

PEMEROLEHAN BAHASA TULIS PRODUKTIF ANAK KELOMPOK BERMAIN DAN TAMAN KANAK-KANAK

*Tadkiroatun Musfiroh**

ABSTRACT

Achieving competence in children's productive written language (PWL) in playgroup and kindergarten indicates the existence of language acquisition, based on the 8 principles (differentiation, symbolization, integration, imitation, variation, inventarization-collection, repetition, generating). This acquisition process is categorized into 8 stages (scribble, linear repetitive, like-letter, random letter, early spellings, phonetics, transitional, conventional). The majority of subjects make handwriting which covers the forms of leaning-corrupted-interpolated-like-letter form, mirrored, and shadowed form. Children's PWL acquisition is related to children engagement in written language activities, social interaction, and exposure.

Key Words: pemerolehan bahasa, bahasa tulis produktif, Kelompok Bermain, Taman Kanak-kanak

PENGANTAR

Bahasa adalah suatu wujud komunikasi, baik berupa ujaran, tulisan, maupun simbol, yang didasarkan pada suatu sistem simbol (Sanrock, 2005:224). Bagaimana bahasa itu berproses dapat diketahui pada saat seseorang menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Proses berbahasa diidentifikasi melalui keterlibatan seseorang dengan keempat keterampilan tersebut, dan pada saat seseorang itu mengatur dan mengubah struktur gramatikal menjadi nukilan informasi (Field, 2003:2).

Proses pemerolehan bahasa tulis produktif (BTP) terkait dengan pemerolehan bahasa lisan produktif (BLP). Anak-anak, terus menerus, "belajar" tentang bahasa dalam bentuk lisan dan tulisan. Sebagai contoh, anak usia 2 tahun belajar merangkai kalimat dua kata, dan pada

saat yang sama anak belajar menggunakan krayon atau pensil untuk membuat tulisan cakar ayam (*scribbles*). Setelah itu, anak dapat membedakan goresan cakar ayam yang dapat dikategorikan sebagai huruf (Brewer, 1995 : 206). Pemerolehan bahasa tulis mendukung pemerolehan bahasa lisan karena begitu anak mengenal bahasa tulis, gramatika dan kekayaan bahasa pun diperoleh secara otomatis. Sementara itu, ahli lain menyatakan bahwa bahasa tulis dan bahasa lisan terkait dalam bentuk yang digunakan. Kekayaan bahasa tulis, menurut Dyson (1991:98), seringkali di-ambil dari kekayaan bahasa lisan.

Bahasa tulis produktif (BTP), sebagai bagian dari bahasa, menarik untuk dikaji. Pertama, banyak pertanyaan tentang bahasa tulis yang belum terjawab hingga saat ini akibat dari masih

* Staf Pengajar Fakultas Bahasa dan Seni, Universitas Negeri Yogyakarta

sedikitnya masalah pengkajian bahasa tulis dalam psikolinguistik. Kedua, bahasa tulis masih terus menjadi permasalahan kronis dalam proses pembelajaran anak usia dini, baik di KB, TK, dan SD kelas rendah.

Kemenerikan kajian psikolinguistik atas bahasa tulis produktif meliputi tiga pertanyaan. Pertama, apakah bahasa tulis dikuasai anak seperti halnya bahasa lisan? Artinya, apakah bahasa tulis pada anak mengikuti proses pemerolehan bahasa, menunjukkan ciri-ciri pemerolehan bahasa? Kedua, adakah tahapan dalam penguasaan bahasa tulis produktif pada anak seperti halnya tahapan pemerolehan bahasa lisan produktif? Ketiga, apakah penguasaan bahasa tulis terkait dengan lingkungan, seperti halnya bahasa lisan yang dipengaruhi pajanan? Apakah prinsip "*here and now*" juga berlaku dalam proses pemerolehan bahasa tulis produktif? Faktor lingkungan apa sajakah yang dimaksud?

Pertanyaan-pertanyaan di atas dikaji melalui *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2009). Penelitian dimulai dari pemfokusan masalah dan subjek, penggalan data, analisis data. Pemfokusan masalah meliputi (1) aktivitas berbahasa tulis yang dilakukan anak pada situasi pemerolehan dengan ciri-ciri keinformalan, inisiatif anak, noninstruktif formal, (2) hasil bahasa tulis berupa hasil "tulisan" anak dan hasil "bacaan", (3) proses interaksi antara anak dengan teman sebaya dan guru mereka. Subjek penelitian berjumlah 179 anak, terdiri dari 103 subjek utama dan 76 subjek banding. Subjek fokus amatan berjumlah 12 anak. Lokasi penelitian berada di KB-TK perkotaan (KBTKMK-UGM), KB Pinggiran (KBN), dan TK Pinggiran (TKS dan TKAB). Penelitian ini juga melibatkan 18 guru di lokasi penelitian.

Pengumpulan data dilakukan pada bulan Agustus 2005 hingga Juli 2006. Pengumpulan data dilakukan dengan metode ganda, yakni observasi (terhadap aktivitas berbahasa tulis subjek, hasil kegiatan berbahasa tulis, dan aktivitas lain atau kejadian-kejadian yang berkaitan), wawancara (dengan anak dan guru), dan dokumentasi hasil "tulisan" dan

"bacaan" anak. Fokus observasi didasarkan pada minat teoretis (dalam hal ini teori speaking Dell Hymes). Wawancara dengan anak dilakukan secara informal dengan elisitasi, sedangkan wawancara dengan guru dilakukan secara informal dengan *probbing*.

Data penelitian ini berupa catatan (data hasil observasi), rekaman (visual, audio-visual, dan audio), dan dokumentasi karya (portofolio karya anak). Data hasil observasi dicatat dalam kartu data berupa catatan objektif. Demi kemudahan dan keefektifan, catatan objektif dibuat dalam bentuk kata kunci untuk kemudian direkonstruksi (agar ditemukan kembali catatan objektif secara utuh). Catatan objektif tidak dibiarkan diam tetapi diberi catatan refleksi guna interpretasi dan pemaknaan sementara. Data wawancara (audio) direkam untuk kemudian ditranskripsikan secara ortografis. Data ini segera diberi catatan pinggir guna meng-utuhkan kembali data dengan konteksnya. Lebih lanjut, data aktivitas perilaku, selain diobservasi, juga direkam secara audio-visual (apabila diperlukan). Perekaman dicocokkan dengan catatan observasi, dan dimanfaatkan sebagai penguat atau penambah data apabila data catat kurang lengkap atau meragukan. Catatan objektif diberikan untuk data rekam guna membantu analisis. Data berupa hasil "tulisan" anak atau hasil kegiatan berbahasa tulis dikumpulkan untuk kemudian diberi catatan konteks demi memudahkan analisis teks tersebut.

