

MENINGKATKAN PEMAHAMAN CERITA DENGAN PENDEKATAN *SHARED BOOK READING* DI PAUD

Siti Shaliha, Rose Mini Agoes Salim, dan Rini Hildayani
Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia
shaliha.siti@gmail.com

ABSTRAK

Pendekatan membacakan buku cerita oleh guru akan membantu anak meningkatkan keterampilan kognitifnya dalam memahami cerita yang dibacakan sebelum memasuki tahapan pembaca mandiri. Penelitian ini bertujuan untuk melihat hubungan antara pendekatan *shared book reading* (SBR) dan pemahaman anak terhadap cerita. Penelitian ini menggunakan *within subject design* dengan melakukan kontrol kondisi untuk membandingkan skor pemahaman anak terhadap cerita pada masing-masing kondisi yang diberikan. Partisipan dalam penelitian ini adalah 4 orang guru dan 21 orang anak (rentang usia 4-5 tahun) di Satuan PAUD Sejenis (SPS). Data kuantitatif yang diperoleh mengenai pemahaman anak terhadap cerita dianalisa menggunakan uji *sign test*. Penelitian ini juga memberikan pelatihan pada guru serta melakukan pengukuran terhadap keterampilan guru. Pengukuran pemahaman anak terhadap cerita dan keterampilan guru dalam menggunakan pendekatan saat membacakan buku cerita dilakukan sebanyak tiga kali pada tahap *pre-test*, *post test 1* dan *post test 2*, untuk melihat peningkatan yang terjadi setelah pemberian intervensi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat peningkatan skor pemahaman anak terhadap cerita saat guru membacakan cerita dengan pendekatan SBR dengan nilai probabilitas $< .05$, yaitu 0.01. Hasil tersebut berbanding lurus dengan peningkatan skor keterampilan yang diperoleh guru setelah diberikan pelatihan pendekatan SBR yang ditampilkan di dalam grafik.

Kata kunci: pemahaman anak terhadap cerita; anak 4-5 tahun; guru; pendekatan membaca SBR; pelatihan.

ABSTRACT

Certain reading approach used by the teacher will help children to improve their cognitive skills in understanding the stories that has been read, before entering the independent reader stage. This study aims to investigate the relationship between shared book reading (SBR) approach and children's story comprehension. This study used within group design by controlling condition to compare children's story comprehension score in each condition given. Participants in this study were 4 teachers and 21 children aged 4-5 years old from an early childhood education unit or Satuan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) which is categorized as Satuan PAUD Sejenis (SPS). A sign test was employed to analyze the quantitative data gained about children's story comprehension. This study also provides training for teachers as well as measuring teacher's skills. The measurement of children's story comprehension and teachers's skill in reading book to children was conducted three time, in pre-test, post-test 2, and post-test 2, to perceive the skill's improvement. The findings of this study indicated that there was an increase in children's story comprehension when teacher read the story with SBR approach by showing probability value of < 0.05 , which is 0.01. These results were directly proportional to the increase in skills scores obtained by teachers after training in the SBR approach shown in the graph.

Keywords: children's story comprehension; 4-5 years old children; teacher; SBR approach; training.

PENDAHULUAN

Kemampuan memahami cerita merupakan salah satu aspek dari berkembangnya keterampilan literasi dini, yaitu anak-anak mulai mampu memahami bahwa teks memiliki makna dan kata-kata berperan dalam menyampaikan informasi (Jacobs & Crowley, 2010). Kemampuan ini mulai berkembang dengan baik pada saat anak berada di tahapan usia prasekolah atau menjelang anak memasuki jenjang pendidikan formal pada usia 4-5 tahun (Islam & Park, 2016). Berdasarkan teori sosiokultural Vygotsky, sebagai orang dewasa yang terlibat dalam proses pembelajaran anak, guru memiliki peran yang sangat penting untuk membantu perkembangan anak secara optimal. Bagi anak-anak yang berada pada tahapan pembaca pemula di rentang usia prasekolah, bantuan-bantuan yang diberikan oleh guru secara tepat dan sesuai akan membantu mereka meningkatkan keterampilan kognitifnya dalam memahami cerita yang dibacakan sebelum memasuki tahapan pembaca mandiri. (Brunner, 1975; Vygotsky, 1978; Chapman, 2000; & Zimmerman, 2009).

Keterampilan memahami cerita didukung oleh adanya *scaffolding* selama kegiatan membaca, meliputi, kegiatan mengajukan pertanyaan, menjelaskan, dan mengklarifikasi (Milburn et al, 2013; Rezzonico, et al, 2015). *Scaffolding* adalah proses yang dilakukan oleh instruktur atau orang yang lebih ahli untuk memberikan bantuan yang bersifat sementara kepada individu dalam memperoleh beberapa keterampilan atau pengetahuan (Wood et al., 1976). Bantuan tersebut secara bertahap akan dihilangkan saat individu tersebut telah memiliki keterampilan atau kemampuan yang dimaksud secara mandiri. Dalam kegiatan membaca, *scaffolding* merupakan sebuah proses yang dilakukan orang dewasa untuk membimbing anak dalam proses pembelajaran melalui pertanyaan yang terfokus serta interaksi yang positif dan berkualitas (Balaban 1995). Pertanyaan terfokus dalam kegiatan membaca bersama anak dapat diartikan sebagai pertanyaan-pertanyaan yang berkaitan dengan isi cerita yang sedang dibacakan untuk mengajarkan anak memahami isi cerita.

