

**Pelatihan 4M
(Melihat-Menyusun-Mengeja-Membaca)
untuk Anak *Slow Learner***

Lusia Gayatri Yosef
Fakultas Psikologi Universitas Proklamasi 45
Yogyakarta

ABSTRACT

A student grade 1 of elementary school (n=1) participated in this 4M training. The student was diagnosed as a slow learner child. Purpose of the 4M training is to increase student's reading ability. Before participating in the 4M training, the child should be prepared (joined) the alphabet training. After having ability to pronounce alphabet correctly, the student was allowed to participate at the 4M training. This 4M training used pictures in order to explain the words. This research revealed that there was a significant difference on student's vocabulary mastery, before and after the 4M training (chi square =23, 468, df = 6, p<.01). After training, the number of the readable words was increasing.

Keywords: slow learner, grade 1 of elementary school, 4M training

PENDAHULUAN

Slow learner ialah anak yang berinteligensi rendah (IQ 70-85, DSM-IV-TR dalam American Psychiatric Association, 2000) namun mereka tampak normal. Inteligensinya lebih tinggi daripada anak-anak dengan kategori retardasi mental, sehingga anak *slow learner* sering disebut *shadow kids* (Cooter & Cooter, 2004; Personal communication, 2009; Mercer dalam Shaw, 2005). Di Amerika Serikat, dalam satu ruang kelas (25 anak), sering ditemukan 3-4 anak *slow learner*. Angka itu meningkat dua kali pada daerah-daerah miskin (Snow, Burns, & Griffin, dalam Cooter & Cooter, 2004).

Karakteristik anak *slow learner* antara lain lamban menyelesaikan tugas pelajaran, berperingkat rendah, sering tidak naik kelas, sulit membaca dan menulis (Karande, Kanchan & Kulkarni, 2008), sulit dalam merangkai huruf, kata dan kalimat, sulit dalam berhitung (Hasil laporan guru SD di Yogyakarta, 2001-2009). Mereka juga mengalami kesulitan dalam memahami dan merekam informasi akademik yang baru (Bateman dalam Shaw 2008), dan terbatas dalam mengingat (Verguts & Deboeck dalam Shaw, 2008). Kemampuan membaca anak *slow learner* kelas 4 SD setara dengan kelas 1 SD (Cooter & Cooter, 2004). Artinya,

anak-anak tersebut meskipun sudah duduk di kelas 4 SD namun mereka belum menguasai abjad A-Z.

Berdasarkan fenomena *slow learner* di Yogyakarta serta beberapa wacana dari penelitian yang telah dilakukan oleh Bateman (dalam Shaw 2008); Cooter & Cooter (2004); Snow, Burns, & Griffin (dalam Cooter & Cooter, 2004); Verguts & Deboeck (dalam Shaw, 2008); penulis melakukan penelitian kepada anak *slow learner* di SD. Penelitian yang dilakukan menekankan pada kesulitan yang dialami oleh anak *slow learner* dalam merangkai huruf dan kata. Penanganan tersebut dilakukan dengan memberikan pelatihan 4M (Melihat-Menyusun-Mengeja-Membaca) kosa kata kepada anak. Gagasan untuk menyelenggarakan pelatihan 4M kepada anak *slow learner* didukung oleh temuan dari Malik (2009) bahwa pelatihan dan pendidikan dapat memampukan anak *slow learner* menguasai suatu keterampilan.

TINJAUAN PUSTAKA

Ada dua aspek dalam membaca (Tarigan, 1979). Aspek pertama, keterampilan yang bersifat mekanis dan berada pada urutan rendah. Aspek ini terdiri dari pengenalan berbagai literasi seperti bentuk huruf, unsur-unsur linguistik (fonem, kata, frase, kalimat), hubungan atau korespondensi pola ejaan dan bunyi (kemampuan menyuarakan bahan tertulis atau *to bark at print*), dan kecepatan membaca bertaraf lambat. Aspek kedua, keterampilan yang bersifat pemahaman, dan berada pada urutan yang lebih tinggi. Aspek ini terdiri atas pemahaman pengertian sederhana (leksikal, gramatikal, retorikal), pemahaman signifikansi atau makna (antara lain maksud dan tujuan pengarang, reaksi pembaca), evaluasi atau penilaian (isi, bentuk), dan kecepatan membaca yang fleksibel serta mudah disesuaikan dengan keadaan.

