Vol. 6 No. 4 Edisi September - November 2026 E. ISSN. 2775-2445
Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

STRATEGI GURU PAUD MENDAMPINGI ANAK DENGAN KETERLIBATAN RENDAH DALAM LITERASI: TINJAUAN SISTEMATIS DAN IMPLIKASI BAGI KELAS AWAL SD

Viny Anggradini Puspitaloka
Universitas Prof Dr Hafiz MPH
*Email: vinyanggradin@uhafiz.ac.id

DOI: https://doi.org/10.37081/jipdas.v6i4.6444

Abstrak

Kajian ini menganalisis strategi guru dalam mendampingi anak usia 3 sampai 6 tahun yang menunjukkan penolakan atau keterlibatan rendah pada aktivitas literasi serta merumuskan implikasinya bagi kelas awal sekolah dasar. Penelusuran mencakup artikel jurnal periode Januari 2021 hingga Juli 2026 melalui ERIC, ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis Online, SAGE Journals, Frontiers, dan Google Scholar. Empat belas studi empiris memenuhi kriteria inklusi. Sintesis tematik mengidentifikasi asesmen kontekstual, hubungan responsif, ko-regulasi emosi, bantuan dialogis, penyesuaian tugas dan bahasa, serta dukungan profesional bagi guru. Sebagian besar studi mengukur keterlibatan, respons anak, atau kualitas interaksi. Bukti tersebut mendukung penyesuaian pertanyaan, media, bahasa, dan cara anak berpartisipasi, dengan kekuatan bukti yang bervariasi menurut desain dan luaran studi. Kajian ini mengusulkan Model RESPONSIF sebagai kerangka pendampingan yang memerlukan pengujian empiris. Guru kelas awal SD dapat mempertimbangkan prinsipnya saat merancang kegiatan transisi, dengan indikator yang sesuai dengan tuntutan literasi di jenjang tersebut.

Kata Kunci: Literasi Awal, Keterlibatan Anak, Pendampingan Guru, Transisi PAUD Ke SD, Tinjauan Sistematis

1. PENDAHULUAN

Literasi awal merupakan fondasi perkembangan bahasa, komunikasi, kemampuan berpikir, dan kesiapan anak mengikuti pendidikan pada jenjang berikutnya. Dalam pendidikan anak usia dini, literasi tidak terbatas pada kemampuan membaca kata dan menulis huruf. Literasi awal mencakup ketertarikan terhadap buku, kemampuan menyimak, memahami gambar dan alur cerita, menggunakan kosakata, mengenali simbol cetak, mengungkapkan pendapat, serta menceritakan kembali pengalaman. Karena itu, kegiatan literasi yang sesuai perkembangan harus menghadirkan interaksi yang bermakna, bersifat bermain, memberi ruang kepada anak untuk merespons, dan tidak mereduksi literasi menjadi latihan akademik yang berulang.

Dalam konteks Indonesia, Puspitaloka et al. (2026) mendeskripsikan bagaimana guru di RA Bustanul Ulum Jayasakti menggunakan kegiatan mengamati, meniru, dan melakukan praktik langsung untuk mengenalkan literasi budaya. Studi kasus tersebut memberi contoh penggunaan pengalaman visual dan aktivitas konkret dalam pembelajaran PAUD. Literasi budaya dan keterlibatan dalam membaca bersama merupakan luaran yang berbeda. Karena itu, kajian ini menggunakan studi tersebut sebagai rujukan kontekstual di luar korpus sintesis. Pillinger dan Vardy (2022) melaporkan bahwa membaca dialogis dapat mendukung perkembangan bahasa dan literasi, terutama pada anak di bawah usia lima tahun. Penulis juga mencatat bahwa mutu bukti bervariasi. Kajian ini membedakan kemampuan bahasa dari keterlibatan saat aktivitas berlangsung karena keduanya memerlukan indikator yang berbeda.

Dalam praktik kelas, keterlibatan anak pada kegiatan literasi tidak selalu seragam. Sebagian anak memperhatikan cerita, mengajukan pertanyaan, memilih buku, atau menceritakan kembali secara spontan. Sebagian lainnya berkata tidak mau, mengalihkan pandangan, menutup buku, meninggalkan kelompok, diam ketika ditanya, menangis, atau hanya berpartisipasi setelah memperoleh bantuan yang

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

intensif. Perilaku tersebut kerap disederhanakan sebagai kemalasan, ketidakdisiplinan, atau rendahnya kemampuan. Penafsiran demikian lemah karena mengabaikan fungsi perilaku, tingkat kesulitan tugas, kualitas hubungan guru-anak, beban bahasa, kondisi emosional, pengalaman gagal, dan lingkungan tempat aktivitas berlangsung.

Rojas dan Abenavoli (2021) mengidentifikasi enam profil keterlibatan anak prasekolah, mulai dari keterlibatan tinggi terhadap tugas dan teman sebaya hingga keterlibatan rendah serta konflik ekstrem. Kedekatan hubungan dengan guru berkaitan dengan peluang anak berada pada profil keterlibatan yang lebih positif dan dengan perkembangan kosakata ekspresif. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keterlibatan bukan sifat tetap yang sepenuhnya berada dalam diri anak, melainkan hasil transaksi antara karakteristik anak, kualitas interaksi, tuntutan aktivitas, dan konteks kelas.

Penolakan terhadap aktivitas literasi juga tidak selalu tampil sebagai pernyataan verbal. Dalam kegiatan membaca bersama, tidak adanya jawaban dapat merepresentasikan ketidakpahaman, waktu pemrosesan yang belum cukup, keterbatasan kosakata, rasa takut salah, keengganan berbicara dalam kelompok, atau ketidakrelevanan pertanyaan dengan pengalaman anak. Wu et al. (2025) membedakan respons verbal, respons nonverbal, dan tidak adanya respons dalam percakapan membaca bersama. Pertanyaan terbuka dan pertanyaan yang menghubungkan cerita dengan pengalaman hidup anak lebih kuat dalam memprediksi respons verbal daripada pertanyaan yang hanya berpusat pada teks. Dengan demikian, guru tidak dapat menyamakan diam dengan tidak mampu atau menolak tanpa membaca konteks yang menyertainya.

