga menegaskan pentingnya konsep kurikulum yang

berpusat pada anak yang disebutnya sebagai pendidikan progresif. Dewey percaya bahwa kurikulum harus dibangun berdasarkan minat anak-anak. Menurutnya, interaksi sosial mendorong pembelajaran serta tema yang menarik minat anak-anak merupakan sarana penting dalam membangun informasi dan keterampilan anak (Rusk & Scotland, 1979).

Pandangan mengenai cara belajar anak yang alamiah kemudian berubah terutama diungkapkan oleh hasil penelitian Skinner dan para pengikut behaviorisme. Behaviorisme berkeyakinan bahwa perilaku dapat berubah secara permanen jika anak merespons terhadap suatu pengalaman atau stimulus yang diberikan. Oleh karena itu, behaviorisme menyarankan anak belajar dengan cara melakukan peniruan, asosiasi, serta pengondisian sehingga terbentuk respons yang otomatis. Pandangan ini sejalan dengan Skinner yang menemukan bahwa pembelajaran manusia tidaklah otomatis. Dalam penelitiannya, Skinner menunjukkan bahwa penguatan positif untuk perilaku yang diinginkan meningkatkan

penggunaan perilaku tersebut dalam kehidupan anak (Morrow, 2014, hlm. 9).

Selanjutnya Maria Montessori pun menciptakan metode pengajaran yang menggunakan indra untuk meningkatkan pembelajaran yang artinya menganggap anak tidak belajar secara alamiah. Sejalan dengan pandangan behaviorisme, Montessori juga percaya bahwa anak-anak membutuhkan pelatihan sejak dini, teratur, dan sistematis untuk menguasai keterampilan. Oleh karena itu, ia menciptakan lingkungan yang dilengkapi dengan materi untuk mempelajari konsep-konsep khusus sesuai tujuan akan dicapai. Penggunaan materi dimodelkan oleh guru, yang ditiru oleh anak sebagai sumber belajar. Dalam pembelajaran membaca awal, anak-anak belajar bunyi huruf dengan bantuan kartu huruf timbul sehingga bertekstur. Anak-anak menelusuri kartu saat mereka mengeluarkan suara. Kata-kata yang bersifat visual diajarkan menggunakan benda dan gambar nyata. Dari sini, terlihat bahwa upaya yang dilakukan oleh Montessori adalah untuk mencapai tujuan pembelajaran sehingga bermain

bukan menjadi aktivitas utama bahkan dianggap dapat menghambat kesempatan untuk berprestasi (Morrow, 2014, hlm. 11).

Berikutnya Jean Piaget yang juga berpendapat bahwa anak tidak dapat belajar sendiri. Piaget kemudian mengembangkan teori perkembangan kognitif. Piaget membagi tahap perkembangan manusia menjadi empat periode (Piaget, 1964). Periode pertama disebut periode Sensorimotor (0–2 tahun). Tahap ini merupakan tahap eksplorasi sensori yang dilakukan bayi dalam mendengar, melihat, mengecap, dan merasakan sesuatu yang dapat menentukan pikiran anak. Periode kedua merupakan periode praoperasional (2–7 tahun). Kemampuan bahasa anak mulai berkembang dan kemampuan berpikirnya bersifat konkret pada tahap ini. Periode ketiga disebut operasional konkret (7–11 tahun). Anak memulai proses berpikirnya dalam konkret dan pada akhirnya mampu beralih ke beberapa ide abstrak. Pada periode keempat disebut operasional formal (11–dewasa). Di tahap ini, proses berpikirnya sudah berada pada tingkat tinggi

dan melibatkan penggunaan bahasa untuk menghadapi pemikiran abstrak. Berdasarkan hal tersebut, maka Piaget beranggapan bahwa melibatkan anak-anak dalam pengalaman berpikir abstrak selama tahap praoperasional dianggap tidak tepat. Piaget percaya bahwa seorang anak memperoleh pengetahuan dengan adanya interaksi dengan lingkungan sekitarnya (Piaget, 1964).

Piaget beranggapan bahwa anak belajar melalui proses asimilasi dan akomodasi. Asimilasi berarti bahwa anak memasukkan informasi baru ke dalam skema yang ada. Artinya, dia menafsirkan informasi baru dengan mengaitkan informasi yang telah dimiliki anak di masa lalu. Akomodasi adalah proses berubahnya skema yang sudah ada untuk memasukkan informasi baru (Netti et al., 2016)

Menurut Piaget, anak-anak perlu menjadi peserta aktif dalam pembelajaran mereka dengan mengubah dan merekonstruksi pengetahuan mereka. Belajar terjadi ketika anak-anak berinteraksi di lingkungannya dengan teman sebaya dan orang dewasa. Dalam

mengembangkan bahasa, Piaget memprogramkan aktivitas berbicara dan mendengarkan cerita (Morrow, 2014, hlm. 13).

