

## MEMAHAMI DAN MEMIJAHKAN GERAKAN LITERASI SEKOLAH

**Florianus Dus Arifian**

Program Studi Guru Sekolah Dasar Universitas Katolik Indonesia Santu Paulus Ruteng,  
Jl. Ahmad Yani No. 10, Ruteng-Flores-NTT 86508  
email: arifianflori@yahoo.co.id

Diterima: 11 Juni 2019, Direvisi: 15 Juni 2019, Diterbitkan: 31 Juli 2019

**Abstract: Understanding and Spawning the School Literacy Movement.** The Indonesian nation wants to create a virtuous generation through the school literacy movement. However, so far the teacher has misunderstood reading activities in the school literacy movement as an impact of the bad culture of reading in the past. This paper aims to overcome this problem by examining the concept of reading in the school literacy movement and formulating the tips for promoting it. For this reason, the authors conducted a literature study using the technique of reading and recording. The study shows that reading in the school literacy movement has certain characteristics. The results of the study also show that several strategies are needed to drive school literacy.

**Keywords:** reading, literacy, character

**Abstrak: Memahami dan Memijahkan Gerakan Literasi Sekolah.** Bangsa Indonesia hendak menciptakan generasi berbudi melalui gerakan literasi sekolah. Namun, sejauh ini guru bermispersepsi tentang membaca dalam gerakan literasi sekolah sebagai dampak dari kultur buruk pembelajaran membaca pada masa sebelumnya. Tulisan ini hendak mengatasi permasalahan tersebut dengan mengkaji konsep membaca dalam gerakan literasi sekolah dan merumuskan kiat-kita untuk menggalakannya. Untuk itu, penulis melakukan studi pustaka dengan menggunakan teknik baca dan catat. Hasil studi menunjukkan bahwa membaca dalam gerakan literasi sekolah memiliki karakteristik tertentu. Hasil studi juga menunjukkan bahwa diperlukan beberapa strategi untuk menggerakkan literasi sekolah.

**Kata kunci:** membaca, literasi, budi pekerti.

### PENDAHULUAN

Bangsa Indonesia mengimpikan generasi yang berbudi pekerti/berkarakter. Berbagai upaya digiatkan untuk menggapai impian itu. Salah satunya adalah gerakan literasi sekolah (GLS) yang dikukuhkan dalam Permendikbud Nomor 23 Tahun 2015 tentang Penumbuhan Budi Pekerti. Berdasarkan regulasi ini, budi pekerti siswa dapat dibentuk melalui sejumlah habituasi. Salah satunya adalah habituasi pengembangan potensi diri siswa secara holistik lewat aktivitas membaca buku nonteks pembelajaran selama 15 menit tiap hari sebelum pembelajaran.

Patut dicermati bahwa aktivitas membaca dalam GLS ditempatkan dalam kerangka pengembangan potensi siswa. Pengembangan potensi tersebut tidak bersifat parsial-fragmentaris, tetapi mesti bersifat holistik-komprehensif. Potensi yang

dikembangkan dengan cara demikian menggaransi terbentuknya siswa berkarakter.

Keterkaitan antara tiga hal di atas (*membaca, potensi diri, dan budi pekerti*) menandakan adanya tipikalitas/karakteristik tertentu dari membaca dalam GLS. Oleh karena itu, para pendamping GLS terutama para guru perlu memahami secara tepat karakteristik membaca tersebut. Jika para guru keliru memahami makna membaca tersebut, potensi siswa tentu tidak dapat dikembangkan apalagi budi pekertinya.

Penulis berasumsi bahwa sebagian guru bermispersepsi tentang membaca dalam GLS. Mispersepsi itu tidak terlepas dari kultur pembelajaran membaca selama ini yang justru gersang dengan nilai pendidikan. Patut disadari bahwa praktik pembelajaran membaca di sekolah umumnya direduksi menjadi sekadar ujian

membaca (Abidin, 2012: 9--10) sebab guru hanya memerintahkan siswanya untuk membaca teks lalu menjawab pertanyaan pemahaman atas teks tersebut. Dalam hal ini, pembelajaran terjebak dalam aktivitas sebatas memecahkan dan menyatukan kembali sandi pada teks, tanpa dielaborasi dengan aktivitas kreatif yang jauh lebih mendidik siswa. Pertanyaan pemahaman pun direduksi menjadi sekadar pemahaman literal, yakni pemahaman lurus-lurus pada fakta yang ada dalam teks.

Praktik pembelajaran membaca di sekolah juga cenderung terhenti pada level dangkal, tetapi sebagian guru malah membanggakannya. Level minimalis itu adalah siswa dapat mengenal bentuk dan bunyi huruf, suku kata, kata, dan kalimat tertulis; sebuah capaian yang umumnya terjadi pada masa awal belajar membaca (Porter & Hernacki, 2013: 252). Jadi, target guru sejauh ini sebatas membuat siswanya *bisa/mampu membaca*. Oleh karena itu, hal yang selalu terjadi sepanjang siswa bersekolah adalah *belajar membaca*. Di titik ini, belum terlihat upaya guru untuk bergerak ke level yang lebih tinggi, yakni membuat siswanya *mau/suka membaca* serentak mentransformasi siswanya dari *belajar membaca* ke *membaca untuk belajar*.

Hemat penulis, tradisi buruk di atas turut membentuk mispersepsi guru tentang membaca dalam GLS. Kultur yang keliru dalam pembelajaran membaca pada masa lampau menyuramkan pemahaman guru tentang membaca dalam GLS. Oleh karena itu, tulisan ini pertama-tama bertujuan menguraikan hakikat GLS. Selain itu, tulisan ini bertujuan menguraikan strategi memijahkan GLS. Tujuan ini selain mengkonkretkan tujuan pertama, juga dilatari kesadaran bahwa implementasi GLS sejauh ini juga berhadapan dengan sejumlah kendala. Salah satunya adalah minimnya perpustakaan. Data Kemendikbud menunjukkan hanya 6.410 atau sekitar 54% SD di lima provinsi di Indonesia Timur (Maluku, Maluku Utara, NTT, Papua, dan Papua Barat) yang memiliki perpustakaan (Kompas, 20 September 2018, hlm. 12). Kendala lainnya adalah masih lambannya penguasaan kemampuan membaca permulaan oleh siswa. Bahkan, sampai di kelas tinggi SD pun masih ada siswa yang belum bisa membaca lancar. Oleh karena itu, tulisan ini menawarkan kiat untuk memijahkan GLS di tengah berbagai kendala yang dihadapi sekolah. Terlepas dari tujuan di atas, secara metodologis tulisan ini disusun berdasarkan studi kepustakaan

dengan menggunakan teknik baca dan catat. Hal ini berarti penulis membaca dan mencatat pandangan dari berbagai sumber kepustakaan yang relevan dalam sebuah *file* di laptop. Pandangan-pandangan tersebut kemudian dikritisi sesuai dengan pertimbangan penulis. Oleh karena itu, tulisan ini tidak boleh dilihat sebagai uraian final atas tema yang dikupas, tetapi sebagai letupan pikiran penulis yang perlu dikritis kembali oleh pembaca.

## HAKIKAT GLS

### Pengertian GLS

GLS merupakan usaha menggalakkan aktivitas berliterasi dari, oleh, dan untuk warga sekolah dengan siswa sebagai subjek utamanya dan guru sebagai mentornya. Namun, hemat penulis, guru juga semestinya menjadi subjek dari aktivitas berliterasi itu. Hal ini didasari dua pertimbangan: (1) guru merupakan pribadi yang mesti belajar seumur hidup sehingga mutlak memiliki kultur berliterasi, dan (2) guru merupakan teladan berliterasi bagi siswa.

Hal yang perlu dideskripsikan lebih lanjut dari informasi di atas adalah pengertian literasi. Apa itu literasi? Pengertian konsep literasi telah diuraikan dalam banyak sumber dengan sudut pandang masing-masing. Namun, sebagai patokan pemahaman dalam tulisan ini disadur pengertian literasi dari tulisan Arifian (2016: 234—235) seperti berikut ini.

Semula konsep literasi dipahami hanya sebagai kemampuan memahami simbol bahasa tulis (Abidin, 2014: 181). Oleh karena itu, kemampuan literasi merupakan kemampuan memahami dan menggunakan huruf. Barton (Nurgiyantoro, 2010: 120) memahaminya sebagai *being able to read and write* ‘mampu membaca dan menulis’.

Dari pengertian di atas tampak bahwa semula literasi menjadi garapan eksklusif bidang bahasa. Namun, pandangan tersebut tidak mutlak benar sebab sesuatu yang berwujud tulisan mencakup juga angka. Jika alasan ini diterima, literasi berarti kemampuan memahami huruf dan angka. Dengan demikian, kemampuan literasi berarti kemampuan membaca, menulis, dan berhitung (kemampuan ber-*calistung*).

Menurut Kern (Hayat & Yusuf, 2010: 25), pengertian di atas cocok untuk zaman lampau yang melihat kemampuan ber-*calistung* sebagai kompetensi utama. Dalam perkembangan selanjutnya, konsep literasi mengalami perluasan makna. Perluasan pertama terjadi di dalam

bidang bahasa yang dipicu dengan munculnya wacana sebagai segmen bahasa terluas setelah huruf, kata, kalimat, dan paragraf (Abidin, 2014: 181). Ketika wacana muncul, kemampuan literasi berarti juga celik wacana.

Pengertian wacana kemudian meluas, yakni pokok pembahasan. Perluasan ini berkonsekuensi bahwa wacana tidak hanya menjadi milik eksklusif bidang bahasa. Wacana juga milik universal berbagai disiplin ilmu. Pada titik inilah istilah literasi mulai ditafsir dalam aneka bidang. Untuk mengacu kepekaan terhadap budaya, misalnya, dikenal *literasi budaya*. Untuk mengacu kemampuan mengkritisi informasi di internet, misal yang lainnya, muncul *literasi internet*. Semakin populer pula penggunaan istilah *literasi agama*, *literasi politik*, dan *literasi hukum*. Dalam bidang pendidikan, muncul istilah *literasi sains*, *literasi matematika*, dan sebagainya. Walaupun ditafsir dalam multibidang, dasar *literasi bahasa* tetap melekat pada setiap tafsiran tersebut. Hal inilah yang menjelaskan dasar penempatan *literasi bahasa* lewat kegiatan membaca dan menulis sebagai lokomotif penarik pembelajaran bidang lain dalam perspektif Kurikulum 2013.

Pembahasan di atas lebih menginformasikan perubahan konteks penggunaan istilah literasi. Namun, apakah hakikat konsep literasi di tengah perubahan konteks penggunaannya?

Secara hakiki, kemampuan literasi pertama-tama adalah kemampuan membaca, menulis, dan berhitung (*ber-calistung*) atau kemampuan *ber-3R* (*Reading*, *wRiting*, dan *aRithmetic*). Selain itu, kemampuan literasi adalah juga kemampuan pada *R* yang ke-4, yakni *Reasoning* (Hayat & Yusuf, 2010: 28). Kemampuan *reasoning* berarti kemampuan menggunakan akal atau daya pikir, kemampuan mempertimbangkan atau menghadapi sesuatu dengan kekuatan pengolahan pikiran secara matang, kemampuan bernalar.

Kemampuan *reasoning* atau bernalar merupakan esensi penting konsep literasi pada zaman ini, selain kompetensi *3R* sebelumnya. Jadi, dalam kekinian literasi terpaut dengan kemampuan pada *4R*: *Reading*, *wRiting*, *aRithmetic*, dan *Reasoning*. Dengan dasar seperti ini, secara luas literasi berarti keterampilan untuk tidak hanya dapat *ber-calistung*, tetapi juga memberdayakan diri dalam peradaban modern dengan menggunakan keterampilan *calistung*.

Pengertian literasi secara luas di atas dalam pandangan Abidin (2014: 181)

diformulasikan sebagai “*alat yang dapat digunakan untuk beroleh dan mengomunikasikan informasi*”. Alat dalam konteks ini tentu tidak mengarah ke benda untuk mendapatkan dan menyebarkan informasi seperti laptop dan HP, tetapi mengacu pada kemampuan dan strategi untuk memperoleh, mengolah, memakai, dan mengomunikasikan pengetahuan dan keterampilan demi pemberdayaan diri. Dengan perkataan lain, literasi adalah kemampuan yang memungkinkan seseorang mengakses, memproses, dan mengomunikasikan pengetahuan dan keterampilan sekaligus membina dan memperkaya jiwa belajar (Abidin, 2014: 186).

Beberapa kesimpulan dari uraian di atas adalah sebagai berikut. *Pertama*, istilah literasi memiliki konteks penggunaan. *Kedua*, konteks penggunaan istilah literasi berkembang dari waktu ke waktu. *Ketiga*, istilah literasi mula-mula digunakan dalam konteks bahasa kemudian menjalar ke berbagai bidang. *Keempat*, esensi literasi semula adalah kemampuan *ber-calistung* lalu menjadi kemampuan *ber-nalar*. *Kelima*, dalam arti terbaru literasi adalah kemampuan memperoleh, mengolah, memakai, dan mengomunikasikan pengetahuan dan keterampilan demi pemberdayaan diri dalam peradaban modern. Hal ini berarti bahwa dalam literasi modern seseorang tidak sekadar bisa *ber-calistung*, tetapi menggunakan kemampuan *ber-calistung* itu untuk menguasai dan bertindak etis atas diri sendiri dan lingkungan sekitar.

Sejalan dengan kesimpulan di atas, kemampuan berliterasi dalam GLS secara eksplisit memang mengarah ke keterampilan membaca sebagaimana ditegaskan dalam Permendikbud Nomor 23 Tahun 2015. Namun, kemampuan membaca tersebut tidak sekadar berarti celik huruf pada teks yang dibaca, tetapi mesti mempertimbangkan dimensi penalaran sebagai segmen penting dari konsep literasi modern. Jadi, aktivitas membaca dalam GLS tidak dikerangkeng dalam pemahaman sempit, yakni sekadar membaca saja. Hal ini dijelaskan lebih jauh pada subjudul “*Tipikalitas Proses Membaca untuk Membentuk Karakter dalam GLS*” dalam tulisan ini.

## Latar Belakang Munculnya GLS

Sebagian orang melihat GLS sebagai istilah paradoksal. Kalangan tersebut berargumentasi bahwa membaca merupakan kebiasaan yang sudah seharusnya dimiliki warga

sekolah. Oleh karena itu, tidak wajar jika muncul lagi kegiatan membaca yang dikemas melalui gerakan khusus di sekolah. Menurut kalangan ini, istilah GLS aneh seaneh istilah *binaragawan berotot*. Seorang binaragawan tak perlu diberi label berotot sebab binaragawan jelas berotot. Namun, apakah kemunculan GLS semata-mata karena wajar atau tidak wajarnya istilah GLS itu sendiri?

Hemat penulis, GLS muncul melampaui pertimbangan paradoks atau tidaknya istilah GLS itu. Minimal ada tiga pertimbangan ilmiah yang mendesak munculnya GLS.

*Pertama*, Minimnya Kemampuan Membaca Siswa. Tidak dapat dimungkiri bahwa bangsa Indonesia berkemampuan membaca rendah jika dibandingkan dengan bangsa lain. Bahkan, rendahnya kemampuan membaca bangsa ini bukanlah kondisi momental, melainkan kondisi yang muncul secara konsisten sepanjang waktu. Sebagai bukti, marilah mencermati data kemampuan membaca bangsa ini dalam waktu 10 tahun terakhir.

Pada tahun 2009, *International Association for Evaluation Education Achievement* menunjukkan daya baca siswa Indonesia berada pada urutan ke-26 dari 27 negara (Anshori & Sumiyadi, 2009: 145). Tiga tahun sesudahnya, tahun 2011, *Global Monitoring Report* dari UNESCO melaporkan 80% murid kelas IV SD di Indonesia berkemampuan membaca di bawah standar internasional (*Kompas*, 2 April 2012). Selanjutnya, pada tahun 2014 *Early Grade Reading Assessment* menunjukkan hanya 47% murid kelas I dan II SD di Indonesia yang fasih membaca dan memahami bacaan. Persentase kefasihan dan pemahaman terkecil, yakni 23,1%, dicapai murid SD di wilayah Nusa Tenggara, Maluku, dan Papua (*Kompas*, 5 Maret 2015). Selanjutnya, pada tahun 2018 UNESCO melaporkan indeks tingkat membaca bangsa Indonesia hanya sebesar 0,001. Artinya, dari seribu penduduk di negeri ini hanya ada satu orang yang suka membaca. Kondisi ini menjelaskan posisi Indonesia yang hanya setingkat di atas Botswana dari segi minat baca berdasarkan survei dari *The World's Most Literate Nations*. Minat baca Botswana berada pada urutan ke-61, sedangkan Indonesia berada pada urutan ke-60 (*Tempo*, 23 September 2018, hlm.19).

Laporan di atas sejalan dengan penelitian Puspendik Kemendikbud dan Badan Bahasa pada tahun 2018 yang menemukan hanya 18% siswa

SMA dari 34 provinsi di Indonesia yang bisa membaca dan menguasai detail informasi dari teks panjang berukuran 600 kata. Mayoritas siswa ternyata bingung jika di setiap paragraf terdapat detail informasi yang berbeda. Penelitian ini juga menemukan siswa gagal membaca teks narasi untuk diparafrasekan ke dalam kronologi peristiwa dan gagal membaca tabel untuk dikonversikan ke dalam wacana (*Kompas*, 4 September 2018, hlm. 9).

Tentu ada banyak faktor penyebab dan pihak yang bertanggung jawab atas buruknya kemampuan membaca bangsa ini. Tanpa berpretensi untuk mengabaikan kajian atas berbagai faktor penyebab dan pihak yang bertanggung jawab tersebut, hemat penulis, minimnya kemampuan membaca bangsa ini menjadi pertimbangan utama bagi perlunya GLS. Sudah waktunya sekolah menyadari buruknya kemampuan membaca bangsa ini sebagai 'penyakit kronis' yang membutuhkan perawatan melalui ketekunan dan kedisiplinan mengonsumsi 'tablet' GLS (Arifian dalam *Flores Pos*, 13 November 2018, hlm. 9).

*Kedua*, Penetrasi Masif Gawai. Bangsa ini sedang memasuki peradaban revolusi industri keempat dengan sistem digital sebagai panglima kehidupan. Sistem digital saat ini begitu masif menjalar pada berbagai lini kehidupan dengan hadirnya gawai. Bahkan, sekarang dengan adanya gawai sistem digital tidak saja berada secara kaku pada tabung komputer di kantor-kantor, tetapi juga sudah masuk secara fleksibel sampai ke dalam saku celana atau baju manusia termasuk para siswa.

Penetrasi masif gawai menyebabkan siswa terjebak dalam *multitasking*, yakni melakukan beberapa aktivitas sekaligus dalam waktu yang bersamaan. Alhasil siswa menjadi orang yang supersibuk dengan dunia maya seperti selalu aktif menulis pesan atau memperbarui status pada ponsel sambil berbicara dengan orang lain, mendengarkan musik, menonton video, melakukan swafoto dan mengunggahnya, mengunduh foto/gambar dari objek tertentu, dan memainkan gim yang dihadirkan secara masif dalam gawai.

Kondisi di atas menyebabkan pikiran siswa cenderung dibentuk dan terus diubah oleh konten yang tersebar dalam akselerasi yang cepat melalui gawai. Siswa kemudian menjadi orang yang cepat memberikan respon, tetapi respon itu bersifat pendek. Pada sisi yang lain, siswa cenderung menjadi generasi yang tidak mencintai kedalaman dan keluasan gagasan. Siswa enggan

mengejar teori-teori penting sebagai basis utama pembentukan perspektif berpikir dan pengembangan keilmuan.

Terbersit bahwa penetrasi masif gawai turut menyebabkan kerapuhan kemampuan membaca siswa di negeri ini semakin menjadi-jadi. Dalam hal ini, rendahnya kemampuan membaca siswa pada masa sebelumnya malah sekarang semakin diperparah oleh penetrasi masif gawai. Siswa yang rapuh pada budaya teks tertulis kini secara mendadak tercabut dan terlempar ke dalam sistem digital yang karakteristiknya lebih instan (*Kompas*, 01 Februari 2016, hlm. 12). Kehadiran gawai sebagai sebuah alat dengan sistem digitalnya sebenarnya tidak bermasalah. Bahkan, ia dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan membaca siswa melalui penyiapan materi bacaan di dalamnya. Namun, peluang positif ini masih sulit disambut selain karena masih rapuhnya kemampuan membaca siswa, juga karena masih minimnya kemampuan guru dan siswa untuk mengelola gawai sebagai sumber bacaan.

Hemat penulis, GLS muncul dalam rangka menghadapi penetrasi masif gawai. Hadirnya GLS selain bertujuan memperbaiki dan meningkatkan kemampuan membaca, juga untuk menyiapkan siswa Indonesia menghadapi loncatan peradaban ke dalam sistem digital (Arifian dalam *Flores Pos*, 13 November 2018, hlm. 9).

*Ketiga*, Tuntutan Keterampilan Hidup Abad XXI. Menurut Morocco (Abidin, 2014: 184), ada empat kelompok kompetensi yang menantang kehidupan warga dunia abad XXI, yakni (1) pemahaman konseptual, (2) berpikir kritis, (3) berpikir kreatif, dan (4) berkolaborasi dan berkomunikasi. Kelompok kompetensi poin (1) bertalian dengan kemampuan memiliki pemahaman yang dalam, tajam, luas, dan bervariasi tentang berbagai bidang ilmu. Kelompok kompetensi poin (2) berkaitan dengan kemampuan mendayagunakan kekuatan nalar guna menimbang berbagai informasi. Kelompok kompetensi poin (3) bertalian dengan kemampuan memproduksi gagasan dan karya inovatif sehingga menggaransi kehidupan yang layak. Adapun kelompok kompetensi poin (4) berpautan dengan kemampuan bersinergi dan berinteraksi dengan orang lain. Dengan itu seseorang mampu membagikan wawasan konseptual, pikiran kritis, pikiran kreatif, dan karyanya kepada sesama.

Hemat penulis, GLS muncul dalam rangka membentuk empat keterampilan abad

XXI. Wawasan konseptual hanya dapat terbentuk jika siswa hidup dalam kultur membaca. Kemampuan berpikir kritis dan kreatif juga dapat tercapai jika siswa tidak hanya belajar membaca, tetapi juga membaca untuk belajar dengan menjelajah berbagai sumber. Demikian pun kemampuan berkomunikasi dapat terbentuk jika siswa terlatih untuk menggunakan membaca sebagai sarana untuk saling menjadi sesama.

Selain pertimbangan ilmiah di atas, munculnya GLS juga dilatarbelakangi pertimbangan teknis untuk memperkokoh implementasi Kurikulum 2013 yang amat menekankan pembentukan karakter pada siswa. Dalam hal ini, karakter dibentuk selain melalui pembelajaran yang bermakna dan keteladanan guru serta kultur sekolah yang kuat, juga dibentuk melalui gerakan literasi yang kokoh.

### Dua Determinan dalam GLS

GLS, sebagaimana di singgung dalam uraian sebelumnya, berada dalam kerangka pengembangan potensi diri siswa secara holistik. Pengembangan potensi diri secara utuh kemudian berdampak pada terbangunnya budi pekerti atau karakter. Jadi, arah dasar aktivitas membaca dalam GLS adalah untuk mengembangkan potensi diri siswa secara integral yang selanjutnya dapat menumbuhkembangkan karakter pada siswa tersebut.

Hemat penulis, berdasarkan arah dasar tersebut, minimal ada dua determinan atau faktor penentu yang perlu dicermati agar aktivitas membaca dalam GLS sungguh mengembangkan potensi diri siswa sehingga selanjutnya membangun budi pekerti atau karakter. Dua determinan itu adalah (1) konten dari teks bacaan dan (2) karakteristik atau tipikalitas membaca. Kalau faktor pertama bertalian dengan kualitas dari aspek isi bacaan, faktor kedua bertalian dengan kualitas dari aspek proses membaca.

Kedua faktor kunci di atas perlu diberi perhatian secara seimbang sebab pengabaian terhadap salah satunya tentu menimbulkan kepincangan dalam pengembangan potensi diri siswa. Hal itu berarti pula cita-cita pembentukan budi pekerti atau karakter hanyalah utopisme belaka. Jadi, mesti dipertimbangkan secara baik konten bahan bacaan dan proses membaca yang dijalankan siswa dalam GLS. Dua faktor kunci ini dielaborasi lebih jauh melalui subjudul "*Konten Bacaan untuk Membentuk Karakter dalam GLS*" dan *Tipikalitas Proses Membaca*

untuk Membentuk Karakter dalam GLS” dalam tulisan ini.

### Tipikalitas Proses Membaca untuk Membentuk Karakter dalam GLS

Selain sebagai aktivitas perseptual, membaca juga merupakan aktivitas yang bersentuhan akal budi pembaca. Ketika pikiran pembaca berusaha untuk memahami bacaan, kegiatan membaca dikatakan berhubungan dengan akal budinya. Namun, dari kaitan itu perlu disadari bahwa karakteristik atau tipikalitas proses membaca memiliki ketajaman yang bervariasi dalam menyentuh akal budi pembaca. Artinya, ada aktivitas membaca yang hanya menyenggol akal budi pembaca pada tataran permukaan dan ada pula yang menukik sampai pada ruang di dalamnya.

Pandangan di atas mudah diterima terutama jika dihubungkan dengan konsep taksonomi kognitif yang dicetuskan Bloom lalu direvisi Anderson dan Krathwohl. Dalam konsep taksonomi kognitif itu, akal budi memiliki tingkatan kemampuan yang merentang dari level terendah sampai tertinggi, yakni dari kemampuan *mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi*, sampai *mencipta*. Berdasarkan konsep ini, diyakini bahwa ada tipikalitas proses membaca yang menyasar kemampuan mengingat, ada yang menyasar pada kemampuan memahami, dan seterusnya hingga ada pula yang menyasar akal budi pembaca pada kemampuan mencipta.

Tipikalitas proses membaca yang minim menyentuh akal budi atau menyentuh akal budi hanya pada level kemampuan bawah umumnya hanya berupa aktivitas membaca saja tanpa ditopang aktivitas lain yang memperkokoh sentuhan pada akal budi. Walaupun ada, aktivitas lain itu biasanya hanya seputar menjawab pertanyaan pemahaman tekstual atau memanggil kembali fakta yang terkandung dalam teks bacaan saja (Arifian dalam *Flores Pos*, 19 November 2018, hlm. 9).

Berbeda dengan jenis di atas, tipikalitas proses membaca yang intens menyentuh akal budi jelas lebih dari sekadar membaca. Dalam hal ini aktivitas membaca hanya sebagai dasar yang mutlak dilanjutkan dengan aktivitas lain untuk mengasah akal budi secara lebih tajam. Membuat ringkas/ikhtisar bacaan, membuat sinopsis atau resensi bacaan, membuat peta konsep bacaan, membuat skema perjalanan tokoh dalam bacaan, membuat kamus mini berdasarkan

kata-kata sukar dari bacaan, memparafrase bacaan ke bentuk lain yang relevan, membandingkan bacaan dengan teks lain, menyusun bacaan baru berdasarkan aspek tertentu dari bacaan sebelumnya, dan mendiskusikan ide bacaan dengan orang lain adalah beberapa contoh aktivitas kreatif yang lebih jauh mengasah akal budi. Lewat aktivitas-aktivitas semacam itu pembaca berpeluang untuk tidak sekadar bisa mengingat, tetapi juga bisa memahami, menerapkan, menganalisis, mengkritisi, dan mengkreasikan sesuatu. Dengan demikian, kegiatan membaca dapat menumbuhkan budi pekerti (Arifian dalam *Flores Pos*, 19 November 2018, hlm. 9).

Gagasan di atas sejalan dengan konsep literasi modern seperti disinggung dalam uraian di depan. Jika dicermati konsep literasi modern, segera tampak bahwa literasi tidak hanya bermakna sekadar mampu memecahkan dan merangkai kembali sandi berwujud huruf, tetapi terutama mampu membuat *reasoning* ‘penalaran’. Hemat saya, dalam rangka merangkul dimensi penalaran, proses membaca siswa dalam GLS mesti dilanjutkan dengan berbagai aktivitas kreatif untuk mengolah bacaan yang telah dibacanya.

Sejalan dengan gagasan di atas, Menurut Kern (Hayat & Yusuf, 2010: 31), literasi membaca modern berarti *tidak sekadar mampu memahami teks, tetapi juga terutama mampu menghubungkan teks dengan konteks serta mampu melakukan refleksi kritis atas hubungan itu dalam kegiatan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis*. Jadi, literasi membaca berarti kemampuan untuk tidak hanya memahami terbatas satuan bahasa pada teks, tetapi juga membuat kaitan antara hal-hal di dalam dan di seputar atau di luar teks. Andaikan teks itu seperti kotak, literasi membaca berarti kemampuan untuk melihat tidak saja pada hal-hal di dalam kotak, tetapi juga hal-hal di luar kotak.

Patut dicermati bahwa proses merefleksikan hubungan antara teks dan konteks menurut pandangan Keren di atas diwujudkan melalui kegiatan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Hal ini menegaskan bahwa literasi modern tidak lagi dikerangkeng sebatas kegiatan berbahasa tulis, tetapi juga mencakup kegiatan berbahasa lisan. Oleh karena itu, membaca dalam perspektif GLS tidak hanya berarti siswa melakukan kegiatan membaca, tetapi juga dimungkinkan untuk menghubungkan

kegiatan membaca itu dengan kegiatan menyimak, berbicara, dan menulis.

Selain itu, proses merefleksikan hubungan antara teks dan konteks dilakukan secara kritis. Kritis berarti hubungan tersebut dianalisis secara tajam sehingga selain diperoleh pengetahuan dan keterampilan, juga dibentuk karakter positif seperti tekun, teliti, mandiri, dan aktif. Sampai pada titik ini, dalam perspektif literasi modern, adalah kekeliruan jika siswa hanya diinstruksikan untuk membaca teks lalu menjawab pertanyaan pemahaman atas teks tersebut. Kondisi semacam ini jauh dari prinsip 'merefleksikan secara kritis hubungan antara teks dan konteks'. Semestinya, siswa perlu diarahkan pada rupa-rupa aktivitas kreatif pascabaca.

Jelaslah dalam tulisan ini bahwa proses membaca untuk menumbuhkan budi pekerti siswa mesti diisi lebih dari sekadar kegiatan membaca teks. Jadi, *membaca dalam konteks GLS tidak berarti siswa belajar membaca, tetapi terutama membaca untuk belajar*. Dalam hal ini, siswa perlu diarahkan untuk menggunakan aktivitas membaca sebagai senjata untuk menguasai dan bertindak etis atas diri sendiri dan lingkungan sekitar. Oleh karena itu, guru perlu kreatif mengelola gerakan membaca yang memungkinkan siswa menganalisis, mengkritisi, mengevaluasi, dan menciptakan sesuatu dari bacaannya.

### **Konten Bacaan untuk Membentuk Karakter dalam GLS**

Aktivitas membaca untuk membentuk karakter mengisyaratkan pentingnya mempertimbangkan konten bahan bacaan. Memang telah ditegaskan bahwa bacaan dalam GLS berupa buku nonteks pelajaran, tetapi istilah nonteks pelajaran itu masih tampak umum. Oleh karena itu, beberapa jenis teks berikut patut menjadi pertimbangan para guru (Arifian dalam Pos Kupang, 07 Maret 2016, hlm. 4).

*Pertama*, Teks Informasional. Menurut Witdarmono (*Kompas*, 02 Februari 2016, hlm.7) bacaan yang relevan untuk pengembangan potensi siswa secara integral adalah teks informasional. Hal ini sejalan dengan orientasi utama teks ini, yakni menyampaikan informasi tentang dunia alam dan sosial sekitar kepada siswa. Oleh karena memaparkan dunia, fakta, dan peristiwa sekitar lingkungan; teks informasional dapat membangun minat dan rasa penasaran siswa untuk menjelajah dunia di sekitar dengan lebih banyak bertanya dan

membaca. Rasa penasaran inilah yang menjadi kekuatan internal bagi siswa untuk membaca seumur hidup. Dengan kekuatan internal itu pula siswa akan lebih mahir membaca dan menulis teks informasional, memiliki kosakata dan pengetahuan latar lebih banyak, dan berkemampuan memahami lebih baik, serta meningkatkan nilai dalam pembelajaran bahasa dan sastra.

*Kedua*, Teks Fiksi. Teks fiksi merupakan bagian dari teks sastra. Sebagaimana hakikat teks sastra, teks fiksi memiliki keunggulan dalam menyajikan pengalaman empiris sekaligus pengalaman imajinatif, menampilkan hiburan sekaligus nilai pendidikan melalui media bahasa yang bernilai estetika yang tinggi kepada siswa. Oleh karena itu, penggunaan teks fiksi dapat membantu siswa untuk memahami diri sendiri dan dunia di sekitar secara lebih baik. Penggunaan teks fiksi dapat membuat emosi siswa lebih sehat dan empatinya berkembang lebih baik.

*Ketiga*, Teks Biografi. Teks biografi berisi cerita-cerita inspiratif tentang ketokohan tokoh-tokoh dunia. Oleh karena itu, penggunaan teks biografi dapat memberikan teladan yang lebih nyata kepada siswa. Melalui penggunaan teks biografi, siswa dapat menyerap nilai-nilai tertentu dari tokoh-tokoh yang dibacanya. Nasihat dari tokoh-tokoh dalam teks biografi mudah dicerna apalagi jika tokoh-tokoh itu diidolakan siswa.

Di luar teks-teks di atas tentu masih banyak teks lainnya yang dapat digunakan dalam GLS. Hanya saja guru perlu memperhatikan kriteria pemilihan buku/teks bacaan yang baik. Jika yang dipilih adalah teks nonfiksi, misalnya, kriterianya adalah disajikan dengan akurat, sesuai dengan usia siswa, memiliki perspektif yang beragam/multikultural, dilengkapi dengan gambar/ilustrasi untuk memudahkan pemahaman, dan berasal dari sumber yang dapat dipertanggungjawabkan.

### **KIAT MEMIJAHKAN GLS**

#### **Mempercepat Penguasaan Kemampuan Membaca Dasar**

Telah ditegaskan bahwa membaca dalam GLS bersifat fungsional-aplikatif. Artinya, siswa tidak baru belajar membaca, tetapi sudah mulai memfungsikan membaca untuk kehidupannya. Hal ini berimplikasi bahwa kemampuan membaca dasar, yakni mengenal simbol-simbol tertulis (huruf, suku kata, kata,

kalimat, dan seterusnya), idealnya harus sudah selesai dalam diri siswa. Namun, persoalan akan rumit jika modal dasar ini belum dimiliki siswa. Justru di titik inilah kendala terberat dalam menggelorakan GLS. Tidak dapat dimungkiri bahwa masih banyak siswa yang belum berkemampuan membaca dasar hingga di kelas tinggi SD sekalipun. Jika demikian persoalannya, salah satu jurus untuk menggelorakan GLS adalah mempercepat penguasaan kemampuan membaca dasar pada siswa.

Tentu ada banyak pengalaman melatih dan membimbing siswa untuk cepat menguasai kemampuan membaca dasar. Namun, gagasan-gagasan berikut ini dapat dikajibandingkan dengan pengalaman-pengalaman tersebut.

*Pertama*, siswa pemula mengenal bahasa tulis tidak terlepas dari konteks sosiokultural bahasa tulis di sekitarnya. Patut disadari bahwa kebiasaan penggunaan bahasa tulis di lingkungan sekitar anak merupakan laboratorium paling jujur dalam membentuk persepsi atau pembayangan anak tentang bahasa tulis. Simbol-simbol bahasa tulis yang dominan dan lazim di lingkungan anak sangat kuat mempengaruhi pikirannya tentang bahasa tulis (Tompkins dan Hoskisson, 1995: 241--274).

Informasi di atas memiliki beberapa implikasi edukatif. Satu di antaranya adalah ketika memperkenalkan bahasa tulis kepada anak yang baru mulai mempelajari bahasa tulis (entah membaca entah menulis), guru tidak boleh mencabut anak dari kebiasaan berbahasa tulis di lingkungannya. Justru tradisi berbahasa tulis dari lingkungan anak itulah yang mesti pertama kali dipakai. Pada tataran konkret, berbagai tulisan pada bungkus-jajan yang sering dikonsumsi anak, tulisan nama mobil yang akrab di mata anak, baliho-baliho di jalan yang sering terpapar dengan anak, dan semacamnya haruslah menjadi materi pertama untuk memperkenalkan bahasa tulis pada anak. Bahasa tulis dari luar, seperti yang ada pada buku dari Pusat, hanyalah sebagai pembandingan dan penginspirasi untuk menyusun materi berbahasa tulis yang kontekstual bagi anak. *Kedua*, siswa pemula memiliki karakteristik perkembangan tertentu dalam menguasai bahasa tulis. Satu hal yang perlu dicatat adalah perkembangan pemahamannya tentang kata. Mula-mula anak hanya memiliki pembayangan yang samar-samar tentang istilah teknis kebahasaan seperti kata. Anak prasekolah bahkan tidak dapat membedakan kata dengan objek dari kata itu. Terkait dengan ini, anak berubah melalui empat level pemahaman tentang kata

(Tompkins dan Hoskisson, 1995: 241--274). Pada level I anak tidak mampu membedakan kata dan objek dari kata itu. Pada level II anak memahami kata ketika objeknya diberi label. Pada level III anak memahami bahwa perkataan (kumpulan kata) membawa arti dan cerita dibangun dari kata jika kepadanya sering dibacakan cerita. Pada level IV anak memahami kata sebagai elemen otonom bermakna.

Implikasi penting dari perkembangan pemahaman anak tentang kata adalah bahwa guru perlu memperkenalkan kata konkret yang bendanya dikenal anak. Dalam hal ini, guru mesti membimbing anak mulai dari menemukutunjukkan objek/benda dari kata. Selanjutnya, objek tersebut perlu diberi label agar anak dapat melihat hubungan langsung antara benda dan kata untuk mewakili benda itu. Dari situ, guru kemudian mewakili benda itu dalam bentuk gambarnya dan menulis kata di bawah/samping gambar itu untuk mengacu benda yang digambarkan itu. Selanjutnya, guru dapat menulis kata yang berdiri sendiri tanpa gambar atau benda dari kata tersebut. Langkah ini diperkuat dengan membacakan cerita-cerita singkat sesering mungkin kepada anak guna menyadarkan anak itu bahwa kata yang ada dalam teks mengandung arti penting.

Hal lain yang perlu disadari adalah perkembangan kemampuan membaca siswa pemula. Ada tiga fase perkembangan penting tentang kemampuan membaca pada siswa pemula, yakni tahap muncul (*emergent phase*), tahap awal (*early phase*), dan tahap lancar (*fluent phase*) (Tompkins dan Hoskisson, 1995: 241--274). Tahap *emergent* berisi mimpi/harapan anak untuk belajar membaca agar kelak dapat membaca seperti orang dewasa. Pada tahap *early*, anak membaca secara nyaring, tetapi secara pelan untuk mencocokkan setiap kata yang diungkapkannya dengan kata pada halaman teks. Pada tahap *fluent*, anak biasanya membaca secara hening dan bersifat otomatis kecuali jika bertemu dengan kata-kata sulit dalam teks bacaan.

Dari informasi di atas, diperlukan strategi tertentu untuk mendukung kemampuan membaca siswa pemula sesuai dengan fase perkembangannya. Beberapa strategi yang dapat dipakai adalah *assisted reading*, *shared reading*, dan *language experience approach*.

Dalam *Assisted reading* anak dan guru duduk bersama untuk membaca buku. Ketika guru membacakan teks dengan nyaring, anak mendengarkan dan melihat ilustrasi pada buku.

Dari kegiatan ini lambat laun anak mulai memahami dan mulai lahir kemauannya untuk membaca sendiri. Ada tiga tahap dalam *assisted reading*, yakni (1) membaca untuk anak (*reading to children*), (2) membaca yang dibagi (*shared reading*), dan (3) menjadi pembaca mandiri (*becoming independent readers*). Selain itu, *assisted reading* dapat diterapkan dalam bentuk *cross-age reading buddies* dan *traveling bags of book*. Dalam *cross-age reading buddies* anak kelas atas dapat dipasangkan dengan anak kelas bawah sebagai teman dalam kegiatan membaca. Sementara itu, dalam *traveling bags of book* guru mengoleksi teks dari tiga, empat, atau lima buku pada topik yang bervariasi untuk dibawa pulang oleh anak guna membaca bersama dengan orang tua di rumah.

Agak mirip dengan *assisted reading*, *shared reading* merupakan kegiatan yang di dalamnya guru membagi cerita dari buku kepada anak dengan membacakan buku itu secara nyaring sementara anak mengikutinya secara individual melalui buku atau teks yang diperbesar. Pendekatan *shared reading* digunakan guru untuk membagi kenikmatan cerita dari buku-buku yang menarik ketika anak tidak dapat membaca secara mandiri. Lewat *shared reading*, guru juga dapat mendemonstrasikan bagaimana teks dibuat dan memberikan kesempatan kepada anak untuk menggunakan strategi prediksi sehingga dapat menambah rasa percaya diri akan kemampuan membaca yang dimilikinya.

Dalam penerapan *shared reading* dapat digunakan *predictable book* dan *big book*. *Predictable book* adalah buku yang mengandung kata atau kalimat yang diulang. Pola dan susunan yang diulang ini memperbolehkan anak untuk menebak kalimat atau episode berikut dalam cerita. Sementara itu, *big book* adalah buku yang sangat besar dengan gambar diperbesar, yang biasanya ditempatkan pada satu kuda-kuda di mana semua anak dapat melihatnya. *Big book* dapat dibuat oleh anak sendiri dari cerita favorit dengan cara sebagai berikut. Anak memilih cerita yang sudah dikenal dan menulis atau mendikte ulang cerita itu, membagi halaman demi halaman dan menyiapkan ilustrasi. Anak menulis teks pada kertas besar dan menambahkan ilustrasi. Anak membuat judul halaman dan kulit teks, kemudian mengumpulkan halaman. Guru dan anak dapat menggunakan *big book* karya sendiri ini dalam kegiatan membaca.

Adapun *language experience approach* adalah pendekatan yang bergantung pada pengalaman

pemakaian bahasa oleh anak. Dalam pendekatan ini anak mendikte kata dan kalimat tentang pengalamannya, dan guru menulis dikte itu. Teks itu oleh guru dan anak dikembangkan menjadi materi bacaan. Karena bahasa datang dari anak dan isinya bergantung pada pengalaman sendiri, anak umumnya dapat membaca teks dengan lancar. Di sini membaca dan menulis dihubungkan ketika anak aktif terlibat dalam membaca apa yang ditulisnya.

### **Menciptakan Kelas dan Sekolah Kaya Literasi**

Untuk menggelorakan GLS, kelas dan sekolah harus didesain menjadi lingkungan yang kaya dengan literasi. Berdasarkan panduan grafis GLS dari Kemendikbud RI, kelas dan sekolah yang kaya literasi setidaknya ditandai dengan adanya buletin dinding, label nama-nama benda, papan tulis untuk menulis informasi, aneka bahan untuk berkarya (alat tulis, krayon, kardus bekas, dan lain-lain), brosur/katalog promosi, jadwal harian/pembagian tugas kelompok, poster inspiratif, kliping artikel majalah/koran, karya-karya siswa, gantungan huruf dan gambar pada langit-langit kelas, dan buku/sumber informatif. Selain itu, kelas dan sekolah yang literatif menyediakan *opportunities for writing*, *dramatic play centers*, *writing center*, *mailboxes*, dan *the author's chair* (Tompkins dan Hoskisson, 1995: 241--274). *Opportunities for writing* merupakan pendekatan yang di dalamnya guru secara kreatif menciptakan kesempatan bagi anak untuk membaca dan menulis. Beberapa contoh aktivitas sederhana yang bisa diciptakan guru adalah membubuhkan tanda tangan ketika masuk ke ruangan kelas, menulis kartu ucapan ulang tahun, dan menukar surat dengan teman kelas.

Di dalam pusat permainan drama (*dramatic play centers*) anak memahami fungsi bahasa tulis melalui permainan. Ketika bermain sebagai dokter, misalnya, anak menulis resep pada sehelai kertas untuk anak lain yang berperan sebagai pasien. Lewat pusat kegiatan drama ini, anak membaca dan menulis dalam variasi fungsi. Selain itu, dalam permainan drama ini anak melewati proses belajar melalui permainan.

Di dalam pusat menulis (*writing center*) diletakkan meja dan kursi, dan perlengkapan atau alat-alat untuk menulis. Cetakan alfabet dalam huruf besar dan kecil selalu disediakan di pojok menulis ini sebagai rujukan bagi anak saat menulis. Selain itu, dalam pusat menulis anak

dapat mengarsipkan pekerjaan tertulisnya. Secara lebih lengkap, Suyanto (2008: 145) mendaftar isi pusat menulis sebagai berikut: huruf kapital dan biasa; kartu huruf dalam berbagai warna dan ukuran; angka dalam berbagai warna dan ukuran; tulisan seperti nama hari, nama bulan, dan nama anak; buku alfabet; alfabet dalam ukuran poster; kertas dalam berbagai ukuran dan warna; spidol besar dalam berbagai warna; pensil; spidol kecil; kartu bergambar; koran; majalah bekas; kartu undangan; kartu ucapan; amplop surat; buku cerita bergambar; mesin ketik; dan komputer. Semua peralatan ini dapat digunakan secara leluasa oleh anak ketika kegiatan menulis.

*Mailboxes* merupakan strategi menulis di mana anak menggambar dan menulis pesan untuk ditukarkan dengan teman kelas melalui sebuah kotak khusus. Dalam strategi ini, anak menulis kepada temannya untuk menyampaikan ucapan salam, terima kasih, membagi berita, menawarkan keinginan ulang tahun, dan mengembangkan persahabatan lalu memasukkannya ke dalam kotak. Kotak ini kemudian dibuka dan dibaca pesan-pesannya. Melalui *mailboxes* anak berlatih membaca pesan yang diterimanya. Guru juga dapat menulis pesan singkat kepada kelas dalam berbagai tujuan lalu dimasukkan dalam kotak ini. Pesan tersebut singkat tetapi menyampaikan rasa peduli dan perhatian guru terhadap anak. Ketika menulis dan menerima pesan seperti ini, anak menemukan tujuan sosial dari bahasa tulis. Hal ini selaras dengan pandangan Brufee (Ghazali, 2010: 297) bahwa kegiatan menulis juga perlu dipandang sebagai tindakan sosial, yaitu sebuah tindakan di mana penulis berusaha menyampaikan sebuah pesan kepada orang lain di sekitarnya.

Dalam strategi *The author's chair* sebuah kursi khusus dirancang sebagai kursi untuk penulis. Kursi ini merupakan bersifat istimewa laksana takhta raja dan dilabeli dengan tulisan "kursi penulis". Anak dan guru dapat duduk pada kursi ini untuk membagi cerita dari buku yang telah dibaca atau yang telah ditulisnya. Hanya pada saat seperti ini kursi penulis dipakai. Ketika guru duduk di kursi itu dan membacakan buku kepada anak, nama guru menjadi penulis dari buku dan memberikan sedikit informasi tentang penulis yang sesungguhnya. Melalui cara ini, anak memperoleh kesadaran tentang penulis yang menulis buku itu. Anak pun dapat duduk di kursi penulis untuk membagi cerita tentang buku yang telah dibaca atau tulisan yang dibuatnya.

Duduk di kursi penulis membantu anak menyadari secara bertahap bahwa dirinya adalah calon penulis. Pertumbuhan kesadaran ini berlangsung dalam beberapa tahap berikut. *Pertama*, penulis menulis buku (*authors write books*). Setelah mendengar banyak buku/teks yang dibaca, anak mengembangkan konsep bahwa penulis adalah orang yang menulis buku/teks. *Kedua*, saya adalah penulis (*I am an author*). Kegiatan membagi buku/teks yang telah ditulis sendiri kepada teman kelas melalui kursi penulis dapat membantu anak melihat dirinya sebagai penulis. *Ketiga*, jika saya menulis buku/teks yang telah dipublikasikan seperti yang ada sekarang, saya tidak akan menulisnya dengan cara seperti ini (*if I wrote this published book now, I wouldn't write it this way*). Anak belajar bahwa dirinya mempunyai pilihan gaya tersendiri ketika menulis dan kesadaran ini berkembang setelah mempelajari beberapa variasi fungsi menulis, bentuk, dan audiensnya.

Tampak dari paparan di atas bahwa kelas dan sekolah yang literatif tidak hanya mengarah ke penyiapan berbagai sarana literasi, tetapi juga penciptaan berbagai aktivitas berliterasi. Tentu masih banyak sarana literasi dan aktivitas berliterasi yang dapat dibuat oleh pihak sekolah sesuai dengan konteks lokal yang dihadapi.

### Mengembangkan Pengaturan Grafis

Untuk menggelorakan GLS diperlukan berbagai instrumen/alat. Instrumen tersebut selain untuk mengukur ketercapaian GLS juga menjadi bukti autentik dari GLS. Salah satu instrumen yang dipandang penting adalah pengaturan grafis (*graphic organizer*), yakni perangkat untuk mengolah dan menyajikan secara ringkas teks yang dibaca siswa dalam bentuk grafik, gambar, bagan, tabel, atau bentuk ringkas lainnya.

Menurut penulis, pengaturan grafis dapat diperlakukan sebagai produk kreatif siswa dari kegiatan berliterasi. Oleh karena itu, pengaturan grafis dapat dipajangkan pada masing-masing kelas/sekolah. Jadi, isi masing-masing kelas/sekolah tidak sulit dicari dan tidak ada hanya pada saat ulang tahun sekolah atau hari-hari penting, tetapi bisa ada sepanjang waktu dari pengaturan grafis sebagai produk berliterasi siswa.

Mula-mula pengaturan grafis dikembangkan oleh guru, siswa hanya menjadi pengguna/pengisi. Hal ini penting sebab sebagai pembiasaan GLS tidak boleh membebani siswa dengan tugas-tugas. Namun, pada tahap

selanjutnya, ketika GLS menjadi budaya, pengaturan grafis dapat dikreasikan oleh siswa sendiri.

Beberapa contoh pengaturan grafis disebutkan pada tabel berikut ini yang dikutip penulis dari Kemendikbud (2018: 27). Namun, karena keterbatasan ruang dalam tulisan ini hanya beberapa saja dari pengaturan grafis tersebut yang disertai dengan contoh formatnya.

Tabel 1. Contoh Pengaturan Grafis

| No. | Nama Pengaturan Grafis          | Kegunaan                                                                                                           |
|-----|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Peta Pengetahuan Latar Belakang | Menggali pengetahuan latar belakang untuk memahami teks nonfiksi                                                   |
| 2.  | Tabel Prediksi                  | Membuat prediksi tentang teks nonfiksi                                                                             |
| 3.  | Tahu-Ingin-Pelajari             | Menuliskan hal yang sudah diketahui, yang ingin diketahui (prabaca) dan yang telah dipelajari (pascabaca)          |
| 4.  | Tahu-Ingin-Bagaimana            | Menuliskan hal yang sudah diketahui, yang ingin diketahui, dan bagaimana cara mengetahuinya                        |
| 5.  | Tahu-Ingin-Bagaimana-Pelajari   | Menuliskan hal yang sudah diketahui, yang ingin diketahui, bagaimana cara mengetahuinya, dan yang telah dipelajari |
| 6.  | Membuat Keterkaitan Teks        | Membuat keterkaitan antara teks dengan diri sendiri, dengan teks lain, dengan dunia luar                           |
| 7.  | Rantai Peristiwa                | Mengurutkan kejadian dalam teks nonfiksi secara kronologis                                                         |
| 8.  | Siklus                          | Mengurutkan siklus kejadian/peristiwa                                                                              |
| 9.  | Peta Semantik                   | Memahami makna kata baru/sulit dari teks nonfiksi                                                                  |
| 10. | Tabel Kata ABC                  | Curah pendapat dan identifikasi informasi penting dalam teks                                                       |
| 11. | Adik Simba                      | Mengidentifikasi informasi penting                                                                                 |

|     |                                  |                                                                                                                                        |
|-----|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                                  | dengan menggunakan kata tanya                                                                                                          |
| 12. | Berpikir-Berpasangan-Berbagi     | Memikirkan sebuah pertanyaan/isu penting, bekerja berpasangan, dan membagikan hasil diskusi                                            |
| 13. | Hubungan Tanya Jawab             | Membuat pertanyaan tentang fakta di dalam teks, informasi tersirat, keterkaitan antara teks dengan diri, dan dengan penulis/dunia luar |
| 14. | Diagram Venn                     | Membandingkan antara dua hal/tokoh                                                                                                     |
| 15. | Bandingkan-Kontraskan            | Membandingkan dan mengontraskan antara dua teks                                                                                        |
| 16. | Tabel Fakta dan Opini            | Mengidentifikasi fakta dan opini dalam teks nonfiksi                                                                                   |
| 17. | Tabel Lima Indera                | Mengidentifikasi lima indera dan bagaimana pengaruhnya terhadap pengalaman orang dalam sebuah teks                                     |
| 18. | Gambar dengan Caption            | Menggambar dan menulis caption baru berdasarkan informasi dalam teks                                                                   |
| 19. | Peta Gagasan Utama dan Penjelasa | Mengidentifikasi gagasan utama dan gagasan penjelas dalam teks                                                                         |
| 20. | Sebab-Akibat                     | Menentukan sebab dan akibat sebuah peristiwa dalam teks                                                                                |
| 21. | Tabel Ringkasan                  | Membuat ringkasan sebuah teks                                                                                                          |
| 22. | Daftar Cek Menceritakan Kembali  | Menggunakan daftar cek untuk membantu menceritakan kembali isi sebuah teks                                                             |

## Contoh (1) Format Tabel Prediksi

|                                    |              |
|------------------------------------|--------------|
| <b>Membuat Prediksi</b>            |              |
| Nama: _____, _____, Tanggal: _____ | Kelas: _____ |
| Judul _____                        | Teks: _____  |

|        | Prediksi Saya | Hal yang Sesebenarnya Terjadi |
|--------|---------------|-------------------------------|
| Awal   |               |                               |
| Tengah |               |                               |
| Akhir  |               |                               |

## Contoh (2) Format Tabel Fakta-Opini

|                                    |              |
|------------------------------------|--------------|
| <b>Tabel Fakta-Opini</b>           |              |
| Nama: _____, _____, Tanggal: _____ | Kelas: _____ |
| Judul _____                        | Teks: _____  |

Tulislah fakta dan opini yang Anda temukan dalam teks! Jelaskan dari mana Anda tahu fakta dan opini itu!

| Fakta | Dari Mana Saya Tahu |
|-------|---------------------|
|       |                     |

  

| Opini | Dari Mana Saya Tahu |
|-------|---------------------|
|       |                     |

### Melibatkan Orang Tua dan Publik dalam GLS

GLS dapat dilaksanakan dengan melibatkan orang tua dan publik. Berdasarkan infografis GLS dari Kemendikbud, contoh pelibatan orang tua dalam GLS adalah (1) orang tua/wali berperan dalam tim literasi sekolah, (2) orang tua/wali menjadi relawan membaca nyaring, (3) orang tua/wali membantu pemanfaatan dan pengelolaan perpustakaan, (4) program kantong buku (siswa membawa kantong berisi satu buku untuk dibaca oleh/diceritakan

kepada/didiskusikan bersama orang tua/wali di rumah, setelah itu buku dikembalikan ke sekolah), dan (5) orang tua/wali membantu siswa dalam festival literasi atau kegiatan GLS lainnya. Adapun pelibatan publik dapat mencakup komite sekolah, LSM/komunitas pegiat literasi, alumni, perguruan tinggi, dan dunia usaha/industri. Sekolah dapat mengajak siswa untuk mengunjungi taman bacaan masyarakat dan festival literasi di luar sekolah serta komunitas literasi untuk mendukung GLS. Sekolah perlu berhubungan dengan alumni dan mempromosikan kegiatan GLS dalam ikatan alumni. Libatkan juga perguruan tinggi dalam kegiatan GLS seperti menyelenggarakan seminar dan pelatihan GLS. Pihak sekolah juga dapat mengundang pihak industri untuk mempromosikan bacaan, mendukung koleksi bacaan dalam GLS, dan menjadi sponsor kegiatan GLS seperti pemberi hadiah pada perlombaan membawakan cerita dan berpuisi.

### Mengembangkan Perpustakaan Sekolah

Untuk menggerakkan GLS, perpustakaan sekolah perlu didayagunakan. Artinya, perpustakaan sekolah tidak boleh hanya menjadi gudang buku yang penuh debu dan sarang laba-laba serta dimakan rayap. Hemat penulis, cukup banyak sekolah yang sesungguhnya bukan sama sekali kosong perpustakaan, melainkan ketiadaan hati untuk mengelolanya dengan baik. Bahkan, sebagian sekolah mengalihfungsikan perpustakaan menjadi gudang penyimpanan hasil tanaman komoditi dari kebun sekolah. Ada juga sekolah tertentu yang melarang siswanya mengutak-atik buku di perpustakaan dengan alasan menimbulkan kerusakan pada bahan pustaka. Sebagian sekolah juga menempatkan perpustakaan di dalam ruang guru dan kepala sekolah sehingga menimbulkan keengganan siswa untuk menggunakan perpustakaan itu.

Prilaku-prilaku kontra literasi di atas perlu dibuang untuk mengiatkan GLS. Untuk itu, perpustakaan sekolah perlu didesain menarik dan meleluaskan siswa untuk memakainya. Berikut poin-poin yang perlu diperhatikan. *Pertama*, perpustakaan perlu ditangani pustakawan atau guru khusus. *Kedua*, dinding perpustakaan memajang poster ajakan membaca, karya siswa, klasifikasi buku, jadwal dan tata tertib perpustakaan. *Ketiga*, perpustakaan perlu berisi prabot yang aman. *Keempat*, rak buku dilabeli sesuai dengan kategori buku dan ditata agar tidak menghalangi siswa. *Kelima*, sirkulasi

udara dan pencahayaan perpustakaan harus baik, atap tidak bocor, tembok tidak retak, pintu dan jendela berfungsi. *Keenam*, koleksi pustaka variatif. *Ketujuh*, perpustakaan diakses sebelum, selama, dan sesudah pelajaran serta jam istirahat. *Kedelapan*, perpustakaan terbuka untuk siswa, guru, dan orang tua/wali. *Kesembilan*, perpustakaan menjadi tempat berliterasi seperti diskusi buku, lomba cerita, dan sebagainya. *Kesepuluh*, perpustakaan perlu mendata aktivitas pemustaka seperti jumlah kunjungan siswa dan buku yang sering dipakai. Data seperti ini penting untuk mengambil keputusan penting tentang perpustakaan atau sekolah secara umum.

### Menyusun Proposal untuk Kegiatan GLS

Dewasa ini cukup banyak pihak yang peduli untuk membantu pelaksanaan GLS. Sekolah dapat memanfaatkan hal positif ini di tengah situasi kekurangan yang dimiliki dengan mengajukan proposal kegiatan GLS. Sehubungan dengan itu, judul proposal harus menarik dan jelas penerimanya. Latar belakangnya harus mencerminkan dengan tegas urgensi proposal dengan menguraikan masalah yang dihadapi dan dampaknya jika tidak diatasi. Tujuan proposal harus ditulis secara spesifik, terukur, realistis, dan dapat dicapai dalam waktu yang ditentukan. Selanjutnya, tuliskan strategi untuk mencapai tujuan itu secara rinci (apa strateginya, siapa pelakunya, bagaimana biayanya, dan lain-lain). Pada bagian pentup, proposal perlu berisi pernyataan yang mengajak penyandang dana untuk mendukung kegiatan yang diajukan.

### KESIMPULAN

GLS bukanlah proyek yang menguntungkan para pencetusnya. Akan tetapi, GLS adalah kebutuhan urgen bangsa ini pada saat ini dan di sini. Ada beberapa dasar pertimbangan yang membuat GLS itu penting, yakni minimnya kemampuan membaca siswa, penetrasi masif gawai, tuntutan kompetensi abad XXI, dan dukungan implementasi Kurikulum 2013 yang menekankan karakter.

GLS secara eksplisit berisikan kegiatan membaca buku nonteks pelajaran. Namun, membaca dalam perspektif itu perlu dimaknai secara luas termasuk memperhitungkan dimensi penalaran dan dimensi hubungan antara teks dan konteks sebagai esensi literasi modern.

Lembaga sekolah adalah subjek pelaksana GLS. Untuk itu, sekolah perlu melakukan beberapa terobosan penting seperti

mempercepat penguasaan kemampuan membaca dasar, menciptakan kelas dan sekolah yang kaya literasi, mengembangkan pengaturan grafis, melibatkan orang tua dan publik, mengembangkan perpustakaan sekolah, dan mengajukan proposal bantuan kepada pihak luar sekolah.

### DAFTAR RUJUKAN

- Abidin, Y. 2012. *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter*. Bandung: PT Refika Aditama.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Desain Sistem Pembelajaran dalam Konteks Kurikulum 2013*. Bandung: PT Refika Aditama.
- Anshori, D. S., & Sumiyadi (Editor). 2009. *Bahasa dan Sastra dalam Perspektif Pendidikan*. Bandung: Jurdiksastra UPI.
- Arifian, D. F. Juni 2016. "Penanaman Pengalaman Literasi Dini Menurut Pemikiran Tompkins dan Hoskisson". *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Missio*, Volume 8, Nomor 2, hlm. 233--244.
- \_\_\_\_\_. 07 Maret 2016. "Membaca untuk Penumbuhan Budi Pekerti". *Pos Kupang*, hlm. 4.
- \_\_\_\_\_. 13 November 2018. "Menimbang Urgensi GLS". *Flores Pos*, hlm. 9.
- \_\_\_\_\_. 19 November 2018. "Tipikalitas Membaca untuk Membentuk Budi Pekerti". *Flores Pos*, hlm. 9.
- Ghazali, S. 2010. *Pembelajaran Keterampilan Berbahasa Dengan Pendekatan Komunikatif-Interaktif*. Bandung: PT Rafika Aditama.
- Hayat, B. & Yusuf, S. 2010. *Benchmark Internasional Mutu Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Kemendikbud RI. 2015. *Permendikbud Nomor 23 Tahun 2015 tentang Penumbuhan Budi Pekerti*. Jakarta: Kemendikbud RI.

- 
- \_\_\_\_\_. 2018. *Stategi Literasi dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar*. Jakarta: Kemendikbud RI.
- Kompas. 1 Februari 2016. *Kemampuan Membaca Belum Memadai*, hlm. 12.
- Kompas. 4 September 2018. *Kemampuan Literasi Rendah*, hlm. 9.
- Kompas. 20 September 2018. *Literasi di Indonesia Timur Rendah*, hlm. 12.
- Nurdiyantoro, B. 2010. *Sastra Anak Pengantar Pemahaman Dunia Anak*. Yogyakarta Gadjah Mada University Press.
- Porter, D. B. & Hernacki, M. 2013. *Quantum Learning*. Bandung: Kaifa.
- Suyanto, S. 2008. *Strategi Pendidikan Anak*. Yogyakarta: Hikayat Publisihing.
- Tempo. 23 September 2018. *Minat Baca*, hlm. 19.
- Tompkins, G. E., & Hoskisson, K. 1995. *Language Arts*. New Jersey: Prentice-Hall.