Kualitas pendampingan guru menjadi penting karena membaca buku bersama bukan aktivitas yang otomatis dialogis. Weadman et al. (2023) menemukan bahwa guru PAUD cukup sering memberi komentar responsif dan menggunakan intonasi atau gestur untuk menarik perhatian, tetapi masih didominasi pertanyaan tertutup. Perluasan tuturan anak, strategi kosakata eksplisit, kesadaran cetak, kesadaran fonologis, dan pertanyaan dialogis digunakan secara terbatas. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa frekuensi membacakan buku tidak cukup; kualitas percakapan dan ketepatan bantuan menentukan apakah anak memperoleh kesempatan untuk membangun bahasa dan makna.

Scaffolding merupakan bantuan sementara yang disesuaikan dengan respons anak. Deshmukh et al. (2022) menunjukkan variasi besar dalam panjang percakapan dan strategi bantuan yang digunakan guru setelah anak menjawab pertanyaan. Bantuan tambahan lebih relevan ketika respons anak kurang tepat, sedangkan jawaban yang tepat dapat dilanjutkan dengan pertanyaan yang memperluas penalaran. Temuan tersebut menolak pendekatan seragam karena satu tingkat pertanyaan tidak sesuai untuk seluruh anak. He dan Bowman (2021) juga menunjukkan bahwa strategi guru selama membaca bersama berkaitan dengan kemampuan bahasa anak prasekolah, sehingga pilihan strategi bukan unsur pelengkap, melainkan bagian dari kualitas pembelajaran.

Pendampingan tidak hanya bersifat instruksional. Anak yang takut salah, frustrasi, malu, atau tidak nyaman membutuhkan ko-regulasi sebelum mampu kembali terlibat. Pianta et al. (2022) menemukan bahwa peningkatan interaksi guru yang mendukung secara emosional memprediksi peningkatan keterlibatan positif anak, meskipun jalur tidak langsung terhadap hasil literasi tidak selalu signifikan. Downer et al. (2024) juga menunjukkan bahwa pelatihan dan coaching yang berfokus pada interaksi guru-anak meningkatkan dukungan instruksional, sedangkan anak di kelas guru yang memperoleh coaching menunjukkan keterlibatan positif yang lebih tinggi dengan orang dewasa. Artinya, hubungan aman dan respons afektif dapat menjadi prasyarat akses anak terhadap pengalaman literasi.

Bukti yang lebih spesifik terlihat pada kegiatan cerita. Linnavalli et al. (2024) menunjukkan bahwa membaca cerita yang disertai diskusi mengenai emosi, pikiran, dan niat tokoh meningkatkan perilaku prososial, terutama pada anak dengan skor awal lebih rendah. Dennis et al. (2024) menemukan bahwa membaca buku bersama dapat meningkatkan pengenalan kosakata emosi, meskipun hasil antar-anak bervariasi. Wu dan Song (2026) kemudian memperlihatkan bahwa affective scaffolding menghasilkan pengalaman emosi positif, perhatian sosial, dan keterlibatan perilaku yang lebih tinggi daripada bantuan yang hanya berfokus pada instruksi, tanpa mengurangi

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

perhatian anak terhadap teks. Bukti tersebut memperkuat posisi dukungan emosional sebagai bagian integral dari pedagogi literasi.

Kebutuhan anak juga dipengaruhi oleh bahasa dan budaya interaksi. Grøver et al. (2022) menemukan bahwa intervensi membaca bersama meningkatkan keragaman kosakata guru, penjelasan kata, dan penggunaan tuturan kompleks, yang kemudian menjelaskan sebagian variasi perkembangan kosakata bahasa kedua anak. Rojas et al. (2024) memperlihatkan bahwa pertanyaan dan perluasan bahasa guru berhubungan secara timbal balik dengan kontribusi anak bilingual. Kucherenko et al. (2025) bahkan menunjukkan bahwa pertanyaan pemahaman dan penjelasan yang diajukan anak memicu respons guru yang lebih panjang dan eksplanatif. Interaksi literasi dengan demikian bersifat resiprokal: guru memengaruhi respons anak, tetapi respons dan pertanyaan anak juga mengarahkan kualitas bahasa guru.

Penelitian terdahulu telah membahas strategi membaca bersama, pertanyaan guru, dukungan emosional, keterlibatan kelas, dan pengembangan profesional. Namun, bukti tersebut umumnya berdiri sebagai topik terpisah dan jarang secara eksplisit menggunakan istilah penolakan aktivitas literasi. Kesenjangan ini menyebabkan perilaku menolak atau keterlibatan rendah mudah dibaca sebagai masalah individual, padahal bukti menunjukkan peran kuat faktor instruksional, relasional, afektif, dan lingkungan. Kajian sistematis yang menyatukan faktor pemicu, bentuk respons, mekanisme strategi guru, dan kondisi keberhasilan masih diperlukan.

Kajian ini berfokus pada PAUD karena 14 studi empiris mengkaji literasi awal pada anak usia 3 sampai 6 tahun, terutama melalui membaca bersama dan bercerita. Relevansinya bagi pendidikan dasar terletak pada kesinambungan pengalaman literasi ketika anak memasuki kelas awal SD. Aprilia et al. (2026) meninjau penggunaan membaca nyaring dalam pembelajaran membaca permulaan di kelas I SD. Temuan tersebut memberi konteks penerapan kegiatan literasi lintas jenjang. Penggunaan strategi pendampingan untuk menghadapi penolakan di kelas awal SD masih memerlukan pengujian langsung.

