

SERI PSIKOLOGI

B. 1.



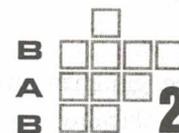
Prof. Dr. Singgih D. Gunarsa

dari **Anak** 
sampai **Usia Lanjut**

Bunga Rampai Psikologi Perkembangan



- Stigler, J.W., Fernandez, C., & Yoshida, M. (1998). Cultures of mathematics instruction in Japanese and American elementary classrooms. T.P. Rohlen & G.K. LeTendre (Peny.), *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stigler, J.W., Lee, S-Y., & Stevenson, H.W. (1987). Mathematics classroom in Japan, Taiwan, and the United States. *Child Development*, 58, 1272-1285.
- Stigler, J.W., Lee, S., Lucker, W., & Stevenson, H.W. (1982). Curriculum and achievement in mathematics: A study of elementary school children in Japan, Taiwan, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 315-332.
- Third International Mathematics and Science Study-Repeat (TIMSS-R), 1999. In P. Gonzales, C. Calsyn, L. Jocelyn, K. Mak, D. Kastberg, S. Arafah, T. Williams, and W. Tsen, *Pursuing Excellence: Comparisons of International Eighth-Grade Mathematics and Science Achievement from a U.S. Perspective, 1995 and 1999*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. NCES 2001-028. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved 01/28/04 from <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001027.pdf>
- Towse, J. & Saxton, M. (1998). Mathematics across national boundaries: Cultural and linguistic perspectives on numerical competence. C. Donlan (Peny.), *The development of mathematical skills*. Hove, UK: Psychology Press.
- Tsang, S-L. (1988). The mathematics achievement characteristics of Asian-American students. R.R. Cocking & J.P. Mestre (Peny.), *Linguistic and cultural influences on learning mathematics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Whang, P.A. & Hancock, G.R. (1994). Motivation and mathematics achievement: Comparisons between Asian-American and Non-Asian students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 302-322.



Perkembangan Pemahaman Bacaan

Sri Tiatri, S.Psi., M.Si., Psi.

PENDAHULUAN

Studi mengenai literasi, khususnya pemahaman bacaan (*reading comprehension*) di kalangan ilmuwan psikologi di Indonesia terhitung masih langka. Padahal, studi mengenai pemahaman bacaan yang dilakukan oleh para pakar psikologi telah banyak dilakukan di negara-negara maju serta mencakup ratusan studi mengenai pemahaman bacaan dari berbagai disiplin ilmu seperti linguistik, neurologi, pendidikan, dan psikologi. Studi-studi mengenai pemahaman bacaan yang dilakukan para pakar psikologi ini sangat beragam, melibatkan aspek kognitif, aspek perkembangan kemampuan membaca, dan aspek pengembangan pengajaran untuk pemahaman bacaan.

Mengapa kemampuan memahami bacaan sangat diperlukan? "Dalam era globalisasi saat ini, di mana komunitas dunia kian menyatu, individu yang memiliki akses ke pengetahuan dan mampu menampilkannya secara tepat dalam cara lisan maupun tulisan, akan lebih memiliki kekuatan (*power*)" (Heath, 1984). Kondisi "*literate*" mengubah individu-individu menjadi tidak lagi tergantung hanya pada "*immediate senses*" dan kontak yang langsung (Heath, 1984). Dengan kata lain, individu dapat memperoleh informasi melalui bahan bacaan dan tidak senantiasa harus ber-

sentuhan langsung dengan penginderaan untuk mampu mengalami dan memahami suatu hal tertentu. Akibatnya, dengan menjadi "literate", individu menjadi lebih memiliki akses pengetahuan yang dapat digunakannya untuk mengendalikan diri dan situasi yang dihadapi dan serta yang akan membantunya dalam memecahkan berbagai masalah dan persoalan dalam kehidupannya.

Istilah "literasi" berasal dari bahasa Latin *literatorus*, yang berarti "a learned person" atau orang yang belajar (Foster & Purves, 1984). Pada abad pertengahan, seorang literatus adalah orang yang dapat membaca, menulis dan bercakap-cakap dalam bahasa Latin. Dalam perkembangannya kemudian, istilah *literasi* ini pernah memiliki cakupan yang sempit, yaitu berupa kemampuan minimal dalam hal membaca. Namun kemudian, istilah literasi tidak hanya untuk kemampuan membaca, tetapi juga kemampuan menulis. Bahkan Cipolla menggunakan istilah "semi-iliterate" bagi mereka yang dapat membaca tetapi tidak dapat menulis (Cipolla, 1969). Dalam perkembangan istilah terkini yang ditandai dengan serbuan teknologi informasi yang gencar, para pakar pendidikan menggunakan istilah multiliterasi (misalnya Luke, 2000), bahkan multiliterasi kritis (*critical multiliteracies*). Secara sederhana dapat dikatakan, istilah ini menunjuk pada kondisi mampu secara kritis menggunakan berbagai wahana dalam berkomunikasi.

Pembahasan mengenai literasi merupakan pembahasan tersendiri yang akan mencakup ratusan artikel tersendiri. Tulisan ini mengangkat masalah literasi, bukan untuk membahasnya secara mendalam, melainkan untuk menjadikan pembaca lebih memahami kaitan antara pemahaman bacaan dan kepentingan yang lebih luas, yaitu literasi. Pemahaman bacaan hanyalah bagian kecil dari literasi. Walaupun demikian, pemahaman bacaan perlu dipahami pula secara mendalam, sebagai bagian dari upaya pencapaian kemampuan literasi yang memadai.