Tokoh selanjutnya adalah Vygotsky. Dengan teori perkembangan intelektualnya ia tidak sependapat bahwa anak memperoleh bahasa secara alamiah. Menurut teori perkembangan intelektualnya, pembelajaran terjadi ketika anak-anak memperoleh konsep atau skema baru. Yang dimaksud skema oleh Vygotsky adalah struktur mental tempat seseorang menyimpan informasi yang diketahuinya. Orang menyimpan informasi dan mengingatnya ketika mereka harus membuat prediksi, generalisasi, atau kesimpulan. Menurut Vygotsky, struktur mental diperoleh melalui hubungan sosial. Untuk memperluas atau membangun konsep baru, anak-anak harus berinteraksi dengan orang lain yang memberikan umpan balik atas pemikiran mereka atau membantu mereka menyelesaikan tugas yang tidak dapat mereka lakukan sendiri. Orang tua dan guru perlu berbicara dengan anak-anak dan menyediakan bahasa yang mereka

butuhkan untuk membantu mereka memahami ide-ide baru dan memecahkan masalah (Doolittle, 1997).

Dari berbagai pendapat tersebut, menunjukkan bahwa perkembangan anak dalam berbahasa (termasuk literasi emergen) sangat beragam. Pendapat para ahli tersebut paling tidak terbagi menjadi tiga. Pertama, pakar yang berkeyakinan bahwa kemampuan berbahasa berkembang secara alamiah. Kedua, pakar yang berkeyakinan bahwa kemampuan berbahasa berkembang secara alamiah namun perlu intervensi guru atau orang tua. Ketiga, pakar yang berkeyakinan bahwa kemampuan berbahasa berkembang akibat adanya intervensi dari lingkungan anak baik orang tua maupun guru. Dari ketiga pendapat ini, pendapat ketiga merupakan pendapat yang banyak diterima oleh para peneliti lainnya saat ini. Hal ini dibuktikan dari banyaknya penelitian yang menunjukkan bahwa adanya intervensi tertentu yang dilakukan kepada anak dapat berpengaruh positif pada kemampuan berbahasanya.

Selain pendapat-pendapat pakar terkait dengan perkembangan anak dalam belajar membaca tersebut,

terdapat tiga model membaca yang sering menjadi bagian tidak terpisahkan dari proses manusia dalam membaca. Proses tersebut sering disebut dengan istilah *bottom-up*, *top-down*, dan *interaktif*.

Dalam proses *bottom-up*, kegiatan membaca dianggap sebagai sebuah proses memahami bahasa dari wujud atau simbolnya sehingga pemahaman terhadap huruf, kata, dan lainnya merupakan aspek penting untuk meraih makna (Brown, 2001). Dalam konteks yang sama, *bottom-up* juga dapat dimaknai sebagai membaca dari teks (Johnson, 2017). Singkatnya, membaca *bottom-up* merupakan proses membaca berdasarkan teksnya berwujud huruf, kata, kalimat, dan lainnya untuk mendapatkan makna.

Model membaca *bottom-up* ini sering digunakan untuk kegiatan pada anak di TK. Anak-anak mengenal huruf, bunyi, dan benda-benda yang dilambangkannya melalui model membaca *bottom-up*. Salah satunya adalah penelitian mengenai literasi emergen yang dilakukan dengan menggunakan kartu huruf dan kartu gambar dengan membaca *bottom-up* ini yang secara

signifikan memberikan pengaruh terhadap peningkatan kemampuan literasi emergen anak (Rahmawati & Nawangsari, 2001). Beberapa metode pembelajaran membaca juga lahir dari model bottom-up ini. Misalnya yang dilakukan dalam sebuah penelitian yang mengembangkan kemampuan membaca permulaan dengan metode eja dan metode SAS (Madasari & Mulyani, 2016). Penelitian lain mengatasi gangguan *delay on reading* dengan metode fonik (Puspita, 2015). Berdasarkan hal tersebut, terlihat bahwa model bottom-up memiliki peran penting dalam mengatasi permasalahan membaca yang dialami oleh anak-anak. Hal ini karena *bottom up* memang berangkat pada teks. Makna yang didapat oleh anak-anak diperoleh dari model membaca yang bersumber dari lambang, huruf, dan kata yang dibacanya secara bottom-up.