Tinjauan tentang perkembangan membaca awal diutarakan oleh Eri dan Wilce (dalam Byrnes, 1996). Ada empat tahap perkembangan membaca awal. Pertama, tahap tidak dapat membaca, anak tidak dapat membaca kata-kata. Kedua, tahap mengenal tanda visual, anak mengenal karakteristik dari suatu kata-kata dengan terbatas, namun anak dapat dapat mengenal huruf. Ketiga, tahap mengenal fonetik, anak memiliki sebagian pengetahuan bahwa terdapat hubungan antara suara huruf dengan huruf. Misalnya anak mengetahui suara huruf h dan t, namun tidak mengetahui suara huruf i. Keempat, tahap sistematis fonemik *decoding*, anak mengetahui tentang keseluruhan alfabet, memiliki kesadaran fonemik, mengetahui hubungan antara suara huruf dengan teks, dan anak-anak mampu membaca dengan lancar. Di Indonesia, anak-anak kelas 1 SD, menurut Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 2006, seharusnya mampu membaca nyaring suku kata, kata, dan kalimat sederhana dengan lafal dan intonasi tepat (Tim bina karya guru, 2007).

Untuk mendapatkan kemampuan seperti yang telah tercantum dalam KTSP tahun 2006 tersebut, anak-anak *slow learner* yang kesulitan menerima pelajaran dengan standar seperti

anak-anak dengan IQ normal dapat mengikuti pelatihan 4M (Melihat-Menyusun-Mengeja-Membaca) kosakata. Metode 4M merupakan bentuk intervensi terhadap kekurangan keterampilan membaca awal kepada siswa *slow learner* kelas 1 SD (Erlin & Wilce, dalam Byrnes, 1996). Hal ini sejalan dengan pemaparan Gazda (dalam Supratiknya, 2008) bahwa intervensi terhadap kekurangan keterampilan dapat dilakukan melalui pelatihan.

Pelatihan 4M ini melibatkan keterampilan *phonological awareness* kepada siswa *slow learner* kelas 1 Sekolah Dasar. Pengertian fonologi adalah bidang linguistik yang menyelidiki bunyi-bunyi bahasa menurut fungsinya. Tujuan strategi *phonological awareness* adalah mengajarkan *segmenting* dan *blending* (Seibert dalam Boyle, 2008). Bila anak-anak mengerti bahwa kata-kata dapat dibagi ke dalam fonem individual, begitu juga sebaliknya fonem individual dapat digabungkan ke dalam kata-kata, maka dapat dikatakan anak telah mampu menggunakan pengetahuan huruf untuk membaca dan membangun kata-kata (Chard & Dickson, 1999; O'Conner, et. al dalam Boyle, 2008). Shaywitz & Shaywitz (2003) memberi contoh bahwa individu akan memahami arti kata *apparition* bila ia mampu mengenal huruf (*decode*) dan mengidentifikasi ke dalam tulisan kata (*printed word*) di sebuah kertas. Bila hal tersebut belum tercapai maka individu tidak akan pernah tahu arti *apparition*.

Dapat ditegaskan bahwa dasar keterampilan yang perlu dimiliki siswa sebelum menerapkan strategi *phonological awareness* adalah penguasaan bunyi inisial huruf (fonem) dari sebuah daftar fonem (misal: suara konsonan dan vokal) (Boyle, 2009). Snowling (2000) mengungkapkan bahwa anak-anak yang mengerti prinsip-prinsip alfabet, dan yang sedang belajar membaca kata, akan dapat menghubungkan antara huruf dan suara pada suatu kata. Pengucapan lafal yang tepat pada huruf A-Z merupakan bagian dari fonologi (Frost, dalam Mash & Wolfe, 2005).

Anak-anak yang mengalami kesulitan dalam belajar membaca dan menulis sering mengalami kesulitan dalam pembelajaran sistem alfabet. Beberapa penelitian mengungkapkan bahwa para murid yang memiliki gangguan belajar menunjukkan performansi yang minim dalam berbagai tugas fonologi, seperti (a) penghapusan fonologi, (b) deteksi fonologi, (c) penyisipan fonologi, (d) segmentasi fonemik, (e) pengetahuan akan huruf-huruf, (f) penggabungan fonem, (g) menghitung fonem, (h) kecepatan memberi huruf, (i) suku kata, (j) pengucapan kata-kata tak berarti (Boyle, 2008). Agar anak-anak *slow learner* dapat sukses mengikuti pelatihan 4 M, maka ia paling tidak harus mampu menyuarakan alfabet terlebih dahulu (Boyle, 2009, Chard & Dickson, 1999, Frost dalam Mash & Wolfe, 2005, O'Conner, et. al dalam Boyle, 2008, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Syarat-syarat pembelajaran membaca pada anak-anak *slow learner* yaitu konkret karena hal itu akan memudahkan dalam hal pemahaman (Shaw & Balado dalam Cooter & Cooter, 2004). Media yang dapat digunakan yaitu media gambar dan huruf peraga (Brice, 2004, Flett & Conderman, 2002; Shaw, 2008). Pada media gambar terdapat keterangan "nama benda" di bawahnya. Hal ini berdasarkan pendapat Mayer & Anderson (1991) ketika gambar dan kata

saling menerangkan atau memiliki keterkaitan secara efektif maka hal itu akan membantu individu dalam memahami suatu informasi.