Pentingnya kemampuan memahami bacaan telah diuraikan di atas, tetapi masalah selanjutnya adalah adanya kenyataan bahwa cukup banyak murid sekolah yang mengalami kesulitan dalam memahami bacaan. Studi yang dilakukan pada tahun 1980-an (misalnya Armbruster & Gud-

brandsen, 1986; Berkowitz, 1986) menemukan bahwa murid-murid di negara mereka, khususnya kelas 4, 5 dan 6 sekolah dasar, mengalami kesulitan dalam membaca dan mengingat apa yang telah dibaca. Kesulitan ini dapat terjadi karena beberapa alasan, antara lain karena kurangnya pelatihan dalam pengajaran membaca. Penulis belum menemukan data penelitian dari Indonesia. Namun tampaknya kesulitan menangkap pengertian dari bacaan, untuk kemudian mengingat dan memanfaatkannya pada saat diperlukan, juga akan ditemukan di Indonesia. Belum berkembangnya strategi pengajaran khusus dalam pemahaman bacaan di Indonesia bisa jadi juga menjadi salah satu alasan untuk menduga bahwa di Indonesia memahami bacaan juga menjadi masalah bagi kebanyakan murid. Oleh karena itu, tulisan ini berusaha memahami pemahaman bacaan, untuk selanjutnya semaksimal mungkin mengajukan rekomendasi-rekomendasi yang dapat dilaksanakan oleh para pendidik dalam memberikan pengajaran kepada para siswa sekolah.

Sebagaimana dikemukakan di atas, tinjauan terhadap pemahaman bacaan dapat dilakukan dari berbagai sudut pandang. Dalam tulisan ini, sudut pandang psikologi perkembangan kognitif menjadi fokus utama pembahasan. Tulisan ini bertujuan memberikan gambaran umum mengenai teori pemahaman bacaan, khususnya dari sudut pandang psikologi perkembangan dan psikologi kognitif, pengajaran pemahaman bacaan, dan pada akhirnya mencoba mencari implikasi dari bahasan tersebut untuk pendidikan terutama bagi murid di sekolah.

Beberapa Istilah Dasar dalam Studi Pemahaman Bacaan

Sebelum beranjak ke pembahasan selanjutnya, pemahaman terhadap beberapa istilah akan membantu memahami uraian yang diberikan. Minimal, ada enam istilah dasar pada aspek-aspek linguistik yang pada awalnya digunakan dalam ilmu linguistik (*linguistics*) tetapi kemudian digunakan oleh bidang ilmu lainnya yang mengacu pada konsep yang sama.

Istilah-istilah dasar itu adalah: (1) *Fonologi*, yaitu studi mengenai bagaimana suara digunakan dalam suatu bahasa; (2) *Fonetik*, yaitu studi me-

ngenai suara-suara dasar; (3) *Semantik*, yaitu studi mengenai arti (*meaning*); (4) *Syntax*, yaitu studi mengenai urutan kata; (5) *Morfologi*, yaitu studi mengenai kata dan pembentukan kata; (6) *Pragmatik*, yaitu studi mengenai penggunaan bahasa (Harley, 2001).

Tiga istilah lain yang perlu diketahui adalah: (1) *Morfem*, yaitu unit terkecil yang mengandung arti; (2) *Fonem*, yaitu unit suara dasar dalam suatu bahasa; dan (3) *Grafem*, yaitu suatu unit dari bahasa tulisan yang terkait dengan suatu fonem. Sebagai tambahan, dalam kaitan dengan penyimpanan kosakata dalam kognisi, psikolinguistik menggunakan istilah *lexicon* sebagai kamus (perbendaharaan kata) mental.

Pemahaman Bacaan dalam Konteks Perkembangan Membaca

Sebagaimana dikemukakan di bagian pendahuluan, keterampilan memahami bacaan merupakan hal penting. Sebagai bagian dari keterampilan membaca, pemahaman bacaan ini sulit dipisahkan dari tahap-tahap perkembangan membaca; padahal ada berbagai pendapat mengenai perkembangan membaca.

Dalam konteks belajar membaca di negaranya, Chall (1983) mengemukakan 6 tahap dalam perkembangan membaca, dari tahap 0 sampai dengan 5. Tahap 0, yaitu tahap *pre-reading* (sejak lahir sampai usia 6 tahun); tahap ke-1, yaitu tahap *dekoding* (usia 6-7 atau kelas 1-2 SD); tahap ke-2, yaitu tahap *konfirmasi, kelancaran dan "ungluing from print"* (usia 7-8 atau kelas 2-3 SD); tahap ke-3, yaitu membaca untuk *mempelajari hal baru*; tahap ke-4 adalah tahap *beragam sudut pandang* (usia 14-18 atau sekolah menengah); tahap ke-5, yaitu *konstruksi dan rekonstruksi* (usia 18 tahun ke atas, atau masa perguruan tinggi) (Chall, 1983).

Walaupun pembagian tahap dari Chall (1983) ini memang tidak populer lagi digunakan, bagi penulis, informasi ini menjadi berguna sebagai salah satu standar dalam pembahasan perkembangan kemampuan membaca. Melalui tahapan membaca tersebut dapat dilihat bahwa pemerolehan makna dari suatu bacaan dapat dicapai, paling tidak, setelah individu melalui tahap *dekoding*.

Untuk dapat membangun pemahaman dari hal yang dibaca, peran *dekoding* sangatlah penting. Dasar dari *dekoding* ini adalah penguasaan sistem hubungan antara huruf dan fonem (*the chiper*). Anak tidak cukup hanya mengetahui sistem itu, tetapi harus menginternalisasikan sejumlah besar informasi leksikal, seperti *shoe* (dalam bahasa Inggris) bersajak dengan *moo*, tidak dengan *mow*; atau bahwa kata *tak* dalam bahasa Indonesia, bersajak dengan *rak*. Untuk dapat menginternalisasikan informasi leksikal itu, anak perlu memiliki kesadaran fonemik (*phonemic awareness* atau kesadaran bahwa kata itu terdiri dari fonem-fonem) dan juga perlu berlatih yaitu dengan menulis. Tidak ada aktivitas lain yang dapat meningkatkan kesadaran fonem selain dari menulis (Gough & Wren, 1999).