Analisis data terdiri atas beberapa tahap. Pertama, pengorganisasian dan transkripsi data rekam yang meliputi pengatalogan, prosedur transkripsi, dan sistem notasi transkripsi. Kedua, pengkodean dan rumusan temuan, yang diuji kembali dengan bentuk-bentuk yang muncul, konteks kemunculan bentuk, dan struktur kontak sosial (anak berinteraksi dengan siapa, di dalam interaksi sebaya), serta mencermati kembali catatan lapangan dan rekaman audio, visual, dan audio-visual apabila ada. Jika hipotesis benar, akan ada dua pola di dalam data, yakni (a) wujud capaian muncul secara konsisten dalam konteks yang mirip dan (b)

anak menunjukkan reaksi, "penjelasan", dan makna yang senada terhadap wujud yang mirip atau sama. Ketiga, kategorisasi dan penyempurnaan rumusan temuan. Kategorisasi didasarkan pada kategori emik yang muncul dari perspektif subjek dan kategori etik dari tinjauan peneliti terdahulu. Pada tahap ini dilakukan kerja perbandingan, pengontraskan, penggabungan, dan pengurutan, lalu pembuatan penjelasan setiap ciri-ciri (atau karakteristik) dari setiap kategori dan pembuatan aturan untuk memayungi setiap kategori. Untuk keperluan tersebut, dilakukan mekanisme pengumpulan informasi sejenis dalam satu payung kategori dengan berpijak pada kesamaan (homogenitas) ciri atau karakteristik. Selain itu, dilakukan juga mekanisme reduksi informasi dari kategori yang sudah mewujud. Keempat, analisis psikolinguistik dan rumusan generalisasi. Berbagai rumusan temuan dipertanyakan kembali untuk memperoleh jawaban dari sudut pandang teori psikolinguistik. Interpretasi psikolinguistik ini, terintegrasi dengan fenomena yang teruji di lapangan sehingga ditemukan jawaban atas berbagai fenomena pemerolehan bahasa tulis yang dibidik. Interpretasi ini terurai secara integratif dengan kategori emik dan etik dan dimunculkan dalam bentuk proposisi abstraktif dan pembahasannya.

Validitas penelitian mencakup validitas deskripsi, interpretasi, dan rumusan generalisasi. Validitas data diperoleh dengan merekam data observasi dan wawancara, kemudian mentranskripsinya. Transkripsi ini memudahkan pencermatan kembali data hasil wawancara dan observasi. Validitas interpretasi dicapai melalui pengecekan ulang tafsiran oleh subjek. Beberapa interpretasi dari observasi dan wawancara telah dicek ulang kepada subjek. Selain itu peneliti juga mencermati kembali rekaman video, audio, dan transkripsinya. Untuk mendapatkan dan mempertahankan konstruksi emik, dilakukan melalui kualitas pemahaman wawancara terbuka. Validitas temuan dicapai melalui *cross-check* data ganda dan interpretasinya, serta keterbukaan terhadap berbagai kemungkinan tafsir alternatif

terhadap fenomena yang ada dan terjaring dari data rekam, data catat, dan data artefak. Selain itu, untuk memperoleh validitas data dan interpretasinya, peneliti juga meminta masukan dalam bentuk *debriefing* dari pembimbing dan validasi ahli baik pada saat analisis data maupun pasca observasi. Validitas temuan juga dilakukan dengan cara mencari masukan dari beberapa guru KB dan TK di luar wilayah DIY yang sama sekali tidak mengenal identitas peneliti. Kasus negatif muncul dan dimanfaatkan untuk validitas temuan. Pada tahap akhir, validitas rumusan generalisasi juga dilakukan terhadap temuan peneliti lain atau teori yang telah ada sekaligus pemantapan melalui hitungan korelasi *product moment* untuk permasalahan faktor yang terkait dengan BTP.

PEMEROLEHAN BAHASA TULIS PRODUKTIF

Pemerolehan bahasa lisan produktif (BLP) memiliki karakteristik tertentu yang membedakannya dari pembelajaran bahasa. Demikian halnya dengan bahasa tulis produktif. Pemerolehan bahasa tulis produktif berfokus pada komunikasi penuh makna, keberhasilan didasarkan pada penggunaan bahasa untuk melaksanakan sesuatu, materi ditekankan pada ide dan minat anak, aktivitas berpusat pada anak, kesalahan merupakan hal yang wajar, dapat dikategorikan sebagai proses bawah sadar dan terjadi melalui pemajanan dan masukan yang dapat dipahami anak, dan penekanan pada tumbuhnya kecakapan (Krashen, 2002). Apa yang diproduksi anak benar-benar ditekankan pada konteks natural noninstruktif. Anak-anak secara aktif belajar bahasa melalui proses yang tidak disadari (Kutz, 1997:19)

Pemerolehan bahasa tulis produktif dalam konteks kelas memiliki prinsip tertentu (Cox, 1999:132-133). Prinsip-prinsip tersebut mengacu pada fakta-fakta yang menjadi dasar bagi anak untuk menguasai bahasa tulis, baik bentuk, makna, maupun fungsi, secara mandiri dan tidak dalam kondisi dibantu. Dalam proses penguasaan bahasa tulis secara natural, anak harus tercelup dalam lingkungan bahasa tulis,

diberi contoh, terlibat dalam aktivitas "menulis" sehingga mempunyai kesempatan mencoba, melahirkan ide, menebak bentuk-makna. Anak-anak juga perlu memperoleh respon agar kemampuan mereka lebih berkembang.

BTP bermula dari goresan yang oleh anak (sebagai penulis) dimaksudkan sebagai tulisan. Menurut Dyson (1989:104), ketika membuat sesuatu seperti huruf, anak-anak berasumsi bahwa tulisan mereka dapat dibaca oleh orang lain.

Pada tahap tertentu anak-anak menyadari bahwa ide mereka dapat dibaca oleh orang lain hanya apabila bentuk yang mereka buat konvensional. Anak-anak menyadari bahwa bentuk berkorespondensi dengan fonem dan memiliki aturan penataan untuk dapat dibaca dan dipahami. Perkembangan BTP dapat dikategorikan ke dalam beberapa tahap, dari tahap cakar ayam hingga tahap konvensional.

Dalam proses pemerolehan BTP, sebelum mencapai tahap menulis konvensional, anak-anak mengalami masa-masa sulit menulis. Pada awal-awal menulis, anak mengalami kesulitan membentuk huruf dan atau sulit menentukan arah garis. Setelah dapat membentuk huruf, anak-anak mengalami masalah menata huruf, bahkan tidak menyadari arah menulis. Fenomena ini dapat dikategorikan sebagai bentuk tidak sempurna dan terbalik-balik.

Setiap anak mengalami perkembangan yang tidak selalu sama selama kurun waktu tertentu. Beberapa anak mengalami perkembangan yang signifikan dan beberapa yang lain mengalami sedikit perkembangan. Perkembangan pemerolehan BTP anak dapat dideskripsikan dan digolongkan menjadi beberapa tahap dan subtahap perkembangan.

KARAKTERISTIK PEMEROLEHAN

Pencapaian kemampuan BTP pada anak memiliki karakteristik tertentu. Karakteristik pemerolehan bahasa berbeda dengan karakteristik pembelajaran bahasa. Temuan riset menguatkan hipotesis pemerolehan bahasa oleh Krashen (2002). Meskipun demikian, proses pemerolehan bahasa tulis tidak dibawah

sadar proses pemerolehan bahasa lisan. Bagaimana pun, bahasa tulis merupakan simbol sekunder yang penguasaannya memerlukan latihan. Dengan demikian, anak memperoleh bahasa tulis melalui cara-cara yang dapat dikategorikan ke dalam pemerolehan. Ciri-ciri yang ditemukan adalah pertama, tulisan yang dibuat anak secara bebas (bukan instruksi kelas) difungsikan sebagai alat komunikasi. Anak menyampaikan informasi kepada pihak lain dan meminta tanggapannya.