Sehubungan dengan proses *scaffolding* yang telah dipaparkan di atas, pada kenyataannya masih banyak guru yang belum mengetahui dan memahami cara menerapkannya dalam kegiatan membacakan buku di kelas prasekolah. Dari data kuesioner daring mengenai kegiatan membacakan buku di kelas yang disebarkan pada guru-guru PAUD. Hasil perolehan data menunjukkan bahwa, sebanyak 5 dari 11 orang guru atau sekitar 45,5% dari keseluruhan guru yang berpartisipasi, masih berfokus pada kegiatan membaca lantang dan minim menggunakan

strategi tertentu, seperti dengan berdiskusi atau kegiatan tanya jawab sederhana mengenai isi buku yang dibacakan, sebagai proses *scaffolding* untuk membantu anak memahami isi cerita. Hasil tersebut tentunya tidak mendukung tujuan awal dari kegiatan membaca yang dituliskan oleh guru-guru pada kuesioner tersebut, yaitu menambah pengetahuan dan wawasan, kosakata, dan pemahaman cerita. Untuk mendukung data kuesioner yang diperoleh, observasi dan wawancara singkat pun dilakukan pada guru di 4 satuan PAUD, dengan 2 satuan PAUD merupakan Taman Kanak-kanak dan 2 lainnya merupakan satuan PAUD Sejenis (SPS), yaitu berupa Pos PAUD dan TPA (Taman Pendidikan Al-Qur'an). Berdasarkan observasi yang dilakukan pada hari Senin dan Selasa, 22 – 23 Oktober 2018, sebagian besar guru-guru yang membacakan buku cerita masih cenderung berfokus pada kegiatan membacakan buku tanpa melakukan proses *scaffolding* untuk membantu anak memahami cerita yang dibacakan dengan lebih dalam.

Keterampilan guru dalam membacakan cerita berdampak pada keterampilan anak dalam memahami cerita yang dibacakan. Pada kegiatan membacakan buku diberi judul "Ikan dalam Aquarium" di kelas Pos PAUD, 3 dari 5 anak tidak memahami isi cerita atau informasi yang dibacakan oleh guru saat kegiatan membaca bersama di kelas. Anak-anak bahkan tidak mengingat beberapa benda atau hewan selain ikan yang disebutkan dalam cerita singkat yang terdiri dari kurang lebih 5 kalimat. Terkait dengan kondisi tersebut, cara untuk memfasilitasi anak dalam mengolah informasi mengenai cerita yang dibacakan menjadi sebuah tantangan tersendiri bagi guru di satuan PAUD. Penggunaan pendekatan membaca yang mendorong anak-anak untuk terlibat dalam diskusi mengenai informasi yang terdapat di dalam atau di luar buku akan membantu dalam meningkatkan pemahaman teks (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Vally, 2012). Meningkatkan keterampilan pemahaman pada anak dapat mendukung mereka untuk menjadi pembaca yang baik sekaligus menumbuhkan minat terhadap buku (Jacobs & Crowley, 2010; Tomlinson, 2014). Sehubungan dengan itu, berbagai kegiatan pun dilakukan sebagai bentuk intervensi untuk mendukung kemampuan memahami cerita yang lebih optimal. Guru didorong untuk menggunakan pendekatan membaca yang melibatkan proses *scaffolding*. Melalui percakapan sederhana yang dilakukan saat kegiatan membaca. Menurut Papalia dan Martorell (2014) melalui proses *scaffolding*, guru dapat membantu anak dalam mengoptimalkan proses kognitif anak untuk memproses informasi yang diperoleh, baik secara lisan mau pun tulisan. Tidak hanya itu, guru dapat membantu pemahaman anak terhadap cerita dengan melibatkan anak dalam melabel objek secara lisan dan mendorong anak-anak untuk mengajukan pertanyaan dan menguraikan pengamatan (Westberg, et al., 2006).

Terdapat dua pendekatan membacakan cerita yang umum ditemukan di jenjang prasekolah untuk membantu anak memahami cerita yang dibacakan, di antaranya membaca lantang (*reading aloud* atau *modelled reading*) dan membaca bersama (*shared book reading*). *Shared book reading* atau SBR seringkali dianggap memiliki kemiripan atau bahkan disamakan dengan pendekatan membaca *reading aloud*. Akan tetapi, ada penerapannya, kedua pendekatan ini memiliki tujuan dan ciri khas yang berbeda dalam mendukung perkembangan literasi anak. Pendekatan membaca *reading aloud* merupakan salah satu kegiatan membacakan buku untuk anak dengan tujuan untuk menjadikan kegiatan membaca buku sebagai suatu kegiatan yang menyenangkan. Menurut Trelease (2013), pendekatan ini memberikan pengetahuan dasar bagi anak untuk membangun koleksi kata dan memberikan cara membaca yang baik (*reading role model*). Umumnya pada kegiatan membaca dengan menggunakan pendekatan ini, guru akan berperan sebagai pembaca dan anak menjadi pendengar yang aktif. Berbeda halnya dengan pendekatan *reading aloud*, pendekatan SBR tidak hanya mengajarkan anak untuk menjadi pendengar yang aktif, namun juga memberikan kesempatan bagi mereka untuk bersama-sama terlibat dalam kegiatan membaca. Menurut Holdaway (1979), penemu SBR, pendekatan ini merupakan pembelajaran literasi yang bersifat kolaboratif sehingga melibatkan guru dan anak dalam kegiatan membaca di kelas. Beberapa penelitian terkait penggunaan pendekatan SBR terhadap 48 anak usia 4 tahun menemukan bahwa pendekatan tersebut mampu meningkatkan wawasan kosakata anak melalui kegiatan mendefinisikan kata dengan proses *scaffolding* yang dilakukan oleh guru dan permainan (Hasinger-Das et. al., 2016).

Berdasarkan pemaparan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk melihat hubungan pendekatan SBR terhadap pemahaman cerita anak. Untuk memastikan pendekatan SBR diterapkan dalam kegiatan membaca di kelas PAUD, guru-guru diberikan pelatihan pendekatan SBR. Guru-guru yang terlibat dalam penelitian ini merupakan guru dari satuan PAUD Sejenis (SPS), yaitu Pos PAUD. Hal tersebut mengingat minimnya informasi yang diperoleh mengenai pendekatan membaca yang mereka miliki sehingga berpengaruh pada pemahaman anak terhadap cerita. Melalui pelatihan ini, guru-guru juga dapat meningkatkan keterampilan *scaffolding*-nya melalui beragam strategi yang terdapat pada setiap tahap pendekatan SBR dalam rangka meningkatkan kemampuan anak dalam memahami cerita yang dibacakan.