Memang, walaupun bahasa Indonesia menggunakan ortografi alfabetik seperti bahasa Inggris, penggunaan fonem-fonem bahasa Indonesia tidak serumit bahasa Inggris. Huruf "a" akan tetap berbunyi "a" diikuti atau didahului dengan fonem apa pun. Namun, penting dicatat bahwa dalam belajar membaca bahasa Indonesia pun, anak perlu memiliki kesadaran fonetik sebagai dasar dalam *dekoding*, sebelum ia beranjak ke tahap berikutnya, yaitu memperoleh pengertian dari apa yang ia baca.

Teori lain mengenai tahap belajar membaca dikemukakan Stuart dan Coltheart (1988). Menurut mereka, ada 3 tahap pemerolehan membaca, yaitu tahap *logografik* (pementapan pembedaan visual dari penglihatan sepin-tas terhadap kosa kata); tahap *alfabetik* (belajar hubungan sederhana antara grafem-fonem dan fonem-grafem); dan tahap *ortografik* (memahami fungsi-fungsi morfemik dari pengejaan, dan menggunakan analogi leksikal saat membaca kata-kata baru). Perlu dicatat bahwa walaupun belajar membaca memiliki tahapan tertentu, Stuart dan Coltheart menemukan bahwa tidak semua anak melalui tahap yang sama. Akan tetapi, tahapan tersebut menunjukkan adanya perbedaan keterampilan dan pemahaman bacaan.

Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pemahaman Bacaan

Pemahaman bacaan dipengaruhi oleh banyak faktor, namun tulisan ini hanya akan membahas lima faktor. Faktor pertama adalah kemahiran da-

lam proses *dekoding*, atau dalam studi yang dilakukan Saarnio dan kawan-kawan dikategorikan sebagai keterampilan kognitif dasar (Saarnio, Oka, & Paris, 1990). Cukup banyak penelitian yang menunjukkan hal ini. Gersten, Fuchs, Williams, dan Baker (2001) misalnya, mengajukan 5 faktor yang dapat mempengaruhi pemahaman bacaan, dan yang pertama disebutkan adalah kelancaran membaca, yang tentunya melibatkan kelancaran dalam *dekoding*. Dengan lancar membaca, energi kognitif seorang anak bisa dicurahkan untuk melakukan kegiatan kognitif lainnya.

Faktor kedua adalah faktor pengetahuan terdahulu yang turut membekali seseorang dalam belajar membaca. Hal ini disebutkan oleh Gersten et al. (2001) sebagai faktor-faktor: pengetahuan mengenai kosa kata (*vocabulary knowledge*); pengetahuan dasar (*background knowledge*); dan pengetahuan mengenai struktur teks. Puluhan penelitian telah membuktikan pentingnya pengetahuan-pengetahuan itu dalam memahami bacaan (lihat Bakken & Whedon, 2002).

Faktor selanjutnya adalah faktor motivasi, atau dalam kategori yang diajukan Gersten disebut sebagai ketekunan (Gersten et al., 2001). Kegiatan membaca yang terus-menerus dilakukan merupakan latihan dan pengalaman yang baik untuk memperoleh keuntungan dari membaca. Murid yang sukses dalam membaca dapat mengalami peningkatan motivasinya untuk membaca lainnya, sedangkan murid yang mengalami kesulitan tidak merasakan kenikmatan membaca sehingga motivasinya untuk membaca pun berkurang. Stanovich (1986) menemukan bahwa kemampuan memahami membaca ini mengikuti hukum Matthew Effect ("yang sudah kaya bertambah kaya, yang miskin bertambah miskin") (Stanovich, 1986). Stanovich menjelaskan bahwa karena pengetahuan kosakata secara mendasar dapat meningkatkan pemahaman bacaan, dan membaca itu sendiri adalah mekanisme yang mengarahkan ke pengembangan kosa kata, maka pengembangan keterampilan membaca dipengaruhi oleh volume pengalaman membaca (Stanovich, 1986).

Faktor keempat adalah keterampilan kognitif tingkat tinggi (Saarnio, et al., 1990), termasuk strategi-strategi yang dilakukan selama proses membaca. Penelitian menunjukkan bahwa pembaca yang baik akan aktif sejak

pertama kali membaca dan pada akhirnya mampu melaporkan kesimpulan mengenai kondisi karakter-karakter dalam bacaan atau situasi yang tergambar di dalam teks (Pressley, 1997). Keaktifan membaca ini termasuk juga aktif menyeleksi hal yang penting dan kurang penting. Pressley menemukan bahwa pembaca yang baik dapat dengan mudah menentukan hal yang penting dan mengabaikan hal yang kurang penting. Dalam konteks menghadapi kata-kata bermakna ganda, Pressley mengevaluasi beberapa studi dan menemukan bahwa pembaca yang baik lebih efisien dalam mengabaikan pengertian (makna) yang kurang relevan dengan materi yang dibaca (Pressley, 1997).

Faktor kelima yang mempengaruhi pemahaman bacaan adalah metakognisi. Para pembaca yang baik ternyata melakukan *monitoring* (pemonitoran) terhadap pemahamannya. Mereka menggunakan strategi tertentu ketika membaca, misalnya menggunakan *overview* (pemahaman umum), menyeleksi bacaan, merangkum, dan mengulang informasi yang perlu diingat (Pressley, 1999). Pembaca yang kurang baik kurang menggunakan strategi; ini mungkin karena kurangnya kesadaran dan pengertian atas variabel-variabel yang mempengaruhi kegiatan membaca (Saarnio, et al., 1990).