Kedua, jawaban atas pertanyaan, apakah anak-anak mampu menyatakan ide dan gagasannya dengan bahasa tulis, tidak difokuskan pada produk "tulisan" semata-mata. Kerapian dan ketepatan menulis huruf-huruf bukan patokan utama menilai keberhasilan belajar menulis pada anak, tetapi pada bagaimana anak menggunakan simbol tertulis untuk menunjukkan idenya. Ketiga, pencapaian kemampuan berbahasa tulis tersebut ditentukan oleh kegiatan yang berpusat pada anak. Keempat, kekeliruan dalam kegiatan berbahasa tulis anak, baik kegiatan meniru maupun menulis secara bebas tanpa instruksi dipandang sebagai proses yang wajar. Kelima, *drill*, tidak menyumbang banyak pada hasil pemerolehan kalau materi yang dilatihkan tidak terpahami anak. Keenam, pencapaiannya terjadi secara alamiah. Penguasaan bahasa tulis terjadi secara bertahap, mulai dari goresan acak hingga tulisan konvensional dan terkait dengan maturasi berbagai aspek perkembangan.

Karakteristik BTP di atas, sejalan dengan pemikiran Ellis (1998:3), bahwa pemerolehan berada pada tataran informal, di dalam maupun di luar kelas, dan sejalan dengan konsep Kess (1993:12) bahwa pemerolehan bahasa berkaitan dengan seperangkat kecakapan produktif dan prosedural (bersifat proses) yang berkembang dan mendewasa dalam diri seorang anak ketika mereka memperoleh bahasa pertamanya (Kess, 1993:12). Karakteristik penelitian ini juga sejalan dengan temuan Krashen (2002) tentang pemerolehan bahasa, yaitu (1) berfokus pada bentuk-bentuk bahasa, (2) keberhasilan didasarkan pada penguasaan, (3) bentuk-

bentuk bahasa, pembelajaran ditekankan pada tipe-tipe bentuk dan struktur bahasa, (4) aktivitas di bawah perintah guru, koreksi kesalahan sangat penting untuk mencapai tingkat penguasaan, (5) belajar merupakan proses sadar untuk menghafal kaidah, bentuk, dan struktur, (6) penekanan pada kemampuan produksi mungkin dihasilkan dari ketertarikan pada tahap awal.

PRINSIP PEMEROLEHAN BAHASA TULIS PRODUKTIF

Temuan penelitian tentang prinsip pemerolehan bahasa tulis produktif menunjukkan kesesuaian dengan beberapa temuan Marie Clay (1994; Brewer, 1995:226), dan Curtis (1998: 64). Meskipun demikian, ada beberapa perbedaan. Perbedaan tersebut mungkin disebabkan oleh perbedaan subjek-amatan. Sementara itu, prinsip pemerolehan mengacu pada "fakta riil yang menjadi dasar pencapaian kecakapan bahasa tulis anak". Prinsip ini menunjukkan bagaimana anak belajar bahasa tulis dan mencapai perkembangannya. Delapan prinsip ditemukan dalam penelitian ini. Dua prinsip adalah kebaruan, yakni prinsip diferensiasi dan prinsip integrasi. Enam prinsip yang lain sejalan dengan temuan Marie Clay, yaitu prinsip simbolisasi, imitasi, kevariasian, inventarisasi dan koleksi, keberulangan, dan membangkitkan. Pertama adalah prinsip diferensiasi: anak dapat membedakan fitur gambar dan tulisan. Anak membuat bentuk yang mengacu pada objek (garis sebagai ilustrasi) dan mengacu pada ide bahasa (garis sebagai bahasa tulis). Kedua adalah prinsip simbolisasi: anak menggunakan tulisan sebagai simbol yang bermakna, mengacu pada benda, ide atau peristiwa tertentu. Anak mengerti bahwa buku dapat disimbolkan dalam bentuk gambar tetapi juga dapat disimbolkan dalam bentuk tulisan. Ketiga adalah prinsip integrasi: anak mampu mengintegrasikan gambar dan tulisan untuk mendukung makna dan maksud yang disampaikan. Keempat adalah prinsip imitasi: anak meniru, menyalin tulisan yang diminati dan

berguna bagi dirinya. Imitasi yang datang dari anak menguatkan pengetahuan bentuk dan motorik halus sekaligus. Hal ini tidak ditemukan secara baik dalam imitasi instruksi yang tidak dikehendaki anak. Kelima adalah prinsip kevariasian: anak memperhatikan perbedaan bentuk, warna, dan ukuran dari huruf yang mengacu pada grafem yang sama. Keenam adalah prinsip inventarisasi & koleksi: anak mengoleksi dan mendaftarkan kekayaan huruf dan kata, serta menunjukkannya pada orang lain. Ketujuh adalah prinsip keberulangan: anak mempraktikkan kemampuan bahasa tulis produktif (membuat bentuk untuk mewakili ide-idenya) secara berulang-ulang. Anak menuliskannya di buku, di kertas, bahkan di pajanan kelas. Kedelapan adalah prinsip membangkitkan: anak memanfaatkan kekayaan bahasa tulis produktif untuk membuat satuan lingual yang baru.

Matriks di atas menunjukkan bahwa diferensiasi dan integrasi dikategorikan sebagai prinsip pemerolehan dalam penelitian ini karena alasan terpenuhinya dua unsur bahasa tulis, yaitu bentuk dan makna (maksud). Anak bermaksud menulis dan mewakilkan tulisannya tersebut melalui bentuk tertentu.

TAHAP-TAHAP PEMEROLEHAN BAHASA TULIS

Kategorisasi awal terhadap 3000 artefak anak secara kualitatif (lihat Strauss & Corbin, 2009:349-362), diperoleh 27 kategori. Kategori lanjut menghasilkan 17 kategori, lalu 8 kategori dengan 15 subkategori. Kategori tersebut diterjemahkan sebagai tahap, yang tiap-tiap tahap memiliki ciri yang berbeda dengan tahap sebelum atau sesudahnya.

Enam dari 8 tahap penelitian ini relatif sama dengan temuan Sulzby (1992) dan Marie Clay (1975). Sementara itu, dua tahap lainnya (tahap mirip huruf dan tahap ejaan awal) dan sub-tahap yang ada dalam setiap tahap adalah temuan penelitian ini. Tahap-tahap pemerolehan tersebut disarikan sebagai berikut ini.