Pada pelatihan ini, guru-guru tidak hanya mendapatkan materi mengenai pendekatan yang dimaksud, tetapi juga pengalaman langsung berupa kegiatan simulasi mengenai materi yang telah dipelajari. Untuk melihat dampak positif dari pendekatan SBR yang diimplementasikan guru

terhadap pemahaman cerita anak, keterampilan guru terlebih dahulu diukur menggunakan lembar observasi pendekatan SBR. Setelah guru menguasai pendekatan SBR melalui pelatihan yang diberikan, peneliti mengukur pengaruh pendekatan yang digunakan oleh guru terhadap pemahaman cerita anak melalui serangkaian pertanyaan pemahaman mengenai isi cerita. Bersamaan dengan pengukuran pemahaman anak terhadap cerita tersebut, pengukuran keterampilan guru membacakan buku cerita pun kembali dilakukan menggunakan lembar observasi SBR yang serupa. Hal ini bertujuan untuk mengamati efektifitas dari pemberian pelatihan yang diberikan terhadap guru.

TINJAUAN TEORI

Pendekatan SBR

SBR merujuk pada kegiatan atau praktik yang dapat dilakukan orang dewasa ketika membaca bersama anak dengan tujuan meningkatkan keterampilan literasi dan berbahasa (What Works Clearinghouse, 2015). SBR juga didefinisikan sebagai sebuah proses diskusi atau percakapan mengenai buku-buku yang terjadi antara orang dewasa dan anak-anak mengenai buku-buku ketika membaca atau melihat buku (What Works Clearinghouse, 2006). Pada kegiatan membaca dengan SBR, umumnya guru membacakan buku pada anak dan melibatkan anak dalam kegiatan membaca melalui teknik interaktif yang terencana dan terstruktur pada 3 tahapan, yaitu sebelum, saat dan setelah membaca (Blewitt dkk., 2009; Milburn, T. F, 2011; Zucker dkk., 2013; Girolemetto dkk., 2014; & U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse, 2015). Pada tahapan sebelum membaca, guru dapat meminta anak-anak untuk menunjuk judul, membuat prediksi tentang apa yang mungkin terjadi dalam buku, atau membangun hubungan antara isi buku yang akan diceritakan dan keseharian anak. Selanjutnya, pada tahap saat membaca, guru dapat mengajukan pertanyaan, memberikan penjelasan, meminta petunjuk, atau memanggil seorang anak untuk menjawab pertanyaan tertentu. Fokus dari pertanyaan, penjelasan, dan petunjuk dapat bervariasi tergantung pada tujuan dari kegiatan membaca. Sebagai contoh, jika tujuan dari kegiatan membaca adalah untuk menambah wawasan kosakata, maka guru dapat menjelaskan atau mengajukan pertanyaan mengenai makna dari kosakata pada cerita yang dibacakan. Namun, jika tujuan membaca adalah untuk membantu anak memahami isi cerita yang dibacakan, maka guru dapat mengajukan pertanyaan berkaitan tokoh, peristiwa atau nilai moral dari cerita yang dibacakan. Lalu, tahapan terakhir adalah tahapan setelah

membaca. Pada tahapan ini guru dapat mengajukan pertanyaan mengenai ide utama atau mengidentifikasi topik dari buku yang telah dibacakan.

Pemahaman Cerita

Pemahaman adalah kemampuan untuk membaca atau mendengar dan memaknai teks (Morrow, 2007). Memahami hal yang dibaca atau didengar merupakan salah satu tujuan penting dalam instruksi membaca. Bagi anak usia prasekolah, pemahaman merupakan sebuah proses aktif yang terjadi saat anak mendengarkan cerita yang dibacakan. Pada saat dibacakan buku cerita oleh orang dewasa, anak dituntut untuk menafsirkan dan membangun makna dari apa yang mereka dengar dengan berbekal pengetahuan sebelumnya yang dimiliki (Pressley & Hilden, 2002). Pemahaman cerita merupakan suatu keterampilan memperoleh informasi mengenai teks melalui model mental (Kusiak, 2016). Model mental merupakan kemampuan individu untuk memaknai struktur teks sebagai sebuah kesatuan serta membangun hubungan antara informasi dalam teks dan bekal pengetahuan yang telah dimiliki untuk membangun pemahaman mengenai teks tersebut. Ketika pembaca terlibat dalam cerita, mereka membuat dan memperbarui model mental mereka saat membaca (Johnson-Laird; Kintsch; Glenberg & Langston dalam Boerma, Mol & Jolles, 2016). Model mental berfungsi memasukkan informasi yang secara eksplisit disebutkan dalam teks ("*textbased*") dan representasi situasional dari peristiwa cerita (misalnya, informasi tentang orang-orang, lokasi, dan tindakan yang dijelaskan dalam cerita). Informasi ini dikombinasikan dengan pengetahuan pembaca tentang cerita secara umum (misalnya, struktur, perspektif) serta dengan latar belakang pengetahuan pembaca tentang topik cerita (Kintsch, 1988; Schnotz, 2002; Zwaan dan Singer, 2003). Sementara para pembaca terlibat dengan sebuah cerita, mereka menciptakan gambar visual mental (dan sensorik lainnya) dari cerita, yang memfasilitasi pembuatan model mental (Johnson-Laird, 1998; Schnotz, 2002; Schnotz dan Bannert, 2003; Algozzine dan Douville, 2004). Selanjutnya, pembaca menyimpulkan apa yang ada dalam pikiran karakter atau tokoh cerita, untuk memprediksi dan menjelaskan tindakan dan emosi mereka (Gernsbacher et al., 1992; Mar et al., 2006; Mar, 2011).

Metode Penelitian

Desain penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian eksperimental dengan desain *within subject*, yaitu membandingkan perilaku subjek yang sama pada kondisi yang berbeda. Pada desain ini, partisipan anak dan guru mengikuti lebih dari satu kondisi perlakuan dalam sebuah eksperimen.

Metode pengambilan partisipan

Partisipan dalam penelitian ini terdiri dari guru dan anak. Partisipan guru yang terlibat dalam penelitian ini adalah guru yang belum pernah mengikuti pelatihan SBR dan mengajar di satuan SPS dengan anak pada rentang usia 4-5 tahun. Adapun kriteria partisipan anak adalah anak dengan rentang usia 4-5 tahun yang bersekolah mengikuti SPS. Cara pengambilan sampel dalam penelitian ini adalah dengan menggunakan *nonrandom sampling*, dengan tipe *convenience sampling*. Jumlah partisipan guru yang terlibat dalam penelitian ini adalah 4 orang, sementara jumlah partisipan anak adalah 21 orang.