Kajian ini memaknai penolakan terhadap aktivitas literasi sebagai respons verbal, perilaku, pasif, emosional, selektif, atau situasional yang menunjukkan ketidaksediaan anak untuk memulai, melanjutkan, atau berpartisipasi dalam kegiatan literasi pada konteks tertentu. Penolakan tidak diposisikan sebagai label permanen. Berdasarkan batasan tersebut, penelitian ini bertujuan: (1) menjelaskan bagaimana penolakan dan keterlibatan rendah dikonseptualisasikan dalam penelitian periode 2021-2026; (2) memetakan faktor individual, instruksional, relasional, dan lingkungan yang berkaitan dengan kemunculannya; (3) menyintesis strategi guru dan mekanisme kerjanya; serta (4) merumuskan model konseptual pendampingan yang responsif dan dapat diuji pada konteks PAUD di Indonesia.

2. METODOLOGI PENELITIAN

Kajian ini menggunakan tinjauan literatur sistematis dan sintesis tematik. Pelaporan mengikuti unsur PRISMA 2020 yang mencakup sumber informasi, kriteria kelayakan, penelusuran, seleksi, ekstraksi, dan keterbatasan (Page et al., 2021). Kerangka PICo menetapkan anak usia 3 sampai 6 tahun dan guru PAUD sebagai populasi, penolakan atau keterlibatan rendah dalam aktivitas literasi sebagai fenomena, serta PAUD, prasekolah, taman kanak-kanak, dan raudhatul athfal sebagai konteks.

Penelusuran mencakup artikel jurnal dengan telaah sejawat yang terbit pada 1 Januari 2021 sampai 21 Juli 2026. Sumbernya meliputi ERIC, ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis Online, SAGE Journals, Frontiers, dan Google Scholar. Kombinasi utama menggunakan (“early childhood” OR preschool OR kindergarten) AND (“literacy activities” OR “emergent literacy” OR “shared book reading” OR storytelling OR “literacy engagement”) AND (refusal OR reluctance OR avoidance OR resistance OR disengagement OR “low engagement” OR responsiveness) AND (teacher OR educator) AND (strategy OR scaffolding OR support OR intervention). Penelusuran tambahan menggunakan teacher-child interaction, affective scaffolding, dialogic reading, mentalizing discussion, child responsiveness, dan teacher coaching.

Vol. 6 No. 4 Edisi September - November 2026 E. ISSN. 2775-2445
Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Kriteria inklusi mencakup studi empiris berbahasa Indonesia atau Inggris tentang anak prasekolah, guru PAUD, atau interaksi keduanya. Studi harus memuat konteks aktivitas literasi atau keterlibatan dan dukungan guru yang relevan dengan literasi, serta informasi metode dan hasil yang memadai. Kajian mengecualikan duplikat, editorial, prosiding, studi dengan subjek utama siswa SD atau jenjang lebih tinggi, serta artikel tanpa peran guru atau data yang memadai. Studi tentang keterampilan membaca formal tanpa informasi keterlibatan juga berada di luar cakupan.

Seleksi mencakup penyaringan judul dan abstrak serta pemeriksaan teks lengkap berdasarkan kriteria kelayakan dan relevansi konseptual. Empat belas studi memenuhi kriteria dan masuk ke sintesis seperti pada Gambar 1 merangkum alur kajian dari penelusuran sampai analisis.

Matriks ekstraksi mencatat penulis, tahun, negara, peserta, desain, aktivitas literasi, bentuk respons anak, strategi guru, temuan, dan keterbatasan. Pada tahap awal, kajian memberi kode pada temuan seperti tidak merespons, pertanyaan tertutup, perluasan tuturan, dan dukungan emosional. Kajian kemudian mengelompokkan kode ke dalam kategori lintas studi dan membandingkannya untuk merumuskan tema serta kerangka pendampingan. Analisis membedakan penolakan, respons nonverbal, tidak adanya respons, dan keterlibatan rendah dengan mengacu pada definisi dan konteks setiap studi.



Gambar 1. Alur penelusuran, seleksi, ekstraksi, dan analisis

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Karakteristik Bukti yang Dianalisis

Empat belas penelitian yang dianalisis berasal dari Amerika Serikat, Australia, Tiongkok, Hong Kong, Makau, Norwegia, Finlandia, dan Turki. Desain penelitian mencakup observasi video, korelasional, longitudinal, eksperimen teracak, kuasi eksperimen, studi kasus tunggal, analisis sekuensial, dan metode campuran. Ukuran sampel berkisar dari lima anak hingga 496 guru. Keragaman ini memungkinkan kajian menangkap proses mikro dalam percakapan sekaligus dampak program pada skala kelas, tetapi juga membatasi perbandingan langsung karena definisi dan indikator keterlibatan tidak seragam.

Istilah penolakan hanya jarang digunakan secara eksplisit. Sebagian besar penelitian memakai konstruk keterlibatan rendah, konflik, tidak adanya respons, respons nonverbal, partisipasi verbal, perhatian sosial, atau keterlibatan emosional. Oleh sebab itu, kajian ini tidak menyamakan seluruh perilaku tersebut dengan penolakan. Temuan diperlakukan sebagai spektrum respons yang dapat membantu guru memahami kapan seorang anak belum memahami, belum siap, kurang tertarik, merasa tertekan, atau benar-benar berusaha menghindari aktivitas.