1. Tahap Cakar Ayam	
a. Coret-moret	Coretan dengan bentuk sebarang, kadang mengacu pada tulisan kadang tidak.
b. Coretan Terarah	coretan sudah mengarah pada bentuk tertentu, seperti bulatan dan dimaksudkan sebagai kata-kata atau frase atau kalimat.
2. Tahap Pengulangan Linear	
"Tulisan" berupa garis, gelombang, dan gelembung yang berulang sebagai representasi tulisan. Bentuk tersebut ada yang pendek dan ada yang panjang. Panjang dan pendek garis terkait dengan referen atau objek, mungkin juga tidak.	
3. Tahap Mirip Huruf	
"Tulisan" anak berupa coretan menyerupai huruf. Beberapa fitur (ciri huruf) seperti garis vertikal-horisontal, setengah lingkaran mulai dituangkan. Beberapa huruf mengalami distorsi/cacat.	
4. Huruf Acak	
a. Huruf Acak Total	"Tulisan" anak berupa huruf atau deretan huruf tetapi tidak ada kaitan antara huruf dengan lafalnya. Masih terdapat bentuk mirip huruf tetapi sudah mulai berkurang. Sistem menulis belum dikuasai (kiri ke kanan). Huruf-huruf yang dibuat cenderung bertebaran (belum ditata).
b. Semi Huruf Acak	"Tulisan" anak berupa huruf atau deretan huruf (mengacu pada kata, frase, atau kalimat), tetapi belum ada kaitan antara simbol dengan kata atau lafal yang diacu. Pada tahap ini anak menjajar huruf, tidak sebarang letaknya seperti pada tahap acak total.
5. Ejaan Awal	
a. Huruf Awal	"Tulisan" anak telah mengandung huruf awal dari kata. Anak menulis bunga dengan b atau B, ulat dengan u atau U. Anak mungkin melengkapi "tulisan" nya dengan huruf koleksinya.
b. Satu kata 2-3 huruf (Grafofonemik awal)	"Tulisan" anak telah didasarkan pada pemisahan suku kata dalam kata. Anak menemukan kaitan huruf dengan suku kata dan menuliskannya pada kata target. Bg mungkin mengacu pada bunga, mungkin juga burung.
6. Fonetik	
a. Satu Huruf Satu Suku	"Tulisan" anak didasarkan pada bunyi. Pada tahap ini interferensi grafem dan nama huruf sangat terlihat. Anak menulis kata berdasarkan nama huruf dan sering gagal mendapatkan pasangan huruf untuk suku kata. Anak menulis ika dengan IK, erna dengan Rn, tetapi dapat menulis SD, PR, RT. Pada tahap ini, anak senang menulis nama diri dan nama temannya. Pada tahap ini anak sudah hafal beberapa atau semua nama huruf. Tahap ini sangat dipengaruhi oleh kekayaan huruf anak.
b. Suku Terbuka	"Tulisan" anak didasarkan pada penggabungan dua huruf menjadi suku kata terbuka. Suku kata tertutup benar-benar menyulitkan anak. Tahap ini sangat didukung oleh latihan mengeja suku terbuka. Anak menulis burung sebagai buru, robot sebagai robo. Anak menggunakan strategi meluluhkan ketika gagal menemukan huruf akhir suku tertutup.
c. Satu Huruf Satu Fonem	"Tulisan" anak didasarkan pada korespondensi 1:1 antara huruf dan fonem. Oleh karena penguasaan sistem grafofonemis bahasa Indonesia belum sempurna, anak menyamaratakan sistem GPC (korespondensi grafo-fonem) ini. Grafem berhuruf rangkap seperti <ng> dan <ny> membingungkan bagi anak. Demikian halnya dengan klaster. Bunga ditulis buna atau buga, yang ditulis yan atau yag. Grafiks ditulis gafik.
7. Ejaan Transisi	
a. Padan Ejaan	"Tulisan" anak didasarkan pada sistem grafofonemik tetapi anak juga mulai memperhatikan sistem ortografinya. Anak sering menduga-duga bentuk yang benar, meminta konfirmasi, menghapus tulisan yang dibuat, lalu memperbaiki. Anak menulis giryala lalu menghapusnya menjadi griya, menulis dafa lalu menghapus dan memperbaikinya menjadi Dava. Koka kola diganti menjadi coca-cola setelah melihat bentuk aslinya. Pada tahap ini anak juga mulai memperhatikan komponen spasi, kata-kata sudah mulai dipisahkan sehingga tidak lagi berupa huruf-huruf yang dijajar.

b. Ejaan Transisi	“Tulisan” anak sudah didasarkan pada sistem ortografi tetapi belum sempurna, sehingga tulisan anak kadang benar kadang salah. Anak mulai mengetahui bahwa tulisan mungkin berbeda dengan lafalnya. Anak dapat menulis beberapa klaster yang dikenal (pernah ditulis atau dibaca sebelumnya), tetapi Frozz kadang masih ditulis fros, dan coca cola kadang ditulis coca cola atau cocacola. Menggambar kadang ditulis menggambar kadang menggambar. Meskipun demikian, ketergantungan anak untuk melihat bentuk model sudah berkurang. Kata-kata baru yang ber-klaster atau berunsur huruf khusus dan belum pernah ditulis, anak mengalami kesulitan.
8. Ejaan Konvensional	
a. Ejaan Konvensional Awal	Tulisan anak sudah didasarkan pada sistem ortografis tetapi masih dicampur huruf besar dan huruf kecil. Anak dapat menulis dengan benar sebagian besar kata, tetapi mengalami masalah dengan kata serapan. Anak sudah memisahkan kata yang satu dengan kata yang lain. Belum ada anak yang mencapai tahap ini secara mantap.
b. Ejaan Konvensional Lanjut	Anak sudah dapat menuliskan kata-kata dengan benar, sesuai ejaan yang berlaku. Sebagian anak dapat menulis kata-kata sesuai ejaan konvensional, tetapi belum ada yang mencapai tahap ini secara utuh.

Tahap-tahap di atas sedikit berbeda dengan temuan Marie Clay, Henderson, dan tahap dalam BCCT (*Beyond Centre and Circle Time*). Tahap mirip huruf, tahap ejaan awal, dan

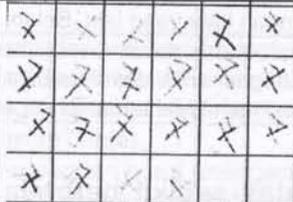
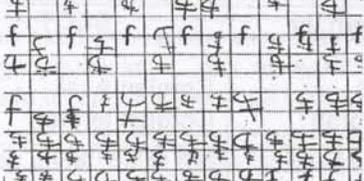
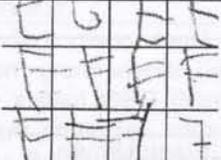
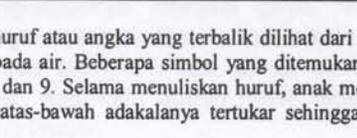
sub-subtahap dalam tahap fonetik, ejaan transisi, dan ejaan konvensional, merupakan kebaruan temuan penelitian ini. Berikut perbandingan tahap yang dimaksud.

Penelitian ini	BCCT	Marie Clay	Henderson
Coretan Acak - Coret moret - Coretan terarah	Coretan Acak Coretan terarah	<i>Scribbling</i>	-
Pengulangan Linear	Garis Ulangan	<i>Drawing</i>	<i>Prephonetic</i>
Mirip Huruf			
Huruf Acak - Acak Total - Semi Acak	Huruf Acak	<i>Random Letter</i>	<i>Preliterate Phonetic</i>
Ejaan Awal - Huruf Awal - Satu Kata 2-3 Huruf	Menulis Nama Mencontoh		
Tulisan Fonetik - Satu Huruf 1 Suku - Suku Terbuka - Satu Huruf 1 Fonem	Menemukan Ejaan	<i>Phonetic Writing</i>	<i>Letter-nama Strategy</i>
Ejaan Transisi - Padan Ejaan - Ejaan Transisi		<i>Transitional Spelling</i>	<i>Vowel Transition</i>
Ejaan Konvensional - Konvensional Awal - Konvensional	Ejaan Umum	<i>Conventional Spelling</i>	<i>Correct</i>

BENTUK TIDAK SEMPURNA DAN TERBALIK

Pada saat pemerolehan bahasa tulis produktif (BTP), anak-anak mengalami saat-saat "sulit menulis". Sebanyak 160 anak KB dan TK dari 179 subjek mengalami hal tersebut. Anak mengalami hambatan menulis huruf, kata, bahkan frase. Bentuk-bentuk yang dibuat anak

dikategorikan ke dalam dua bentuk dasar, yakni bentuk tak sempurna dan bentuk terbalik. Bentuk tak sempurna meliputi bentuk condong, bentuk tak lengkap, bentuk interpolasi, bentuk mirip huruf. Bentuk terbalik meliputi terbalik bentuk cermin (baik intraleksem maupun interleksem) dan terbalik bayangan. Berikut contoh bentuk-bentuk yang dimaksud.