Pelatihan 4M menggunakan pendekatan teori behaviorisme oleh Tolman. Menurut Tolman kognisi individu merupakan variabel penengah atau mediasi yang selalu bekerja antara rangsangan dan respon. Teori ini sering digambarkan S-O-R (stimulus/rangsangan-Organisme-Respon/gerak balas). Di sini O melambangkan peran kognisi yang menengahi S dan R. Kognisi pada formula tersebut adalah proses berpikir untuk memperoleh, menyimpan, mendapatkan dan mengubah pengetahuan (Chaer, 2009; Jensen, 2006; Kimble, 1994).

Menurut Woolfolk, Winnie dan Perry (2006) sistem pemrosesan informasi terdiri dari beberapa *tahap*. Pertama, informasi diterima oleh sistem panca indera yang melibatkan persepsi atau interpretasi dari panca indera. Kedua, informasi tersebut masuk ke dalam ingatan jangka pendek. Durasi informasi dalam ingatan jangka pendek sangat singkat, yaitu 5-20 detik. Informasi dalam ingatan jangka pendek sangat mudah hilang. Informasi dapat diperkuat dengan melakukan pengulangan. Misalnya ketika individu membaca sebuah kata asing, kemudian individu membaca 3 sampai 5 kali kata asing tersebut agar informasi dapat diproses ke dalam ingatan jangka panjang. Ketiga, pemrosesan informasi disimpan ke dalam ingatan jangka panjang. Informasi itu dapat diaktifkan kapan saja kembali ke ingatan jangka pendek, kemudian direspon oleh panca indera.

Sebagai ilustrasi, anak melihat gambar apel. Tahap pertama, gambar "Apel" diterima oleh panca indera sebagai stimulus. Tahap kedua, gambar "Apel" masuk ke dalam ingatan jangka pendek. Tahap ketiga, gambar "Apel" disandikan ke dalam ingatan jangka panjang. Tahap keempat, individu mampu menerjemahkan bahwa gambar "apel" merupakan "buah apel", misalnya melihat dari ciri-ciri perseptual gambar apel dengan buah apel yang pernah dikenal individu. Selain itu individu juga memiliki konsep sebelumnya mengenai gambar buah "Apel" terdiri dari huruf A p e l, dan pengetahuan suara-huruf dari kata "Apel" diucapkan "[ap l]". Tahap kelima, didukung dengan bantuan gambar dan kata-kata yang merupakan intervensi dari peneliti, individu mampu mengingat kembali gambar apel=apel=[ap l] dari ingatan jangka panjang. Kemudian ingatan tersebut dibawa sampai ingatan jangka pendek. Tahap keenam, individu mampu menerjemahkan gambar apel=apel=[ap l].

Berdasarkan penelitian Goetz, et.al (2008), Hapsari (2009), Mustika (2001), Seibert (dalam Boyle, 2008), Yosef (2009), maka penulis tertarik untuk melakukan pelatihan kosakata benda *pada* anak *slow learner* yang duduk di bangku kelas 1 Sekolah Dasar. Pelatihan tersebut menggunakan strategi 4M (melihat, menyusun, mengeja, membaca). Syarat dari keberhasilan strategi tersebut adalah anak memiliki keterampilan menguasai bunyi huruf alfabet. Alasan peneliti memilih siswa kelas 1 Sekolah Dasar karena semakin cepat intervensi diberikan oleh peneliti pada awal pendidikan anak, maka anak diharapkan dapat mengikuti kegiatan membaca yang diberikan guru kelas.

Berdasarkan *pemaparan* di atas, maka hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini adalah pelatihan 4M (melihat, menyusun, mengeja, membaca) meningkatkan kemampuan membaca kosakata benda pada anak *slow learner*.

METODE

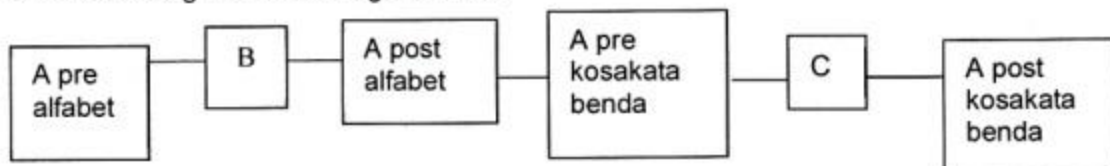
Subjek penelitian adalah anak *slow learner*. Definisi anak *slow learner* adalah anak yang memiliki IQ 70-85 (DSM-IV-TR, 2000). Diagnosis tersebut ditegakkan melalui Tes Binet. Penegakkan diagnosis dibawah supervisi psikolog. Anak *slow learner* tersebut belum menguasai keterampilan membaca awal seperti merangkai huruf, kata, kalimat. Subjek adalah siswa kelas 1 Sekolah Dasar. subbjek dilibatkan dalam pelatihan untuk meningkatkan kemampuan membaca kosakata tentang benda-benda dengan metode 4 M. Materi pelatihan adalah kosakata benda yang akrab untuk anak-anak kelas 1 SD. Kriteria keakraban kosakata adalah kosakata benda yang memiliki indeks kemudahan $p \geq 0,5$. Pelatihan dilakukan sarjana psikologi yang memiliki kemampuan lafal jelas atau tidak celat, dan sudah mengikuti pelatihan dari peneliti mengenai prosedur penelitian dan skoring. Media pelatihan adalah gambar dan huruf peraga.