Selanjutnya model membaca top-down merupakan model membaca yang memperoleh makna berdasarkan pengetahuan awal pembaca (Subadiyono, 2014). Model membaca top-down juga dapat dimaknai

sebagai proses membaca dengan tahapan yang dimulai dari prediksi, hipotesis, dan dugaan yang terkait dengan informasi bacaan dengan pengetahuan dan bahasa yang dimiliki anak (Heryatun, 2020). Sejalan dengan pendapat sebelumnya, membaca *top-down* merupakan aktivitas membaca yang tidak berupaya menerjemahkan simbol, melainkan setiap kata akan membentuk prediksi yang akan dievaluasi kesesuaianya oleh anak (Nunan, 1991).

Pendapat-pendapat tersebut menunjukkan bahwa membaca *top-down* merupakan proses pembacaan teks yang dimulai dari prediksi, hipotesis, dan dugaan dari teks yang akan dibaca dengan segala pengetahuan terkait isi dan bahasa yang diperolehnya. Oleh karena itu, membaca *top-down* akan berhasil jika pembaca telah memiliki pengetahuan isi dan bahasa yang baik. Jika tidak, maka pembaca akan sulit memahami teks yang dibacanya. Hal ini menunjukkan bahwa pemahaman yang diperoleh pembaca menurut model membaca *top-down* tidak berangkat dari teks,

melainkan berangkat dari pengetahuan awal yang diperolehnya.

Pengetahuan ini biasa disebut dengan skemata. Skemata merupakan kerangka kerja mental yang dimiliki oleh seseorang dan hal tersebut saat membaca teks (Johnson, 2017). Dengan skemata seseorang dapat memahami teks tanpa membaca teks tersebut secara mengejanya maupun mencermati struktur kalimatnya. Aktivitas membaca menjadi lebih pada konfirmasi dari prediksi-prediksi yang dilakukan saat membaca. Dalam kata lain, membaca tidak hanya bergantung pada apa yang tertulis pada teks, namun pada sesuatu di luar teks itu sendiri yaitu pengetahuan yang dimiliki oleh pembaca. Dalam hal ini teks biasa disebut dengan informasi visual dan sesuatu di luar teks adalah informasi nonvisual (Smith, 2012).

Skemata menurut Rumelhart terbagi menjadi lima jenis, yaitu skemata ideologi, skemata sosial, skemata linguistik, skemata isi, dan skemata formal (Nurbaya, 2019, hlm. 42). Skemata ideologi berkaitan dengan struktur pengetahuan seseorang berkaitan dengan

pemahamannya terhadap ideologi atau nilai yang berkembang di masyarakat. Skemata sosial adalah pengetahuan seseorang terkait dengan struktur sosial yang dapat membantu seseorang dalam memahami kehidupan sosial di suatu lingkungan. Skemata formal adalah pemahaman seseorang terkait dengan struktur retorik, genre, dan sifat umum teks. Skemata linguistik merupakan pemahaman seseorang terkait aspek kebahasaan berupa kosa kata, frase, kalimat, dan lainnya yang berkaitan dengan proses memahami teks. Skemata isi merupakan pemahaman seseorang terkait pengetahuan awal yang dimiliki terkait topik bacaan.

Berdasarkan pendapat Rumelhart ini dapat disimpulkan bahwa kemampuan skemata dapat aktif jika seseorang secara fondasi kebahasaan telah baik. Hal ini terkait dengan skemata linguistik yang menjadi bagian penting dari terciptanya proses membaca nonvisual. Artinya, membaca top-down dapat dilakukan jika secara dasar kebahasaan telah dikuasai dengan baik.

Model membaca berikutnya adalah model membaca interaktif. Model membaca ini menganggap bahwa proses membaca merupakan proses mendapatkan makna yang bersumber dari pengetahuan awal dan tulisan atau teks (Subadiyono, 2014). Dalam pendapat lain, model membaca interaktif mengombinasikan model *top-down* dan *bottom-up* secara simultan (Heryatun, 2020). Singkatnya, membaca interaktif merupakan model yang menggabungkan dua model membaca sebelumnya, yaitu model *bottom-up* dan *top-down*. Dalam model ini, pemahaman terjadi jika pembaca telah memprediksi makna dan mengonfirmasi prediksi tersebut dengan tulisan yang dibacanya.

Model ini dipelopori oleh Rumelhart yang menyatakan bahwa formalisme yang dirancangnya berdasarkan aplikasi komputasi pararel sehingga menunjukkan bahwa proses membaca berlangsung secara simultan baik pada tataran pengetahuan awal dan juga tulisan. Hal ini sekaligus berbanding terbalik

dengan formalisme yang dilakukan pada model membaca *top-down* dan *bottom-up* (Rumelhart, 1977).