Prosedur penelitian

Sebelum dilaksanakan pemberian intervensi berupa pelatihan pendekatan *shared book reading*, peneliti melakukan penyaringan partisipan sesuai dengan kriteria yang telah ditetapkan. Peneliti mengobservasi mengenai pendekatan yang digunakan guru saat membaca di kelas sebelum diberikan pelatihan serta mengukur sejauh mana anak-anak memahami cerita yang dibacakan oleh guru menggunakan beberapa pertanyaan yang mengenai buku yang dibacakan oleh guru. Sebelum diberi pelatihan, guru-guru melalui tahapan pre-test dan diobservasi oleh 2 orang co-observer yang sebelumnya telah dilatih oleh peneliti. Guru membacakan salah satu dari tiga buku dengan kriteria yang sama. Buku tersebut telah dipilih oleh peneliti dan memiliki kesetaraan oleh *expert judgements*. Guru membacakan cerita menggunakan pendekatan yang digunakan dalam keseharian pada saat kegiatan membacakan buku di kelas PAUD. Setelah guru membacakan buku cerita, peneliti dan co-observer mengukur pemahaman anak dengan meminta setiap anak yang dibacakan cerita oleh masing-masing guru untuk menjawab pertanyaan pemahaman cerita terkait buku yang dibacakan oleh guru. Tahapan ini juga merupakan kondisi yang diberikan pada partisipan anak untuk melihat pemahaman cerita sebelum guru mendapatkan pelatihan pendekatan membaca SBR. Peneliti kemudian melakukan pelatihan mengenai pendekatan membaca SBR pada guru-guru. Pelatihan diberikan selama 2 hari, pada hari Kamis dan Jumat, tanggal 8-9 November 2018 di X, wilayah Cipinang.

Setelah dilakukan pelatihan, peneliti melakukan tahapan post-test 1 dengan mengamati penggunaan pendekatan SBR pada kegiatan membaca di kelas menggunakan alat ukur serupa

yang digunakan pada tahapan pre-test. Peneliti mengukur pemahaman anak terhadap cerita dengan kondisi guru menggunakan pendekatan SBR. Tahapan ini juga merupakan kondisi yang diberikan pada partisipan anak untuk melihat pemahaman cerita setelah guru mendapatkan pelatihan pendekatan membaca SBR. Peneliti membandingkan skor pemahaman anak terhadap cerita pada saat guru belum mendapatkan pelatihan SBR. Berselang 1 minggu setelah tahap post-test 1, peneliti akan melakukan tahapan post-test 2 dengan mengamati penggunaan pendekatan SBR pada kegiatan membaca di kelas menggunakan alat ukur serupa pada tahapan sebelumnya. Tahapan ini bertujuan untuk mengamati konsistensi penggunaan pendekatan SBR oleh guru dan kemampuan anak dalam memahami cerita sebagai hasil dari pelatihan yang diberikan. Diantara pelaksanaan post-test 1 dan post-test 2 tidak ada perlakuan yang diberikan oleh peneliti.

Alat Ukur

1. Lembar observasi pendekatan SBR

Lembar observasi ini terdiri dari 36 item mengenai strategi membaca SBR. Setiap item dari kuesioner ini, dikembangkan berdasarkan pendekatan membaca bersama (SBR) dari Blewitt et al (2009), Milburn, T. F (2011), Zucker et al (2013), Girolemetto et al (2014) dan U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse (2015). Lembar observasi ini bertujuan untuk mengamati penggunaan strategi kegiatan membaca buku bersama di kelas yang dilakukan oleh guru dalam satu kali kegiatan membacakan buku. Untuk itu kuesioner ini menggunakan skor 0-1, dengan skor 1 apabila guru menggunakan pendekatan dan skor 0 apabila guru tidak menggunakan pendekatan tersebut. Validasi lembar observasi ini dilakukan dengan melibatkan dua orang *expert judgment* yang memiliki keahlian di bidang masing-masing, yaitu Psikologi Pendidikan serta Metode Penelitian dan Statistik.

2. Pertanyaan pemahaman bacaan

Peneliti menggunakan 6 butir pertanyaan pemahaman cerita yang dikembangkan dari masing-masing buku cerita yang digunakan. Enam pertanyaan yang digunakan sudah melalui proses validasi dengan uji *pointbiserial correlation*.

3. Buku Cerita Anak

Penelitian ini menggunakan buku cerita sebagai salah satu media yang digunakan untuk mendukung guru dalam menggunakan strategi membacakan buku di kelas. Berdasarkan hasil tinjauan *expert judgments*, peneliti menggunakan 3 buku terpilih untuk digunakan dalam penelitian. Buku tersebut berjudul "Toffe Tidur Siang", "Teman Baru Toffe", dan "Waktunya Cepuk Terbang".

Pemilihan buku oleh *expert judgments* dilakukan berdasarkan kriteria pemilihan buku anak oleh U.S. Consumer Product Safety Commission (2002).

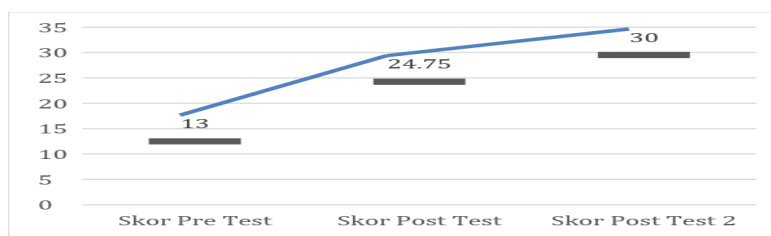
Metode Analisa Data

Pengukuran keterampilan guru membacakan cerita dengan pendekatan SBR dilakukan dengan membandingkan rata-rata skor lembar observasi yang diperoleh partisipan berdasarkan hasil pre-test, post-test 1 dan post-test 2 dengan jeda untuk setiap pengukuran 7-10 hari. Perbandingan skor rata-rata guru dilakukan tanpa melibatkan uji statistik. Hal tersebut dikarenakan jumlah data yang terlalu kecil. Selanjutnya, pengukuran efektifitas dari pelatihan pendekatan SBR juga akan dilakukan dengan membandingkan skor rata-rata pemahaman cerita anak berdasarkan hasil tes dengan perlakuan yang berbeda menggunakan uji *sign test*.