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Tabel 1. Karakteristik Penelitian yang Disintesis

Penulis dan tahun	Konteks, sampel, desain	Fokus dan temuan utama	Catatan kualitas/keterbatasan
He & Bowman (2021)	Tiongkok; 10 guru dan 94 anak; observasi korelasional	Strategi tekstual selama membaca bersama memprediksi kemampuan bahasa anak.	Sampel kelas terbatas; hubungan korelasional.
Rojas & Abenavoli (2021)	Amerika Serikat; 708 anak; longitudinal dan latent profile analysis	Kedekatan guru-anak berkaitan dengan profil keterlibatan yang lebih positif dan pertumbuhan kosakata.	Kuat untuk pola longitudinal; bukan intervensi langsung.
Deshmukh et al. (2022)	Amerika Serikat; 93 guru; analisis rekaman membaca	Guru menyesuaikan scaffolding setelah respons anak; variasi strategi antarguru besar.	Proses percakapan rinci; konteks pre-K/kindergarten.
Grøver et al. (2022)	Norwegia; 464 anak di 123 kelas; uji teracak	Intervensi meningkatkan keragaman kosakata, penjelasan kata, dan tuturan kompleks guru.	Desain kuat; fokus anak multibahasa.
Pianta et al. (2022)	Amerika Serikat; data uji teracak; analisis mediasi	Peningkatan dukungan emosional guru memprediksi peningkatan keterlibatan positif anak.	Jalur ke literasi tidak signifikan; mendukung mekanisme keterlibatan.
Weadman et al. (2023)	Australia; 32 guru PAUD; observasi video	Pertanyaan tertutup dominan; perluasan tuturan dan strategi literasi eksplisit terbatas.	Instrumen observasi tervalidasi; tidak menguji perubahan anak.
Laçin (2023)	Turki; empat kelas; kuasi eksperimen 12 minggu	Intervensi membaca bersama yang diterapkan guru meningkatkan literasi awal.	Ada pembanding; keterbatasan generalisasi lokasi tunggal.
Downer et al. (2024)	Amerika Serikat; 496 guru; eksperimen pengembangan profesional	Coursework dan coaching meningkatkan dukungan instruksional dan keterlibatan positif anak.	Sampel besar dan acak; hasil anak terutama keterlibatan.
Rojas et al. (2024)	Amerika Serikat; 19 kelas bilingual; analisis sekuensial	Pertanyaan dan perluasan bahasa guru berkaitan timbal	Konteks bahasa spesifik; interaksi naturalistik.

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Penulis dan tahun	Konteks, sampel, desain	Fokus dan temuan utama	Catatan kualitas/keterbatasan
		balik dengan respons anak bilingual.	
Dennis et al. (2024)	Amerika Serikat; lima anak; desain kasus tunggal	Membaca bersama meningkatkan kosakata emosi saat pembelajaran, tetapi hasil probe bervariasi.	Data individual rinci; sampel sangat kecil.
Linnavalli et al. (2024)	Finlandia; 196 anak; kuasi eksperimen	Diskusi mentalisasi meningkatkan perilaku prososial, terutama pada skor awal rendah.	Tidak berdampak pada semua luaran; intervensi 12 minggu.
Kucherenko et al. (2025)	Norwegia; 235 anak dan 60 guru; analisis sekuensial	Pertanyaan anak memengaruhi panjang dan kualitas respons eksplanatif guru.	Menegaskan resiprositas; fokus anak multibahasa.
Wu et al. (2025)	Tiongkok; 88 anak dan 15 guru; observasi dyadik	Pertanyaan terbuka dan berbasis pengalaman memprediksi respons verbal yang lebih tinggi.	Kontrol kovariat memadai; setting satu wilayah.
Wu & Song (2026)	Makau; 41 anak; kuasi eksperimen metode campuran	Affective scaffolding meningkatkan emosi positif, perhatian sosial, dan keterlibatan perilaku.	Sampel kecil; buku digital tunggal dan durasi pendek.

Sumber: Hasil sintesis peneliti, 2026.

Penolakan dan Keterlibatan Rendah sebagai Spektrum Respons

Sintesis menunjukkan bahwa penolakan bukan satu konstruk yang homogen. Bentuk verbal, seperti mengatakan tidak mau, relatif mudah dikenali. Bentuk pasif dan situasional lebih mudah disalahartikan. Anak yang diam dapat sedang memproses pertanyaan, tidak memahami kosakata, tidak merasa aman, atau memilih respons nonverbal. Wu et al. (2025) menunjukkan bahwa bentuk pertanyaan berkaitan dengan variasi respons verbal, nonverbal, dan tidak adanya respons. Karena itu, guru harus menghindari kesimpulan tunggal berdasarkan satu kejadian.

Penolakan selektif juga penting. Seorang anak dapat menikmati melihat gambar tetapi menolak menceritakan kembali; bersedia menjawab secara individual tetapi diam dalam kelompok besar; atau mengikuti storytelling namun menolak kegiatan menulis awal. Pola tersebut menunjukkan bahwa pemicu dapat terletak pada tuntutan khusus, cara respons, ukuran kelompok, atau pengalaman takut salah. Rojas dan Abenavoli (2021) memperlihatkan bahwa profil keterlibatan berbeda secara kualitatif, termasuk keterlibatan rendah tanpa konflik dan konflik yang tetap disertai keterlibatan positif dengan guru. Guru perlu membedakan keduanya karena respons pendampingannya tidak sama.

Keterlibatan juga perlu dilihat secara multidimensional. Duduk tenang bukan bukti tunggal bahwa anak terlibat. Keterlibatan perilaku mencakup bertahan dalam kegiatan; keterlibatan verbal terlihat melalui menjawab, bertanya, atau berkomentar; keterlibatan kognitif tampak saat memprediksi dan menghubungkan sebab-akibat; keterlibatan emosional mencakup rasa aman, tertarik, atau frustrasi; sedangkan keterlibatan sosial terlihat melalui respons terhadap guru dan teman.

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Pendampingan yang hanya menuntut kepatuhan dapat menghasilkan ketenangan semu tanpa keterlibatan kognitif dan verbal.