Membaca dengan model interaktif ini tentu menunjukkan bahwa dalam proses belajar membaca pengetahuan akan sangat bermanfaat dalam membantu anak membaca teks. Misalnya anak ingin membaca huruf lari. Anak dapat disajikan terlebih dahulu gambar seseorang sedang berlari. Konteks tersebut akan membuat anak dapat memprediksi kata yang terdapat pada teks, sehingga anak bisa membunyikan huruf lari. Lalu guru bisa mengarahkannya dengan mengidentifikasi huruf awalnya atau rimanya. Model membaca seperti ini ditemukan pada kegiatan membaca dialogis dan membaca nyaring.

## B. Hakikat Membaca Dialogis

Membaca dialogis merupakan konsep membaca yang dikembangkan berdasarkan konsep Vygotski yang menyebut bahwa pentingnya interaksi sosial dalam proses pembelajaran (Breit-Smith et al., 2017; Vygotsky

& Cole, 1978). Membaca dialogis merupakan kegiatan membaca nyaring yang mencakup percakapan aktif antara guru dan anak. Membaca dialogis juga dapat dimaknai sebagai kegiatan belajar kolaboratif berdasarkan buku (Debruin-Parecki, 2009; DeBruin-Parecki, 2007). Selain itu, membaca dialogis juga merupakan kegiatan guru dan orang tua dalam mengajukan pertanyaan (Breit-Smith et al., 2017; Wilt et al., 2019). Berdasarkan hal tersebut, istilah membaca pada frasa membaca dialogis berarti membacakan teks dengan suara lantang. Sementara itu, yang dimaksud dengan dialogis adalah terjadinya komunikasi dua atau multiarah antara pembaca teks dan pendengar teks. Oleh karena itu, membaca dialogis dapat dimaknai sebagai kegiatan membaca buku dengan suara lantang yang melibatkan anak secara aktif dan partisipatif dengan memberikan pertanyaan pemandik terkait dengan teks yang sedang dibaca.

Di Indonesia, istilah membaca dialogis belum dikenal luas. Hal ini terlihat pada tidak adanya penelitian yang berkaitan dengan membaca dialogis baik untuk anak

usia dini maupun untuk pembelajaran BIPA sebagaimana biasanya dilakukan dalam penelitian-penelitian lain di luar Indonesia. Namun pada praktiknya kegiatan membaca dialogis telah dilakukan meskipun tidak menyebutnya dengan istilah membaca dialogis (Sufiati & Paramita, 2021). Minimnya penelitian mengenai membaca dialogis di Indonesia adalah salah satu alasan penelitian ini penting dilakukan.

Walaupun demikian, sebenarnya membaca dialogis merupakan aktivitas membaca yang populer dilakukan di luar Indonesia. Hal ini karena (1) sumber daya yang dibutuhkan tidak terlalu banyak, (2) mudah diterapkan karena adanya buku yang siap untuk mendukung kegiatan membaca dialogis, dan (3) juga menyesuaikan dengan kebutuhan bahasa anak, gaya komunikasi, dan hubungan orang dewasa-anak (Fitton et al., 2018). Dari tiga alasan ini, bisa jadi ketidakpopuleran membaca dialogis di Indonesia karena jumlah buku yang terbatas untuk kegiatan membaca dialogis. Selain itu, kualitasnya yang tidak sesuai dengan kebutuhan literasi emergen (Sidik, 2020).

Aktivitas membaca dialogis pada dasarnya mengajak anak untuk turut serta dalam kegiatan membaca. Keterlibatan anak merupakan faktor penting dalam kesuksesan kegiatan membaca dialogis. Untuk itu, membaca dialogis dapat dilakukan orang dewasa atau guru kepada anak-anak melalui kegiatan bertanya sebelum, ketika, dan setelah buku dibacakan (Lea, 2016; McGee & Schickedanz, 2007; Thomas et al., 2020). Dengan pola kegiatan yang bersifat partisipatif tersebut, maka membaca dialogis memberikan kesempatan anak untuk mengembangkan kemampuan berpikir anak (Wiseman, 2011). Hal itulah yang menjadi salah satu faktor yang membuat kemampuan literasi emergen anak dapat meningkat (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Membaca dialogis memiliki tiga aktivitas utama, yaitu memperkenalkan bahan bacaan, membacakan bahan bacaan, dan mendiskusikan bacaan yang seluruh aktivitas tersebut dilakukan dalam bentuk dialog (McGee & Schickedanz, 2007; Whitehurst et al., 1988; Wilt et al., 2019; Wiseman, 2011). Dari tiga aktivitas

tersebut, hal yang paling penting dalam membaca dialogis adalah keterlibatan anak dalam aktivitas bercerita. Oleh karena itu, aktivitas membaca yang dilakukan bukanlah kegiatan komunikasi satu arah melainkan aktivitas komunikasi yang multiarah antara guru dan anak.