Hasil penelitian

Hasil analisis lembar observasi pendekatan SBR

Pengetahuan dan keterampilan guru mengenai pendekatan membacakan buku cerita di kelas diukur dengan menggunakan lembar observasi pendekatan membaca SBR. Untuk hasil *pre-test*, *post-test 1* dan *post test 2* dapat dilihat pada bagan 1 berikut.



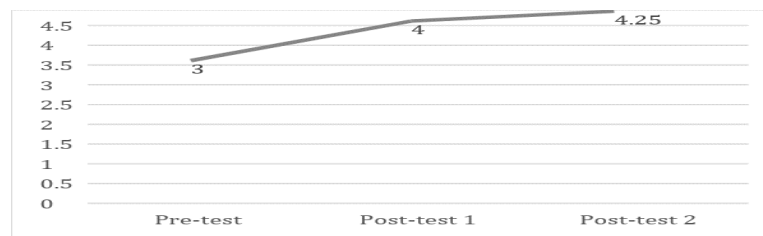
Bagan 1. Perbandingan rata-rata skor observasi guru berdasarkan rangkaian tes

Berdasarkan bagan 1 di atas dapat dijelaskan bahwa terdapat kenaikan jumlah skor yang diperoleh masing-masing guru pada setiap rangkaian tes. Pada tahap *pre-test*, skor-rata-rata yang diperoleh dari keseluruhan guru adalah 13. Skor tersebut mengalami peningkatan sebanyak 90.38% atau 11.75 sehingga skor rata-rata pada tahapan *post-test 1* menunjukkan angka 24.75. Selanjutnya, kenaikan skor juga didapat dari hasil pengambilan data pada tahapan *post-test 2*, yaitu dengan perolehan skor rata-rata yang menunjukkan angka sebesar 30. Angka ini mengalami kenaikan sebesar 21.21% atau 5.25 dari skor rata-rata pada tahap *post-test 1*. Dari data yang diperoleh dapat disimpulkan bahwa keterampilan guru dalam membacakan cerita meningkat setelah diberikan pelatihan dan menunjukkan konsistensi dalam penerapannya. Selanjutnya,

berdasarkan kriteria kategori skor yang telah dibuat, skor guru-guru yang awalnya berada pada kategori rendah berubah menjadi kategori sedang pada tahapan *post-test* 1 dan pada kategori tinggi pada tahapan *post-test* 2.

Hasil analisis pertanyaan pemahaman cerita

Pemahaman anak terhadap cerita yang dibacakan diukur dengan menggunakan lembar pertanyaan pemahaman cerita. Pengukuran keterampilan pemahaman cerita pada anak, dilakukan dalam waktu bersamaan dengan pengukuran keterampilan guru membacakan cerita. Untuk hasil *pre-test*, *post-test* 1 dan *post-test* 2 dapat dilihat pada bagan 4.2 berikut.



Bagan 2 Perbandingan rata-rata skor pertanyaan pemahaman cerita berdasarkan rangkaian tes

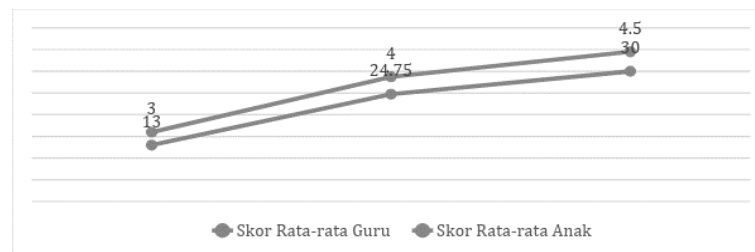
Berdasarkan bagan 2 di atas, dapat terlihat rata-rata skor yang diperoleh anak meningkat pada setiap rangkaian tes. Dengan kata lain, ada perubahan kemampuan anak sebelum dan sesudah guru menggunakan pendekatan *SBR*. Untuk melihat perubahan perolehan skor dari setiap rangkaian tes secara lebih spesifik dengan pemberian kondisi yang berbeda pada satu kelompok yang sama, peneliti melakukan perhitungan uji sign test. Berdasarkan uji tersebut diperoleh hasil bahwa dari 21 partisipan anak yang terlibat, sebanyak 16 anak mengalami peningkatan skor, 2 anak mengalami penurunan skor, dan 3 lainnya mendapatkan skor yang tetap. Selanjutnya, berdasarkan uji tersebut juga diperoleh nilai probabilitas sebesar .001 sehingga lebih kecil dari 0.05. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa ada perbedaan skor pemahaman cerita pada anak pada tahapan *pre-test* dan *post-test* 1 atau sebelum dan sesudah guru menggunakan pendekatan *SBR*.

Selanjutnya, peneliti juga melakukan uji yang sama untuk membandingkan rata-rata-skor pemahaman cerita yang diperoleh pada tahapan *post-test* 1 dan *post-test* 2. Berdasarkan uji tersebut dapat terlihat bahwa dari 21 partisipan anak yang terlibat, sebanyak 8 anak mengalami peningkatan skor, 4 anak mengalami penurunan skor, dan 9 lainnya mendapatkan skor yang tetap. Hasil uji skor rata-rata pada tahapan *post-test* 1 dan *post-test* 2 menunjukkan nilai probabilitas

adalah 0.388 sehingga lebih dari 0.05. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa tidak ada perbedaan skor pemahaman cerita pada anak pada tahapan *post-test 1* dan *post-test 2*. Tidak adanya perbedaan skor menunjukkan kemampuan pemahaman anak terhadap cerita telah menetap selama selang waktu 1 minggu setelah pelaksanaan *post-test 1*.

Hubungan keterampilan guru menggunakan pendekatan *SBR* dan kemampuan anak memahami cerita.