Tabel 1 . Pelaksanaan pelatihan 4M

No	Kegiatan	Keterangan
1	Pre tes alfabet A- Z ▪ 1 pertemuan @ 30 menit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anak diberi gambar kosakata benda, dan ia melihat huruf yang ada di bawah gambar (melihat). ▪ Selanjutnya anak diminta menyusun, mengeja, dan membaca bunyi per huruf A-Z sembari menunjuk huruf A-Z pada lembar pre tes.
2	Sesi pelatihan alfabet. ▪ 12 pertemuan pelatihan dengan materi yang beragam @ 60 menit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materi huruf besar A-N secara urut. 2. Materi huruf besar A-N secara tidak urut. 3. Materi huruf kecil a-n secara urut 4. Materi huruf kecil a-n secara tidak urut. 5. Materi huruf besar O-Z secara urut. 6. Materi huruf besar O-Z secara tidak urut. 7. Materi huruf kecil o-z secara urut. 8. Materi huruf kecil o-z secara tidak urut. 9. Materi A-Z secara urut. 10. Materi A-Z secara tidak urut. 11. Materi a-z secara urut. 12. Materi a-z secara tidak urut.
3	Pos tes alfabet A-Z . ▪ 1 pertemuan @ 30 menit.	Anak diminta menyebutkan bunyi huruf A-Z sambil menunjuk huruf A-Z pada lembar pos tes.
4	Pre tes kosakata benda. ▪ 1 pertemuan @ 30 menit.	Anak diminta membaca kosa kata tentang kata benda.
5.	Sesi pelatihan melihat- menyusun-mengeja-membaca ▪ 6 pertemuan @ 90 menit.	Materi kedua, pelatihan 4M.
6	Pos tes . ▪ 1 pertemuan @ 30 menit.	Anak diminta membaca kosa kata tentang kata benda.

Keterangan: Pada setiap langkah (perintah), bila anak tidak bisa melakukan perintah, maka pelatih meminta anak untuk berkata "tidak bisa". Bila anak menjawab benar, maka pelatih berkata "oke, bagus, benar!" Bila anak menjawab salah, maka pelatih memberi perbaikan pengucapan yang benar.

Tabel 1 memperlihatkan bahwa desain penelitian ini adalah *alternate treatment design*. Desain ini *memiliki* karakter terdiri dari beberapa pelatihan yang berbeda dengan satu target tingkah laku (Cooper, Heron, & Heward, 1987). Karakteristik dari *alternate treatment design* adalah tidak memiliki persyaratan untuk memantau subjek penelitian setelah perlakuan, dan *baseline* sebelum perlakuan dilangsungkan (Cooper et al., 1987; Wacker, et. al, 1990). Target dari pelatihan 4M (melihat-menyusun-mengeja-membaca) adalah anak dapat membaca kosakata benda sesuai dengan ejaan bahasa Indonesia. Secara ringkas, bagan dari *alternate treatment design* adalah sebagai berikut:



Gambar 1. *Alternate treatment design*.

Gambar 1 menjelaskan bahwa anak mendapatkan pre tes alfabet, kemudian ia mendapatkan *perlakuan* B atau pelatihan alfabet yang terdiri dari 12 kali pertemuan dengan materi yang telah disusun (lihat Tabel 1). Selanjutnya anak mendapatkan pos tes alfabet (hasil dari pelatihan alfabet). Selanjutnya anak mendapatkan pre tes kosakata benda, kemudian mendapat *perlakuan* C atau pelatihan tentang kosakata benda. Tahap akhir yaitu anak mendapatkan pos tes kosakata benda atau hasil dari pelatihan kosakata benda.