Dengan memahami kelima faktor yang dapat mempengaruhi pemahaman bacaan di atas, menjadi jelas bahwa pemahaman bacaan bukanlah tugas yang sederhana. Pemahaman bacaan merupakan keterampilan kognitif yang perlu dipelajari dan dilatih. Pemahaman bacaan sendiri melibatkan berbagai proses kognitif yang rumit dan kompleks. Rincian proses kognitif yang terlibat dalam pemahaman bacaan tidak akan dibahas di dalam tulisan ini. Tulisan ini akan lebih memusatkan perhatian pada perkembangan kognisi, khususnya pemahaman bacaan, menggunakan pendekatan pemrosesan informasi.

Pemahaman Bacaan dalam Konteks Perkembangan Kognitif

Dalam lingkungan normal anak usia sekolah, membaca tidak dapat dipisahkan dari perkembangan kognitif (Saarnio, et al., 1990). Saarnio dan kawan-kawannya berargumen bahwa pada saat anak-anak belajar membaca,

mereka juga memperoleh strategi-strategi untuk mengendalikan perhatian dan ingatan, memperoleh kosakata dan pengetahuan, belajar berkomunikasi secara efektif, dan tersosialisasi dengan aktivitas-aktivitas sekolah.

Keterampilan membaca dan keterampilan kognitif jelas saling berkaitan. Kemampuan-kemampuan kognitif akan membatasi pemerolehan keterampilan membaca, sementara kekurangan dalam keterampilan membaca ini dapat secara timbal-balik mempengaruhi keterampilan kognitif (Stanovich, 1986). Pemahaman bacaan dapat diprediksi dengan melihat proses kognitif yang terkait dengan usia dan kemampuan pembaca. Komponen-komponen dalam keterampilan membaca berubah sejalan dengan meningkatnya usia dan keterampilan membaca (Saarnio, et al., 1990).

Status Teori-teori Perkembangan Kognitif Terkini

Pembahasan mengenai perkembangan kognitif memang penuh dengan debat dan polemik. Paling tidak, ada dua debat mewarnai teori mengenai perkembangan kognitif. Pertama, debat mengenai mana yang lebih berperan dalam perkembangan anak: genetik atau lingkungan, terus saja berkembang sampai saat ini. Para pendukung peran genetik terus saja melakukan penelitian dan mengklaim bahwa hasil penelitiannya merupakan bukti yang mendukung peran genetik. Demikian pula para pendukung peran faktor lingkungan, yang terutama dimotori oleh para ahli teori pendidikan. Dalam tulisan ini, tanpa mengabaikan pengaruh faktor genetik, penulis lebih menekankan pada apa yang dapat dilakukan oleh lingkungan untuk mengoptimalkan perkembangan kognitif anak. Jadi, fokus pembahasan bukan lagi apa yang lebih berpengaruh, melainkan bagaimana caranya supaya lingkungan bisa menciptakan kesempatan bagi anak untuk berkembang optimal.

Debat kedua adalah mengenai teori perkembangan kognitif itu sendiri. Untuk dapat mencapai keuntungan dari berbagai debat tersebut, baik kiranya debat-debat tersebut dipelajari secara saksama. Richardson (1998) secara elegan menyajikan berbagai debat tersebut dalam uraian mengenai model-model dalam perkembangan kognitif. Richardson mengemukakan

empat model perkembangan kognitif, yaitu model *nativist*, model *associationist*, model *constructivist*, dan model *sociocognitive*; serta model-model gabungan dari keempat model tersebut.

Jika Richardson mengasimilasi pemrosesan informasi dalam keempat model yang dikemukakannya, maka kelompok teoritikus lainnya menghususkan pemrosesan informasi sebagai pendekatan di dalam teori perkembangan kognitif. Ditinjau dari sejarah munculnya pendekatan ini, dapat dilihat bahwa pendekatan ini berkembang setelah berkembangnya teori perkembangan kognitif Piaget, yang dipicu oleh berkembangnya ilmu komputer. Bagaimanapun, pendekatan pemrosesan informasi tidak dapat dikatakan sebagai alternatif pengganti teori Piaget (McShane, 1991), karena cukup banyak ide dasar yang berasal dari teori-teori Piaget.

Pada saat ini, berkembangnya teori-teori yang menganut paham post-modernisme juga telah membuat berbagai teori yang menggeneralisasikan berlakunya tahapan yang sama dalam perkembangan kognitif semua anak, menjadi terpinggirkan. Dengan adanya paham baru ini, semua prinsip yang dikembangkan perlu diperhitungkan keberlakuannya dalam suatu konteks. Walaupun pandangan postmodernisme ini pada akhirnya menimbulkan kesulitan-kesulitan baru dalam memahami suatu fenomena, pandangan postmodernisme menjadi berguna sebagai penyeimbang. Secara lebih spesifik dapat dikatakan bahwa pandangan postmodernisme berfungsi sebagai pengendali untuk mengurangi hasrat para teoritikus untuk menggeneralisasikan temuan-temuannya.

Bagaimanapun, untuk mempermudah penjelasan mengenai suatu fenomena, suatu teori diperlukan. Tulisan ini perlu memilih teori. Salah satu teori mengenai perkembangan kognitif, yaitu teori-teori perkembangan pemrosesan informasi, adalah teori yang dipilih dalam tulisan ini. Sebagian besar teori ini dipengaruhi oleh teori perkembangan kognitif Piaget dan teori-teori pemrosesan informasi.

Para ahli teori yang dapat digolongkan dalam kategori pengguna pendekatan pemrosesan informasi adalah Sternberg yang menggunakan analisis pemrosesan informasi dari perkembangan inteligensinya; Case; Klahr dan Wallace; serta Siegler, yang terutama berupaya memahami hubungan

antara pengetahuan anak dan kemampuannya untuk belajar (Siegler, 1986). Selain keempat ahli yang mengemukakan teori tersebut, McShane (1991) juga perlu diperhitungkan sebagai salah satu pengembang teori perkembangan kognitif dengan pendekatan pemrosesan informasi.