Pada penelitian ini, peneliti juga mencoba untuk melakukan analisis terhadap hubungan keterampilan guru dan kemampuan anak dalam memahami cerita dengan membandingkan skor rata-rata yang diperoleh guru dan skor rata-rata yang diperoleh anak pada setiap rangkaian tes. Hasil perbandingan skor dapat terlihat pada bagan 3 berikut.



Bagan 3 Hubungan pendekatan *SBR* Role guru terhadap pemahaman cerita anak

Berdasarkan bagan di atas, dapat dijelaskan bahwa kenaikan skor keterampilan guru dalam membacakan buku berbanding lurus terhadap kenaikan skor pemahaman pada anak. Dengan kata lain, peningkatan skor keterampilan guru menggunakan pendekatan *SBR* berhubungan dengan peningkatan pemahaman anak terhadap cerita.

DISKUSI

Berdasarkan hasil yang diperoleh pada penelitian ini, ditemukan bahwa pendekatan *SBR* mampu meningkatkan pemahaman anak terhadap cerita yang dibacakan oleh guru. Hasil tersebut mendukung penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Jimenez dan Saylor (2017) dan Strasser, Larrain, dan Lissi (2013) Peningkatan pemahaman anak terhadap cerita yang dibacakan oleh guru dapat disebabkan oleh adanya strategi-strategi yang digunakan guru selama kegiatan membaca sebagai bentuk *scaffolding* untuk mendukung proses pemahaman anak. Salah satu bentuk proses *scaffolding* yang dilakukan guru pada pendekatan ini adalah mengajukan pertanyaan mengenai isi cerita yang dibacakan. Melalui kegiatan tanya jawab yang dilakukan guru selama kegiatan

membaca, anak mampu belajar lebih optimal dan melatih kemampuannya dalam memahami cerita yang dibacakan. Menurut Cano dkk. (2014) mengajukan pertanyaan membantu mendukung perkembangan strategi kognitif yang memiliki peran penting dalam proses belajar yang bermakna. Tidak hanya itu, pertanyaan juga membantu anak memaksimalkan bekal pengetahuannya untuk membantunya memahami informasi yang diperoleh selama kegiatan membaca. Mengajukan pertanyaan mengenai cerita, baik dalam bentuk literal dan inferensial, mampu membantu anak melatih keterampilan berpikirnya.

Menurut Massey, Pence, Justice, dan Bowles (dalam Zucker dkk., 2013), pertanyaan literal mampu membantu anak melatih keterampilan berpikirnya untuk menemukan informasi yang terdapat dalam cerita saat guru memintanya untuk menjelaskan gambar atau peristiwa yang terdapat dalam cerita (misalnya, Siapa nama kucing dalam cerita?). Berbeda halnya dengan pertanyaan literal, pertanyaan inferensial membantu anak memahami informasi cerita dengan membuat kesimpulan atau mengekstrak informasi yang tidak terdapat pada cerita secara eksplisit. Sebagai contoh jenis pertanyaan inferensial yang dilakukan saat guru membacakan buku adalah “apa isi cerita dari buku yang dibacakan Bu Guru?” atau “Mengapa Cepuk merasa sedih”. Pertanyaan-pertanyaan tersebut mengharuskan anak untuk membuat kesimpulan sederhana dari informasi yang telah diperoleh selama membacakan cerita. Penggunaan pertanyaan literal dan inferensial saat guru membacakan cerita, mendukung kemampuan anak dalam memahami cerita.

Merujuk hasil uji *sign test*, secara umum anak mengalami peningkatan kemampuan memahami cerita. Adanya penurunan skor pada beberapa anak dapat disebabkan wawasan atau bekal pengetahuan mengenai kosakata atau peristiwa tertentu yang berbeda-beda pada masing-masing anak (Pearson, Hansen & Gordon, 1979; Strasser, Larrain & Lissi, 2013). Sayangnya, pada penelitian ini peneliti tidak melakukan pengukuran kemampuan kosakata sebelum melakukan pengukuran pemahaman cerita. Wawasan mengenai kosakata dan peristiwa yang dimiliki anak hanya diamati dari sejauh mana anak dapat merespon pertanyaan-pertanyaan pada kegiatan diskusi agar anak dapat menghubungkannya dengan isi cerita yang sedang dibaca.

Terkait dengan keterampilan partisipan guru dalam menggunakan pendekatan SBR, diperoleh hasil bahwa para guru memperoleh skor yang terus meningkat dalam setiap rangkaian tes yang dilakukan. Meskipun pada tahapan post-test 2 peningkatan skor tidak signifikan, hasil tersebut menunjukkan bahwa perubahan tingkah laku berupa keterampilan yang diperoleh guru setelah mengikuti pelatihan cenderung menetap. Hal tersebut merupakan gambaran dari keberhasilan proses belajar yang dilakukan oleh partisipan melalui pelatihan yang diberikan.

Menurut Chaplin (dalam Syah, 2009) belajar adalah perolehan perubahan tingkah laku yang relatif menetap sebagai akibat latihan dan pengalaman. Terkait dengan latihan dan pengalaman, pada prosesnya pemberian pelatihan untuk guru-guru dikembangkan berdasarkan model pembelajaran *experiential learning* oleh Kolb (2009). Partisipan mendapatkan kesempatan untuk menceritakan pengalamannya, mengamati demonstrasi yang dilakukan mengenai keterampilan baru, merefleksikan keterampilan tersebut, dan melakukan pengalaman langsung dalam bentuk simulasi. Hal itu membantu hasil belajar yang diperoleh partisipan menjadi lebih optimal. Peningkatan keterampilan pada guru dalam menerapkan pendekatan SBR, mendukung peningkatan pemahaman anak terhadap cerita.