Tabel 2. Tipologi Penolakan terhadap Aktivitas Literasi

Bentuk respons	Indikator yang dapat diamati	Kemungkinan penjelasan	Fokus asesmen guru
Verbal	Mengatakan tidak mau, meminta kegiatan dihentikan, menolak menjawab.	Tuntutan dianggap sulit, tidak menarik, atau mengancam rasa mampu.	Kata-kata pemicu, tingkat kesulitan, dan respons setelah diberi pilihan.
Perilaku	Menutup buku, membuang alat, berpindah tempat, meninggalkan kelompok.	Penghindaran tugas, kelebihan stimulasi, durasi terlalu panjang.	Waktu kemunculan, kondisi kelas, durasi, dan perubahan setelah jeda.
Pasif	Diam, mengalihkan pandangan, tidak memberi respons, bergantung pada bantuan.	Waktu pemrosesan, kosakata terbatas, takut salah, atau tidak paham.	Waktu tunggu, bentuk pertanyaan, dukungan visual, dan konteks bahasa.
Emosional	Menangis, marah, tegang, atau frustrasi ketika diminta berpartisipasi.	Pengalaman gagal, rasa tidak aman, atau regulasi emosi belum memadai.	Pemicu emosi, respons tubuh, strategi menenangkan, dan dukungan relasional.
Selektif	Menolak menulis atau retelling, tetapi menikmati melihat gambar dan mendengar cerita.	Tuntutan respons tertentu tidak sesuai kemampuan atau preferensi.	Komponen kegiatan yang diterima dan yang ditolak.
Situasional	Hanya menolak pada kelompok besar, guru tertentu, atau waktu tertentu.	Rasa malu, relasi, kelelahan, lapar, atau iklim kelompok.	Perbandingan lintas situasi, orang, dan waktu.

Sumber: Hasil sintesis peneliti, 2026.

Faktor Pemicu: Individual, Instruksional, Relasional, dan Lingkungan

Faktor individual mencakup keterbatasan kosakata, rasa takut salah, perhatian yang mudah beralih, pengalaman gagal, temperamen, dan kebutuhan waktu pemrosesan. Bukti tidak mendukung penggunaan faktor individual sebagai penjelasan tunggal. Dennis et al. (2024) menunjukkan variasi antar-anak meskipun seluruh peserta menerima intervensi yang sama. Variasi tersebut menegaskan bahwa intensitas, pengulangan, modalitas respons, dan tingkat bantuan perlu disesuaikan.

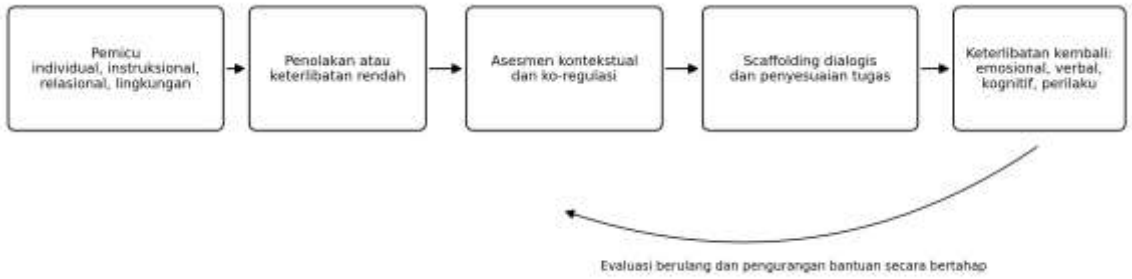
Faktor instruksional mencakup dominasi pertanyaan tertutup, tugas dengan satu jawaban benar, durasi panjang, materi yang tidak relevan, dan tuntutan yang terlalu cepat. Weadman et al. (2023) menemukan peluang yang hilang ketika guru jarang memperluas tuturan anak atau menggunakan strategi literasi eksplisit. Wu et al. (2025) menunjukkan bahwa pertanyaan berbasis pengalaman meningkatkan respons verbal, sedangkan pertanyaan berpusat pada teks dapat menurunkannya. Mekanismenya bukan sekadar membuat kegiatan lebih menyenangkan, melainkan menurunkan beban inferensi dan menghubungkan cerita dengan pengetahuan yang telah dimiliki anak.

Faktor relasional terlihat pada rasa aman dan kualitas respons guru. Pianta et al. (2022) dan Downer et al. (2024) menunjukkan bahwa dukungan emosional dan peningkatan kualitas interaksi berkaitan dengan keterlibatan positif anak. Anak yang memandang kesalahan sebagai ancaman akan lebih mungkin diam atau menghindari tugas. Sebaliknya, guru yang menerima jawaban awal,

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

memberi perluasan, dan tidak mempermalukan anak menciptakan risiko sosial yang lebih rendah untuk mencoba.

Faktor lingkungan mencakup ukuran kelompok, kebisingan, akses buku, bahasa pengantar, keberagaman budaya, dan konsistensi rutinitas. Grøver et al. (2022), Rojas et al. (2024), dan Kucherenko et al. (2025) menunjukkan bahwa kualitas bahasa guru dan resiprositas percakapan menjadi sangat penting bagi anak multibahasa. Keterlibatan rendah pada konteks tersebut tidak boleh dibaca sebagai ketidakmampuan umum; anak mungkin belum memperoleh dukungan bahasa yang cukup untuk menunjukkan pemahaman.



Gambar 2. Kerangka konseptual penolakan, pendampingan, dan keterlibatan kembali
Sumber: Hasil sintesis peneliti, 2026.

Hubungan Responsif dan Ko-Regulasi Afektif

Hubungan responsif menjadi kondisi dasar sebelum strategi instruksional bekerja. Guru perlu mengakui perasaan anak tanpa menghilangkan tujuan pembelajaran. Validasi berbeda dari menuruti seluruh penolakan. Kalimat seperti, "Kamu terlihat belum siap bercerita; kita susun gambarnya dahulu," menerima kondisi anak sekaligus mempertahankan arah aktivitas. Strategi ini menurunkan tekanan emosional dan memberi jalur partisipasi alternatif. Wu dan Song (2026) memberikan bukti bahwa affective scaffolding meningkatkan valensi emosi positif, perhatian pada wajah tokoh, dan perilaku keterlibatan tanpa mengurangi perhatian pada teks. Temuan ini penting karena dukungan emosional sering dianggap mengalihkan fokus akademik. Justru dalam konteks anak usia dini, ko-regulasi dapat membuka akses terhadap pembelajaran. Anak yang lebih tenang mampu memproses bahasa, mengamati ilustrasi, dan memberi respons.