## **C. Manfaat Membaca Dialogis**

Membaca dialogis telah memberikan solusi bagi orang tua yang anaknya mengalami permasalahan pada kemampuan literasi emergen. Hal ini dibuktikan pada penelitian yang menunjukkan bahwa membaca dialogis dapat meningkatkan kemampuan berbahasa ekspresif anak (Asrifan et al., 2022; Ramsey et al., 2021a; Simsek & Erdogan, 2015). Selain itu, penelitian lain menunjukkan peran membaca dialogis pada peningkatan kemampuan anak dalam kesadaran fonologisnya (Elmonayer, 2013; Ergül et al., 2016; Krimm & Lund, 2021). Sejalan dengan penelitian lainnya, kemampuan literasi emergen lainnya, yaitu kesadaran cetak pun dapat ditingkatkan dengan membaca dialogis (Huernekens & Xu, 2016; Towson et al., 2016).

Berdasarkan pemaparan tersebut, bahwa membaca dialogis bermanfaat untuk mengembangkan literasi emergen anak, baik dari segi kesadaran cetak, kesadaran fonologis, dan juga kemampuan berbahasa anak.

Selain terkait dengan kebahasaan dan literasi emergen anak, kemampuan bahasa matematika anak juga dapat berkembang dengan membaca dialogis. Dalam penelitian yang memanfaatkan membaca dialogis untuk memperkenalkan anak-anak terhadap konsep dasar bahasa matematika, ditemukan fakta bahwa membaca dialogis secara signifikan memberikan dampak positif terhadap kemampuan tersebut (Hassinger-das et al., 2005; Purpura et al., 2017).

Praktik membaca dialogis juga dilakukan untuk meningkatkan kemampuan anak berkebutuhan khusus. Para pakar mengungkapkan hasil penelitian yang menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus dapat berkomunikasi lebih interaktif dengan menggunakan membaca dialogis (Queiroz et al., 2020).

Membaca dialogis juga bermanfaat untuk menumbuhkan motivasi membaca. Dalam penelitian yang dilakukan kepada 15 orang siswa sekolah dasar di Turki. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa setelah anak mengikuti program membaca dialogis, anak memiliki motivasi membaca yang lebih tinggi dan mereka mendapatkan banyak manfaat dari proses membaca dialogis (Yurtbakan et al., 2021).

Dengan banyaknya manfaat membaca dialogis, maka aktivitas membaca dialogis dapat dipertimbangkan untuk meningkatkan kemampuan literasi emergen anak. Membaca dialogis dengan latar cerita rakyat dapat memberikan pengalaman membaca dialogis yang berbeda dari banyak penelitian yang telah dilakukan. Selain itu, memadukan antara teks tradisional dengan media digital melalui pembuatan aplikasi tentu memberikan warna bagi penelitian ini yang membedakan dari penelitian sebelumnya.

## D. Langkah Membaca Dialogis

Membaca dialogis merupakan salah satu jenis dari metode berbagi bacaan (*Shared Reading*) (Queiroz et al., 2020; Towson et al., 2020). Membaca dialogis terdiri atas empat langkah yang terangkum dalam akronim PEER. Untuk ‘P’ merupakan singkatan dari *prompt* atau permintaan untuk merespons pertanyaan dari guru atau orang dewasa. Huruf ‘E’ merupakan singkatan dari *evaluate* atau pengevaluasian hasil respons anak. Huruf ‘E’ berikutnya merupakan singkatan dari *expand* atau memperluas pertanyaan dan respons anak. Huruf terakhir, ‘R’ merupakan singkatan dari *repeat* atau mengulang kembali dengan permintaan untuk merespons atau *prompt* (Fettig et al., 2018; Krimm & Lund, 2021; Lever & Sénéchal, 2011; Purpura et al., 2017; Towson et al., 2020; Urbani, 2020; Whitehurst et al., 1988, 1994). Aktivitas *prompt* atau pertanyaan pemantik disusun berdasarkan lima bentuk pertanyaan yang terangkum dalam akronim CROWD (*Completion*, *Recal*, *Open-ended*, *Wh-Word*, *Distancing*) (O’Sullivan, 2021; Towson et al., 2020; Urbani, 2020; Whitehurst et