Cara mengukur keberhasilan anak dalam memahami pelatihan (pelatihan alfabet dan pelatihan kosakata benda) adalah nilai 1 bila anak dapat membaca kosakata benda dengan benar, dan nilai 0 bila anak tidak dapat membaca kosakata benda dengan benar. Pemberian skor dilakukan oleh *trainer*. Pada setiap pertemuan, *trainer* menghitung jumlah kosakata benda yang dapat dilafalkan oleh anak sesuai dengan ejaan bahasa Indonesia. Penghitungan itu untuk memantau penurunan atau peningkatan kemampuan anak dalam membaca kosakata benda. *Trainer* juga mengamati perilaku anak saat proses pelatihan berlangsung. Pengamatan ini dilakukan dengan menggunakan metode observasi *event sampling*. Berikut di bawah ini peristiwa yang diobservasi:

Tabel 2. Observasi sesi pelatihan melihat-menyusun-mengeja membaca

Peristiwa	Perilaku yang diamati	Contoh perilaku
Tahap menyusun huruf	Kebenaran dalam mengurutkan alfabet.	Anak mengurutkan huruf A p e l menjadi Apel.
Tahap mengeja	Kebenaran dalam menyebutkan bunyi huruf	Anak mengucapkan bunyi huruf [a] [p] [e] [l]
Tahap membaca	Anak dapat menyatukan huruf	Anak membaca [ap l].

HASIL PENELITIAN

Hipotesis penelitian diuji dengan uji *chi-square*, karena hipotesis penelitian ingin mengetahui perbedaan antara frekuensi yang diamati dan frekuensi yang diharapkan (Hadi, 2004; Spiegel & Stephens, 2007). Jika kedua frekuensi tersebut berbeda secara signifikan, maka hipotesis penelitian diterima. Hanya empat perilaku saja yang perbedaannya akan diuji dengan *chi-square*:

1. Ketepatan pelafalan huruf A-Z yang diberikan secara urut.
2. Ketepatan pelafalan huruf a-z yang diberikan secara urut.
3. Ketepatan pelafalan huruf A-Z yang diberikan secara tidak urut.
4. Ketepatan pelafalan huruf a-z yang diberikan secara tidak urut.

1. Ketepatan pelafalan huruf A-Z yang diberikan secara urut

Sebelum pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf besar sebesar 80,8% dari jumlah total 26 huruf besar. Setelah pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf besar sebesar 100% dari jumlah total 26 huruf. Perbedaan tersebut signifikan (*chi square* = 5,532, *df*=1; $p < 0,05$). Analisis secara kualitatif, sebelum pelatihan alfabet, anak tidak mengetahui huruf besar J, M, Q, W, X, dan W. Setelah pelatihan alfabet, anak dapat menguasai huruf alfabet A sampai dengan Z secara urut.

2. Ketepatan pelafalan huruf a-z yang diberikan secara urut.

Sebelum pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf kecil sebesar 76,9% dari jumlah total 26 huruf kecil. Setelah pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf kecil sebesar 100% dari jumlah total huruf kecil. Perbedaan tersebut signifikan (*chi square* = 4,333, *df*=1, $p < 0,05$). Perbedaan itu juga terlihat dari lamanya waktu pengerjaan. Pengerjaan materi pre tes (A-Z, a-z, urut), adalah 4 menit 24 detik. Setelah pelatihan alfabet, materi pos tes dikerjakan anak selama 33 detik. Analisis secara kualitatif, sebelum pelatihan alfabet, anak tidak mengetahui huruf kecil h, q, x, pelafalan terbalik untuk huruf f dan v, serta huruf w dilafalkan sebagai huruf y. Setelah pelatihan, kesalahan-kesalahan itu tidak terjadi lagi.

3. Ketepatan pelafalan huruf A-Z yang diberikan secara tidak urut.

Sebelum pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf A-Z adalah 76,9% dari jumlah 26 total huruf besar yang diberikan secara tidak urut. Setelah pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak melafalkan huruf besar sebesar 100% dari jumlah 26 total huruf besar yang diberikan secara tidak urut. Perbedaan tersebut signifikan (*chi square* = 6,783, *df*=1, $p < 0,01$). Analisis secara kualitatif, sebelum pelatihan alfabet, anak tidak mengetahui huruf besar J, X, H, Q, huruf V dilafalkan sebagai huruf F, dan huruf W dilafalkan

sebagai huruf Y. Setelah pelatihan alfabet, anak dapat menyebutkan huruf besar A-Z dengan lafal yang tepat meskipun penyajiannya tidak urut.