Linnavalli et al. (2024) memperlihatkan bahwa diskusi tentang pikiran, emosi, dan niat tokoh dapat meningkatkan perilaku prososial. Strategi mentalisasi membantu anak mengambil jarak aman dari pengalaman pribadi. Guru dapat memulai dari tokoh, kemudian perlahan menghubungkan dengan pengalaman anak. Pola ini lebih responsif daripada langsung meminta anak menceritakan pengalaman emosional ketika ia belum merasa aman. Batas tetap diperlukan. Jika setiap penolakan langsung mengakhiri kegiatan, penghindaran dapat diperkuat. Pendekatan yang lebih tepat mempertahankan tujuan dengan mengubah cara: anak boleh memilih buku, posisi duduk, urutan gambar, atau cara menjawab, tetapi tetap berpartisipasi pada tingkat yang dapat dijangkau. Pilihan terbatas meningkatkan rasa kendali tanpa menghapus ekspektasi.

Scaffolding Dialogis dan Kalibrasi Pertanyaan

Scaffolding dialogis bekerja dengan menyesuaikan tingkat tuntutan terhadap respons anak. Deshmukh et al. (2022) menunjukkan bahwa percakapan berkembang ketika guru menanggapi jawaban anak dengan bantuan atau tantangan yang sesuai. Guru dapat memulai dari pilihan sederhana, lalu beralih ke pertanyaan inferensial setelah anak menunjukkan pemahaman. Pendekatan ini lebih kuat daripada mengulang pertanyaan yang sama dengan suara lebih keras.

Pertanyaan terbuka tidak selalu menjadi titik awal terbaik. Anak yang belum memiliki kosakata atau belum merasa aman dapat membutuhkan pertanyaan pilihan. Namun, pertanyaan tertutup seharusnya menjadi jembatan menuju respons yang lebih elaboratif. Contoh urutan ialah: "Tokohnya sedih atau marah?", "Bagian mana yang menunjukkan ia sedih?", "Mengapa ia sedih?", dan "Apa yang dapat membuatnya merasa lebih baik?". Struktur tersebut mengurangi beban awal dan

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

meningkatkan tuntutan secara bertahap. Wu et al. (2025) menunjukkan bahwa pertanyaan berbasis pengalaman hidup lebih kuat dalam memunculkan respons verbal. Mekanismenya terletak pada akses terhadap pengetahuan yang telah dimiliki anak. Pertanyaan "Pernahkah kamu kehilangan mainan?" dapat lebih mudah dijawab daripada "Apa tema cerita ini?". Guru kemudian dapat menghubungkan pengalaman anak kembali ke teks sehingga aktivitas tetap berorientasi literasi.

Kucherenko et al. (2025) dan Rojas et al. (2024) menegaskan sifat timbal balik percakapan. Pertanyaan anak memicu respons guru yang lebih panjang dan eksplanatif, sedangkan perluasan guru mendorong kontribusi anak yang lebih kompleks. Karena itu, strategi guru tidak boleh hanya berupa daftar pertanyaan yang telah disiapkan. Guru perlu mendengarkan, mengikuti fokus anak, dan mengembangkan percakapan tanpa kehilangan tujuan cerita.

Penyesuaian Tugas, Media, Bahasa, dan Modalitas Respons

Pendampingan yang responsif mempertahankan tujuan literasi tetapi menyesuaikan jalur pencapaiannya. Anak yang menolak retelling dapat memulai dengan mengurutkan gambar. Anak yang belum siap berbicara dapat menunjuk ekspresi, memilih kartu, menirukan gerak, atau memberi jawaban satu kata. Setelah pemahaman dan rasa aman terbentuk, guru memperluas tuntutan menjadi kalimat, alasan, dan cerita ulang. Media perlu dipilih berdasarkan fungsi, bukan jumlah. Buku bergambar, boneka, kartu urutan, dan benda konkret dapat mengurangi abstraksi. Namun, terlalu banyak media dapat menambah distraksi. Guru perlu menilai apakah media membantu anak memusatkan perhatian pada tokoh, urutan, kosakata, dan makna, atau justru mengalihkan perhatian dari teks.

Kualitas bahasa guru juga perlu dikalibrasi. Grøver et al. (2022) menunjukkan bahwa keragaman kosakata, penjelasan kata, dan tuturan kompleks guru berkontribusi pada perkembangan kosakata bahasa kedua. He dan Bowman (2021) juga menunjukkan hubungan antara strategi tekstual dan kemampuan bahasa. Namun, kompleksitas perlu disertai dukungan visual, pengulangan, contoh, dan perluasan. Bahasa yang kaya tanpa penyangga dapat meningkatkan beban anak. Pada anak bilingual, penggunaan seluruh repertoar bahasa dapat menjadi sumber daya. Rojas et al. (2024) menemukan hubungan timbal balik antara bahasa dan strategi interaktif guru dengan respons anak. Penolakan pada satu bahasa tidak boleh langsung dianggap penolakan terhadap literasi. Anak mungkin memahami cerita, tetapi belum memiliki bentuk bahasa yang dibutuhkan untuk merespons.

Kompetensi Guru dan Keberlanjutan Strategi

Efektivitas strategi bergantung pada konsistensi implementasi. Laçin (2023) menunjukkan manfaat intervensi membaca bersama yang diterapkan secara terstruktur selama 12 minggu. Hasil tersebut berbeda dari kegiatan insidental yang hanya dilakukan ketika masalah muncul. Guru memerlukan perencanaan kosakata, pertanyaan, dukungan visual, dan evaluasi respons anak. Pengembangan profesional menjadi faktor sistemik. Downer et al. (2024) menunjukkan bahwa coursework meningkatkan pengetahuan dan dukungan instruksional, sedangkan coaching meningkatkan kualitas interaksi dan keterlibatan anak. Pianta et al. (2022) juga mendukung jalur perubahan dari coaching menuju interaksi guru dan keterlibatan. Dengan demikian, rekomendasi tidak dapat berhenti pada "guru harus lebih kreatif". Lembaga perlu menyediakan observasi praktik, umpan balik, perencanaan bersama, dan evaluasi keterlaksanaan. Weadman et al. (2023) memperlihatkan bahwa guru dapat terlihat interaktif tetapi belum menggunakan strategi yang secara spesifik mengembangkan bahasa dan literasi. Hal ini membedakan kehangatan umum dari dukungan pedagogis yang terarah. Guru perlu mampu mengintegrasikan keduanya: rasa aman tanpa kehilangan tujuan bahasa, serta tujuan literasi tanpa mengabaikan kondisi emosional anak.

Model RESPONSIF sebagai Hasil Sintesis

Sintesis menghasilkan Model RESPONSIF sebagai kerangka konseptual pendampingan. Model ini bukan instrumen yang telah tervalidasi dan belum dapat diklaim efektif sebelum diuji secara empiris. Nilainya terletak pada penyatuan asesmen konteks, ko-regulasi, scaffolding dialogis, penyesuaian tugas, dan evaluasi keterlibatan kembali dalam satu alur praktis.

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Tabel 3. Model RESPONSIF Pendampingan Aktivitas Literasi

Kode	Tahap	Tindakan utama	Indikator kemajuan
R	Rekam perilaku	Catat bentuk, pemicu, waktu, orang, jenis tugas, dan konsekuensi setelah penolakan.	Pola perilaku teridentifikasi lintas situasi.
E	Evaluasi tuntutan	Periksa kompleksitas bahasa, durasi, ukuran kelompok, media, dan cara respons yang diminta.	Tuntutan yang tidak sesuai dapat dibedakan dari kesulitan umum.
S	Stabilkan emosi	Gunakan nada tenang, validasi emosi, jeda singkat, dan batas yang konsisten.	Tekanan menurun dan anak tetap berada dekat kegiatan.
P	Pilihan terbatas	Berikan dua atau tiga pilihan yang tetap mengarah pada tujuan literasi.	Anak menunjukkan rasa kendali dan mulai memilih cara berpartisipasi.
O	Obrolan dialogis	Gunakan pertanyaan terbuka, berbasis pengalaman, waktu tunggu, dan perluasan tuturan.	Respons verbal/nonverbal menjadi lebih bermakna.
N	Naikkan bantuan	Berikan model, gambar, pilihan jawaban, awal kalimat, atau kegiatan kelompok kecil.	Anak dapat menyelesaikan bagian yang sebelumnya ditolak.
S	Susutkan bantuan	Kurangi bantuan secara bertahap setelah anak menunjukkan kesiapan.	Kemandirian dan inisiatif meningkat.
I	Identifikasi perubahan	Nilai keterlibatan emosional, verbal, kognitif, perilaku, dan sosial.	Kemajuan tidak hanya dinilai dari kepatuhan.
F	Fasilitasi kesinambungan	Selaraskan strategi guru, keluarga, dan pengelola lembaga.	Dukungan konsisten pada sekolah dan rumah.

Sumber: Hasil sintesis peneliti, 2026.

Implikasi bagi Kelas Awal SD

Pada masa transisi dari PAUD ke SD, guru kelas I dapat menerapkan prinsip Model RESPONSIF dalam kegiatan membaca nyaring. Ketika siswa diam setelah mendapat pertanyaan, guru dapat mengamati apakah siswa mengikuti ilustrasi atau mulai mengalihkan perhatian. Guru kemudian dapat memberi waktu tunggu dan menawarkan pilihan untuk menunjuk gambar atau menjawab secara lisan. Setelah siswa mulai merespons, guru dapat meminta siswa mengurutkan dua peristiwa atau menceritakan kembali bagian pendek. Seluruh kegiatan tetap mengarah pada tujuan yang sama, yaitu memahami isi cerita.

Guru dapat mencatat keterlibatan dan pemahaman secara terpisah. Indikator keterlibatan mencakup kesediaan memilih cara menjawab, memberi respons, atau kembali mengikuti kegiatan setelah guru menyesuaikan bantuan. Indikator pemahaman mencakup ketepatan memilih ilustrasi dan mengurutkan peristiwa sesuai isi cerita. Aprilia et al. (2026) memberi konteks penggunaan membaca nyaring untuk keterampilan membaca permulaan di kelas I. Rangkaian pendampingan ini merupakan usulan penerapan dari sintesis PAUD. Efektivitasnya dalam membantu siswa kelas awal SD kembali terlibat masih perlu diuji.

Keterbatasan Bukti dan Agenda Penelitian

Kajian ini memiliki empat keterbatasan. Pertama, sebagian besar artikel tidak meneliti penolakan secara langsung, melainkan keterlibatan, respons verbal, konflik, atau dukungan guru. Karena itu, sintesis tidak dapat menetapkan prevalensi penolakan atau menyimpulkan bahwa seluruh tidak adanya respons merupakan penghindaran. Kedua, definisi dan alat ukur berbeda antarpublikasi sehingga hasil tidak dapat digabungkan secara statistik. Ketiga, bukti didominasi negara berpendapatan tinggi dan konteks multibahasa tertentu. Belum ditemukan studi Indonesia dalam korpus yang secara operasional mengukur penolakan terhadap aktivitas literasi dan respons guru.

Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)
Journal Page is available to https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS
Email: jipdas8@gmail.com

Keempat, pencarian dibatasi pada publikasi 2021-2026 serta artikel berbahasa Inggris atau Indonesia yang dapat diakses secara memadai; bias publikasi tetap mungkin terjadi. Penelitian berikutnya perlu mengembangkan definisi operasional yang membedakan penolakan verbal, pasif, emosional, selektif, dan situasional. Studi observasional di PAUD Indonesia perlu merekam urutan pemicu-respons-konsekuensi, melibatkan perspektif guru dan orang tua, serta menilai perubahan pada lebih dari satu dimensi keterlibatan. Model RESPONSIF dapat diuji melalui studi kasus, desain kuasi eksperimen, atau penelitian tindakan dengan ukuran keterlaksanaan yang jelas.

4. SIMPULAN

Empat belas studi empiris periode 2021 hingga 2026 menunjukkan bahwa keterlibatan anak dalam aktivitas literasi PAUD berkaitan dengan tuntutan tugas, dukungan emosional, serta kesempatan untuk merespons. Studi menilai respons anak melalui indikator seperti perhatian, tuturan, dan gestur. Guru perlu mengamati pola respons dalam beberapa situasi sebelum menyimpulkan bahwa diam atau menarik diri menunjukkan penolakan.

Sintesis menunjukkan tiga tindakan yang saling mendukung dalam praktik. Guru mengamati pemicu keterlibatan rendah, menyesuaikan bantuan, lalu menilai respons anak setelah penyesuaian. Dalam membaca bersama, bentuknya dapat berupa waktu tunggu yang lebih panjang, pertanyaan yang terkait pengalaman anak, atau kesempatan menjawab dengan menunjuk gambar. Model RESPONSIF merangkum tahapan pendampingan ini sebagai kerangka konseptual.

Kekuatan kajian terletak pada penggabungan penelitian observasional dan intervensi. Bukti observasional menjelaskan pola interaksi selama kegiatan, sedangkan penelitian intervensi memberi gambaran tentang perubahan pada luaran tertentu. Perbedaan desain dan indikator, serta terbatasnya pengukuran penolakan secara langsung, membatasi penilaian terhadap efektivitas strategi dalam mengurangi penolakan.

Guru kelas awal SD dapat mempertimbangkan prinsip pendampingan tersebut dalam kegiatan transisi, misalnya dengan menyediakan beberapa bentuk respons saat membaca nyaring. Bukti utama kajian berasal dari PAUD. Oleh karena itu, penerapan di kelas awal SD memerlukan penyesuaian terhadap tujuan pembelajaran dan pengujian pada konteks tersebut.

Penelitian selanjutnya perlu menguji Model RESPONSIF di PAUD Indonesia dan menilai keterterapannya di kelas awal SD. Pengamatan dapat mencatat tuntutan tugas, bentuk respons anak, dan tindakan guru, lalu menilai apakah anak mulai berpartisipasi kembali dan mempertahankan keterlibatannya. Penelitian juga perlu memeriksa konsistensi pelaksanaan strategi antarguru.

5. DAFTAR PUSTAKA

Aprilia, M., Chrilda Putri Abdi, G., Syaqibilla Nadine, A., Aminah, S., & Gusmaulia Eka Putri, A. (2026). Penerapan metode membaca nyaring untuk meningkatkan kemampuan membaca permulaan siswa kelas I sekolah dasar: Systematic literature study. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang, 12*(2), 166–180. https://doi.org/10.36989/didaktik.v12i02.14591

Dennis, L., Wade, T., Cole, T., Morsching, D., & Haglund, C. (2024). The effects of shared book reading on the emotional vocabulary development of preschool children. *Vocabulary Learning and Instruction, 13*(2), 1–22. https://doi.org/10.29140/vli.v13n2.1186

Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53(1), 150–166. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020

Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2024). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement. *Early Education and Development, 35*(5), 1032–1062. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. E. (2022). *Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? Early Childhood Research Quarterly, 61*, 118–131. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002

He, K., & Bowman, Y. Z. (2021). Association between teachers' shared book reading strategies and children's vocabulary development in rural China preschools. *Journal of Chinese Writing Systems, 5*(3), 185–193. https://doi.org/10.1177/25138502211025643

Kucherenko, S., Rydland, V., & Grøver, V. (2025). Dual-language learners' questions and teacher responses in shared reading in preschool. *Early Childhood Education Journal, 53*(3), 727–739. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01624-2

Laçin, E. (2023). A teacher-implemented shared-reading intervention to promote early literacy skills of preschoolers children in Turkey. *Reading Psychology, 44*(6), 589–603. https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2179142

Linnavalli, T., Martikainen, S., Belfrage, F., & Kalland, M. (2024). SAGA: Results of a second trial testing a mentalizing-based reading intervention on children and staff in early childhood education. *Frontiers in Education, 9*, Article 1284474. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1284474

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Journal of School Psychology, 91*, 65–80. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.003

Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533–548. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407

Puspitaloka, V. A., Azizah, S. N., Fadillah, C. N., & Rohimah, Y. (2026). Cultivating cultural literacy through the ATIK learning model in RA Bustanul Ulum. *ABNA: Journal of Islamic Early Childhood Education, 7*(1), 371–386. https://garuda.kemdiktisaintek.go.id/documents/detail/6558404

Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 56*, 225–235. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.005

Rojas, N. M., Melzi, G., & Schick, A. (2024). Teacher's use of English and Spanish interactive strategies during wordless shared book reading: Relations to emergent bilingual children's responses. *Education Sciences, 14*(10), Article 1096. https://doi.org/10.3390/educsci14101096

Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal, 51*, 1335–1348. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8

Wu, S., & Song, T. (2026). Effects of affective vs. instructional teacher scaffolding on preschoolers' emotional engagement and social attention in picturebook reading. *Frontiers in Psychology, 17*, Article 1743106. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1743106

Wu, Y., Chen, S., Wang, X., Qiao, P., & Jiang, Y. (2025). Teacher-child talk in shared-book reading with preschoolers: Linkages between teacher questioning and child responsiveness. *Early Childhood Education Journal, 53*, 2871–2882. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01830-6