<p>1. Bentuk Condong Bentuk huruf yang mengalami kecondongan ke arah kanan atau kiri, yang terlihat jelas pada lembar imitasi instruktif. Huruf-huruf yang cenderung muncul dalam bentuk condong adalah b, d, F, k, p, s, t, z, dan angka 2, 3, 6, 7.</p>	
<p>2. Bentuk Tak Lengkap Ketika menyalin huruf atau angka, anak-anak kadang kehilangan elemen. Beberapa huruf kadang kehilangan elemen garis, seperti n, m, F, 4, E, k, dan</p>	
<p>3. Bentuk Interpolasi Bentuk interpolasi adalah bentuk huruf atau angka yang mengalami penambahan atau pengubahan elemen. Beberapa huruf dan angka yang cenderung mengalami penambahan dan pengubahan elemen adalah f menjadi F, k</p>	
<p>4. Bentuk Mirip Huruf Bentuk mirip huruf mengacu pada huruf atau angka yang bentuknya tidak sempurna, transisi antara bentuk pengulangan linear dan huruf. Bentuk tersebut mirip dengan huruf. Bentuk mirip huruf muncul pada kegiatan menyalin huruf baru yang jarang dikenal anak. Menurut subjek, huruf atau angka tersebut sulit dibuat. Huruf yang ditemukan muncul sebagai bentuk mirip huruf adalah huruf z, huruf f, huruf g, huruf e, dan huruf n.</p>	
<p>5. Bentuk Terbalik Cermin Intraleksem Bentuk terbalik intraleksem mengacu pada bentuk huruf atau angka secara individu atau huruf dalam kata yang terbalik seperti pantulan benda pada cermin, baik terbalik dari sisi kiri maupun kanan.</p>	
<p>6. Bentuk Terbalik Interleksem Bentuk terbalik interleksem mengacu pada bentuk di atas kata yang mengalami keterbalikan dilihat dari sisi kanan-kiri. Semua huruf yang ada terbalik, seperti tulisan dari balik cermin.</p>	
<p>7. Bentuk Terbalik Bayangan Bentuk terbalik bayangan mengacu pada bentuk huruf atau angka yang terbalik dilihat dari sisi atas-bawah seperti benda dan pantulan bayangannya pada air. Beberapa simbol yang ditemukan sebagai bentuk terbalik bayangan adalah a, u, n, m, w, 6, dan 9. Selama menuliskan huruf, anak mengalami kendala memanggil kembali fitur simbol. Fitur atas-bawah adakalanya tertukar sehingga muncul bentuk terbalik bayangan.</p>	

Kemunculan bentuk-bentuk terbalik sering dicurigai sebagai disgrafia. Hal tersebut menunjukkan bahwa ciri-ciri disgrafia belum begitu dicermati, karena meskipun anak-anak disgrafia mungkin membuat bentuk terbalik-balik, frekuensi, karakter tulisan, dan pembuatan perlu diperhatikan. Satu atau beberapa bentuk yang dibuat tidak dapat dipakai sebagai bukti terjadinya disgrafia pada anak.

Hasil penelitian di atas menunjukkan bahwa 160 dari 179 subjek pernah membuat bentuk-bentuk tak sempurna dan terbalik-balik. Apabila bentuk yang dibuat anak digunakan sebagai satu-satunya indikator disgrafia, apakah berarti sebagian besar anak menderita disgrafia? Kesimpulan demikian, tentu saja, tidak dapat dipertanggungjawabkan.

Bukti menunjukkan bahwa bentuk tak sempurna muncul pada anak-anak yang baru

mengenal huruf dan berkeinginan untuk menuliskannya, sedang bentuk terbalik-balik muncul pada hampir semua tahap perkembangan pemerolehan BTP.

Permasalahan apakah menulis terbalik-balik dikategorikan sebagai gangguan sementara (variasi) dalam proses pemerolehan BTP atukah gejala disgrafia, masih perlu didiskusikan ulang. Tentu tidak bijak apabila pada proses penguasaan bahasa tulis anak dicap mengalami disgrafia karena bentuk yang dibuat tidak konvensional. Kecuali apabila (Santrock, 2007: 431), aspek perkembangan anak dinilai tidak normal.

Beberapa ciri disgrafia yang perlu didiskusikan ulang, terkait dengan temuan penelitian ini adalah sebagai berikut.

Matriks 1. Ciri-ciri Disgrafia dan Bentuk Terbalik-balik

Disgrafia	Bentuk Terbalik-balik
1. Terdapat inkonsistensi bentuk.	1. Terdapat inkonsistensi bentuk.
2. Penggunaan huruf besar dan kecil tercampur.	2. Sebagian anak sengaja mencampur huruf. Sebagian anak memiliki huruf favorit. Sebagian anak meniru model yang ada.
3. Bentuk dan ukuran huruf tidak proporsional.	3. Sebagian besar subjek mampu membuat bentuk dan ukuran yang proporsional.
4. Anak tampak berusaha keras saat mengkomunikasikan suatu ide, pengetahuan, atau pemahamannya lewat tulisan.	4. Sebelum mampu menulis, subjek berusaha mengkomunikasikan idenya pada orang lain dalam berbagai bentuk yang telah dikuasai.
5. Sulit memegang bolpoin maupun pensil dengan mantap. Caranya memegang alat tulis seringkali terlalu dekat bahkan hampir menempel dengan kertas.	5. Anak-anak memiliki cara untuk memegang pensil atau crayon. Sebagian anak tidak merasa terganggu, dan sebagian yang mengalami kesulitan memegang alat tulis, mengalami perbaikan setelah ada masukan dari pendidik atau teman sebaya. Sebagian kecil anak mengalami kesulitan ini hingga akhir TK B.
6. Berbicara pada diri sendiri ketika sedang menulis, atau malah terlalu memperhatikan tangan yang dipakai untuk menulis.	6. Beberapa anak sering menulis dan menggambar sambil berbicara dengan diri sendiri.
7. Cara menulis tidak konsisten, tidak mengikuti alur garis, tidak proporsional.	7. Anak belum dapat mengikuti alur garis pada saat menulis.
8. Tetap mengalami kesulitan meskipun hanya diminta menyalin contoh tulisan yang sudah ada.	8. Mengalami kesulitan menyalin pada awal-awal semester dan terus membaik pada semester dua. Anak KB yang dipaksa menyalin lebih sering mengalami "kesalahan menyalin".
9. -	9. Dijumpai bentuk terbalik cermin interleksem.

Hal-hal lain yang perlu didiskusikan lebih lanjut ada tujuh hal. Pertama, disgrafia dialami oleh sekitar 5-10% anak-anak dengan subjek anak-anak SD, sedangkan variasi terbalik-balik terjadi pada lebih 89% anak KB dan TK. Kedua,

proporsi penderita disgrafia adalah 3 : 1 untuk laki-laki dan perempuan, sedangkan bentuk terbalik-balik tidak terikat dengan proporsi tersebut. Ketiga, konsentrasi dan pemusatan perhatian, memori visual, dan koordinasi moto-

rik halus pada disgrafia dilihat sebagai sebab karena gangguan, sedangkan pada variasi terbalik-balik lebih tepat dilihat sebagai kesilapan dalam proses konstruksi pengetahuan tentang bahasa tulis dan pencapaian riil perkembangan motorik dan kognisi anak. Keempat, gejala disgrafia diatasi melalui terapi dan latihan, sedangkan bentuk terbalik-balik diatasi melalui pajanan, keterlibatan, dan kematangan. Latihan yang berlebihan dan tidak tepat justru dapat memicu timbulnya keterbalikan dan ketidaksempurnaan bentuk yang dibuat anak. Kelima, disgrafia digolongkan ke dalam gangguan belajar, sedangkan bentuk terbalik-balik digolongkan ke dalam (1) variasi tahap pemerolehan bahasa tulis apabila muncul beberapa kali dan membaik sejalan dengan tumbuhnya kesadaran linguistik anak, (2) ketidaktepatan pembelajaran yang tidak tepat apabila muncul dari tugas instruktif, relatif banyak, dan membaik sejalan dengan pembenahan pembelajaran, (3) kemungkinan disgrafia apabila sering terjadi dan relatif sulit membaik dengan berbagai cara. Kemungkinan disgrafia ini memerlukan observasi lebih lanjut. Ketujuh, terapi dan latihan secara sistematis pada disgrafia dimaksudkan untuk mengurangi gejala, pajanan dan kesertaan (aktif anak) pada bentuk terbalik-balik dimaksudkan untuk menambah kekayaan bahasa tulis dan merangsang minat anak terhadap bahasa tulis.

Pendapat di atas sejalan dengan pendapat Santrock (2007:431), bahwa kesalahan "menulis" pada anak harus dianggap sebagai bagian alamiah dari perkembangan anak dan tidak seharusnya dikritik atau diteliti secara kaku. Apabila memiliki cukup kesempatan terlibat dan berlatih dengan bahasa tulis, kecakapan menulis anak akan meningkat sejalan dengan perkembangan kognitifnya.

Penyebab disgrafia hingga saat ini belum ditetapkan secara menyakinkan. Disgrafia mungkin disebabkan oleh perubahan pada otak yang terjadi secara halus dan tidak terasa. Perubahan tersebut mungkin bersifat genetik (Fanu, 2006:152). Disgrafia juga perlu ditelusuri perkembangannya pada tahun-tahun selanjutnya.

Usaha yang belum mencapai tahap konvensional dipandang sebagai permulaan literasi (Teale & Sulzby, 1986). Selain itu, kemunculan bahasa tulis merupakan proses yang bertahap, memerlukan waktu, dan terkait dengan kecakapan dasar yang dimiliki anak, yang mereka gunakan, dan yang mereka maknai tentang dunia. Sesuatu akan muncul atau *emerge* jika berada dalam kondisi yang tepat. Bahasa tulis akan mencuat jika didukung konteks, difasilitasi, didukung capaian, dan ada kesempatan untuk terlibat aktif dalam tingkah laku berbahasa tulis yang nyata (lihat Hall, 1987:10).

Bentuk terbalik dapat dianalogkan dengan perkembangan anak dalam mengenali berbagai bentuk, arah, warna, unsur, dan urutan. Apabila syarat visual-keruangan belum diperoleh, anak akan mengalami kesulitan mengidentifikasi huruf-huruf. Pemaksaan belajar baca-tulis beresiko terhadap perkembangan hipokampus (lihat Cole, 2001:316).

Bentuk terbalik terkait dengan ketidaksempurnaan perkembangan otak saat usia dini, akibat stimulasi yang tidak efektif (terlalu cepat atau terlambat). Sebelum usia 4 tahun, seorang anak hanya perlu distimulasi potensi bahasa tulis (dalam konteks inteligensi), dan barulah setelah usia 4 tahun stimulasi bahasa tulis dapat dimulai. Apabila stimulasi terlalu dini, kemungkinan besar anak akan mengalami gangguan emosi dan gangguan kognitif yang berdampak pada sistem saraf simpatis (saraf otonom atau saraf otomatis) dan sistem endokrin (pencernaan: hati, pankreas, sistem lambung) dan berujung pada gangguan fungsi imun tubuh. Proses ini dikaji dalam *psychoneuroimmunology* (PNI), yakni interdisipliner antara psikiatri, neurologi, dan imunologi (Sasinggih/Depkes. PNI-cognitive/0409).

Apabila masa 0-4 tahun ini anak tidak memperoleh stimulasi potensi bahasa tulis, anak akan kehilangan kesempatan perkembangan otak sebanyak 50%. Sebaliknya, apabila stimulasi terlambat, anak akan kehilangan kesempatan perkembangan pula. Stimulasi bahasa tulis yang diberikan setelah usia 8 tahun, akan mengandung resiko bagi anak untuk kehilangan

kesempatan perkembangan otak sebanyak 80%. Apabila stimulasi diberikan pada usia 17 tahun, anak akan kehilangan seluruh potensi perkembangan otak (Lanshears, 2000)

FAKTOR-FAKTOR YANG TERKAIT DENGAN BTP

Baduta, batita, balita, dan anak-anak di KB dan TK belajar berbagai materi bahasa tulis, jauh sebelum mereka menerima instruksi formal di sekolah. Pengetahuan bahasa tulis diperoleh melalui berbagai faktor, antara lain pengalaman berbahasa lisan dan keterlibatan dengan buku (Cartwright, 2008). Hal senada dinyatakan oleh Solveig & Lyster (2008), bahkan ketika anak belum dapat mengeja, mereka belajar dari orang yang membaca untuknya. Bahasa tulis

akan mencuat jika didukung konteks, difasilitasi, didukung capaian, dan ada kesempatan untuk terlibat aktif dalam tingkah laku berbahasa tulis yang nyata (lihat Hall, 1987:10). Anak yang terpajan pada kosa kata yang canggih dalam percakapan yang menarik atau dalam bacaan yang didengarnya akan belajar kata-kata yang kelak akan dibutuhkannya untuk mengenali dan memahami bacaan pada saat mereka mulai belajar membaca.

Pemerolehan BTP terkait dengan berbagai faktor, baik faktor yang terobservasi maupun faktor laten. Faktor terobservasi yang ditemukan meliputi keterlibatan anak, interaksi sosial, dan pajanan. Tiap-tiap faktor dielaborasi ke dalam sub-subfaktor sebagaimana tercantum dalam matriks berikut.

Matriks 2 Faktor Terobservasi yang Terkait dengan Pemerolehan BTP

Keterlibatan Anak	Interaksi Sosial	Pajanan
1. Keterlibatan dalam Instruksi Kelas <ul style="list-style-type: none"> a. Keterlibatan Tinggi b. Keterlibatan Sedang c. Keterlibatan Rendah 	1. Kerjasama <ul style="list-style-type: none"> a. Membaca Bersama b. Menulis Bersama c. Tanya Jawab Kelas d. Bermain Bersama 	1. Pajanan Fisik 2. Pajanan Sosial <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Academic talk</i> b. <i>Sorogan/Drill</i> c. Perhatian aktivitas Kelompok
2. Pengembangan Fungsi Bahasa 3. Pengembangan Kegiatan Mandiri	2. Persaingan <ul style="list-style-type: none"> a. Mengunggulkan diri b. Merendahkan teman c. Mencari muka d. Berebut – berlomba 	
	3. Pertentangan <ul style="list-style-type: none"> a. Mencela dan mengolok-olok b. Menyalahkan dan mengkritik c. Melarang dan mengancam d. Menolak dan membantah 	

Keterlibatan anak dalam instruksi kelas yang terkait dengan BTP meliputi: menebalkan titik membentuk garis 12-20 kali, menirukan guru membuat garis 20-120 kali, mengecap huruf atau kata, meniru membentuk huruf 1-120 kali, meniru menulis kata dan frase (1-2 kali), menulis huruf-huruf yang didiktekan guru, menulis kata-kata yang didiktekan guru, menulis kata-kata yang diinginkan anak, dan menulis untuk tujuan komunikasi tertentu.

Observasi terhadap subjek di enam kelas menunjukkan bukti yang meyakinkan. Anak-anak di KB1, TKA1, dan TKB1 yang memiliki keterlibatan yang lebih tinggi daripada anak-anak di KB2, TKA2, dan TKB2, memiliki tahap pemerolehan BTP yang lebih tinggi. Melalui hitungan kuantitatif dengan SPSS 16 ditemukan korelasi antara BTP dengan instruksi kelas adalah 0,517** (taraf signifikansi 0.01). Hal ini menunjukkan bahwa BPT dan instruksi kelas

memiliki korelasi yang signifikan pada level 99%.

Keterlibatan anak dalam fungsi bahasa yang terkait dengan BTP meliputi fungsi representasional, fungsi personal, fungsi interaksional, fungsi regulatori, fungsi imajinatif, fungsi heuristik, dan fungsi latihan-tugas. Temuan ini mendukung pendapat Santrock (2005:235), bahwa pengalaman mempengaruhi pemerolehan bahasa.

Hasil observasi menunjukkan bahwa fungsi bahasa yang dikembangkan anak terkait dengan pemerolehan BTP mereka. Anak-anak di TKA1 dan TKB1 menunjukkan pengembangan fungsi bahasa yang lebih baik daripada anak-anak di TKA2 dan TKB2. Observasi juga menunjukkan, anak-anak di TKA1 dan TKB1 memiliki tahap pemerolehan BTP yang lebih tinggi daripada anak-anak di TKA2 dan TKB2. Melalui hitungan kuantitatif berdasarkan skala likert dengan SPSS 16 ditemukan korelasi BTP - pengembangan fungsi bahasa sebesar

0,706** (taraf signifikansi 0.01). Hal ini menunjukkan bahwa BPT dan fungsi bahasa memiliki korelasi yang signifikan pada level 99%.

Keterlibatan anak dalam kegiatan mandiri yang terkait dengan BTP meliputi berbagai kegiatan seperti melabeli, membaca cerita, menyalin, kesadaran fonemik, dan kegiatan lain yang dapat dikategorikan sebagai landasan BTP. Anak-anak di KB1, TKA1, dan TKB1 terlihat lebih banyak mengembangkan kegiatan mandiri (setidak-tidaknya 14-15 kegiatan) daripada anak-anak di KB2, TKA2, dan TKB2 (7-8 kegiatan). Kegiatan ini mendukung pemerolehan BTP mereka. Hal ini dikuatkan dengan bukti kuantitatif berdasarkan skala likert dengan SPSS 16. Berdasarkan hitungan ditemukan korelasi antara BTP dengan pengembangan kegiatan mandiri sebesar 0,671** (taraf signifikansi 0.01). Hal ini menunjukkan bahwa BPT dan kegiatan mandiri memiliki korelasi yang signifikan pada level 99%, sebagaimana ditunjukkan oleh tabel berikut.

Tabel 1. Korelasi BTP dengan Keterlibatan Anak

Bahasa Tulis Produktif		Instruksi Kelas	Fungsi Bahasa	Kegiatan Mandiri
	Pearson Correlation	.517**	.706**	.671**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	98	98	98

Interaksi sosial meliputi kerjasama, persaingan, dan pertentangan. Kerjasama yang terkait dengan BTP meliputi membaca bersama, menulis bersama, tanya jawab kelas, dan bermain bersama. Observasi menunjukkan kerjasama anak-anak di KB1, TKA1, dan TKB1 lebih baik daripada kerjasama anak-anak di KB2, TKA2, dan TKB2. Hasil observasi didukung oleh hitungan kuantitatif dengan SPSS 16. Korelasi antara BTP dan kerjasama adalah sebesar 0,667** (taraf signifikansi 0,01). Hal ini menunjukkan bahwa BPT dan kerjasama memiliki korelasi yang signifikan pada level 99%.

Persaingan meliputi mengunggulkan diri, merendahkan teman, mencari muka, berebut – berlomba. Persaingan memiliki korelasi yang lebih rendah daripada kerjasama, meskipun signifikan pada 95% terhadap pemerolehan BTP, yakni sebesar 0,263. Persaingan memunculkan kebutuhan untuk menjadi sama atau lebih “pandai” daripada sebaya dan memacu BTP walaupun tidak sekuat dalam kerjasama.

Pertentangan, sebagaimana persaingan, memiliki korelasi yang signifikan rendah dengan BTP. Kegiatan yang meliputi kategori mencela dan mengolok-olok, menyalahkan dan mengkritik, melarang dan mengancam, meno-

lak dan membantah, ini hanya memiliki korelasi sebesar 0,241 dengan BTP. Observasi menunjukkan, anak yang terlibat dalam pertentangan memperoleh kritik dan masukan dari sebaya

secara timbal balik dan menunjukkan perkembangan dalam BTP, walaupun tidak sekuat dalam kerjasama.

Tabel 2. Korelasi BTP dengan Interaksi Sosial

Bahasa Tulis Produktif	Interaksi Sosial			
		Kerjasama	Persaingan	Pertentangan
Pearson Correlation		.667**	.263*	.241*
Sig. (2-tailed)		.000	.110	.017
N		98	98	98

Keterkaitan pajanan dan pemerolehan bahasa telah dikemukakan para ahli sebelumnya. Anak akan belajar bahasa apabila mereka memiliki kebutuhan dan bahasa tersebut bermakna dan terbentang nyata di hadapan anak (Cooper, 1997:10).

Pajanan dapat dibagi ke dalam dua kategori, yakni pajanan fisik dan sosial. Pajanan fisik meliputi benda-benda yang terkait langsung dengan proses pemerolehan bahasa tulis, seperti buku cerita, kartu kata, kartu huruf, majalah anak, alat permainan, label, pajanan tengah ruang, pajanan dinding, buku latihan, buku gambar, dan huruf lepas. Pajanan sosial mungkin berupa model perilaku (yang terkait dengan bahasa tulis), pembicaraan yang bernilai *academic talk*.

Pajanan fisik meliputi, buku cerita penuh gambar, buku cerita dengan sedikit gambar, gambar seri, *puzzle* huruf, kartu kata, kartu huruf/label, pajanan dinding, nama anak, loker berlabel nama anak, huruf lepas dari plastik atau kayu, televisi berwarna lengkap dengan VCD/DVD, label-label produk makanan dan minuman, pajanan tengah ruang, pajanan karya anak, balok konstruksi, bricks, lego, meja tulis untuk kegiatan menulis, papan silabel, papan huruf, huruf magnet, majalah anak, alat tulis (set), buku gambar, buku latihan menulis, dan buku latihan membaca.

Pajanan fisik terkait dengan pemerolehan BTP. KB1 memiliki pajanan fisik yang jauh lebih lengkap dan pencapaian BTP anak-anak lebih

tinggi daripada anak-anak di KB1. TKA1 dan TKB1 memiliki pajanan fisik yang lebih beragam daripada TKA2 dan TKB2 dan pencapaian BTP anak-anaknya pun lebih tinggi daripada pencapaian BTP anak-anak di TKA2 dan TKB2. Hal ini didukung dengan perhitungan statistik yang menunjukkan korelasi 0,493 dengan taraf signifikansi 99%.

Berdasarkan observasi dan wawancara diperoleh tiga jenis pajanan sosial yang berkaitan dengan pemerolehan BTR dan BTP anak, yakni *academic talk*, *sorogan* dan *drill*, dan aktivitas kelompok. *Academic talk* dapat terjadi di rumah, di KB-TK, bahkan dalam perjalanan. *Academic talk* mungkin berupa pajanan belajar, tanya jawab informal, dan orientasi lingkungan. *Sorogan* terjadi di TKA1, TKB1, dan TKB2. Sebagian anak memanfaatkan *sorogan* sebagai pajanan. Demikian halnya dengan aktivitas kelompok terhadap anak-anak tipe pengamat. Observasi menunjukkan bahwa anak-anak di KB1, TKA1, dan TKB1 memperoleh pajanan sosial lebih baik daripada anak-anak di KB2, TKA2, dan TKB2. Beberapa anak di TKA2 dan TKB2 yang mendapatkan pajanan sosial tinggi, memiliki BTP lebih tinggi daripada sebayanya yang minim pajanan sosial. Bukti kualitatif kaitan antara BTP dengan pajanan sosial dikuatkan dengan hitungan statistik korelasional yang menunjukkan angka signifikan 0,602 (taraf signifikansi 95%). Angka ini lebih tinggi daripada pajanan fisik. Hal ini dapat ditafsirkan bahwa pajanan sosial memiliki hubungan lebih kuat

Tabel 3. Korelasi BTP dengan Pajanan

Bahasa Tulis Produktif	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	Pajanan Fisik	Pajanan Sosial
		.493**	.602**
		.000	.000
	N	98	98

SIMPULAN

Penguasaan menulis pada anak dapat dikategorikan sebagai pemerolehan bahasa karena memiliki enam karakteristik yang mengarah ke pemerolehan, yaitu munculnya fungsi komunikasi, fokus BTP bukan pada kesempurnaan bentuk semata-mata, pencapaian ditentukan oleh kegiatan yang berpusat pada anak, kekeliruan dalam imitasi dan kreasi dipandang wajar, *drill*, tidak menyumbang banyak pada hasil pemerolehan kalau materi yang dilatihkan tidak terpahami anak, dan pencapaiannya terjadi secara alamiah. Karakteristik di atas sejalan dengan pemikiran Ellis (1998:3), konsep Kess (1993:12), serta temuan Krashen (2002) tentang pemerolehan bahasa.

Temuan penelitian tentang delapan prinsip pemerolehan bahasa tulis produktif menunjukkan kesesuaian dengan beberapa temuan Marie Clay (1994; Brewer, 1995:226), dan Curtis (1998:64). Dua prinsip adalah kebaruan, yakni prinsip diferensiasi dan prinsip integrasi. Enam prinsip yang lain sejalan dengan temuan Marie Clay (1994), yaitu prinsip simbolisasi, imitasi, kevariasian, inventarisasi-koleksi, keberulangan, dan membangkitkan.

Pemerolehan BTP dikategorikan ke dalam 8 tahap, yaitu cakar ayam, pengulangan linear, mirip huruf, huruf acak, ejaan awal, fonetik, transisi, dan konvensional. Enam tahap relatif sama dengan temuan Sulzby (1989), Marie Clay (1975), dan Henderson. Dua tahap, yakni tahap "Tahap Mirip Huruf" dan "Ejaan Awal" merupakan temuan penelitian ini, termasuk sub-tahap dan variasi dari delapan tahap di atas.

Pada saat pemerolehan BTP, anak-anak mengalami "kesulitan menulis". Anak mengalami hambatan menulis huruf, kata, bahkan frase. Bentuk-bentuk yang dibuat anak dapat dikategorikan ke dalam dua bentuk dasar, yakni

bentuk tak sempurna dan bentuk terbalik. Bentuk tak sempurna meliputi bentuk condong, bentuk tak lengkap, bentuk interpolasi, dan bentuk mirip huruf. Bentuk terbalik meliputi terbalik bentuk cermin (baik intraleksem maupun inter-leksem) dan terbalik bayangan.

Pemerolehan BTP terkait dengan faktor keterlibatan anak (keaktifan dalam instruksi kelas, pengembangan kegiatan mandiri, pengembangan fungsi bahasa), faktor interaksi sosial (kerjasama, pertentangan, dan persaingan), pajanan yang ada di sekitar anak (pajanan fisik dan pajanan sosial).

DAFTAR RUJUKAN

Brewer, J. A. 1995. *Introduction to Early Childhood Education: Preschool through Primary Grades*. Boston: London. (hal. 1-507).

Cartwright, B. 2008. "Reading Development begins at birth". <http://www.selfhelpmagazine.com/articles/parenting/literacy.html>. diakses 20 Juli 2008.

Clay, Marie. 1994. "Reading Recovery: The Wider Implications of An Educational Innovation" dalam *Literacy, Teaching, and Learning*. Worthington. Fall. 1994. Vol. 1, lss. 1; (pg. 121, 21 pgs)

Cole, M. & Cole, S.R. 2001. *The Development of Children*. New York : Worth Publishers. (hal. 293-461).

Cox, C. 1999. *Teaching Language Arts : A Student and Response-Centered Classroom*. Boston : Allyn and Bacor. (hal.1-519).

Cooper, J.D., 1997. *Literacy : Helping Children Construct Meaning*. Boston : Houghton Mifflin Company. (hal. 5-565).

Dyson, A.H. 1989. *Multiple Worlds of Child Writers : Friends Learning to Write*. New York : Teachers College, Columbia University. (hal. 1-298).

Ellis, R. 1998. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press. (hal.3-87).

Fanu, James Le. 2006. *Deteksi Dini Masalah-masalah Psikologi Anak*. Yogyakarta : Think. (hal. 151-188).

Field, John. 2003. *Psycholinguistics : A Resource Book for Students*. London : Routledge. (hal. 2-137).

- Fisher, B. 1991. "Reading and Writing in a Kindergarten Classroom" dalam ERIC Digest. <http://www.ericfacility.net>.
- Hall, N. 1987. *The Emergence of Literacy*. London : Heine-mann Education Books, Inc. (hal. vii+viii, 1-92)
- Kess, J. F. 1993. *Psycholinguistics : Psychology, Linguistics, and The Study of Natural Language*. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company. (hal.1-345).
- Krashen, D. S. 2002. "Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language learning" dalam *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamon Press Inc. Internet edition.
- Kress, G. 1994. *Learning to Write*. New York: Routledge. (hal. 1-236).
- Santrock, John W. 2005. *Children*. Boston : McGraw-Hill. (hal. 224-235)
- . 2007. *Psikologi Pendidikan*. Dallas: University of Texas at Dallas. (hal. 420-438).
- Steinberg, D. D., Nagata, H., & Aline, D.P. 2001. *Psycholinguistics : Language, Mind, and World*. London: Longman. (hal. 1-394).
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. 2009. "Metode Grounded Theory Ulasan Singkat" dalam *Handbook of Qualitative Reasearch*. (ed. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Sulzby, Elizabeth. 1992. "Research Directions: Transitions from Emergent to Conventional Reading." *Language Arts*. April 1992; 69; 4; ProQuest Educational Journal. (pg 290). Diakses, 12 Oktober 2009.