4. Ketepatan pelafalan huruf a-z yang diberikan secara tidak urut.

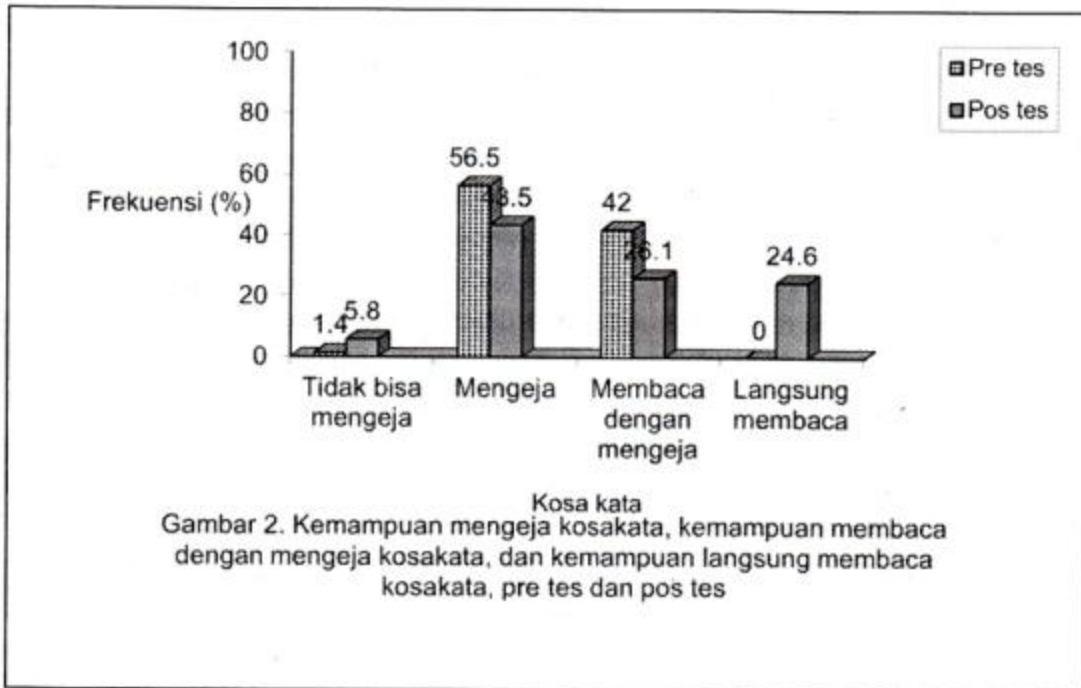
Sebelum pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan anak dalam melafalkan huruf a-z sebesar 84,6% dari jumlah total 26 huruf kecil yang diberikan secara tidak urut. Setelah pelatihan alfabet, frekuensi ketepatan melafalkan huruf a-z sebesar 100% dari jumlah total 26 huruf kecil yang diberikan secara tidak urut. Perbedaan tersebut signifikan (*chi square* = 4,333, *df*=1, *p*<0,05). Perbedaan itu juga terlihat dari lamanya waktu pengerjaan. Pengerjaan materi pre tes A-Z dan a-z secara tidak urut adalah 3 menit 46 detik. Pengerjaan materi pos tes adalah 1 menit 42 detik. Analisis secara kualitatif, sebelum pelatihan alfabet, anak tidak mengetahui huruf x, q, huruf v dilafalkan sebagai huruf f, huruf w dilafalkan sebagai huruf y. Setelah anak mengikuti pelatihan alfabet, anak dapat menyebutkan huruf a-z dengan lafal yang tepat meskipun disajikan tidak urut.

Selain pelafalan huruf, uji *chi-square* juga digunakan untuk mengetahui perbedaan sebelum dan sesudah pelatihan kosakata benda. Pelatihan kosakata benda dilakukan dengan menggunakan metode 4M. Ada 4 kemampuan yang akan diuji dengan *chi square* yaitu kemampuan anak dalam hal kosa kata yang tidak bisa dieja oleh anak, mengeja, membaca dengan mengeja, langsung membaca.

Bagaimana dengan hasil pelatihan (pos tes) membaca dengan metode 4M? Hasil pelatihan membaca dengan metode 4M ada empat yaitu:

1. Kemampuan mengeja kosakata.
 - a. Sebelum pelatihan 4M, frekuensi kesalahan dalam mengeja kosakata adalah sebesar 1,4% dari 69 kosakata. Setelah pelatihan 4M, frekuensi kesalahan dalam mengeja kosakata justru meningkat menjadi 5,8% dari 69%. Hal ini terjadi pada kosakata-kosakata tertentu.
 - b. Sebelum pelatihan 4M, frekuensi mengeja kosakata dengan benar sebesar 56,5% dari 69 kosakata yang tersedia. Setelah pelatihan 4M, kemampuan mengeja kosakata dengan benar justru menurun yaitu menjadi 43,5% dari 69 kosakata yang tersedia.
2. Kemampuan membaca dengan cara mengeja kosakata. Sebelum pelatihan 4M, anak mampu membaca dengan mengeja kosakata sebesar 56,5% dari 69 kosakata. Setelah pelatihan 4M, kemampuan membaca dengan mengeja kosakata justru turun menjadi 26,1%. Hal ini terjadi pada kosakata-kosakata tertentu.
3. Kemampuan langsung membaca kosakata. Sebelum pelatihan 4M, anak sama sekali tidak mampu membaca 69 kosakata yang tersedia. Setelah pelatihan 4M, kemampuan anak membaca kosakata meningkat menjadi 24,6% dari 69 kosakata

yang ada. Hal ini menunjukkan bahwa pelatihan 4M sangat mendukung kemampuan membaca anak-anak *slow learner*.