Walaupun teori Siegler (1986) maupun pendekatan McShane (1991) ini termasuk teori modern, yang telah dikupas oleh para ahli teori lain terutama yang menggunakan pendekatan postmodernisme, bagi penulis, pendekatan yang digunakan Siegler dan McShane ini cukup berguna untuk menganalisis masalah dalam pemahaman bacaan dari sudut perkembangan kognitif. Berdasarkan pendekatan Siegler dan McShane ini, dapat diketahui keterbatasan-keterbatasan anak pada umumnya dalam usia atau konteks pengalaman belajar tertentu.

Pendekatan pemrosesan informasi membagi sistem kognitif atas komponen-komponen dan mengeksplorasi bagaimana komponen-komponen ini mentransformasi dan memanipulasi informasi (McShane, 1991). Sistem kognitif terdiri atas berbagai komponen yang berinteraksi. Teori-teori pemrosesan informasi juga menekankan pada kode-kode atau representasi-representasi yang digunakan dalam menyimpan informasi. Hasil akhir dari *enkoding* sejumlah informasi mungkin agak berbeda dengan *input* yang diperoleh dari lingkungan (McShane, 1991).

Ide lain yang menjadi karakteristik pendekatan ini adalah pendekatannya yang menggunakan studi terhadap ahli (*expert*) dan awam (*novice*). Anak dianggap sebagai orang awam dalam suatu tugas. Pemerolehan pengetahuan dan strategi-strategi berpikir seperti pemecahan masalah, merupakan bagian dari isu yang dibahas dalam pendekatan pemrosesan informasi. Selain keempat isu di atas, pendekatan ini juga membahas mengenai koordinasi dan kontrol dari tampilan sehingga menerangkan suatu tampilan sebagai hasil dari perakitan sejumlah sub-komponen keterampilan (McShane, 1991).

Dalam proses belajar, pendekatan *information processing* banyak meminjam *konstruk-konstruk* Piaget yang terkait dengan asimilasi dan akomodasi. Namun, kekhasan pendekatan ini mengenai belajar adalah induksi. Induksi adalah perumusan hukum umum dari berbagai kasus. Menge-

nai isi (*content*) dari kognisi sendiri, pendekatan ini menganggap isi sebagai produk dari perkembangan, sebagai fungsi dari lingkungan tempat individu tinggal, dan pengalaman di dalam lingkungan serta budaya tersebut (McShane, 1991). Perlu dicatat bahwa menurut McShane, analisis ini hanya tepat untuk level tertentu, tapi belum tentu tepat untuk level lainnya.

Ketika individu menghadapi sejumlah stimulasi dari lingkungan, salah satu hal yang dapat dilakukan adalah kategorisasi. Kategorisasi adalah proses pengelompokan entitas-entitas karena memiliki kesamaan dalam hal-hal tertentu (McShane, 1991). Kategorisasi ini memungkinkan individu untuk menganggap beberapa objek yang mirip sebagai sama dan juga membedakannya dari hal lain. Misalnya, anjing akan dianggap berbeda dari kucing (McShane, 1991). Kategorisasi ini menunjukkan bahwa kognitif memiliki suatu organisasi representasi terhadap hal yang ada di dunia. Representasi ini disebut konsep.

Selama perkembangannya, anak memperoleh berbagai struktur organisasi yang makin kompleks. Perkembangan dianggap sebagai perubahan dalam representasi mental individu terhadap dunianya (McShane, 1991). McShane menegaskan, kemampuan untuk merepresentasi secara mental kejadian-kejadian di dunia adalah dasar dari perkembangan kognitif manusia.

Apakah yang berkembang menurut teori-teori pemrosesan informasi? McShane berargumen bahwa yang berkembang adalah representasi-representasi dan prosedur-prosedur yang digunakan untuk mendukung tugas dan domain. Perkembangan ini hanya dapat dipahami dalam konteks teori mengenai kognisi. Organisme terus-menerus mengadaptasi representasinya sebagai fungsi pengalamannya dalam lingkungan, karena bobot koneksi-koneksi itu senantiasa disesuaikan. Penyesuaian itu terjadi melalui suatu proses, dan karena itulah perubahan representasi konseptual terjadi secara bertahap, bukan secara serempak. Kebanyakan perkembangan dapat dilihat sebagai pengkonstruksian representasi dan prosedur yang efisien untuk mengatasi keterbatasan sumber daya dari sistem pemrosesan informasi. Salah satu cara adalah dengan *chunking*. *Chunking*

merupakan mekanisme yang memungkinkan representasi dan prosedur yang biasanya terjadi bersama bisa diakses secara otomatis.

McShane (1991) berargumen bahwa bimbingan baik yang terjadi dari orang dewasa terhadap anak maupun anak terhadap anak merupakan cara belajar yang sangat kuat. Ia juga menyatakan bahwa bimbingan dapat berlangsung secara paling baik apabila tutor menyediakan contoh bagaimana suatu keterampilan dapat dipilah ke dalam komponen-komponen yang dapat dikuasai secara sendiri-sendiri dan dapat digabungkan.

Perkembangan Pemahaman Bacaan Ditinjau dari Teori Perkembangan Pemrosesan Informasi

Perkembangan pemahaman bacaan yang akan dibahas dalam tulisan ini terutama teori yang diajukan oleh Siegler. Sebelum pembahasan teori Siegler itu sendiri, untuk memudahkan pemahaman selanjutnya, perlu diketahui komponen-komponen dalam membaca yang diajukan oleh Perfetti.

Perfetti (1984) mengajukan dua komponen dalam membaca, yaitu komponen pengenalan (*recognized*) dan komponen pemahaman (*comprehension*). Komponen pertama disebut *lexical access* atau akses ke perbendaharaan kata dalam mental atau identifikasi kata. Komponen kedua, yaitu pemahaman, merupakan komponen saat pembaca membangun suatu representasi pengertian (*meaning*) dari teks. Proses dalam pemahaman membaca meliputi: perakitan dan pengintegrasian proposisi serta pemodelan teks.

Dalam komponen pertama atau identifikasi kata, anak mengingat kembali arti masing-masing kata yang tertulis dalam teks dari ingatan jangka panjangnya. Selanjutnya, dalam pemahaman bacaan sendiri, khususnya dalam perakitan proposisi, anak merakit kata-kata yang terkait untuk membentuk unit-unit yang berarti. Dalam pengintegrasian proposisi, anak mengkombinasikan masing-masing proposisi ke dalam unit yang berarti yang lebih besar. Pada akhirnya, dalam pemodelan teks, anak menggunakan hasil dari kedua proses sebelumnya yang terkait dengan proposisi, untuk selanjutnya membangun representasi yang lebih luas dari teks

(Perfetti, 1985). Uraian Perfetti ini terkait dengan penjelasan Siegler mengenai perkembangan pemahaman bacaan.

Mengenai perkembangan pemahaman bacaan, teori yang dikemukakan Siegler (1986) berguna untuk memberikan gambaran umum. Menurut Siegler (1986), ditinjau dari sudut pemrosesan informasi, terdapat empat tipe perkembangan yang penting dalam perkembangan pemahaman bacaan, yaitu: otomatisasi akses ke pusat perbendaharaan kata; kemampuan untuk menyimpan frase yang lebih panjang dalam *short-term memory*; pengetahuan terdahulu yang lebih banyak; dan kemampuan untuk secara fleksibel mengadaptasi prosedur membaca apabila dihadapkan pada tuntutan tugas tertentu (Siegler, 1986).

Tipe perkembangan pertama, yaitu otomatisasi akses ke pusat perbendaharaan kata. Menurut Siegler (1986), dalam memahami perkembangan pemahaman bacaan, perlu dipahami bahwa tuntutan terhadap akses ke kosakata mental dan pemrosesan tingkat tinggi menyebabkan terbatasnya sumber daya mental anak. Anak yang lebih muda, misalnya, akan mengalami kesulitan ketika harus melakukan tugas yang menuntutnya membaca sekaligus memahami materi secara mendalam. Oleh karena itu, proses otomatisasi diperlukan dalam perkembangan pemahaman bacaan. Otomatisasi ini merupakan eksekusi yang efisien oleh proses kognitif. Dengan terotomatisasinya kegiatan membaca misalnya, kapasitas memori dan atensi yang diperlukan menjadi berkurang. Dalam hal membaca, apabila identifikasi kata sudah otomatis, maka kapasitas atensi dan memori dapat lebih banyak yang digunakan untuk memahami.

Kedua, perkembangan dalam kapasitas *short-term memory*. Kapasitas *short-term memory* mempengaruhi jumlah materi yang dapat disimpan di dalamnya. Anak yang dapat menyimpan frase yang lebih panjang dalam *short-term memory* akan lebih memiliki kesempatan untuk mengintegrasikan ide-ide yang telah ada dengan yang baru, untuk membuat hubungan di antara ide-ide tersebut (Siegler, 1986). Dalam perkembangan *short-term memory* ini sendiri, menurut Siegler, terjadi peningkatan jumlah objek yang dapat direpresentasikan serta kecepatan pemrosesan, dari anak yang lebih muda ke anak yang lebih tua. Siegler juga berpendapat bahwa meningkat-

nya kapasitas *short-term memory* ini tidak dapat dilepaskan dari meningkatnya perbendaharaan strategi dan isi pengetahuan yang dimiliki anak.

Ketiga, peningkatan pengetahuan mengenai materi yang dibaca. Penting dicatat bahwa yang diperlukan adalah dimilikinya sistem pengetahuan yang terorganisasi, bukannya jumlah pengetahuan yang banyak tetapi tidak terorganisasi. Bahkan anak yang lebih kecil dapat memahami bacaan dengan baik apabila ia dapat mengorganisasikan materi bacaan dengan efisien. Dalam pemahaman bacaan dongeng misalnya, anak mengorganisasikannya atas *setting* dan episode. *Setting* terkait dengan karakter utama dan lingkungan tempat cerita itu terjadi, sementara episode meliputi kejadian awal cerita, yang menyebabkan karakter utama mempunyai tujuan tertentu; tujuan dan rencana dari karakter utama; upaya yang dilakukan oleh karakter utama; konsekuensi dari tindakan karakter utama; dan reaksi yang menutup cerita (Siegler, 1986).

Keempat, kelenturan adaptasi strategi membaca dikaitkan dengan tugas tertentu. Misalnya, cara membaca novel akan berbeda dengan membaca buku teks matematika, surat kabar, atau merakit sepeda. Penelitian menunjukkan bahwa anak usia 10 tahun sudah dapat menangani tuntutan-tuntutan yang berbeda dari teks yang berbeda. Walaupun demikian, mereka masih lebih memerlukan bimbingan langsung untuk melakukan penyesuaian itu dibandingkan dengan anak yang lebih tua (Siegler, 1986).

Dalam pembahasan ini perlu diingat bahwa, tidak semua anak dalam setiap konteks budaya akan mengalami kejadian yang sama dalam perkembangan kognitifnya. Mengambil hikmah dari munculnya teori-teori yang tergolong postmodernisme – walaupun gambaran garis besar perkembangan kognitif ini berguna sebagai garis besar – perbedaan di antara individu-individu perlu selalu dipertimbangkan.

Pengajaran Pemahaman Bacaan

Sebagaimana dikemukakan dalam sub-pembahasan mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman bacaan, salah satu faktor adalah strategi kognitif yang digunakan selama proses membaca. Strategi kognitif me-

rupakan tindakan yang secara sengaja dipilih individu untuk mencapai tujuan tertentu (Almasi, 2003).

