

PENTINGNYA MENGAJARKAN EJAAN KEPADA ANAK-ANAK (REFLEKSI BAGI PARA GURU)

Hijatul Qamariah dan Sri Wahyuni

STKIP Bina Bangsa Getsempena

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk memberi penjelasan tentang pentingnya mengajarkan ejaan kepada anak-anak. Beberapa studi kasus dari penelitian sebelumnya digambarkan untuk memberikan pemahaman yang lebih baik tentang pentingnya membantu anak-anak dalam mempelajari ejaan dan pentingnya beberapa pendekatan dalam mengajar ejaan. Karena ejaan adalah bagian yang sangat mendasar dalam keterampilan membaca dan menulis, maka ejaan harus diperhatikan oleh para guru di usia muda. Untuk mengekspos pentingnya mengajar ejaan, penelitian ini menggunakan penelitian pustaka. Data dikumpulkan dari artikel di beberapa jurnal dan beberapa buku. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa pengajaran ejaan membutuhkan banyak perhatian terutama dari guru itu sendiri. Ejaan tidak hanya membutuhkan teknik yang baik tetapi juga pemahaman tentang tahapan yang harus dilalui siswa dalam menguasai ejaan.

Kata kunci: *Mengajar Ejaan, Anak-anak Muda, Pendekatan*

PENDAHULUAN

Ejaan tidak hanya tentang cara mengeja kata-kata, tetapi juga menghubungkan kemampuan membaca dan menulis yang lebih baik. Seperti Fearn dan Farnan (2001) menyatakan bahwa kebutuhan pengejaan ditentukan oleh keterampilan yang mereka pelajari. Jika siswa belajar menulis, mereka hanya perlu keterampilan yang cukup untuk membaca selembar kertas dan mengeditnya. Ejaan berpengaruh pada pelajar. Ejaan mendukung membaca dan melek huruf. Membentuk kata membantu siswa membuat bentuk visual dari suara yang mereka hasilkan. Manipulasi suara untuk menciptakan kata-kata telah, selain itu, ditemukan untuk

membantu siswa mengingat dan mengingat kata-kata lebih cepat. Untuk alasan ini, ini adalah area yang tidak boleh diabaikan secara pedagogis.

Ejaan telah dicatat sebagai bagian penting dari akuisisi pembelajaran dan literasi siswa oleh para ahli sebagai berikut; Henderson & Templeton (1986); Ehri & Wright (2007); Ehri, Taylor & Wilce (1987); Cooke, Slee, & Young (2014). Dalam mengeja siswa perlu memisahkan bunyi yang menciptakan kata-kata, dan kemudian menyatukannya kembali. Memadukan dan menyegmentasikan adalah aspek penting dalam pengejaan, ini didukung oleh para ahli literasi sebagai elemen yang mendukung

keaksaraan dasar seorang anak (Cooke, Slee & Young, 2014).

Ejaan terdiri dari pengetahuan yang diambil dari berbagai bidang. Ejaan dibangun dari informasi fonologis, dan bagaimana fonem cocok dengan sistem tertulis. Selanjutnya siswa harus mempertimbangkan pola yang berbeda dalam pengejaan yang mungkin cocok dengan satu fonem. Ejaan layak mendapat perhatian yang sama selama pengajaran keaksaraan. Blok bangunan sebuah kata harus diberi nama untuk mulai menjelaskan bagaimana kata bekerja. Ini tidak boleh dilakukan secara terpisah. Ejaan harus diajarkan dalam konteks lingkungan kelas yang kaya keaksaraan. Kata-kata dapat dikumpulkan dari konteks cerita yang dibaca di kelas. Rekomendasi yang diberikan oleh Bear & Templeton (1998) adalah untuk "menarik kata-kata dari konteks langsung, memeriksa mereka dan menempatkan mereka kembali" (p.223). Selanjutnya, Bear & Templeton (1998) mengatakan, "menguji nuansa suara, struktur, dan makna. Kami tidak hanya mengajarkan kata-kata yang kami ajarkan kepada siswa proses dan strategi untuk memeriksa dan memikirkan kata-kata saat mereka membaca dan menulis" (hal.223).

Ini adalah kesalahpahaman umum bahwa masuk ke sekolah merupakan masa dimana anak belajar bahasa. Sebaliknya, anak-anak yang memasuki sekolah telah mendengar

bunyi bahasa sejak kelahiran mereka. Sejak berusia lima tahun pertama kehidupan, anak-anak telah belajar memilah-milah 44 fonem bahasa Inggris untuk memahami bunyi-bunyi yang mereka dengar (Fearn & Farnan, 2001). Bagi banyak anak, taman kanak-kanak merupakan pengantar formal untuk memahami bahasa. Selama tahun-tahun pertama, mereka akan belajar kata-kata untuk mencetak koneksi dengan membaca dan menulis. Dinyatakan secara sederhana, para siswa ini akan menjadi ahli dalam mengenali bagaimana kata-kata yang diucapkan dapat direpresentasikan melalui grafik (simbol). Lebih lanjut, Fearn dan Farnan (2001) menyatakan bahwa memahami koneksi ucapan-untuk-tulisan terdiri dari tiga elemen:

- a. Kesadaran fonemik — Kemampuan untuk memanipulasi suara, misalnya, menyegmentasikan bunyi pada kata *cat* dan mengubahnya menjadi / c // a // t /.
- b. Pengetahuan huruf — Mengenali nama dan bentuk huruf alfabet.
- c. Hubungan suara / simbol — Menyesuaikan bunyi bahasa ke huruf dan kombinasi huruf.

Masing-masing elemen ini penting untuk pengembangan literasi. Kesadaran fonemik pertama telah ditemukan sebagai prediktor kuat dalam belajar membaca dan mengeja (righttrackreading.com). Di antara siswa kelas satu, pengetahuan huruf diidentifikasi sebagai variabel kritis

dalam akuisisi ejaan (Foorman, Francis, Novy, & Liberman, 2006). Selain itu, instruksi dalam hubungan simbol suara, terutama pola ejaan yang teratur, diperlukan untuk pengembangan pengejaan (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Pengetahuan tentang hal-hal ini dan unsur-unsur perkembangan bahasa lainnya merupakan inti dari instruksi keaksaraan awal yang baik (Moats, 2000). Selain memahami peran bahasa dalam pengejaan, penting juga untuk mengenali fase perkembangan yang dialami anak-anak.

Templeton (2003a, p. 738) menyatakan, "kebanyakan guru kelas mungkin tidak secara eksplisit menyadari sifat ejaan bahasa Inggris dan berbagai jenis informasi yang mewakili sistem; mereka juga tidak nyaman dengan cara terbaik untuk memfasilitasi pengembangan pengetahuan ini pada siswa ". Bahasa Inggris dikenal sebagai bahasa yang membingungkan. Namun, bahasa Inggris lebih konsisten daripada yang disadari kebanyakan orang (Templeton, 2003a). Sebagaimana Bear, Invernizzi, Templeton, dan Johnston (2004) menyatakan, bahasa Inggris membutuhkan pemahaman tentang tiga sistem untuk mengeja dengan benar: alfabet, pola, dan makna. Pertama, mengenai alfabet, bahasa Inggris didasarkan, setidaknya sebagian, pada hubungan simbol suara. Siswa harus belajar membaca untuk menyuarakan suara dari kiri ke kanan mencocokkan suara dengan

simbol yang sesuai. Namun, kita semua tahu bahwa pendekatan ini hanya akan berfungsi untuk sebagian kata-kata dalam bahasa Inggris. kata, *flight* misalnya, membutuhkan lebih dari pengetahuan alfabetik untuk membaca dengan benar. Sistem kedua yang harus dikuasai mengeja dengan benar dalam bahasa Inggris adalah polanya. Lapisan ini mengharuskan pembaca melampaui satu huruf untuk memahami suara yang harus dihasilkan. Satu pola yang memandu pemahaman kita ditemukan dalam kata-kata seperti *bake*, *flake* dan *make*. Mempelajari pola memberikan pembaca keterampilan yang dapat dipindahkan untuk mendekode dan encoding. Sayangnya, alfabet dan pola tidak semuanya dibutuhkan. Bahasa Inggris juga bergantung pada makna untuk beberapa ejaan (Templeton, 2003b). Lapisan ketiga ini memberikan pembaca petunjuk untuk kata-kata dengan suara yang tidak selalu cocok dengan ejaan mereka. Misalnya, *clinic* and *clinician* atau *physics* dan *physicist* bergantung pada tingkat makna untuk ejaan sementara kata-kata individu diucapkan secara berbeda. Ini juga dibuktikan dalam homograf, yaitu kata-kata yang dieja sama tetapi berbeda dalam arti dan kadang-kadang terdengar.

Secara garis besar, artikel ini akan membahas studi sebelumnya dalam mengajarkan ejaan dan pendekatan yang harus diketahui guru dalam mengajar ejaan, mengenai

pemahaman tentang bagaimana ejaan dikembangkan, mulai dari mengenali alfabet dan suara, memahami pola dan arti dari kata-kata, penelitian saat ini akan membahas landasan dalam mengajarkan ejaan secara efektif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilakukan melalui penelitian kepustakaan, data disajikan secara deskriptif. Data dikumpulkan melalui beberapa artikel dari jurnal dan beberapa buku yang berhubungan dengan mengajar ejaan. Studi sebelumnya tentang mengajar ejaan juga disajikan untuk memberikan gambaran tentang bagaimana pendekatan mengajar ejaan. Kemudian hasil dan diskusi disajikan untuk menunjukkan beberapa pendekatan yang dapat dipertimbangkan guru dalam mengajar ejaan.

Studi sebelumnya tentang Mengajar Ejaan

Banyak penelitian telah dilakukan terkait dengan pendekatan pengajaran, strategi dan teknik pengajaran mengeja. Para guru yang disurvei melaporkan menggunakan berbagai metode pengajaran termasuk pemodelan, praktik dan pengulangan, pengelompokan, diferensiasi, dan integrasi dalam instruksi literasi mereka (Pressley, Rankin & Yokoi, 1996). Itu karena siswa sulit menerapkan apa yang telah mereka ajarkan kepada mereka. Dengan demikian, mereka mencoba banyak metode pengajaran. Kemudian, Moats

(2005) menegaskan bahwa anak-anak mendapat manfaat dari yang diinstruksikan tentang struktur bahasa Inggris tertulis dalam perkembangan logis dari bunyi dan simbol ke suku kata dan morfem, seperti yang diketahui oleh seornag pengeja yang baik.

Menurut Schlagal (2002) instruksi pengejaan telah disajikan sebagai tugas memori hafalan, formulir daftar pilihan guru, jumlah suku kata, prinsip ortografi, pendekatan studi-tes versus tes-studi-tes, kata-kata yang paling sering digunakan, berbasis memori, basal spellers, generalisasi ortografi, daftar kosakata konten berdasarkan kurikulum, dan instruksi individual. Meskipun para pendidik dan praktisi tidak sepakat tentang strategi mana yang terbaik untuk diajarkan, tetapi pada satu hal mereka setuju bahwa pengejaan itu sangat penting.

Penelitian lain dan itu dianggap sebagai pendekatan sempit yang dilakukan oleh Apel, Masterson, dan Hart (2004) yang mengemukakan bahwa pengetahuan fonologis, ortografis, dan morfologi, serta representasi grafemik mental, secara simultan berinteraksi selama semua tingkat perkembangan pengejaan. Dalam studi lain Apel, Masterson, dan Niessen (2004) lebih lanjut menunjukkan bahwa siswa yang lebih tua harus mengakses berbagai komponen linguistik untuk memenuhi tuntutan ejaan konvensional sebagai kompleksitas kata-kata meningkat.

Dalam pandangan mereka, salah eja terjadi karena kompleksitas linguistik kata tersebut melebihi kemampuan siswa untuk menggunakan satu atau lebih komponen linguistik.

Sebuah studi yang sangat baru-baru ini, yang dilakukan oleh Duke (2016), ia memposting sebuah blog tentang praktek keaksaraan yang membutuhkan pengabaian. Praktik-praktik pengabaian ini termasuk tes ejaan mingguan. Dia menyatakan, bagaimanapun, bahwa menurut Palmer dan Invernizzi (2015), tes ejaan kelas penuh kurang efektif daripada pendekatan di mana siswa yang berbeda memiliki set kata yang berbeda tergantung pada tahap perkembangan pengejaan mereka. Pendekatan ini menekankan menganalisis dan menggunakan kata-kata daripada mengambil penilaian.

Sebagai titik akhir, studi yang dilakukan oleh Fernandes (2017) menyimpulkan bahwa ada banyak informasi yang perlu diketahui dan dipahami oleh para guru untuk menerapkan instruksi yang efektif. Tidak hanya pihak sekolah perlu menyelesaikan ruang lingkup, urutan dan kurikulum, itu perlu menawarkan pengembangan profesional untuk gurunya sehingga mereka dapat mengalami pengalaman penguasaan dan pengalaman perwakilan untuk membangun program ejaan yang lebih solid. Perkembangan mereka akan, pada gilirannya, membantu memberikan anak-anak dasar yang

penting untuk membangun guna meningkatkan prestasi siswa.

HASIL DAN DISKUSI

Berdasarkan temuan dari penelitian sebelumnya, dapat disimpulkan bahwa dalam mengajar ejaan ada beberapa dasar untuk keberhasilan ejaan. Para guru perlu mengetahui hal ini untuk mengajarkan ejaan secara efektif. Berikut adalah fondasi-fondasi tersebut:

- a. Mengembangkan kesadaran fonemik

Kesadaran fonemik adalah hal yang penting untuk pengembangan ejaan, di mana siswa perlu membedakan dan mengenali suara dalam kata-kata yang diucapkan dan kemudian dapat menerjemahkan kembali ke tulisan. Fonemik kesadaran adalah pemahaman bahwa bunyi bahasa lisan bekerja sama untuk membuat kata-kata. Ini adalah kemampuan untuk memeriksa bahasa yang tidak bergantung pada makna. Dengan demikian, tugas kesadaran fonemik menuntut agar anak-anak menghadiri bahasa lisan, bukan tugas yang hanya meminta siswa untuk menyebutkan huruf atau memberi tahu huruf mana yang berbunyi. Anak-anak yang sadar fonemik akan dapat mendengar kata kucing, misalnya, dan mengidentifikasi tiga fonem (bunyi) / k / / a / / t /; mendengarkan setiap fonem individual / m / / a / / n /, misalnya, dan memadukan ini bersama untuk membentuk kata *man*; mendengar

kata *cart*, misalnya, dan dapat menghapus suara terakhir / t / dan memberi tahu kata itu adalah *car* (Steele, 2005).

Kesadaran fonemik sangat penting dalam instruksi membaca awal. Ini adalah indikator utama dari membaca dan mengeja awal yang sukses. Kesadaran fonemik adalah prasyarat untuk belajar membaca dalam sistem suara alfabet, seperti bahasa Inggris. Mengajarkan kesadaran fonemik membantu anak-anak memahami prinsip abjad ini - bahwa kata-kata tertulis terdiri dari huruf-huruf yang berhubungan dengan fonem (bunyi). Jadi, sebelum anak-anak belajar membaca cetak, mereka harus terlebih dahulu memahami kesadaran fonemik daripada memahami setiap kata sebagai aliran suara tunggal yang tidak dapat dipisahkan.

Kesadaran fonemik bukanlah kemampuan bawaan, tetapi berkembang dari waktu ke waktu. Jalur ini adalah urutan pengembangan yang dimulai dengan kesadaran kata-kata yang diucapkan, kemudian suku kata, diikuti oleh onset dan rimes, dan akhirnya menjadi suara individu dalam kata-kata. Jenis tugas kesadaran fonemik meliputi: pengenalan rima dan produksi, kategorisasi / pencocokan, pencampuran, isolasi, segmentasi, penghapusan, penggantian, dan penambahan.

Instruksi kesadaran fonemik paling efektif jika difokuskan hanya pada satu atau dua jenis manipulasi

fonem. Fonem bahasa Inggris harus diucapkan dengan benar ketika dimodelkan untuk anak-anak. Distorsi atau kesalahan dalam produksi fonem dapat mempengaruhi kemampuan seorang anak untuk mempersepsikan dan memadukan suara. Meskipun pengucapan yang tepat mungkin terdengar mudah, itu sebenarnya bisa sangat menantang. Kesadaran fonemik bukanlah keterampilan yang terisolasi. Ini tidak dimaksudkan untuk menggantikan bentuk-bentuk lain dari instruksi membaca, seperti membaca dengan suara keras, menulis, dan mengekspos anak-anak ke bahasa cetak. Kegiatan kesadaran fonemik harus ditanamkan dalam pengajaran bahasa yang berarti sepanjang hari dan menjadi menyenangkan dan menyenangkan.

b. Ejaan abjad

Dalam pengejaan alfabetis, siswa belajar untuk mencocokkan huruf-huruf individu dengan suara dalam mode kiri-ke-kanan. Siswa yang berjuang dengan membaca di kelas pertama berhasil diajarkan untuk segmen, campuran, dan mengeja kata-kata fonetis reguler menggunakan korespondensi fonem-grafem (Uhry & Shepherd, 1993). Selain itu, para siswa ini membuat keuntungan yang jauh lebih besar pada langkah-langkah decoding fonemik, kelancaran, dan encoding dibandingkan dengan siswa yang diajarkan untuk menggunakan nama huruf sebagai isyarat decoding. Dalam hal kesulitan, ejaan bunyi

konsonan jauh lebih dapat diprediksi daripada ejaan vokal karena kebanyakan konsonan membuat suara tunggal yang konsisten (Henry, 1988). Pada tingkat suku kata, suara konsonan awal dapat diprediksi 91% dan konsonan akhir 82% (Kessler & Treiman, 2001). Oleh karena itu, instruksi dalam huruf terdengar sering dimulai dengan konsonan yang memiliki satu suara yang sering. Untuk siswa yang biasanya berkembang, mengidentifikasi dan menulis huruf-huruf ini dapat diselesaikan pada akhir taman kanak-kanak (Joshi et al., 2008-09). Namun, orang dewasa yang mengalami kesulitan mengeja juga menunjukkan perkembangan yang sama dalam memperoleh keterampilan ortografi (Bear, Truex, & Barone, 1989).

c. Ejaan berbasis aturan

Setelah menguasai pola huruf vokal dasar dalam kata-kata aksara tunggal, siswa dapat mulai beralih ke aturan ejaan morfemik yang mengatur pembentukan bentuk jamak dan menyatukan suku kata. Sebagai contoh, aturan penggandaan menyatakan bahwa kata dasar atau suku kata akhir berakhir dalam satu konsonan setelah vokal pendek beraksen menggandakan konsonan akhir sebelum menambahkan akhiran yang diawali dengan vokal. Oleh karena itu, saat menambahkan *-ing* untuk kata *begin*, yang diakhiri

dengan suku kata tertutup beraksen, n akhir digandakan: *beginning*. Namun, n tidak berganda sebelum menambahkan *-ing* untuk kata *open* karena aksent tidak ada pada suku kata tertutup terakhir: *opening*. Beberapa orang percaya bahwa pengeja yang buruk mencoba menggunakan visual dalam mengeja dan menganggap itu adalah "cara yang baik" dibandingkan dengan menggunakan aturan tentang struktur kata (Lennox & Siegel, 1996). Sebagai contoh, kata *outrageous* sering salah eja sebagai *outragous*. Yang terakhir mungkin terlihat benar jika dibandingkan dengan kata-kata seperti *humorous* atau *ridiculous*. Namun, pemahaman yang lebih tentang aturan yang menurun akan menarik perhatian pada struktur yang mendasari kata-kata ini. Aturan penghilangan pada kata e- diam di akhir kata yang dihilangkan sebelum menambahkan akhiran. Dalam penerapan aturan yang paling sering, e dihilangkan sebelum menambahkan akhiran yang diawali dengan vokal (e.g., *ridicule* + *ing* = *ridiculing*). Tetapi aturan tidak berlaku saat menambahkan akhiran *-able* atau *-ous* sebagai kata e- diam ketika vokal a, o, atau u diikuti oleh *-ce* atau *-ge* (e.g., *trace* + *able* = *traceable*; *courage* + *ous* = *courageous*).

d. Mempertahankan morfem.

Banyak kata-kata yang tampaknya "tidak teratur" berdasarkan aturan ejaan fonemik sebenarnya dibentuk untuk melestarikan morfem (Henry, 1993). Misalnya, membagi

kata *scarcity* kata dengan suku kata akan menghasilkan: *scar'ci'ty*- suku kata tertutup *scar* dilafalkan dengan bunyi *a* yang panjang, suku kata terbuka *ci* secara tak terduga diucapkan dengan bunyi pendek *i*, dan suku kata terbuka terakhir *ty*. Membagi kata dengan morfem, akan menghasilkan: *scarc/ity*: akar *scars* (dari bahasa Inggris Tengah), sekarang dieja sebagai *scarce* artinya "dicabut" atau langka dan sufiks nomina abstrak *-ity*, menunjukkan keadaan atau posisi. Mempertahankan morfem dalam satu kata juga berkontribusi pada penggunaan beberapa konsonan diam (Venezky, 2004). Misalnya, kata *sign* mempertahankan morfem *-g* karena sebenarnya diucapkan dalam bentuk turunan kata: *signal*, *signature*, *signify*, *significance*. Meskipun konsonan diam membuat ejaan kata dasar kurang dapat diprediksi oleh suara-simbol korespondensi, kesadaran akan peran yang dimainkannya sebagai bagian dari unit yang bermakna membantu siswa membuat hubungan di antara kata-kata dan merasakan konsistensi yang lebih besar dalam bahasa tertulis. Venezky (1999) menyebut kondisi ini sebagai morfemik, di mana morfem-morfem tertentu mempertahankan ejaan tertulis mereka meskipun bentuk fonemik mereka berubah.

Dasar dalam pengajaran pelestarian morfem adalah mengajarkan apa itu prefiks, akar, dan sufiks, makna mereka, dan bagaimana mereka berkontribusi untuk membaca

dan mengeja kata. Secara eksplisit mengajarkan komponen morfologi kata-kata kepada siswa usia lima hingga sebelas meningkatkan pengetahuan mereka dan penggunaan strategi ejaan (Devonshire & Fluck, 2010). Demikian pula, instruksi eksplisit dalam struktur morfologi secara signifikan meningkatkan kemampuan mengeja remaja yang diidentifikasi dengan disleksia dibandingkan dengan siswa yang dicocokkan berdasarkan usia dan dengan kinerja ejaan awal (Tsesmeli & Seymour, 2008).

Instruksi pengejaan yang efektif adalah proses mengembangkan keterampilan. Instruksi yang efektif dimulai dengan membangun fondasi yang kuat, secara sistematis menambah kompleksitas dan akhirnya ke keterampilan tingkat yang lebih tinggi. Untuk para guru, dalam mengajar ejaan harus diingat bahwa ejaan sangat penting dan pemahaman pijakannya juga penting. Jadi, bagaimana ejaan harus diajarkan? jawabannya bukanlah pilihan pendekatan tunggal, baik keseluruhan kata, atau fonemik, atau instruksi morfemik. Alih-alih, tampaknya ada alasan yang sah untuk memadukan pendekatan-pendekatan tersebut guna mengatasi berbagai aspek ejaan bahasa Inggris. Henry (1988) menyebut ini sebagai "lapisan" bahasa dan menyarankan agar instruksi diatur untuk memperkenalkan korespondensi bunyi huruf, pola suku kata, pola morfem, dan strategi untuk

kata-kata asing yang panjang. Ini sesuai dengan unsur-unsur instruksi membaca juga, sehingga disarankan bahwa ejaan dapat digunakan untuk meningkatkan kurikulum untuk keahlian membaca (Weiser & Mathes, 2011).

KESIMPULAN

Untuk mengajarkan ejaan, seseorang harus tahu beberapa pendekatan atau fondasi yang mendasari hal itu. Siswa perlu diajarkan cara belajar dan mengingat ejaan kata-kata. Ini dapat dicapai melalui kesadaran fonemik di mana siswa dapat mengenali suara dan membedakannya dengan kata-kata yang diucapkan. Selanjutnya adalah ejaan alfabet di mana siswa belajar untuk mencocokkan huruf dengan bunyi. Ejaan berbasis aturan adalah cara lain untuk mengajarkan ejaan di mana siswa belajar untuk transisi morfem. Dan yang terakhir adalah pelestarian morfem di mana para siswa belajar bagaimana untuk menggabungkan dengan suku kata atau menambahkan morfem, unsur pelestarian morfem dalam pembentukan kata, dan strategi untuk menyandikan kata-kata tidak teratur. Ejaan akurat adalah tujuan yang penting, dan bukan hanya karena ejaan yang buruk sering ditafsirkan sebagai tanda kurangnya perhatian atau kurangnya kecerdasan (vos Savant, 2000). Manfaat otentik menjadi pengeja yang kuat, bagaimanapun, menjadi acuan

penting. Menjadi seorang pengeja yang terampil dapat menghasilkan pembaca dan penulis yang lebih baik.

DAFTAR PUSTAKA

- Apel, K., Masterson, J. J., & Hart, P. (2004a). Integration of language components in spelling: Instruction that maximizes students' learning. In L. Wilkinson (Ed.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 292-318). New York, NY: Guilford.
- Apel, K., Masterson, J. J., & Niessen, N. L. (2004b). Spelling assessment frameworks. In B. J. Ehren (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 644-660). New York, NY: Guilford.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2004). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education Inc.
- Bear, D. R., Truex, P., & Barone, D. (1989). In search of meaningful diagnosis: Spelling-by-stage assessment of literacy proficiency. *Adult Literacy and Basic Education*, 13, 167-185.
- Cooke, N; Slee, J; Young, C. (2014). How is contextualized spelling used to Support reading in first- grade core reading programs? *Reading Improvement*. 51(4). 385-402.
- Devonshire, V., & Fluck, M. (2010). Spelling development: Fine-tuning strategy-use and

- capitalizing on the connections between words. *Learning and Instruction*, 20, 361–371. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.02.025
- Duke, N. K. (2016). *What doesn't work: Literacy practices we should abandon* [Blog entry]. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog>.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorder*, 20, 19-36. doi:10.1097/00011363-200020030-00005
- Ehri, L., & Wright, D. (2007). *Beginners remember orthography when they learn to read Words: The case of doubled letters*. *Applied Psycholinguistics*, 28, 115-133.
- Ehri, L., Taylor, B., & Wilce, L. (1987). *Children's Categorization of Short Vowels in Words and the Influence of Spellings*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 393-421.
- Ehri, L., & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language literacy: Development and disorders* (pp. 443-460). New York, NY: Guilford.
- Effective Spelling Instruction Teaching Children How to Spell Helping Children How to Spell Helping Students Develop Spelling Skills. Retrieved from www.righttrackreading.com on June 15, 2017.
- Fearn L., & Farnan, N. (2001). *Interactions: Teaching writing and the language art*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fernandes, B. E. (2017). *Upper Elementary Teachers' Self-Efficacy and Spelling Instruction: A Qualitative Study*. Thesis. College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades one and two on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1–29.
- Henderson, E., & Templeton. (1986). *A Developmental Perspective of Formal Spelling Instruction through Alphabet Pattern and Meaning*. 86(3), 304-316.
- Henry, M. K. (1988). Beyond phonics: Integrated decoding and spelling instruction based on word origin and structure. *Annals of Dyslexia*, 38, 258–275.
- Henry, M. K. (1993). Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 227–241.
- Jones, A. (1998). *104 Activities That Build: self esteem, teamwork, communication, anger management, self-discovery and coping skills*. United States: Rec Room Publishing, Inc.

- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008-2009, Winter). How words cast their spell: Spelling is an integral part of learning the language, not a matter of memorization. *American Educator*, 6-16, 42-43.
- Kessler, B., & Treiman, R. (2001). Relationships between sounds and letters in English monosyllables. *Journal of Memory and Language*, 44, 592-617.
- Lovísa K., Laufey B., & Samúel L. (2006). Úttekt á enskukennslu ígrunnskólum[Rafræn heimild]. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt þann 19. Febrúar á slóð: <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/enkukenssla.pdf>
- Moats, L. C. (2005-2006). How spelling supports reading and why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 12-21.
- Palmer, J. L., & Invernizzi, M. (2015). *No more phonics and spelling worksheets*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363- 384. Retrieved from <http://www.jstor.org>.
- Reece, C., & Treiman, R. (2001). Children's spelling of syllabic /r/ and letter-name vowels: Broadening the study of spelling development. *Applied Psycholinguistics*, 22, 139-165.
- Schlagal, B. (2002). Classroom spelling instruction: History, research, and practice. *Reading Research and Instruction*, 42(1), 44-50.
- Snow, C. E., Griffin, P. L., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Steele, (2005). *Reading For Every Child: Phonemic Awareness*. Michigan: Instructional Fair an imprint of Frank Schaffer Publications
- Sugar, S. (1998). *Games That Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Uhry, J. K., & Shepherd, M. J. (1993). Segmentation and spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28, 219-233.
- Venezky, R. L. (1999). *The American way of spelling*. New York: The Guilford Press.
- Venezky, R. L. (2004). In search of the perfect orthography. *Written Language & Literacy*, 7, 139- 163.
- vos Savant, M. (2000). *The art of spelling: The madness and the method*. New York: W. W. Norton & Company.
- Weiser, B., & Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performance of elementary

students at risk for literacy difficulties: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 81, 170–200.

doi:10.3102/003465431039671

9

Wright, M., Vogel, J.J., Vogel, S.D., Bowers, J., Bowers, C.A., &

Muse, K. (2006). Computer Gaming and Interactive simulation for learning: A Meta Analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34 (3). 229-243.