Berdasarkan data di atas, terdapat perbedaan frekuensi yang sangat signifikan dalam hal kosa kata yang tidak bisa dieja oleh anak, mengeja, membaca dengan mengeja, langsung membaca antara pre tes dan pos tes kosa kata ($chi\ square = 23,468$, $df=6$, $p<0,01$). Perbaikan kemampuan dalam membaca juga terlihat dari waktu pengerjaan tugas. Saat anak diberikan materi pre tes kosa kata, lama lama waktu anak mengerjakan tes 41 menit 22 detik. Setelah pelatihan alfabet, materi pos tes dikerjakan anak adalah 27 menit 10 detik.

DISKUSI

Keterampilan *anak* dalam melafalkan alfabet merupakan salah satu syarat untuk mengikuti pelatihan 4M. Pelatihan alfabet terdiri dari materi pembelajaran antara hubungan suara dan huruf. Target pelatihan alfabet adalah anak mampu melafalkan alfabet dengan tepat. Ketepatan anak dalam menyuarakan setiap huruf alfabet dilaterbelakangi oleh konsep antara huruf dengan suara (Treiman, et.al, 1998; Wood & McLemore, 2001). Pelatihan alfabet ini mampu mendukung anak dalam memahami konsep antara hubungan huruf dengan suara.

Saat alfabet diberikan secara urut, terdapat perbedaan frekuensi yang signifikan dalam hal ketepatan anak melafalkan huruf besar antara pre tes dan pos tes. Selanjutnya, terdapat perbedaan frekuensi yang signifikan dalam hal ketepatan anak melafalkan huruf kecil antara hasil pre tes dan pos tes alfabet. Anak membutuhkan waktu pengerjaan yang lebih singkat

dalam hal menyelesaikan materi pos tes pelafalan alfabet dibandingkan dengan materi pre tes.

Ketika anak melafalkan materi huruf besar dari alfabet yang tidak urut, terdapat perbedaan frekuensi yang sangat signifikan dalam hal ketepatan anak antara pre tes dan pos tes alfabet. Terdapat perbedaan frekuensi yang signifikan dalam hal ketepatan anak melafalkan huruf kecil antara pre tes dan pos tes alfabet yang diberikan secara tidak urut. Anak membutuhkan waktu pengerjaan yang lebih singkat dalam hal menyelesaikan materi pos tes pelafalan alfabet dibandingkan dengan materi pre tes.

Setelah pelatihan 4M (Melihat-Menyusun-Mengeja-Membaca) jumlah kosakata yang tidak dapat dieja oleh anak lebih banyak saat pos tes daripada pre tes. Jumlah kosakata yang dieja anak lebih sedikit daripada saat pre tes. Setelah pelatihan 4M jumlah kosa kata yang *dibaca* dengan dieja oleh anak saat pre tes lebih banyak daripada saat pos tes. Setelah pelatihan 4M, terdapat peningkatan kosa kata yang dapat langsung dibaca oleh anak. Sebelum pelatihan 4M tidak ada satupun kosa kata yang dapat langsung dibaca oleh anak. Lama waktu membaca yang dibutuhkan saat pos tes lebih singkat dibandingkan saat mengerjakan pre tes.

Peningkatan anak dalam pembelajaran kosa kata dalam pelatihan 4M dilatarbelakangi oleh empat hal yaitu: adanya *hubungan* antara gambar dengan suatu kosa kata, kemampuan anak dalam memahami hubungan antara huruf dengan suara pada suatu kata, dan penyajian kosakata yang sistematis (penyajian kosakata dalam kotak per kotak). Hal tersebut sejalan dengan pendapat Marmurek (1994) bahwa gambar memudahkan individu dalam memahami suatu informasi.

Penyajian kosakata yang sistematis telah menolong anak dalam memahami arti kosakata dan membantu proses pengucapan suatu kosakata (Joseph, 1998). Proses yang sistematis tersebut juga memudahkan dalam proses visualisasi informasi. Pemberian pelatihan mengenai hubungan antara huruf dengan suara akan mendukung anak dalam proses keterampilan membaca (Samuels, 1972). Setelah pelatihan 4M berlangsung, pihak orang tua memiliki inisiatif untuk memberi les *privat* kepada anak. Pihak guru melaporkan bahwa anak dapat membaca kata-kata singkat. Jadi dalam hal ini, memang anak-anak *slow learner* membutuhkan perhatian ekstra agar mereka mampu membaca kosakata. Latihan kosakata yang diberikan hendaknya yang lebih mudah dahulu, kemudian kosakata yang lebih kompleks mulai diberikan.