Terdapat beberapa hal yang mendukung dan menjadi limitasi dalam penelitian ini. Adanya motivasi dari sebagian besar partisipan untuk mengikuti pelatihan dapat menjadi faktor yang mendukung peningkatan keterampilan guru dalam menerapkan SBR. Beberapa dari mereka terlihat membaca kembali modul yang diberikan dan menemukan kekurangan yang harus diperbaiki serta mencoba untuk mengkonfirmasi hasil evaluasi yang dilakukan. Menurut Gray (dalam Winardi, 2002) motivasi merupakan sejumlah proses, yang bersifat internal atau eksternal bagi seorang individu, yang menyebabkan timbulnya sikap antusiasme dan persistensi, dalam hal melaksanakan kegiatan - kegiatan tertentu. Akan tetapi, dalam penelitian ini penilaian adanya motivasi pada guru hanya didasarkan pada pengamatan peneliti, tidak dilakukan pengukuran dengan menggunakan alat ukur yang valid. Di sisi lain, limitasi yang ada pada penelitian ini lebih terfokus pada lingkungan tempat diadakannya penelitian. Lingkungan memiliki peranan penting dalam proses pembelajaran, baik yang dilakukan oleh partisipan guru maupun partisipan anak. Menurut Hill dan Epps (2010) keadaan lingkungan, dapat memengaruhi hasil belajar secara signifikan, termasuk performa dan perilaku. Keadaan lingkungan yang dimaksud, meliputi pencahayaan, suhu, kenyamanan, tingkat kebisingan dan fasilitas yang tersedia di ruang belajar. Sehubungan dengan hal tersebut lingkungan tempat penelitian juga memengaruhi partisipan seperti, kondisi ruang pelatihan yang cukup sempit dan kebisingan yang terjadi sekitar lingkungan serta fasilitas pelatihan berupa pengeras suara dan laptop beberapa kali tidak berfungsi.

KESIMPULAN DAN SARAN

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa ada peningkatan keterampilan guru dalam membacakan buku cerita sebelum dan sesudah diberikan pelatihan pendekatan SBR.

Selanjutnya, terdapat perbedaan kemampuan anak dalam memahami cerita sebelum dan setelah guru diberikan pelatihan pendekatan SBR.

Saran

Sebagai bahan pertimbangan untuk penelitian berikutnya beberapa saran yang dapat dipaparkan adalah sebagai berikut:

1. Menambahkan alat ukur yang mendukung hasil penelitian, seperti alat ukur motivasi untuk partisipan dan tes kosakata untuk anak. Dengan tersedianya alat ukur tersebut, peneliti dapat menggali informasi lebih dalam terkait hasil penelitian.
2. Lokasi pelaksanaan serta fasilitas yang dibutuhkan dalam pemberian intervensi harus dipersiapkan dengan baik untuk mendukung proses belajar yang maksimal bagi guru. Pemilihan tempat yang kondusif dan suasana belajar yang nyaman mungkin akan membantu partisipan lebih fokus dalam menerima informasi yang diberikan.
3. Peneliti harus memastikan keadaan di sekitar lingkungan anak cukup kondusif untuk mendukung proses pengambilan data secara optimal. Tidak hanya itu, jika keadaan pada kegiatan membaca tidak kondusif sehingga anak-anak tidak bisa mendengar dengan baik, peneliti dapat menentukan rencana tambahan, misalnya melakukan pengulangan kegiatan membaca.

DAFTAR PUSTAKA

- Algozzine, B., & Douville, P. (2004). Use mental imagery across the curriculum. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 49(1), 36–39. DOI:10.3200/psfl.49.1.36.
- Allison, D. T., & Watson, J. A. (1994). The significance of adult storybook reading styles on the development of young childrens emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34(1), 57-72. DOI: 10.1080/19388079409558171.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2013). The power of verbal scaffolding: “showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39–47.
- Ayers, W. (1995). To become a teacher: Making a difference in childrens lives. New York: Teachers College Press.
- Azwar, S. (2012). Reliabilitas dan validitas. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 17–44. DOI: 10.1080/10824660802715403.

- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young childrens word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. DOI: 10.1037/a0013844.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Reading Pictures for Story Comprehension Requires Mental Imagery Skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 1630. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01630
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473. DOI:10.1037//0022-0663.94.3.465.
- Brown, J. D. (1988). Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1974). From communication to language—a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. DOI: 10.1016/0010-0277(74)90012-2.
- Button, K.A., Johnson, M.J., & Furgerson, P. (1996). Interactive writing in primary classroom. *The Reading Teacher*, 49(6), 446-454. Retrieved on November 12, 2018 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ524274>
- Caldwell, J. (2008). *Comprehension assessment: A classroom guide*. New York: Guilford Press.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., & García-Berben, A. (2014). Learning approaches and reading comprehension: The role of student questioning and prior knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 19(2), 247-265. DOI:10.1387/revpsicodidact.10186.
- Chapman, R. S. (2000). Childrens language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 33-54. DOI: 10.1017/s0021963099004953.
- Cazden, C. B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (Ed.), *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3-17). Newark, DE: International Reading Association.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 39(1), 54. DOI: 10.1044/0161-1461(2008/006).
- Fauzi, A. I. K. (2011). *Mengelola pelatihan partisipatif*. Bandung: Alfabeta.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272. DOI: 10.1177/07417130022087035.
- Francois, J. (2016). The impact of teacher prompting and questioning on third grade students' comprehension. Honors Program Theses. Retrieved on November 12, 2018 from <http://scholarworks.uni.edu/hpt/216>.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 47–63. DOI: 10.1044/1058-0360(2011/11-0002).
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool childrens vocabulary: Effects of teacher talk before,

- during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. DOI:10.1016/j.ecresq.2013.11.001.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178–197. DOI: 10.1177/0142723714525945.
- Hill, Mary C., and Kathryn K. Epps. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65-79.
- Honchell, B. A., & Schulz, M. M. (2012). Engaging the youngest readers with shared reading experiences. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 59-67. Retrieved on November 20, 2018 from <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol4/iss3/5>.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Islam, C., & Park, M. (2016). Strategies to enhance kindergarten children's reading comprehension. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 39-43. Retrieved on November 10, 2018 from http://ijllnet.com/journals/Vol_3_No_2_June_2016/5.pdf.
- Jacobs, G., & Crowley, K. (2010). *Reaching standards and beyond in kindergarten: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57–68. DOI:10.1016/j.cogdev.2017.08.011.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87–98. DOI: 10.1177/10534512030390020401.
- Justice, L. M. & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks*. Virginia, USA: International Reading Association Inc.
- Antoro, B. (2015). *Gerakan literasi sekolah: dari pucuk hingga akar seuah refleksi*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. and Kintsch, E. (2005). Comprehension. In Paris, S. G. and Stahl, S. A. (Ed.) *Children's Reading Comprehension and Assessment*, pp 71–92. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 248-55. Retrieved on November 9, 2018 from <https://pdfs.semanticscholar.org/a1dc/dc38c9401628616a1efa2de3d097957e8882.pdf>
- Knowles, S. M. (1998). *The adult learner* (5th Ed.). Gulf: Houston.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). The learning way: Simulation & gaming, 40(3), 297–327. DOI: 10.1177/1046878108325713.

- Kusiak, M. (2013). Reading comprehension in Polish and English: Evidence from an introspective study. Kraków: Jagiellonian University Press.
- Laird, D., (2003), *Approches to training and development, new perspectives in organizational learning, performance and change* (3rd ed.). New York; The Perseus Books Group.
- Lee, P. A., & Schmitt, M. C. (2013). Teacher language scaffolds the development of independent strategic reading activities and metacognitive awareness in emergent readers. *Reading Psychology*, 35(1), 32–57. DOI:10.1080/02702711.2012.674477.
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488–501. DOI:10.1002/pits.20569.
- Mertzman, T. (2008). Individualising scaffolding: Teachers' literacy interruptions of ethnic minority students and students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 183–202. DOI:10.1111/j.1467-9817.2007.00356.x.
- McGill-Franzen, A. (2006). Kindergarten literacy: Matching assessment and instruction in kindergarten. New York: Scholastic.
- Milburn, C. (2011). More teachers but fewer staying the course. Sydney Morning Herald. Retrieved on November 12, 2018 from <http://scholarworks.uni.edu/hpt/216>
<http://www.smh.com.au/national/education/more-teachersbut-fewer-staying-the-course-20110306-1bhuv.html>.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105–140. DOI: 10.1177/1468798413478261.
- Mol, S.E., & A.G. Bus (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Morrow, L.M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York, United States: Guilford Press.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
<http://lincs.Ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Noe, R.A. (2008). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc
- Nurgiyantoro, B. (2009). *Teori pengkajian fiksi*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2003). The development of comprehension skills. In T. Nunes, & P. Bryant (Ed.), *Handbook of children's literacy* (pp. 155–180). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Parkes, B. (2000). *Read it again! Revisiting shared reading*. Portland ME: Stenhouse Publishers.
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2014). *Experience human development* (13th ed.). New Jersey. McGraw-Hill.
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 201–209.

- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Ed.). (2001). Knowing what students know: The science of design and educational assessment. Washington, DC: National Academies Press.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241–248. DOI: 10.1007/s10643-009-0348-6.
- Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising Findings on Preschoolers' Emergent Literacy and School Readiness In Arts-integrated Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 111–122. DOI: 10.1007/s10643-010-0397-x.
- Pierce, P., Abraham, L., Rosenkoetter, S., Knapp-Philo, J, .and Summer, G. (2008). Literacy development. In P. J. Winton, J. A. McCollum, & C. Catlett (Ed.), *Practical Approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* (pp. 187–206). Washington, DC: Zero to Three.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better? In M.L. Kamil, J.B. Manning, & H.J. Walberg (Ed.), *Successful reading instruction: Research in educational productivity* (pp. 33–51). Greenwich, CT: Information Age.
- Reynolds, D. (2017). Interactional scaffolding for reading comprehension. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 135–156. DOI: 10.1177/2381336917718820.
- RAND Reading Study Group, & Snow, C. (2002). Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA; Arlington, VA; Pittsburgh, PA: RAND Corporation. Retrieved on November 15, 2018 <http://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 717. DOI: 10.1044/2015_ajslp-14-0188.
- Santrock, J. W. (2011). Educational psychology (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2014). Child development (14th ed). New York: Mc Graw Hill.
- Schnotz, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101–120. DOI: 10.1023/a: 1013136727916.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Shaugnessy, J.J., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J.S. (2000). *Research methods in Psychology* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Silberman, M., & Biech, E. (2015). Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips, (4th ed). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Storybook. (2018). In merriam-webster.com. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/storybook>.
- Storybook. (2018). In en.oxforddictionaries.com. Retrieved from <https://www.merriamwebster.com/dictionary/storybook>.

- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: the role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616–639. DOI:10.1080/10409289.2012.715570.
- Sudjana, N. (2005). Dasar-dasar proses belajar mengajar. Bandung; Sinar Baru Algensindo.
- Sudjana, N. (2009). Penilaian hasil proses belajar mengajar. Bandung: Remaja Rosdakarya
- Syah, M. (2009). Psikologi belajar. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.
- Tankersley, K. (2003). The threads of reading: Strategies of literacy development. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Supervision Development.
- Tarigan, H.G. (2008). Menulis sebagai suatu keterampilan berbahasa. Bandung: Angkasa Bandung Universitas Pendidikan Indonesia.
- Teale, W.H., Hoffman, J.L., & Paciga, K.A. (2010). Where is NELP leading preschool literacy instruction? Potential positives and pitfalls. *Educational Researcher*, 39(4), 311-315. DOI: 10.3102/0013189X10369830.
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). Learning and change in the adult years. Jossey Bass: San Fransisco.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Tomlinson, C. M., & Lynch-Brown, C. (1996/2002). Essentials of children's literature. Boston: Allyn and Bacon.
- Trelease, J. (2013). The read-aloud handbook (7th Ed.). New York: Penguin Books.
- UNESCO. (2004). Module teaching reading in primary schools. Philippines: Uganda Ministry of Education and Sports, National Commission for UNESCO Uganda.
- U.S. Consumer Product Safety Commission. (2002). Age determination guidelines: Relating children's ages to toy characteristics and play behavior. United States: Consumer Product Safety Commission.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth: Combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8:364. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00364.
- Westberg, L., McShane, S., & Smith, L. (2006). Verizon life span literacy matrix: relevant outcomes, measures and research-based practices and strategies. Washington D.C.
- What Works Clearinghouse. (2015). Shared book reading. United States: U.S Department of Education.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R., (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Ed.), pp. 299–315. *Handbook of metacognition in education*. New York, NY: Routledge.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Ed.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-121). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.