Almasi (2003) telah secara jelas memberikan gambaran mengenai pengajaran strategi yang dapat meningkatkan pemahaman. Secara garis besar, Almasi membagi pengajaran strategi pemahaman atas dua jenis: pengajaran yang implisit dan pengajaran yang eksplisit. Pengajaran implisit dapat diberikan dengan menyediakan konteks yang membuat anak dapat secara berangsur-angsur menginternalisasikan prinsip-prinsip yang diajarkan melalui penemuan (*discovery*) yang terbimbing dan *scaffolding*. Salah satu model pengajaran ini adalah *Collaborative Problem Solving*. Dalam model ini, bersamaan dengan membaca dan berdiskusinya anak-anak, kejadian membaca itu sendiri telah menjadi materi pengajaran. Selama pengajaran berlangsung, anak-anak memperoleh kesempatan untuk berinteraksi dengan anak lain ketika mereka memproses teks secara strategis. Selama diskusi memahami teks ini, anak-anak menggunakan strategi yang bervariasi.

Bagaimanapun, pengajaran implisit perlu dilengkapi dengan pengajaran eksplisit mengenai strategi pemahaman. Pengajaran eksplisit ini menyediakan kesempatan bagi guru untuk lebih mempengaruhi lingkungan belajar dan pengajaran itu sendiri (Almasi, 2003). Menurut Almasi, metode yang perlu dilakukan dalam pengajaran ini: guru mengidentifikasi tujuan pelajaran serta menjelaskan, mencontohkan, dan membimbing latihan untuk membantu murid mencapai tujuan tersebut. Guru perlu secara berangsur-angsur mengurangi pengajaran, sampai anak-anak mampu menjalankan sendiri proses itu.

Almasi (2003) mengajukan tiga kategori strategi yang dapat diajarkan melalui pengajaran eksplisit, yaitu: (1) Strategi mengantisipasi teks, misalnya dengan mengulang dan mengaktifkan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya dan mengidentifikasi struktur teks. (2) Strategi memelihara teks, misalnya dengan menciptakan imaji mental, memonitor pemahaman dengan bertanya pada diri sendiri, memperbarui, dan merevisi prediksi. (3) Strategi pembenahan, yaitu strategi yang dilakukan apabila pembaca tidak memahami apa yang mereka baca. Strategi pembenah-

an termasuk membaca ulang, memperlambat atau membaca lebih jauh, dan bertanya serta mendiskusikannya dengan orang lain.

Selain kategori pengajaran implisit dan eksplisit di atas, anak perlu pula memperoleh informasi mengenai perbedaan strategi yang dapat dilakukan ketika berupaya mencapai tujuan yang berbeda. Blachowicz dan Ogle (2001), misalnya, membedakan strategi-strategi pemahaman bacaan atas: strategi membaca untuk informasi, membaca fiksi, meningkatkan kosa kata, strategi membaca untuk penelitian, dan strategi untuk menampilkan tampilan tertentu atau tes.

Dalam membaca untuk mencari informasi, hal penting yang perlu dikembangkan adalah keterikatan (*engagement*) murid dalam teks informatif. Faktor yang terkait dengan motivasi ini, walaupun memang tidak mudah dilakukan, telah terbukti berhasil dikembangkan oleh para guru pengguna strategi tertentu. Menurut Blachowicz dan Ogle (2001), banyak guru menemukan menggunakan unit yang terintegrasi memotivasi murid mempelajari teks informatif. Dalam unit yang terintegrasi ini, misalnya, ada dua unit yang terkait dengan pelajaran ilmu pengetahuan alam (IPA) dan 2 unit yang terkait dengan pelajaran ilmu pengetahuan sosial (IPS). Melalui integrasi ini, anak diberi kesempatan untuk mengembangkan keterampilan dan strategi untuk membaca informasi ketika mereka termotivasi untuk belajar mengenai suatu topik atau konsep yang menarik.

Selanjutnya, pengenalan gambaran eksternal dari teks dan pengenalan gambaran internal teks sangat bermanfaat. Strategi membaca dengan menggunakan kertas kerja KWL (*Know*-apa yang telah diketahui, *What*-apa yang ingin diketahui, dan *Learn*-apa yang dipelajari dan masih ingin diketahui), tabel penyelidikan, pengajaran resiprokal, mempertanyakan pengarang dan hal-hal umum, juga sangat bermanfaat (Blachowicz & Ogle, 2001).

Blachowicz dan Ogle (2001) juga memberikan gambaran mengenai strategi membaca untuk kepentingan menampilkan performa tertentu. Pemakaian strategi ini, misalnya, ketika dalam bekerja individu dihadapkan pada tugas yang perlu ditampilkannya dan dia harus mempelajari manual tertulis untuk menampilkannya. Bukan hanya dalam pekerjaan, dalam kegiatan-kegiatan luar sekolah pun seperti kegiatan memasak, ber-

sepeda atau merakit benda, anak sering kali harus mempelajari buku manual sebelum ia membuatnya. Dalam hal ini, Blachowicz dan Ogle (2001) memberikan saran untuk bimbingan dasar. Pertama, menyediakan kesempatan bagi anak untuk membaca materi itu serta kesempatan bagi guru dan murid sama-sama membacanya. Kedua, memberikan kesempatan untuk membaca dan menciptakan produk yang sama.

Perlu dicatat bahwa seorang pembaca perlu menerapkan strategi yang berbeda dalam membaca. Strategi-strategi ini dapat dipelajari apabila pembaca diberikan kisaran teks dan tugas membaca yang luas. Tanpa mengalami situasi-situasi yang memerlukan strategi membaca tertentu secara optimal, pembaca tidak memiliki alasan untuk memperluas strategi dan mempraktekkan keterampilannya (Carr, Brown, Vavrus, & Evans, 1990). Dengan demikian, pengajaran pemahaman membaca memerlukan upaya para pengajar dalam mengakses berbagai macam dan ragam teks, agar anak memperoleh pengalaman yang bervariasi serta mengembangkan strategi yang bervariasi pula.

Uraian pengajaran strategi di atas merupakan uraian detail dari pengajaran pemahaman bacaan. Singkatnya, apabila dikaitkan dengan teori mengenai perkembangan pemahaman bacaan yang diajukan oleh Siegler (1986), maka cara utama yang dapat dilakukan untuk meningkatkan kemampuan pemahaman bacaan adalah meningkatkan pengetahuan anak dan meningkatkan kemampuan anak untuk memantau pemahaman.

Pertama, meningkatkan isi pengetahuan anak. Pengenalan terhadap pentingnya isi pengetahuan yang perlu diingat dan dipelajari akan membantu anak mengorganisasikan apa yang mereka baca dengan cara yang lebih berarti (Siegler, 1986). Cara kedua, menurut Siegler (1986), adalah dengan memantau pemahaman. Anak yang lebih tua (misalnya yang duduk di sekolah menengah), dapat sangat terbantu memahami bacaan, apabila diberikan pengajaran bagaimana memantau pemahaman mereka dengan cara merangkum, mengklarifikasi, mempertanyakan, dan mengantisipasi kejadian yang akan datang.

PENUTUP

Secara umum, dapat dikatakan bahwa pemahaman bacaan merupakan keterampilan kognitif yang perlu dilatih. Walaupun sejalan dengan perkembangannya – anak akan memiliki lebih banyak pengalaman yang kemudian akan menambah perbendaharaan pengetahuan dan strategi anak – perkembangannya dalam kemampuan memahami bacaan tidak akan signifikan apabila tidak disertai upaya-upaya khusus dari lingkungan.

Lingkungan perlu mengajarkan, mencontohkan, dan memberikan latihan terbimbing serta memberikan kesempatan untuk menerapkan sendiri strategi-strategi kognitif dalam memahami bacaan. Dengan demikian, lingkungan, khususnya sekolah, perlu menyediakan kesempatan-kesempatan yang luas dan fasilitas bagi anak untuk meningkatkan kemampuan memahami bacaan. Berikan anak beragam bacaan yang memerlukan beragam strategi untuk memperbanyak perbendaharaan strategi dan melatih keterampilan yang diperlukan. Dalam hal ini, tugas yang diberikan perlu terencana, terintegrasi, dan mengundang keterikatan anak dengan tingginya tingkat kegunaan dan keberartian dari tugas.

Selain itu, justru karena keterampilan membaca berubah sejalan dengan meningkatnya usia dan pengalaman, maka sejalan dengan anjuran Saarnio dan kawan-kawan (1990), metode pengajaran perlu berubah untuk menstimulasi keterampilan berpikir yang baru dan keterlibatan anak yang lebih tinggi dalam membaca. Anak yang lebih tua akan lebih mudah diberikan pengajaran langsung mengenai pemahaman bacaan dan cara memonitor pemahamannya.

Pemahaman bacaan bukanlah suatu keterampilan yang berdiri sendiri, melainkan melibatkan suatu keterampilan yang lebih kompleks yang terdiri atas berbagai komponen dan dipengaruhi berbagai faktor. Dengan memahami komponen-komponen keterampilan yang diperlukan dalam pemahaman bacaan, sebagaimana diungkapkan Saarnio dan kawan-kawan (1990), masalah yang dialami anak yang mengalami kesulitan membaca akan dapat lebih mudah digambarkan dan dianalisis.

Demikian pula, dengan memahami faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman bacaan, faktor mana yang bermasalah – ketika orang

tua atau guru menghadapi anak yang mengalami masalah dalam pemahaman bacaan – akan dapat dianalisis. Perlu dicatat bahwa sebelum dituntut untuk bisa memahami suatu bacaan, perlu dipastikan lebih dulu kemampuan seorang anak dalam *dekoding* dan mengingat. Selanjutnya, anak perlu diberikan kisaran luas dari bacaan yang selain memperkaya perbendaharaan kata dan perbendaharaan struktur tes, juga memperkaya strategi yang dapat digunakan dalam proses membaca.

DAFTAR PUSTAKA

- Almasi, J.F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York: The Guilford Press.
- Armbruster, B. B. & Gudbrandsen, B. (1986). Reading comprehension instruction in social studies. *Reading Research Quarterly*, 21(1), 36 - 58.
- Bakken, J.P. & Whedon, C.K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233.
- Berkowitz, S.J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grad student's memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 161 - 176.
- Blachowicz, C.L.Z., & Ogle, D. (2001). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. New York: Guilford Press.
- Carr, T.H., Brown, T.L., Vavrus, L.G. & Evans, M.A. (1990). Cognitive skill maps and cognitive skills profiles: Componential analysis of individual differences in children's reading efficiency. T.H. Carr & B.A. Levy (Peny.), *Reading and its development*. San Diego: Academic Press.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Cipolla, C.M. (1969). *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth: Penguin.

- Foster, P. & Purves, A. (1984). Literacy and society with particular reference to non-Western world. In R. Barr & M. L. Kamil & P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-321.
- Gough, P.B. & Wren, S. (1999). Constructing meaning: the role of decoding. R. Beard (Peny.), *Reading Development and the Teaching of Reading*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Harley, T.A. (2001). *The Psychology of Language*. New York: Psychology Press.
- Heath, S.B. (1984). The sense of being literate: historical and cross-cultural features. R. Barr & M.L. Kamil & P. Mosenthal & P.D. Pearson (Peny.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Melbourne: Macmillan.
- McShane, J. (1991). *Cognitive Development: an Information Processing Approach*. Oxford, England; Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 247-259.
- Pressley, M. (1999). Self-regulated comprehension processing and its development through instruction. L.B. Gambrell & L.M. Morrow & S.B. Neuman & M. Pressley (Peny.), *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.

- Saarnio, D.A., Oka, E.R. & Paris, S.G. (1990). Developmental predictors of children's reading comprehension. T.H. Carr & B.A. Levy (Peny.), *Reading and its Development*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Siegler, R.S. (1986). *Children's Thinking*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.