DAFTAR PUSTAKA

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author.
- Boyle, J. R. (2008). Reading strategies for students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), Retrieved on September 30, 2008, from: isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/44/1/3.
- Boyle, J. R. (2009, April 13, personal communication by e-mail). Phonological awareness strategy: Training manual.
- Brice, R. G. (2004). Connecting oral and written language through applied writing strategies. *Intervention in School Clinic*, 40(1), 38-47. Retrieved on April 7 2009, from: isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/1/38.
- Brynes, J. P. (1996). Cognitive development and learning in instructional contexts. Massachutes: Allyn & Bacon.
- Chaer, A. (2009). *Psikolinguistik: Kajian teoretik*. Jakarta: Penerbit Rineka Cipta.
- Chard, D. J. & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 261-270. Retrieved on April 7, 2009, from: isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/5/261.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Ohio: Merrill publishing company.
- Cooter, K. S., & Cooter, R. B. (2004). One size doesn't fit all: slow learners in the reading classroom. *The Reading Teacher*, 57(7), 680-684.
- Cooter, K. S. (2009, July 17, personal communication by facebook).
- Flett, A. & Conderman, G. (2002). Promote phonemic awareness. *Intervention in school and clinic*, 37(4), 242-245. Retrieved on April 7, 2009, from isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/4/242.
- Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, J. M., Nasir, L., & Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with down syndrome. *Reading Writing*, 21, 395-412.

- Hadi, S. (2004). *Statistik*. Jilid 2. Yogyakarta: penerbit ANDI.
- Hapsari, E. W. (2009). Laporan praktik kerja profesi bidang psikologi pendidikan tingkat sekolah dasar. Tidak diterbitkan. Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta.
- Jensen, R. (2006). Behaviorism, latent learning, and cognitive maps:needed revisions .in introductory psychology textbooks. *The Behavior Analyst*, 2(29), 187-209.
- Joseph, L. M. (1998). Words boxes help children with learning disabilities identify and spell words. *The Reading Teacher*. 52(4), 348-356.
- Karande, S., Kanchan, S., & Kulkarni, M. (2008). Clinical and psychoeducational profile of children with borderline intellectual functioning. *Indian Journal of Pediatrics*, 75, 795-800.
- Kimble, G. A. (1994). A new formula for behaviorism, *Psychological review*, 101(2), 254-258.
- Malik, S. (2009). Effect of intervention training on mental abilities of slow learner. *International Journal of Education Science*, 1(1), 61-64.
- Marmurek, H. H. C. (1994). Linguistic processing of words and pictures. *The American Journal of Psychology*, 107(4), 519-536.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2005). *Abnormal child psychology*. (3rd ed.). California: Thomson Wadsworth.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experiemental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 484-490.
- Mustika, M. (2001). Laporan praktik kerja profesi bidang psikologi pendidikan tingkat sekolah dasar. Tidak diterbitkan. Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta.
- Samuels, J. (1972). The effect of letter-name knowledge on learning to read. *American educational research association*, 9(1), 65-74.
- Shaw, R. S. (2005). Educating slow learners: are charter shoools the last, best hope for their educational success? *The Charter Schools Resources Journal*, 1(1), 1-19. Retrieved on July 7, 2009, from:
ehs.cmich.edu/Ednewby/article.htm.

- Shaw, R. S. (2008). An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs: borderline intellectual functioning. *Intervention in school and clinic*, 43(5), 291-299. Retrieved on September 30, 2008, from: isc.sagepub.com/cgi/content/abstract/43/5/291.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Pediatric in Review*, 24, 147-153. Retrieved on August 14, 2008 from pedsinreviewaappublications.org/cgi/content/full/24/5/147.
- Spiegel, M. R. & Stephens, L. J. (2007). *Teori dan soal-soal statistik*. Edisi ke-3. (Terj. W. Kastawan & I. Harmein). Bandung: Penerbit Airlangga.
- Supratiknya, A. (2008). *Merancang program dan modul psikoedukasi*. Yogyakarta: Penerbit Universitas Sanata Dharma.
- Tarigan, H. G. (1979). *Membaca sebagai suatu ketrampilan berbahasa*. Bandung: Angkasa.
- Tim bina karya guru. (2007). *Bina bahasa Indonesia untuk sekolah dasar kelas I semester 1*. Jakarta: Penerbit Airlangga.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundation of literacy: Learning the sounds of letter. *Child Development*, 69(6), 1524-1540.
- Wacker, D., McMahon, C., Steeger, M., Berg, W., Sasso, G., & Melloy, K. (1990). Applications of a sequential alternating treatments design. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 333-339.
- Wood, J., & McLemore. (2001). Critical components in early literacy-knowledge of the letters of the alphabet and phonic instruction. *The Florida Reading Quarterly*, 38(2), 1-8.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H. & Perry, N. E. (2006). *Educational psychology* (3rd Canadian ed.). Canada, Toronto: Pearson.
- Yosef, L. G. (2009). Laporan praktik kerja profesi bidang psikologi pendidikan tingkat sekolah dasar. Tidak diterbitkan. Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta.